Hacia el aprendizaje(s) permanente(s) alternativo(s): lo que Freire aún tiene que enseñarnos

También en Català

Judith Walker [1] [2], estudiante de doctorado de Estudios Educativos, Universidad de British Columbia (Canadá)

Tengo esperanza, no debido a una mera testarudez, sino a un existencial, concreto imperativo (Freire, 1999, p. 8)

Introducción

En el primer número de *Rizoma Freireano*, McLaren y Jaramillo (200) presentaron un artículo que reclamaba “globalizaciones alternativas”. En este artículo, los autores rechazaban con firmeza la inevitabilidad de un capitalismo neoliberal global, que ha llegado a dominar nuestra comprensión de la naturaleza de la globalización, y en cambio proponían los ideales alternativos de “estudios críticos de la globalización” y “pedagogía crítica de la globalización”. Al usar el término *“alternativo”* los autores reenmarcan la palabra “globalización” y se la reapropian para ampliar más que estrechar una comprensión binaria de un concepto pre-destinado y ya definido, lo que supone que han relegado el término “anti”. Además, al pluralizar “globalización”, McLaren y Jaramillo debaten la idea de que exista una única “alternativa” monolítica de la talla justa.

El aprendizaje permanente, como la globalización, ha llegado a ser un discurso hegemónico (Fairclough, 2006). El discurso que prevalece sobre el aprendizaje permanente, planteo, ha estado intrínsecamente vinculado al discurso dominante de la globalización. Es más, las asunciones que sostienen los *propósitos* del aprendizaje permanente están inextricablemente asociadas con la tesis de la “globalización fuerte” (cfr. Bhagwati, 2004; Friedman, 2000, 2005; Greider, 1997) que mantiene que el capitalismo neoliberal que sostiene la globalización –que esencialmente nos ha llevado a “la visión…del mundo a través de un prisma económico” (Saul, 2005, p. 27)- es en general inevitable. Como consecuencia de esta idea, el aprendizaje permanente, también, es considerado casi como necesario

debido a la globalización. En este artículo, examino las conceptualizaciones que gobiernan la naturaleza y propósitos del aprendizaje permanente y cómo están vinculadas con la globalización hegemónica. Destaco y cuestiono estas asunciones ampliamente tomadas como base del aprendizaje permanente. Y además, mientras trato de aportar una "visión alternativa" del aprendizaje permanente, me adhiero a McLaren y Jaramillo cuando sugieren que plantear algunas alternativas es preferible a mantenerse al nivel de la crítica. En mi intento de examinar la idea de "aprendizajes permanentes alternativos", me alineo con Freire para considerar el proceso de exploración de posibles alternativas que emergerían en lugar del actual concepto dominante de aprendizaje permanente. Bieni

A continuación, discuto lo que yo llamo "el imperativo dominante del aprendizaje permanente" y su vínculo con la "tesis dominante de la globalización". Siguiendo a Freire, abogo por la reapropiación del "aprendizaje permanente" en un marco de humanización colectiva, donde el propósito del aprendizaje sea desarrollar la comprensión y la compasión para con nosotros mismos y los otros. En algunos aspectos, este artículo puede ser considerado como la continuación de la conversación comenzada por McLaren y Jaramillo (2008) sobre lo que queremos que sea nuestro mundo y el papel que la educación y el aprendizaje pueden jugar en esta visión.

El Imperativo Dominante del Aprendizaje Permanente

El término "aprendizaje permanente" ha dominado la discusión sobre la educación y el aprendizaje adulto. A pesar del llamado aprendizaje "de la cuna a la tumba", que a menudo acompaña el discurso del aprendizaje permanente, a lo que generalmente se refiere "permanente" es al rango de edad entre el fin de la escolarización formal (sobre los 18 ó 21 [3] años) y la muerte. Como ocurre con la globalización, hay diversos discursos compitiendo sobre el aprendizaje permanente. Sin embargo, yo mantengo que hay un discurso "dominante" de lo que es el aprendizaje permanente "valioso" y de las razones y objetivos del aprendizaje permanente. Además, la naturaleza, la racionalidad y los propósitos están todos vinculados a la globalización en algún sentido.

