Cap a l'aprenentatge(s) permanent(s) alternatiu(s): el que Freire encara ha d'ensenyar-nos

També en English • Español

Judith Walker [1][2], estudiant de doctorat d'Estudis Educatius, Universitat de British Columbia (Canadà)

Tinc esperança, no a causa d'una mera testarrudesa, sinó a un existencial, concret imperatiu (Freire, 1999, pàg. 8)

Introducció

En el primer número de *Rizoma Freireà*, McLaren i Jaramillo (200) van presentar un article que reclamava "globalitzacions alternatives". En este article, els autors rebutjaven amb fermesa la inevitabilitat d'un capitalisme neoliberal global, que ha arribat a dominar la nostra comprensió de la naturalesa de la globalització, i en canvi proposaven els ideals alternatius d'"estudis crítics de la globalització" i "pedagogia crítica de la globalització". A l'usar el terme *"alternatiu"* els autors reemmarquen la paraula "globalització" i la reapropien per a ampliar més que estretir una comprensió binària d'un concepte predestinat i ja definit, la qual cosa suposa que han relegat el terme "anti". A més, al pluralitzar "globalització", McLaren i Jaramillo debaten la idea que hi haja una única "alternativa" monolítica de la talla justa.

L'aprenentatge permanent, com la globalització, ha arribat a ser un discurs hegemònic (Fairclough, 2006). El discurs que preval sobre l'aprenentatge permanent, plantege, ha estat intrínsecament vinculat al discurs dominant de la globalització. És més, les assumpcions que sostenen els *propòsits* de l'aprenentatge permanent estan inextricablement associades amb la tesi de la "globalització forta" (cfr. Bhagwati, 2004; Friedman, 2000, 2005; Greider, 1997) que manté que el capitalisme neoliberal que sosté la globalització –que essencialment ens ha portat a "la visió…del món a través d'un prisma econòmic" (Saul, 2005, pàg. 27)– és en general inevitable. Com a conseqüència d'esta idea, l'aprenentatge permanent, també, és considerat quasi com necessari a causa de la globalització. En este

article, examine les conceptualitzacions que governen la naturalesa i els propòsits de l'aprenentatge permanent i com estan vinculades amb la globalització hegemònica. Destaque i qüestione estes assumpcions àmpliament preses com a base de l'aprenentatge permanent. I a més, mentres tracte d'aportar una "visió alternativa" de l'aprenentatge permanent, m'adherisc a McLaren i Jaramillo quan suggerixen que plantejar algunes alternatives és preferible a mantindre's al nivell de la crítica. En el meu intent d'examinar la idea d'"aprenentatges permanents alternatius", m'alinee amb Freire per a considerar el procés d'exploració de possibles alternatives que emergirien en lloc de l'actual concepte dominant d'aprenentatge permanent. Bé

A continuació, discutisc el que jo anomene "l'imperatiu dominant de l'aprenentatge permanent" i el seu vincle amb la "tesi dominant de la globalització". Seguint Freire, advoque per la reapropiació de l'"aprenentatge permanent" en un marc d'humanització col·lectiva, on el propòsit de l'aprenentatge siga desenrotllar la comprensió i la compassió amb nosaltres mateixos i els altres. En alguns aspectes, este article pot ser considerat com la continuació de la conversació començada per McLaren i Jaramillo (2008) sobre el que volem que siga el nostre món i el paper que l'educació i l'aprenentatge poden jugar en esta visió.

L'imperatiu dominant de l'aprenentatge permanent

El terme "aprenentatge permanent" ha dominat la discussió sobre l'educació i l'aprenentatge adult. A pesar de l'anomenat aprenentatge "del bressol a la tomba", que sovint acompanya el discurs de l'aprenentatge permanent, al que generalment es referix "permanent" és al rang d'edat entre el final de l'escolarització formal (sobre els 18 o 21 [3] anys) i la mort. Com ocorre amb la globalització, hi ha diversos discursos competint sobre l'aprenentatge permanent. No obstant això, jo mantinc que hi ha un discurs "dominant" del que és l'aprenentatge permanent "valuós" i de les raons i objectius de l'aprenentatge permanent. A més, la naturalesa, la racionalitat i els propòsits estan tots vinculats a la globalització en algun sentit.

El desenrotllament de l'aprenentatge permanent…

La globalització ha estat sempre lligada als propòsits de l'aprenentatge permanent. Es pot dir que l'interés *general* per la promoció de l'aprenentatge després de l'escolarització obligatòria va començar en els anys setanta. En eixa època la UNESCO va publicar l'"informe Faure" (1972) on "aprenentatge permanent" va ser

promogut com una forma de fer front al procés de modernització, la incertesa econòmica i el canvi i progrés tecnològic. En este informe, ja podem veure el llaç entre “globalització” i “educació permanent” (que més tard es convertiria en “aprenentatge permanent”). Este informe, així com molts altres informes, articles i llibres dels anys setanta sobre educació permanent, van coincidir amb la dissolució de l’acord Bretton Woods sobre la moneda (i la conseqüent fluctuació de les monedes nacionals), l’alta desocupació, i el començament de la disseminació de la pèrdua de fe en l’economia keynesiana i en la viabilitat de l’estat del benestar. Mentrestant, podem dir que “la inclusió social” i la prevenció de la desintegració social van dominar els propòsits de l’aprenentatge permanent com entenia la UNESCO (veieu també Delors, 1996) i també l’OCDE durant els anys setanta (Rubenson, UNESCO OCDE), els canvis econòmics poden també ser vistos com els catalitzadors de l’aprenentatge permanent i el vent que va espentar la idea fins a predominar en els governs i les organitzacions transnacionals (com l’OCDE i fins i tot el Banc Mundial).