El Desarrollo del Aprendizaje Permanente…

La globalización ha estado siempre ligada a los propósitos del aprendizaje permanente. Se puede decir que el interés *general* por la promoción del aprendizaje después de la escolarización obligatoria comenzó en los años setenta. En esa época

la UNESCO publicó el “Informe Faure” (1972) donde “aprendizaje permanente” fue promovido como una forma de hacer frente al proceso de modernización, la incertidumbre económica y el cambio y progreso tecnológico. En este informe, ya podemos ver el lazo entre “globalización” y “educación permanente” (que más tarde se convertiría en “aprendizaje permanente”). Este informe, así como muchos otros informes, artículos y libros de los años setenta sobre educación permanente, coincidieron con la disolución del acuerdo Bretton Woods sobre la moneda (y la consecuente fluctuación de las monedas nacionales), el alto desempleo, y el comienzo de la diseminación de la pérdida de fe en la economía keynesiana y en la viabilidad del estado del bienestar. Mientras podemos decir que “la inclusión social” y la prevención de la desintegración social dominaron los propósitos del aprendizaje permanente como entendía la UNESCO (ver también Delors, 1996) y también la OCDE durante los años setenta (Rubenson, UNESCO OCDE), los cambios económicos pueden también ser vistos como los catalizadores del aprendizaje permanente y el viento que empujó la idea hasta predominar en los gobiernos y las organizaciones transnacionales (como la OCDE e incluso el Banco Mundial).

Desde los años setenta, el aprendizaje permanente ha estado cada vez más relacionado con la esfera económica. El “conocimiento económico”, que también podemos considerar como un discurso dominante que acompaña la globalización, se ha convertido en el principal imperativo para la promoción del aprendizaje permanente hasta el presente. Innovación, creatividad y flexibilidad conducen el conocimiento económico y los discursos que mantienen, en los países de la OCDE [4]. Se dice que los empleos se han desplazado hacia modelos post-fordistas de producción y la educación es promovida como una forma para ayudar en la transición de los trabajadores a este modelo –a través de la flexibilidad institucional y la productividad; trabajadores flexibles; espacios y lugares flexibles; y conocimiento flexible (ver Fenwick, 2003). En suma, debido a la creciente naturaleza global del capitalismo (y la competitividad que conlleva) así como a los avances tecnológicos –que emergen de y contribuyen a la globalización- se alega la necesidad de que los trabajadores aumenten sus habilidades. En otras palabras, con la creciente complejidad de las tecnologías, así como con el crecimiento del monto global de trabajadores cualificados movibles, el aprendizaje permanente se asume como un imperativo. “Formación para la nueva economía”y “adaptación a los cambios sociales” se han convertido en el doble propósito central del aprendizaje permanente (Reich, 1992; Martín, 2003). En suma, se puede considerar que la sociedad ha sido movida principalmente por los avances asociados al capitalismo global neoliberal (posibilitados por las tecnologías y conducido por el

incremento de la disparidad en la riqueza resultante de la intensificación del capitalismo global); y el decrecimiento de protección social del estado para los ciudadanos más vulnerables de un país etc.

El encuentro neo-liberal con la Tercera Vía

Hay una gran evidencia de que el foco en el "aprendizaje permanente como salvador de la globalización" ha sido más fuerte después, de lo que yo llamo, fase más exagerada del neoliberalismo (desde los años ochenta hasta el 2000), y bajo los gobiernos de centro-izquierda en las democracias occidentales en particular. Es más, mientras Margaret Thatcher no promovió el aprendizaje permanente en ningún sentido verdaderamente significativo, Tony Blair basó toda su plataforma sobre la importancia de la educación continua y "desarrollo de habilidades". De hecho, Blair es citado cuando dice "la educación es la mejor política económica que tenemos" (citado en Martín, 2003) y su Secretario de Estado, Blunkett, también ha proclamado que "el aprendizaje es la llave de la prosperidad.. (y) un imperativo económico"... (Secretario de Estado citado en Hyland, 2002, p. 247). Esto apunta a que el "aprendizaje permanente" puede ser considerado como parte integrante de un movimiento hacia la Tercera Vía (Giddens, 1999; 2003), la política del "liberalismo inclusivo" (Craig & Porter, 2003; 2006). El conocido sociólogo Anthony Giddens aportó la idea de que la "Tercera Vía" (1999) buscar un equilibrio entre el estado del bienestar y el neoliberalismo, en un intento de temperar algunos de los efectos negativos de la globalización basada en el capitalismo global (ver también Giddens, 2000; Huttons & Giddens, 2000). El aprendizaje permanente, en este marco, pues, asume una cualidad casi redentora de cara a dicha realidad. Igualmente, Craig y Porter (2003; 2006) y otros (e.g. Walker, en prensa) han observado que las organizaciones multinacionales (como el Banco Mundial y la OCDE) están comenzando a centrarse en la inclusión de todos los interesados y socios en orden a enfrentarse a la exclusión social y económica que ha resultado de un capitalismo neoliberal global. La inclusión, pues, se ha hecho central. Para asegurar la inclusión, el aprendizaje permanente ha sido en consecuencia promulgado como una llamada, como una medicina contra la desintegración social (Walker, en prensa). El aprendizaje permanente es promovido fundamentalmente como un remedio contra nuestra obsolescencia y exclusión de la vida económica y social. Mientras la Tercera Vía o las políticas liberales de inclusión pueden ser vistas en parte como una reacción al neoliberalismo, podría decirse que ellos adhieren la suposición subyacente del capitalismo global neo-liberal como inevitable (Bastow & Martín, 2003; Callinicos, 2001). Las reformas reactivas que estas políticas proponen,

sin embargo, pueden ser vistas como medidas sin imaginación y de cortas miras más que desafíos fundamentales a la globalización resultante de un capitalismo neoliberal global. En el marco actual, el aprendizaje permanente se convierte en una forma de ayudar a los ciudadanos a adaptarse a un mundo ya existente; no se da un papel real a reimaginar un orden mundial diferente donde el libre mercado o los beneficios de las corporaciones no se mantengan por más tiempo como un "bien" sin cuestionar.

Algunos ejemplos del Imperativo Dominante del Aprendizaje Permanente: una mirada a la OCDE

La OCDE ha sido crítica en su influencia sobre las tendencias políticas nacionales en aprendizaje permanente desde final de los años ochenta (o principio de los noventa) (Rubenson, OCDE & hegemonía). En opinión de Rubenson, ha conquistado la hegemonía. Por la propagación del discurso político a través de los informes políticos sobre el desarrollo general y en los países concretos sobre aprendizaje permanente, y difundiendo recomendaciones educativas concretas, la OCDE está definitivamente ayudando a establecer la agenda global en la reforma educativa (Walker, en prensa, Papadopolous, 1994; Dostal, 2004). En línea con la inclusión liberal o interpretación de la Tercera Vía del aprendizaje permanente, documentos recientes de la OCDE enfocan el aprendizaje permanente desde la perspectiva dual de "aprendizaje permanente y economía", por un lado, y "aprendizaje permanente para la adaptación social", por el otro (Walker, en prensa). Según la OCDE, los beneficios del aprendizaje incluyen: "hacer a los seres humanos trabajadores más eficientes así como ciudadanos mejor informados" (OCDE, 2002, p. 26); "incrementar la productividad, la satisfacción en el trabajo, la participación comunitaria, el crecimiento económico, la reducción del desempleo, mejorar la salud, el desarrollo social" (OCDE, 2001, 2002, 2003, citado en Walker, en prensa) y el "desarrollo de los valores democráticos y la mejora de las habilidades para participar en la economía" (OCDE, 2003, p. 10). El aprendizaje permanente es promovido esencialmente como una "herramienta de adaptación". Un aprendiz permanente con éxito, pues, será alguien que es flexible, adaptable y que desarrolla habilidades transferibles (OCDE, 2005). La adaptación a un orden mundial existente como un "imperativo del aprendizaje permanente" es subrayado en documentos como *Repensar el Capital Humano* (OCDE, 2002) donde un "aprendiz permanente" en el contexto del capitalismo neoliberal global es alguien que puede mejorar su productividad en la empresa y en el país; alguien que tiene "mejores habilidades para la toma de decisiones, una conciencia de las