Des dels anys setanta, l’aprenentatge permanent ha estat cada vegada més relacionat amb l’esfera econòmica. El “coneixement econòmic”, que també podem considerar com un discurs dominant que acompanya la globalització, s’ha convertit en el principal imperatiu per a la promoció de l’aprenentatge permanent fins al present. Innovació, creativitat i flexibilitat conduïxen el coneixement econòmic i els discursos que mantenen, en els països de l’OCDE [4]. Es diu que les ocupacions s’han desplaçat cap a models postfordistes de producció i l’educació és promoguda com una forma per a ajudar en la transició dels treballadors a este model –a través de la flexibilitat institucional i la productivitat; treballadors flexibles; espais i llocs flexibles; i coneixement flexible (veieu Fenwick, 2003). En suma, a causa de la creixent naturalesa global del capitalisme (i la competitivitat que comporta) així com als avanços tecnològics –que emergixen de la globalització i hi contribuïxen– s’al·lega la necessitat que els treballadors augmenten les seues habilitats. En altres paraules, amb la creixent complexitat de les tecnologies, així com amb el creixement de la suma global de treballadors qualificats movibles, l’aprenentatge permanent s’assumix com un imperatiu. “Formació per a la nova economia”i “adaptació als canvis socials” s’han convertit en el doble propòsit central de l’aprenentatge permanent (Reich, 1992; Martín, 2003). En suma, es pot considerar que la societat ha sigut moguda principalment pels avanços associats al capitalisme global neoliberal (possibilitats per les tecnologies i conduït per l’increment de la disparitat en la riquesa resultant de la intensificació del capitalisme global); i el decreixement de protecció social de l’estat per als ciutadans més vulnerables d’un

país etc.

La trobada neoliberal amb la Tercera Via

Hi ha una gran evidència que el focus en l'"aprenentatge permanent com a salvador de la globalització" ha sigut més fort després, del que jo anomene, fase més exagerada del neoliberalisme (des dels anys huitanta fins al 2000), i sota els governs de centreesquerra en les democràcies occidentals en particular. És més, mentres Margaret Thatcher no va promoure l'aprenentatge permanent en cap sentit verdaderament significatiu, Tony Blair va basar tota la seua plataforma sobre la importància de l'educació contínua i "desenrotllament d'habilitats". De fet, Blair és citat quan diu "l'educació és la millor política econòmica que tenim" (citat en Martín, 2003) i el seu secretari d'Estat, Blukett, també ha proclamat que "l'aprenentatge és la clau de la prosperitat.. (i) un imperatiu econòmic"... (secretari d'Estat citat en Hyland, 2002, pàg. 247). Açò apunta que l'"aprenentatge permanent" pot ser considerat com a part integrant d'un moviment cap a la Tercera Via (Giddens, 1999; 2003), la política del "liberalisme inclusiu" (Craig & Porter,2003; 2006). El conegut sociòleg Anthony Giddens va aportar la idea que la "Tercera Via" (1999) busca un equilibri entre l'estat del benestar i el neoliberalisme, en un intent de temperar alguns dels efectes negatius de la globalització basada en el capitalisme global (veieu també Giddens, 2000; Huttons & Giddens, 2000). L'aprenentatge permanent, en este marc, doncs, assumix una qualitat quasi redemptora de cara a l'esmentada realitat. Igualment, Craig i Porter (2003; 2006) i altres (p.ex. Walker, en premsa) han observat que les organitzacions multinacionals (com el Banc Mundial i l'OCDE) estan començant a centrar-se en la inclusió de tots els interessats i socis amb vista a enfrontar-se a l'exclusió social i econòmica que ha resultat d'un capitalisme neoliberal global. La inclusió, doncs, s'ha fet central. Per a assegurar la inclusió, l'aprenentatge permanent ha sigut en conseqüència promulgat com una crida, com una medicina contra la desintegració social (Walker, en premsa). L'aprenentatge permanent és promogut fonamentalment com un remei contra la nostra obsolescència i exclusió de la vida econòmica i social. Mentres la Tercera Via o les polítiques liberals d'inclusió poden ser vistes en part com una reacció al neoliberalisme, podria dir-se que ells adherixen la suposició subjacent del capitalisme global neoliberal com inevitable (Bastow & Martín, 2003; Callinicos, 2001). Les reformes reactives que estes polítiques proposen, no obstant això, poden ser vistes com a mesures sense imaginació i de curtes mires més que desafiaments fonamentals a la globalització resultant d'un capitalisme neoliberal global. En el marc actual, l'aprenentatge permanent es convertix en una forma

d'ajudar els ciutadans a adaptar-se a un món ja existent; no es dóna un paper real a reimaginar un orde mundial diferent on el lliure mercat o els beneficis de les corporacions no es mantinguen per més temps com un "bé" sense qüestionar.

Alguns exemples de l'Imperatiu Dominant de l'Aprenentatge Permanent: una mirada a l'OCDE

L'OCDE ha sigut crítica en la seua influència sobre les tendències polítiques nacionals en aprenentatge permanent des de final dels anys huitanta (o principi dels noranta) (Rubenson, OCDE & hegemonia). Segons l'opinió de Rubenson, ha conquistat l'hegemonia. Per la propagació del discurs polític a través dels informes polítics sobre el desenrotllament general i en els països concrets sobre aprenentatge permanent, i difonent recomanacions educatives concretes, l'OCDE està definitivament ajudant a establir l'agenda global en la reforma educativa (Walker, en premsa, Papadopolous, 1994; Dostal, 2004). En línia amb la inclusió liberal o interpretació de la Tercera Via de l'aprenentatge permanent, documents recents de l'OCDE enfoquen l'aprenentatge permanent des de la perspectiva dual d'"aprenentatge permanent i economia", d'una banda, i "aprenentatge permanent per a l'adaptació social", d'altra (Walker, en premsa). Segons l'OCDE, els beneficis de l'aprenentatge inclouen: "fer els sers humans treballadors més eficients així com ciutadans millor informats" (OCDE, 2002, pàg. 26); "incrementar la productivitat, la satisfacció en el treball, la participació comunitària, el creixement econòmic, la reducció de la desocupació, millorar la salut, el desenrotllament social" (OCDE, 2001, 2002, 2003, citat en Walker, en premsa) i el "desenrotllament dels valors democràtics i la millora de les habilitats per a participar en l'economia" (OCDE, 2003, pàg. 10). L'aprenentatge permanent és promogut essencialment com una "ferramenta d'adaptació". Un aprenent permanent amb èxit, doncs, serà algú que és flexible, adaptable i que desenrotlla habilitats transferibles (OCDE, 2005). L'adaptació a un orde mundial existent com un "imperatiu de l'aprenentatge permanent" és subratllat en documents com *Repensar el capital humà* (OCDE, 2002) on un "aprenent permanent" en el context del capitalisme neoliberal global és algú que pot millorar la seua productivitat en l'empresa i en el país; algú que té "millors habilitats per a la presa de decisions, una consciència de les oportunitats" (pàg. 128) i que és "conscient, extravertit i conforme" (pàg. 123). Com Walker ha dit, en l'imperatiu de l'aprenentatge permanent de l'OCDE, dins del context de la Tercera Via o el liberalisme inclusiu, "d'un costat guanya l'individu en termes dels seus "drets" i "autonomia", i de l'altre ho singularitza en les seues responsabilitats" (en premsa). És el propòsit dels governs i els ja autoproclamats aprenents