oportunidades” (p. 128) y que es “consciente, extrovertido y conforme” (p. 123). Como Walker ha dicho, en el imperativo del aprendizaje permanente de la OCDE, dentro del contexto de la Tercera Vía o el liberalismo inclusivo, “por un lado gana el individuo en términos de sus “derechos” y “autonomía”, y por el otro lo singulariza en sus responsabilidades” (en prensa). Es el propósito de los gobiernos y los ya auto-proclamados aprendices permanentes, en este caso, mostrar “a los adultos cómo las habilidades pueden abrir las puertas de su mundo” (OCDE, 2003, p. 175) y comunicarles “el valor del aprendizaje” (p. 194).

Críticas al Imperativo Dominante del Aprendizaje Permanente

En 1996, Jack Mezirow escribió un pequeño artículo en el que acusaba a la Asociación Americana para la Educación de Adultos y Continua (AAACE) de “(abandonar) el foco de acción social inherente en la misión y tradición de la educación de adultos” (p. 1). Escribe,

Todas las evidencias señalan el abandono de metas sociales significativas… (a) el fracaso de nuestra promesa histórica de servir como medio a la realización de todo el potencial de la democracia y la disminución del movimiento idealista hacia una mentalidad colectiva de libre mercado con intereses creados en servir sólo a aquellos que pueden afrontar el pago y en mantener el estatus social (p. 2).

Las críticas del proyecto hegemónico de aprendizaje permanente continúan (cfr. Bagnall, 2000; Dossier, 2004; Fenwick, 2003; Field, 2000; Hyland, 2002; Martín, 2001, 2003; Rubenson, 2004; Rubenson & Walker, 2006). Los educadores progresistas y críticos declaran que al tomar el orden globalizado neoliberal como dado, el aprendizaje permanente no solo ha sido promovido para ayudar a los ciudadanos a adaptarse a dicho orden, sino que de hecho este movimiento ha ido acompañado por la internalización de los educadores de adultos y los administradores de la “ética del libre-mercado” y el ofrecimiento de cursos y programas para el beneficio y para la economía. Cuando la educación de adultos se convirtió en aprendizaje permanente centrado en la adaptación al “lugar de trabajo” o a la “comunidad” en un mundo “que es”, los educadores críticos anhelan un pasado ejemplificado por Antigonish (Selman et al, 1998), Folk Schools (Kohl, 1991) y el Highlander Center (Adams & Horton, 1998). Allí parece haber tensiones entre la “vieja” educación de adultos tradicional –aunque fuertemente idealizada, por supuesto- y el presente, empresarial aprendizaje permanente (Dossier, 2004).

Incluso el término “educación de adultos” ha dejado de estar de moda a favor de “aprendizaje permanente”. E, incluso aquellos programas que utilizan el término “educación de adultos” pueden tener poco en común con los programas orientados a la justicia social, como Highlander Center. Da miedo declarar que los principios de democracia, comunidad y justicia social fueron clave en la fundación de la educación de adultos. El humanismo, el progresismo y el radicalismo inspiraron históricamente gran parte de la educación de adultos (Terry, 2001), en términos de “contenido” y “propósito”. El aprendizaje permanente, sin embargo, es mucho más individualizado y ha tendido a estar filosóficamente enraizado en un individualismo liberal radical (Dossier, 2004). El aprendizaje, en la OCDE o los documentos gubernamentales, es dibujado como una responsabilidad individual (ver Rubenson & Walker, 2006; Walker, en prensa). En efecto, “aprendizaje”, a diferencia de “educación”, individualiza; no tiene la connotación de infraestructura ni siquiera de educadores. Esto lo abarata. Como ha ocurrido en muchos países, ha habido un recorte de apoyo económico para el aprendizaje y la actividad voluntaria, que ha dado como resultado más personas que necesitan pagar por su propia educación de adultos –a menos que sean considerados como “que requieren” educación de adultos o formación. Hay una tensión entre la idea de que la educación es un privilegio individual que uno debe pagar, y la de que es obligatoria, como se aprecia en muchos programas asistenciales para el trabajo en EE.UU., Nueva Zelanda o Canadá.