permanents, en este cas, mostrar “ als adults com les habilitats poden obrir les portes del seu món” (OCDE, 2003, o. 175) i comunicar-los “el valor de l’aprenentatge” (pàg. 194).

Crítiques a l’Imperatiu Dominant de l’Aprenentatge Permanent

En 1996, *Jack* Mezirow va escriure un xicotet article on acusava l’Associació Americana per a l’Educació d’Adults i Contínua (AAACE) d’“(abandonar) el focus d’acció social inherent en la missió i tradició de l’educació d’adults” (pàg. 1). Escriu,

Totes les evidències assenyalen l’abandonament de metes socials significatives... (a) el fracàs de la nostra promesa històrica de servir com a mitjà a la realització de tot el potencial de la democràcia i la disminució del moviment idealista vers una mentalitat col·lectiva de lliure mercat amb interessos creats a servir només a aquells que poden afrontar el pagament i a mantindre l’estatus social (pàg. 2).

Les crítiques del projecte hegemònic d’aprenentatge permanent continuen (cf. Bagnall, 2000; Dossier, 2004; Fenwick, 2003; Field, 2000; Hyland, 2002; Martín, 2001, 2003; Rubenson, 2004; Rubenson & Walker, 2006). Els educadors progressistes i crítics declaren que al prendre l’orde globalitzat neoliberal com a donat, l’aprenentatge permanent no sols ha sigut promogut per a ajudar els ciutadans a adaptar-se a l’esmentat orde, sinó que de fet este moviment ha anat acompanyat per la internalització dels educadors d’adults i els administradors de l’“ètica del lliure-mercat” i l’oferiment de cursos i programes per al benefici i per a l’economia. Quan l’educació d’adults es va convertir en aprenentatge permanent centrat en l’adaptació al “lloc de treball” o a la “comunitat” en un món “que és”, els educadors crítics anhelen un passat exemplificat per Antigonish (Selman et.al. 1998), *Folk* Schools (Kohl, 1991) i l’Highlander Center (Adams & Horton, 1998). Allí pareix haver-hi tensions entre la “vella” educació d’adults tradicional –encara que fortament idealitzada, per descomptat– i el present, empresarial aprenentatge permanent (Dossier, 2004). Fins i tot el terme “educació d’adults” ha deixat d’estar de moda a favor de “aprenentatge permanent”. I, fins i tot aquells programes que utilitzen el terme “educació d’adults” poden tindre poc en comú amb els programes orientats a la justícia social, com Highlander Center. Fa por declarar que els principis de democràcia, comunitat i justícia social van ser clau en la fundació de l’educació d’adults. L’humanisme, el progressisme i el radicalisme van inspirar històricament gran part de l’educació d’adults (Terry, 2001), en termes de

"contingut" i "propòsit". L'aprenentatge permanent, no obstant això, és molt més individualitzat i hi ha tendit a estar filosòficament arrelat en un individualisme liberal radical (Dossier, 2004). L'aprenentatge, en l'OCDE o els documents governamentals, és dibuixat com una responsabilitat individual (veieu Rubenson & Walker, 2006; Walker, en premsa). En efecte, "aprenentatge", a diferència d'"educació", individualitza; no té la connotació d'infraestructura ni tan sols d'educadors. Açò ho abaratix. Com ha ocorregut en molts països, hi ha hagut un retall de suport econòmic per a l'aprenentatge i l'activitat voluntària, que ha donat com a resultat més persones que necessiten pagar per la seua pròpia educació d'adults –llevat que siguen considerats com "que requerixen" educació d'adults o formació. Hi ha una tensió entre la idea que l'educació és un privilegi individual que un ha de pagar, i la que és obligatòria, com s'aprecia en molts programes assistencials per al treball a EUA, Nova Zelanda o Canadà.

Molts educadors d'esquerra ara se senten dividits entre criticar el marc dominant d'"aprenentatge permanent" a través de nostàlgiques súpliques per una més àmplia concepció d'educació d'adults, o ajudar els seus estudiants a adaptar-se a un món "que és", tant si aproven este món com si no. Imaginar un "món que podria ser" pareix quelcom que ocupa el seient de darrere, potser a causa de les aversions i recels postmoderns a les "grans narratives" (veieu Hill et.al. 2002). Mentres no siga possible, o responsable, derivar una *alternativa* concreta d'aprenentatge permanent del treball de Freire, és útil tornar a la filosofia i pedagogia educativa freireana per a pensar sobre *alternatives*. El que Freire ens oferix és una forma de pensar més enllà dels marcs ja existents en el nostre interés per nous marcs. Un aprenentatge permanent centrat en cada adaptació individual –ja siga per a propòsits econòmics o socials– o com a mera resistència no era i no pot ser part de la visió de Freire de l'aprenentatge permanent.

Un Imperatiu d'Aprenentatge(s) Permanent(s) Alternatiu(s)

Jo mantinc que roman un imperatiu d'aprenentatge permanent. De la mateixa manera que McLaren i Jaramillo (2008) han intentat apropiar-se la paraula "globalització", jo prenc la frase "aprenentatge permanent" amb tots els seus defectes i connotacions lligats a la seua interpretació dominant. Crec que els aprenentatges permanents alternatius són, no obstant això, necessaris. Mentres una sospita de "capitalisme neoliberal global" pot conduir els educadors progressistes i crítics a rebutjar l'imperatiu dominant d'aprenentatge permanent, la necessitat del canvi encara ens ronda –i, plantege, l'aprenentatge permanent ens

oferix una possibilitat de representar el canvi i desafiar directament el mite dominant de la globalització.

"La globalització com a capitalisme neoliberal global" ha sigut generalment el sistema al qual l'aprenentatge permanent ens ha ajudat a adaptar-nos. És imparcial declarar que esta "globalització" ha sigut provada, de forma tardana, amb la recent crisi econòmica que assota els EUA i que s'estén per tot el món. Encara que la ideologia que sosté el neoliberalisme ha sigut internalitzada tan profundament que fins i tot de cara a l'evident *débâcle* econòmica, la fe en els ideals dels Xics de Chicago continua. Harry Binswanger, un filòsof professor en l'Ayn Rand Institute de New York City, per exemple, pensa que l'actual crisi econòmica està arrelada en "una pèrdua de respecte per la cobdícia i l'egoisme per l'acció del govern amb lleis ràpides que frustren la cobdícia" (citat en Scowen, 2008, pàg. 11). Va més enllà al dir que una economia amoral està predestinada (que és el discurs propugnat pel capitalisme del lliure mercat) i, de fet, subratlla que l'egoisme és una virtut, quelcom a què fer honor. Dins d'este marc, és evident per a Binswanger que els problemes amb la crisi de les hipoteques *subprime* són perquè les companyies "no estaven atenent el seu propi interés. El fet que ells caigueren en fallida mostra que no eren bastant cobdiciosos" (Scowen, pàg. 14). El "mite" de la globalització neoliberal és que és un sistema amoral; la idea que el mercat reflectix els desitjos humans i no pot ser jutjat com "bo" i "roín". En realitat, no obstant això, el capitalisme neoliberal global ha sigut activament criticat per la seua cobdícia i immoralitat i desigualtat d'accés. El mercat no decidix; el fort i el poderós decidixen. En nom del "xicotet govern", el govern i l'administració s'han en realitat incrementat (Rose, 1999; Brodie, 2004); en el nom del "lliure mercat" l'Estat ha intervingut activament per a promoure una "societat de mercat" (Slater i Tonkiss, 2001; MacEwan, 1999); i, mentres ja no es mantenen els servicis socials com un "dret" que es demanda, s'espera una major responsabilitat dels ciutadans (Losen, Neill & Codd, 2004).

Este sistema, com hem discutit abans, que ha consagrat la cobdícia humana i la deshumanització, fa de l'aprenentatge permanent un imperatiu. Però quin tipus d'aprenentatge permanent necessitem? Òbviament, ciutadans capaços d'adaptar-se a un món basat en l'assumpció ideològica que "la cobdícia és bona" és quelcom que tots els educadors crítics podrien estar d'acord que seria errat i fins i tot perniciós. En molts sentits, els aprenentatges permanents alternatius estan vinculats a les globalitzacions alternatives. Hardt i Negri (2001), per exemple, critiquen l'"imperi" capitalista sota la globalització, com un lloc de producció i

reproducció. No obstant això, ells veuen espais i oportunitats sense precedents per al lliure moviment i l'abolició dels estats-nació, posant la seua fe en els nous moviments socials globals. Beck i Lau (2005), en un altre exemple, declaren que hi ha oportunitats per a una democràcia radical amb el debilitament de les fronteres nacionals i la despolitització de les polítiques nacionals. No presentaré visions alternatives en detall, però sí que miraré Freire per a explorar direccions alternatives per a l'aprenentatge permanent.

Freire: Imaginant Alternatives

... somiar no és només un acte polític necessari, és una part integral de la condició historicosocial del ser d'una persona (Freire, 1999, pàg. 19)

Un aprenentatge permanent fonamentat en l'adaptació a un sistema opressiu de globalització compartix molts aspectes amb la filosofia subjacent en la noció de Freire d'"educació bancària·", que pretén mantindre la desigualtat i *l'status quo*. L'educació bancària, que pot ser entesa com el tractament dels estudiants com a objectes sense coneixement en els quals es deposita la informació, és una educació necròfila (Freire, 2000) que afavorix "els opressors" en la societat i esclafa l'esperança, la creativitat i el potencial per al canvi en favor de preservar l'orde existent. Un pot criticar Freire per usar un llenguatge dicotòmic d'"oprimit" i d'"opressor". Evidentment, la vida té més matisos i diria que aquells de nosaltres que vivim en occident, ens podem sovint identificar tant amb el paper d'"opressor" com amb el d'"oprimit". No obstant això, crec que és una mala interpretació de Freire centrar-se en les persones individuals com a opressores. El que resulta clar de les experiències i dels escrits de Freire és que estem tractant amb persones que estaven actuant com a opressores a causa d'un sistema opressiu sense qüestionar. Les estructures opressives porten a uns a dominar els altres, per a justificar la seua deshumanització de l'altre, com els *latifundistes* rics brasilers en els anys seixanta i setanta a qui Freire es referix en la seua obra. Per als opressors, escriu Freire "els diners són la mesura de totes les coses, i el benefici l'objectiu principal... el que val la pena és tindre més –sempre més– fins i tot a costa que l'oprimit tinga menys o no tinga res" (2000, pàg. 58). Encara que *Pedagogia de l'oprimit* es va publicar per primera vegada fa uns 40 anys i va ser escrit respecte a un context concret, estes paraules encara resulten certes. Probablement, el fet de "tindre més" és el cor del capitalisme neoliberal global que, com Freire proclama en els seus escrits poc de temps abans de la seua mort, és reforçat per una "ideologia inherent que informa,

compartix i manté una ètica de la cobdícia" (Freire, 1997, pàg. 313). Freire reprova clarament "el discurs pragmàtic neoliberal, segons el qual hem d'"acomodar-nos" als fets com a donats –com si no es pogueren donar d'una altra forma, com si no tinguérem el deure de lluitar" (1999, pàg. 90). En canvi, ell ens exhorta a "dir no al neoliberalisme que estem presenciant…informat per l'ètica del mercat, una ètica en la qual la minoria aconseguix més beneficis en contra de les vides de la majoria" (Freire & Macedo, 2002, citat en Freire, 2000, pàg. 26). L'imperatiu per a les alternatives és clar; sota la globalització hegemònica neoliberal "aquells que no poden competir, moren" (ibíd.)