Muchos educadores de izquierda ahora se sienten divididos entre criticar el marco dominante de “aprendizaje permanente”a través de nostálgicas súplicas por una más amplia concepción de educación de adultos, o ayudar a sus estudiantes a adaptarse a un mundo “que es”, ya aprueben este mundo o no. Imaginar un “mundo que podría ser” parece ser algo que ocupa el asiento trasero, quizás debido a las aversiones y recelos postmodernos a las “grandes narrativas” (ver Hill et al, 2002). Mientras no sea posible, o responsable, derivar una *alternativa* concreta de aprendizaje permanente del trabajo de Freire, es útil volver a la filosofía y pedagogía educativa freireana para pensar sobre *alternativas*. Lo que Freire nos ofrece es una forma de pensar más allá de los marcos ya existentes en nuestro empeño por nuevos marcos. Un aprendizaje permanente centrado en cada adaptación individual -ya sea para propósitos económicos o sociales- o como mera resistencia no era y no puede ser parte de la visión de Freire del aprendizaje permanente.

Un Imperativo de Aprendizaje(s) Permanente(s) Alternativo(s)

Yo mantengo que permanece un imperativo de aprendizaje permanente. Del mismo modo que McLaren y Jaramillo (2008) han intentado apropiarse la palabra "globalización", yo tomo la frase "aprendizaje permanente" con todos sus defectos y connotaciones ligados a su interpretación dominante. Creo que los aprendizajes permanentes alternativos son, sin embargo, necesarios. Mientras una sospecha de "capitalismo neoliberal global" puede conducir a los educadores progresistas y críticos a rechazar el imperativo dominante de aprendizaje permanente, la necesidad del cambio aún nos ronda –y, planteo, el aprendizaje permanente nos ofrece una posibilidad de representar el cambio y desafiar directamente el mito dominante de la globalización.

"La globalización como capitalismo neoliberal global" ha sido generalmente el sistema al cual el aprendizaje permanente nos ha ayudado a adaptarnos. Es imparcial declarar que esta "globalización" ha sido probada, de forma tardía, con la reciente crisis económica que azota los EE.UU. y que se extiende por todo el mundo. Aunque la ideología que sostiene el neoliberalismo ha sido internalizada tan profundamente que incluso de cara a la evidente debacle económica, la fe en los ideales de los Chicos de Chicago continúa. Harry Binswanger, un filósofo profesor en el Ayn Rand Institute de New York City, por ejemplo, piensa que la actual crisis económica está enraizada en "una pérdida de respeto por la codicia y el egoísmo por la acción del gobierno con leyes rápidas que frustran la codicia" (citado en Scowen, 2008, p. 11). Va más allá al decir que una economía amoral está predestinada (que es el discurso propugnado por el capitalismo del libre mercado) y, de hecho, subraya que el egoísmo es una virtud, algo a lo que hacer honor. Dentro de este marco, es evidente para Binswanger que los problemas con la crisis de las hipotecas sub-prime son porque las compañías "no estaban atendiendo a su propio interés. El hecho de que ellos cayeran en quiebra muestra que no eran lo suficientemente codiciosos" (Scowen, p. 14). El "mito" de la globalización neoliberal es que es un sistema amoral; la idea de que el mercado refleja los deseos humanos y no puede ser juzgado como "bueno" y "malo". En realidad, sin embargo, el capitalismo neoliberal global ha sido activamente criticado por su codicia e inmoralidad y desigualdad de acceso. El mercado no decide; el fuerte y el poderoso deciden. En nombre del "pequeño gobierno", el gobierno y la administración se han en realidad incrementado (Rose, 1999; Brodie, 2004); en el nombre del "libre mercado" el estado ha intervenido activamente para promover una "sociedad de mercado" (Slater y Tonkiss, 2001; MacEwan, 1999); y, mientras ya no se mantienen

los servicios sociales como un “derecho” que se demanda, se espera una mayor responsabilidad de los ciudadanos (Olssen, O’Neill & Codd, 2004).