Mentrestant un gran nombre de llibres, articles i comunicacions han sigut escrits sobre els errors i, fins i tot, les tendències necròfiles d'una globalització hegemònica opressiva, les proclamacions sentencioses han acompanyat els arguments de petulància autojustificativa expressats en resposta als errors de la globalització; "t'ho vaig dir" és un eco que recorre els departaments universitaris de sociologia mentres la *débâcle* econòmica seguix, per exemple. No obstant això, les visions d'aprenentatges permanents alternatius requerix de nosaltres que somiem i, sobretot, abracem l'esperança i l'amor a la vida en compte de la inevitabilitat o la "mort". El que Freire ens oferix, sobretot, és el sentit de l'esperança: "hi ha una esperança, encara que tímida, en els cantons dels carrers, una esperança en tots i cada un de nosaltres" (1999, pàg. 8); esperança, per a Freire, que emana d'una posició teleològica de què som per a ser més plenament humans. En açò, Freire era un optimista; mentres les estructures i les pràctiques poden animar comportaments necròfils, com el neoliberalisme, el nostre sentit de l'amor i del fet de deambular pel món, podria véncer. L'opressió contínua per a Freire, no obstant això, no era inevitable (Freire, 1999; 2000). Freire té fe en el potencial de la humanitat per a transformar les estructures opressives, apel·lant al nostre ser moral i a l'educació que planteja problemes. Ell creu en la naturalesa inquisitiva del gènere humà i en la bona voluntat dels sers humans per a provar i problematitzar allò amb què s'enfronten (Freire, 2000). És just concloure que la posició filosòfica última de Freire era que la nostra vocació ontològica és arribar a ser més plenament humans (Freire, 1999; 2000; Freire & Macedo, 1987). La nostra existència és aquella en què hem de treballar cap a l'alliberament de tot el gènere humà a través de l'amor i la consciència.

Un aprenentatge permanent que responga al món contemporani hauria de ser aquell en què educadors i educands estigueren compromesos amb la noció de Freire de praxi: reflexió i acció sobre el món amb vista a transformar-lo (Freire,

2000). La nostra lectura i comprensió ens portaria a l'acció. Si seguim Freire, les visions alternatives de l'aprenentatge permanent col·locarien l'alliberament en el centre. Com suggerix la dialèctica hegeliana d'amo/esclau, no obstant això, l'alliberament –i per consegüent el canvi significatiu– només pot sorgir quan l'esclau se n'adona que l'amo és dependent de l'esclau. Només una vegada que l'esclau ha problematitzat la seua situació pot (ell o ella) ser verdaderament alliberat. No és simplement que l'esclau siga conscient del seu patiment –el que probablement és– sinó que reconeguera com l'amo necessita l'esclau. Hi ha, com Fannon (1963) escriu, una connivència de l'oprimit amb l'opressor, i només una vegada que açò és reconegut pot ser possible l'alliberament. De forma semblant, Freire declara que "només el poder que sorgix de la debilitat de l'oprimit serà bastant fort per a alliberar a ambdós" (Freire, 2000, pàg. 44); només quan "ens fem els amos (del nostre) propi pensament" (pàg. 124) podem alliberar-nos a nosaltres mateixos. El fet de presentar aprenentatges permanents alternatius, doncs, requerix de nosaltres, com a aprenents, que desafiem la nostra posició de serfs del "mercat com a amo", al discurs "amo" de la globalització com a donat i inevitable; i, en últim terme, desafiar l'aprenentatge permanent com a estructura que agarra la mentalitat. Sota un capitalisme neoliberal global, l'aprenentatge permanent és concebut com quelcom –per a bé o per a mal– amb què hem de comprometre'ns; com una tasca i una responsabilitat més que com una oportunitat d'alliberament. Contrarestar una psicologia d'opressió (Gadotti & Torres, nd) i la confrontació amb el "discurs amo" de la globalització i l'aprenentatge permanent seria el punt de partida per a concebre aprenentatges permanents alternatius.

Una alternativa que planteja problemes

A l'imaginar alternatives a un aprenentatge permanent que abraça la mort o a la globalització, hauria d'adoptar-se una posició de plantejament de problemes. Freire escriu,

En l'educació que planteja problemes, la gent desenrotlla el seu poder per a percebre críticament *la forma en què ells existixen* en el món, *amb què* i *en què* es troben; ells vénen al món no com una realitat estàtica sinó com una realitat en procés, en transformació (1999, pàg. 83)

Com he plantejat, l'imperatiu d'aprenentatge permanent ha sigut conceptualitzat com quelcom inevitable en una globalització concreta. De forma irònica, mentres tota la naturalesa de la globalització és "canvi" i "procés", la seua *direcció* vers l'increment del lliure mercat i el creixement de la desigualtat ha sigut vist com

relativament “fix”. Per a Freire, l’educació que planteja problemes era el contrari a l’educació bancària i a l’educació del deixar fer (sense instrucció ni direcció). Ell explica, “l’educació que planteja problemes implica un constant desvelar la realitat… lluitant per l’emergència de la consciència i la intervenció crítica en la realitat” (2000, pàg. 81). Un enfocament de plantejament de problemes ens portaria immediatament a qüestionar la premissa de l’imperatiu: si l’aprenentatge permanent és la resposta quina és la pregunta? A més, quin tipus de resposta estem donant a la pregunta? Ens tornaríem immediatament escèptics sobre la premissa que hi ha *una* resposta. No pot haver-hi, en la visió de Freire, una resposta concreta imposada externament. A més, com Jean Anyon (2005) ha fet notar amb franquesa, l’educació no pot fer fix completament el que no va trencar. De cara al canvi de la política pública, l’aprenentatge permanent no pot “corregir els errors” de la globalització. Un programa prescrit d’aprenentatge permanent per a ajudar en la integració dels immigrants en el mercat laboral, per exemple, sense un qüestionament fonamental i una revisió de les polítiques, història i context en què este aprenentatge té lloc no és una educació que planteja problemes, ni és capaç de treballar vers l’alliberament de l’opressor i l’oprimit. Una consideració del context històric, social, polític i cultural és clau per a una visió alternativa de l’aprenentatge permanent. A més, adoptar un enfocament de plantejament de problemes ens portaria a pensar dialècticament en una forma en què estaríem “oberts a preguntes més àmplies, i a la possibilitat –fins i tot probabilitat– que les actuals assumpcions siguen revisades, repudiades o derrocades” (Roberts, 1998, pàg. 98). Plantejar problemes no és el mateix que “resoldre problemes”; però al prendre el “problema” com el punt a partir del qual interrogar la realitat, podem començar a pensar en com efectuar el canvi per a una major humanització dels altres.