Este sistema, como discutimos antes, que ha consagrado la codicia humana y la deshumanización, *hace* del aprendizaje permanente un imperativo. Pero ¿qué tipo de aprendizaje permanente necesitamos? Obviamente, ciudadanos capaces de adaptarse a un mundo basado en la asunción ideológica de que “la codicia es buena” es algo que todos los educadores críticos podrían estar de acuerdo en que sería errado e incluso pernicioso. En muchos sentidos, los aprendizajes permanentes alternativos están vinculados a las globalizaciones alternativas. Hardt y Negri (2001), por ejemplo, critican el “imperio” capitalista bajo la globalización, como un lugar de producción y reproducción. Sin embargo, ellos ven espacios y oportunidades sin precedentes para el libre movimiento y la abolición de los estados-nación, poniendo su fe en los nuevos movimientos sociales globales. Beck y Lau (2005), en otro ejemplo, declaran que hay oportunidades para una democracia radical con el debilitamiento de las fronteras nacionales y la despolitización de las políticas nacionales. No voy a presentar visiones alternativas en detalle, pero sí miraré a Freire para explorar direcciones alternativas para el aprendizaje permanente.

Freire: Imaginando Alternativas

... soñar no es sólo un acto político necesario, es una parte integral de la condición histórico-social del ser de una persona (Freire, 1999, p. 19)

Un aprendizaje permanente fundamentado en la adaptación a un sistema opresivo de globalización comparte muchos aspectos con la filosofía subyacente en la noción de Freire de “educación bancaria·”, que pretende mantener la desigualdad y el status quo. La educación bancaria, que puede ser entendida como el tratamiento de los estudiantes como objetos sin conocimiento en los cuales se deposita la información, es una educación necrófila (Freire, 2000) que favorece a “los opresores” en la sociedad y aplasta la esperanza, la creatividad y el potencial para el cambio en favor de preservar el orden existente. Uno puede criticar a Freire por usar un lenguaje dicotómico de “oprimido” y “opresor”. Evidentemente, la vida tiene más matices y diría que aquellos de nosotros que vivimos en occidente, nos podemos a menudo identificar tanto con el papel de “opresor” como con el de “oprimido”. Sin embargo, creo que es una mala interpretación de Freire el centrarse

en las personas individuales como opresores. Lo que resulta claro de las experiencias y escritos de Freire es que estamos tratando con personas que estaban actuando como opresores debido a un sistema opresivo sin cuestionar. Las estructuras opresivas llevan a unos a dominar a otros, para justificar su deshumanización del otro, como los *latifundistas* ricos brasileños en los años sesenta y setenta a los que Freire se refiere en su obra. Para los opresores, escribe Freire "el dinero es la medida de todas las cosas, y el beneficio el objetivo principal… lo que vale la pena es tener más -siempre más- incluso a costa de que el oprimido tenga menos o no tenga nada" (2000, p. 58). Aunque *Pedagogía del Oprimido* se publicó por primera vez hace unos 40 años y fue escrito respecto a un contexto concreto, estas palabras aún resultan ciertas. Probablemente, el "tener más" es el corazón del capitalismo neoliberal global que, como Freire proclama en sus escritos poco tiempo antes de su muerte, es reforzado por una "ideología inherente que informa, comparte y mantiene una ética de la codicia" (Freire, 1997, p. 313). Freire reprueba claramente "el discurso pragmático neoliberal, según el cual debemos "acomodarnos" a los hechos como dados –como si no se pudieran dar de otra forma, como si no tuviéramos el deber de luchar" (1999, p. 90). En cambio, él nos exhorta a "decir no al neoliberalismo que estamos presenciando…informado por la ética del mercado, una ética en la cual la minoría consigue más beneficios en contra de las vidas de la mayoría" (Freire & Macedo, 2002, citado en Freire, 2000, p. 26). El imperativo para las alternativas es claro; bajo la globalización hegemónica neoliberal "aquellos que no pueden competir, mueren" (ibid)