El que és essencial en la conceptualització de l’aprenentatge(s) permanent(s) a través d’una mirada freireana és el reconeixement de la primacia del col·lectiu. Encara que el concepte d’aprenentatge ha sigut individualitzat en el discurs dominant, precisa no ser-ho. L’aprenentatge, subscric, és col·lectiu; no existix purament en el pla individual. Formular aprenentatges permanents alternatius, per tant, podria ser també considerat un aprenentatge que es dirigix a la societat més que als individus atomitzats. Part d’açò significaria posicionar tots els educadors i educands en un enfocament dialògic on posar-se en relació amb altres per al desenrotllament de la nostra comprensió del món. Freire diu, “…Cap de nosaltres posseïm la veritat. Esta es troba en el diàleg “apropiat”…” (1973, pàg. 219). Freire col·loca una relació de respecte en el centre de la seua concepció del diàleg, que ell

veu com “una relació jo-tu, i necessitaríem una relació entre dos subjectes” (pàg. 89). A més, el procés educació / aprenentatge no és considerat només com una empresa de col·laboració entre dos o més persones, sinó, el que potser serà més important, com el moviment cap a la *concientització*, que Roberts descriu com “el component reflexiu de la praxi” (1996, pàg. 188), que resulta de l’aprenentatge crític i l’acompanya, “no podem quedar-nos en el nivell de l’individual” (Freire, 1973, pàgs. 146-147). L’aprenentatge està connectat de forma fonamental al món i a la visió principal d’humanització de Freire. A més, diàleg i aprenentatge han necessàriament d’“implicar l’amor pel món i per altres sers humans” (Roberts, 1998, pàg. 106). De forma relacionada, el nostre aprenentatge ha de servir també per a més que per a nosaltres mateixos, no ens impliquem en l’aprenentatge permanent per a assegurar aïlladament la nostra pròpia inclusió en el mercat de treball o per a ajudar-nos a adaptar-nos a la societat. Freire i Shor plantegen esta pregunta: “a favor de qui o de què usem la nostra competència tècnica?” (Freire, 1987, pàg. 212). Si no ens preguntem a nosaltres mateixos per a qui i per què nosaltres, o els altres, estan implicats en l’aprenentatge permanent, no podem tan sols començar a imaginar aprenentatges permanents alternatius, com més una societat alternativa.

Imaginar la utopia per mitjà de l’aprenentatge(s) permanent(s)

En *Pedagogia de l’esperanza*, la seua continuació de *Pedagogia de l’oprimit*, Freire escriu,

…sempre que el futur siga considerat com quelcom prefixat –ja siga com una pura, mecànica repetició del present, o siga simplement perquè “és el que ha de ser”– no hi ha espai per a la utopia, ni tan sols per al somni, l’opció, la decisió, o l’expectació en la lluita, que és l’única forma en què hi ha l’esperança. No hi ha espai per a l’educació. Només per a la formació (1999, pàg. 91)

És just concloure que la “formació”, en efecte, és el que el discurs hegemònic d’aprenentatge permanent ha sigut generalment. Això no vol dir que hi haja un “arranjament immediat” per a suplantar eixe discurs constrictiu per un altre més alliberador. La situació present en què nosaltres mateixos ens trobem és a què Freire es referia com “situació límit” (Freire, 2000). Els actuals discursos dominants sobre aprenentatge permanent i globalització fan difícil per a nosaltres somiar col·lectivament les alternatives. És més, com Freire explica, “no són les situacions

límits en si mateixes les que creen un clima de desesperança, sinó més aïna com són percebudes per les dones i hòmens en un moment històric donat: ja siguen percebudes com a grillons o com a barreres infranquejables" (2000, pàg. 80). Seguint Freire, el primer pas per a superar, o almenys mitigar, les esmentades barreres és per la verdadera comprensió de les formes en què treballen i exercixen el poder sobre aquells que tenen menys poder en la societat. En l'examen de les barreres per als aprenentatges permanents alternatius és important considerar com les esmentades "barreres" percebudes són "possibilitadores" per a altres. A qui servixen els discursos dominants? Concorde en això amb MacLaren & Jaramillo (2008) que una pedagogia crítica global es fa necessària –una que estiga arrelada en la tradició de la pedagogia crítica com és desenrotllada per Freire (cf. Freire & Macedo, 1987), Shor (1992), Giroux & Aronowitz (1985) i McLaren (2000), entre altres.

El discurs de la pedagogia crítica ha sigut capturat en el paradigma dominant d'aprenentatge permanent. En *Més enllà de la retòrica: polítiques i pràctiques de l'aprenentatge adult*, per exemple, l'OCDE demana la "transformació de l'individu més que la regurgitació de la informació" (OCDE, 2003, pàg. 163). El llenguatge de la transformació, el context-específic i la pedagogia centrada en l'estudiant penetra la majoria dels textos d'aprenentatge permanent. Fins i tot, açò és, com McLaren & Jaramillo (2008) expliquen, una pedagogia individualitzada aigualida. Hi ha exemples actuals de programes d'aprenentatge permanent que estan emmarcats dins d'una tradició de pedagogia crítica. Per exemple, Literacy Aotearoa [5], la major associació de programes d'alfabetització comunitària d'adults a Aotearoa/ Nova Zelanda emprén –o almenys tracta d'emprendre– una educació alliberadora, col·locant la importància sociocultural de l'educand en el centre i l'educand decidix el que vol aprendre i com. Més especialment, com una organització *kaupapa Maori* (ideologia Maori), la història, la cultura, les polítiques i l'autodeterminació són centrals. Tant educadors com educands estan treballant dins d'un marc de tractar de comprendre com l'alfabetització es relaciona amb la naturalesa bicultural de Nova Zelanda/Aotearoa, forjada per la firma del Tractat de Waitangi en 1846. Inclòs en el material que treballen els instructors, en el programa d'educació per a educands alfabetitzats, està el material sobre la història del colonialisme en el país, el debat sobre Maori *tino rangatiratanga*, o autodeterminació, i sobre els vincles entre colonització i les actuals qüestions de la globalització. Tant instructors com educands estan compromesos a pensar sobre els temes més amplis d'accés al coneixement, desigualtat i les relacions entre passat i present quan pensen sobre el futur. A més, l'alfabetització està clarament tractada com *situada* (Street, 2005) i

considerada com potencialment transformadora, de l'educand individual, els educadors i la societat com un tot. Encara que l'organització treballa dins d'"una situació límit" d'increment de la demanda d'estandardització, avaluació de resultats, responsabilitat i molt menor suport financer per a l'alfabetització que per a programes d'inserció laboral, estan compromesos, almenys en part, en el que MacLaren & Jaramillo (2008) anomenen una pedagogia crítica de la globalització.

Comentaris Finals

El propòsit d'este article era continuar el diàleg, en el *Rizoma Freireano*, iniciat per MacLaren & Jaramillo (2008) sobre en què podria la pedagogia crítica –la pedagogia i filosofia freireana en particular– contribuir a la nostra discussió sobre els propòsits i la naturalesa de l'aprenentatge i l'educació de hui. El d'aprenentatge permanent, com molts altres discursos hegemònics sobre educació i aprenentatge, ha sigut entreteixit amb un discurs hegemònic de la globalització. Proposar alternatives a l'esmentat discurs restrictiu i determinista dins d'un marc freireà requerix que adoptem una posició d'esperança. Les nostres crítiques, i general indignació de cara a l'actual situació límit són necessàries; més encara el nostre compromís amb "un altre tipus de ser". Concloc este article tornant de nou a Freire per a pensar sobre com podríem formular alternatives tant a l'aprenentatge permanent com a la globalització.

No hi ha autèntica utopia fora de la tensió entre la denúncia d'un present que es fa més i més intolerable, i l'anunciació, l'anunci, d'un futur que és creat, construït –políticament, estèticament i èticament (Freire, 1999, pàg. 91)

Bibliografia.

Adams, F., & Horton, M. (1998). *Unearthing the seeds of fire: The idea of highlander*. Winston Salem, NC: John F Blair.

Anyon, J. (2005). *Radical possibilities: Public policy, Urban education, and a 'New' social movement*. New York: Routledge.

Bagnall, R. G. (2000). Lifelong learning and the limitations of economic

determinism. *International Journal of Lifelong Education, 19*(1), 20-35.

Bastow, S., & Martin, J. (2003). *Third Way discourse: European ideologies 'in' the twentieth century*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Beck, U., & Lau, C. (2005). Second modernity as a research agenda: Theoretical and empirical explorations *in* the 'meta-change' of modern society. *British Journal of Sociology, 56*(4), 525-557.

Bhagwati, J. N. (2004). *In defense of globalization*. *New* York: Oxford University Press.

Boshier, R. (2004). Meanings and manifestations of anarchist-utopian ethos *in* adult education. *45th Annual Adult Education Research Conference (AERC),* Victòria, B.C. 53-58.

Brodie, J. (2004). Globalization and the social question. *In* S. Clarkson, & M. G. Cohen (Eds.), *Governing under estrés: Middle Powers and the 'challenge' of globalization* (Pàgs. 12-30). London: Zed Books.

Callinicos, A. (2001). *Against the third Way: An anti-capitalist critique*. Cambridge, U.K.; Malden, MA: Polity.

Craig, D., and Porter, D. (2003). Poverty reduction strategy papers: A *New* convergence. *World Development,* 31: 53-70.

Craig, D. & Porter, D. (2006). *Development beyond neoliberalism? Governance, poverty reduction and political economy.* 'New' York: Routledge.

Delors, J., & UNESCO. (1996). *Learning, the treasure within: Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century*. París: UNESCO *Pub*.

Dostal, J. M. 2004. Campaigning on expertise: How the OECD framed EU welfare and labour market policies – and why success could trigger failure. *Journal of European Public Policy* 11: 440-460.

Fairclough, N. (2006). *Language and globalization*. London; *New* York: Routledge.

Faure, E., & International Commission on the Development of Education. (1972).

Learning to be; the world of education today and tomorrow. París: UNESCO.

Fenwick, T. (2003). Flexibility and individualisation *in* adult education work: The case of portfolio educators. *Journal of Education & Work, 16*(2), 165.

Field, J. (2000). Governing the ungovernable: Why lifelong learning policies promise so much yet deliver so little. *Educational 'Management' & Administration, 28*(3), 249.

Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness.* (1st American ed.). New York: Seabury Press.

Freire, P. Letter to North-American teachers. *In* Shor (Ed.), *Freire for the classroom: a sourcebook for liberatory teaching*, (Pàgs.211-214), Portsmouth, NH: Boyton/Cook.

Freire, P. (1997) 'A respon-se'. *In* P. Freire, J. W. Fraser, D. Macedo, T. McKinnon, & W. T. Stokes (Eds.), *Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire* (Pàgs. 304-329). *New* York: Peter Lang Publishing Company.

Freire, P. (1999) *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed.* 'New' York: The Continuum Publishing Company.

Freire, P. (2000) *Pedagogy of the Oppressed.* New York: The Continuum International Publishing Group Inc.

Freire, P. & Macedo, D. (1987) *Literacy: Reading the Word and the World.* South Hadley, MA: Bergen & Garvey.