Mientras un gran número de libros, artículos y comunicaciones han sido escritos sobre los errores e, incluso, las tendencias necrófilas de una globalización hegemónica opresiva, las proclamaciones sentenciosas han acompañado tales argumentos de petulancia auto-justificativa expresados en respuesta a los fallos de la globalización; "te lo dije" es un eco que recorre los departamentos universitarios de sociología mientras el debacle económico sigue, por ejemplo. Sin embargo, las visiones de aprendizajes permanentes alternativos requiere de nosotros que soñemos y, sobre todo, abracemos la esperanza y el amor a la vida en vez de la inevitabilidad o la "muerte". Lo que Freire nos ofrece, sobre todo, es el sentido de la esperanza: "hay una esperanza, aunque tímida, en las esquinas de las calles, una esperanza en todos y cada uno de nosotros" (1999, p. 8); esperanza, para Freire, que emana de una posición teleológica de que somos para ser más plenamente humanos. En esto, Freire era un optimista; mientras las estructuras y las prácticas pueden animar comportamientos necrófilos, como el neoliberalismo, nuestro

sentido del amor y del deambular por el mundo, podría vencer. La opresión continua para Freire, sin embargo, no era inevitable (Freire, 1999; 2000). Freire tiene fe en el potencial de la humanidad para transformar las estructuras opresivas, apelando a nuestro ser moral y a la educación que plantea problemas. Él cree en la naturaleza inquisitiva del género humano y en la buena voluntad de los seres humanos para probar y problematizar aquello con lo que se enfrentan (Freire, 2000). Es justo concluir que la posición filosófica última de Freire era que nuestra vocación ontológica es llegar a ser más plenamente humanos (Freire, 1999; 2000; Freire & Macedo, 1987). Nuestra existencia es aquella en la que debemos trabajar hacia la liberación de todo el género humano a través del amor y la consciencia.

Un aprendizaje permanente que responda al mundo contemporáneo debería ser aquel en el que educadores y educandos estuvieran comprometidos con la noción de Freire de praxis: reflexión y acción sobre el mundo en orden a transformarlo (Freire, 2000). Nuestra lectura y comprensión nos llevaría a la acción. Si seguimos a Freire, las visiones alternativas del aprendizaje permanente colocarían la liberación en el centro. Como sugiere la dialéctica hegeliana de amo/esclavo, sin embargo, la liberación –y por consiguiente el cambio significativo- sólo puede surgir cuando el esclavo se da cuenta de que el amo es dependiente del esclavo. Sólo una vez que el esclavo ha problematizado su situación puede (él o ella) ser verdaderamente liberado. No es simplemente que el esclavo sea consciente de su sufrimiento –lo que probablemente es- sino que reconociera cómo el amo necesita al esclavo. Hay, como Fanon (1963) escribe, una connivencia del oprimido con el opresor, y sólo una vez que esto es reconocido puede ser posible la liberación. De forma similar, Freire declara que “solamente el poder que surge de la debilidad del oprimido será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos” (Freire, 2000, p. 44); solamente cuando “nos hagamos los amos de (nuestro) propio pensamiento” (p. 124) podemos liberarnos a nosotros mismos. El presentar aprendizajes permanentes alternativos, pues, requiere de nosotros, como aprendices, que desafiemos nuestra posición de siervos del “mercado como amo”, al discurso “amo” de la globalización como dado e inevitable; y, en último término, desafiar el aprendizaje permanente como estructura que aprisiona la mentalidad. Bajo un capitalismo neoliberal global, el aprendizaje permanente es concebido como algo –para bien o para mal- con lo que debemos comprometernos; como una tarea y una responsabilidad más que como una oportunidad de liberación. Contrarrestar una psicología de opresión (Gadotti & Torres, nd) y la confrontación con el “discurso amo” de la globalización y el aprendizaje permanente sería el punto de partida para concebir aprendizajes permanentes alternativos.