Freire, P. & Macedo, C. (2002). *Ideology matters.* Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

Friedman, T. L. (2000). *The Lexus and the olive tree* (1st Anchor Books ed.). New York: Anchor Books.

Friedman, T. L. (2005). *The world Is flat: A brief history of the twenty-first century* (1st ed.). New York: Farrar, Straus and Giroux.

Gadotti, M. & Torres, C.A. (n.d). Paulo Freire: a homage. National-Louis University. Retrieved 14 August, 2008 from http://www3.nl.edu/academics/cas/ace/resources/Documents/FreireHomage.cfm

Giddens, A. (1999). *The third Way: The reNewal of social democracy*. Malden, MA: Polity Press.

Giddens, A. (2000). *Runaway world: How globalization Is reshaping our lives*. *New* York: Routledge.

Giddens, A. (2003). *The progressive manifesto: 'New' ideas for the centre-left*. Cambridge; Malden, MA: Polity Press; Blackwell.

Giroux, H. & S. Aronowitz (1985). *Education under siege.* South Hadley, MA: Bergin and Garvey.

Greider, W. (1997). *One world, ready or not: The manic logic of global capitalism*. New York: Simon & Schuster.

Hardt, M., & Negri, A. (2001). *Empire*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hill, D., McLaren, P., Cole, M, & Rikowski, G. (2002). *Marxism against postmodernism 'in' educational theory*. Lanham, MD: Lexington Books.

Huttons, W. & Giddens, A. (2000) *Global capitalism.* 'New' York: The New Press.

Hyland, T. (2002). Third Way valores and post-school education policy. *Journal of Education Policy, 17*(2), 245-258.

Kohl, H. (1991). A tradition of radical education: Highlander in context. *Social policy, 21*(3), 36-43.

MacEwan, A. (1999). *Neo-liberalism or democracy? : Economic strategy, markets and alternatives for the 21st century*. London; New York: Zed.

Martin, I. (2001). Lifelong learning-for earning, yawning or yearning? *Adults Learning, 13*(2), 14.

Martin, I. (2003). Adult education, lifelong learning and citizenship: Some ifs and buts. *International Journal of Lifelong Education, 22*(6), 566-579.

McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution.* Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Mclaren, P. & Jaramillo, N. (2008). Alternative globalizations: Toward a critical globalization

Studies. *Rizoma Freireano,* Vol 1-2. Institut Paulo Freire d'Espanya.

Mezirow, J. (1996). Faced visions and fresh commitments: Adult education's social goals. *A policy paper prepared for the AAACE* (). Chicago: National Louis University.

OECD (2002). Rethinking human capital. *In* OECD, *Education policy analysis: 2002* (117-131). París: OECD.

OECD (2003). *Beyond rhetoric: Adult learning policies and practices*. París: OECD.

OECD (2005). *Promoting adult learning*. París: OECD.

Olssen, M., O'Neill, A., & Codd, J. A. (2004). *Education policy: Globalization, citizenship and democracy*. London: Paul Chapman.

Papadapoulos, G. 1994. *Education 1960-1990: the OECD perspective.* París: OECD.

Reich, R. B. (1992). *The work of nations: Preparing ourselves for 21st century capitalism*. New York: Vintage Books.

Roberts, P. (1996). Rethinking conscientisation. *Journal of Philosophy of Education,* 30 (2), 179-196.

Roberts, P. (1998) Knowledge, dialogue, and humanization: The moral philosophy of Paulo Freire. *Journal of Educational Thought, Vol. 32/2,* 95-117.

Rose, N. S. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.

Rubenson, K. (2004). Lifelong learning: A critical assessment of the political project. *In* P. Alheit, R. Becker-Schmidt, T. Gitz Johansen, L. Ploug, H. Salling Oleson & K. Rubenson (Eds.), *Shaping An emerging reality: Researching lifelong learning* (Pàgs. 28-47). Roskilde, Denmark: Roskilde University Press.

Rubenson, K. (2008). OECD and world hegemony…??

Rubenson, K. (??). Constructing the lifelong learning discourse: the role of the OECD

and UNESCO.

Rubenson, K. & Walker, J. (2006). The political economy of adult learning *in* Canada, *In* T. Fenwick & T. Nesbit (Eds.) *Contexts of adult education: Canadian Perspectives.* (Pàgs.173-186). Toronto: Thomson Learning.

Saul, J. R. (2005). *The end of globalism*. Toronto: Viking Canada.

Scowen, P. (2008, September 20). Wall Street's casualties were remolque greedy. Or were they not greedy enough? *Globe and Mail: Focus.*

Selman, G. R., Cooke, M., Selman, M., & Dampier, P. (1998). *The foundations of adult education 'in' Canada* (2nd ed.). Toronto: Thompson Educational Publishing.

Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Slater, D., & Tonkiss, F. (2001). *Market society: Markets and modern social theory*. Cambridge; Malden, *Mass*: Polity Press; Blackwell Publishers.

Street, B. (2005) *Literacies across educational contextos; mediating, learning and teaching* (Ed.) Philadephia: Caslon Press.

Terry, M. (2001). Philosophies of adult education movements *in* 20th century Canada: Implications for current literacy educators. *Canadian Journal for Studies 'in' Adult Education/RCEEA, 15*(2), 61-78.

Walker, J. (forthcoming). The inclusió and construction of the worthy citizen through lifelong learning: a focus on the OECD. *Journal of Education Policy.*

Notes

[1] Traducció d'Ana Ruiz Abascal

[2] Ponderosa Annex G
2044 Lower Mall

Vancouver, B.C. V6T 1Z2 (Canadà)
Fax: +1-604-822-4244 (Attention to Judith Walker)
Email address: judekiwi@interchange.ubc.ca

[3] Depenent de si la persona continua en l'educació després de la secundària.

[4] Organització per a la Cooperació Econòmica i el Desenrotllament. El terme és usat generalment per a referir-se als "països rics" del món, encara que no és estrictament exacte ja que Mèxic i Turquia, membres de l'OCDE no podrien considerar-se membres del club dels "països rics".

[5] Veieu http://www.literacy.org.nz i websites relacionades per a més informació.

Traducció: Ximo Martínez