Una alternativa planteadora de problemas

Al imaginar alternativas a un aprendizaje permanente que abraza la muerte o a la globalización, debería adoptarse una posición de planteamiento de problemas. Freire escribe,

En la educación planteadora de problemas, la gente desarrolla su poder para percibir críticamente *la forma en que ellos existen* en el mundo, *con la que* y *en la que* se encuentran; ellos vienen al mundo no como una realidad estática sino como una realidad en proceso, en transformación (1999, p. 83)

Como he planteado, el imperativo de aprendizaje permanente ha sido conceptualizado como algo inevitable en una globalización concreta. De forma irónica, mientras toda la naturaleza de la globalización es "cambio" y "proceso", su *dirección* hacia el incremento del libre mercado y el crecimiento de la desigualdad ha sido visto como relativamente "fijo". Para Freire, la educación que plantea problemas era lo opuesto a la educación bancaria y a la educación del dejar hacer (sin instrucción ni dirección). Él explica, "la educación que plantea problemas implica un constante desvelar la realidad… luchando por la emergencia de la conciencia y la intervención crítica en la realidad" (2000, p. 81). Un enfoque de planteamiento de problemas nos llevaría inmediatamente a cuestionar la premisa del imperativo: si el aprendizaje permanente es la respuesta ¿cuál es la pregunta? Además, ¿qué tipo de respuesta estamos dando a la pregunta? Nos volveríamos inmediatamente escépticos sobre la premisa de que hay *una* respuesta. No puede haber, en la visión de Freire, una respuesta concreta impuesta externamente. Además, como Jean Anyon (2005) ha hecho notar con franqueza, la educación no puede hacer fijo completamente lo que no rompió. De cara al cambio de la política pública, el aprendizaje permanente no puede "corregir los errores" de la globalización. Un programa prescrito de aprendizaje permanente para ayudar en la integración de los inmigrantes en el mercado laboral, por ejemplo, sin un cuestionamiento fundamental y una revisión de las políticas, historia y contexto en el que este aprendizaje tiene lugar no es una educación planteadora de problemas, ni es capaz de trabajar hacia la liberación del opresor y el oprimido. Una consideración del contexto histórico, social, político y cultural es clave para una visión alternativa del aprendizaje permanente. Además, adoptar un enfoque de planteamiento de problemas nos llevaría a pensar dialécticamente en una forma en la que estaríamos "abiertos a preguntas más amplias, y a la posibilidad –incluso

probabilidad- de que las actuales asunciones sean revisadas, repudiadas o derribadas" (Roberts, 1998, p. 98). Plantear problemas no es lo mismo que "resolver problemas"; pero al tomar el "problema" como el punto a partir del cual interrogar la realidad, podemos comenzar a pensar en cómo efectuar el cambio para una mayor humanización de los otros.

Lo que es esencial en la conceptualización del aprendizaje(s) permanente(s) a través de una mirada freireana es el reconocimiento de la primacía de lo colectivo. Aunque el concepto de aprendizaje ha sido individualizado en el discurso dominante, precisa no serlo. El aprendizaje, suscribo, es colectivo; no existe puramente en el plano individual. Formular aprendizajes permanentes alternativos, por tanto, podría ser también considerado un aprendizaje que se dirige a la sociedad más que a los individuos atomizados. Parte de esto significaría posicionar a todos los educadores y educandos en un enfoque dialógico donde ponerse en relación con otros para el desarrollo de nuestra comprensión del mundo. Freire dice, "…ninguno de nosotros poseemos la verdad. Esta se encuentra en el diálogo "apropiado"…" (1973, p. 219). Freire coloca una relación de respeto en el centro de su concepción del diálogo, que él ve como "una relación yo-tú, y necesitaríamos una relación entre dos Sujetos" (p. 89). Además, el proceso educación / aprendizaje no es considerado solamente como una empresa de colaboración entre dos o más personas, sino, lo que quizás sea más importante, como el movimiento hacia la *concientización*, que Roberts describe como "el componente reflexivo de la praxis" (1996, p. 188), que resulta de y acompaña el aprendizaje crítico, "no podemos quedarnos en el nivel de lo individual" (Freire, 1973, pp. 146-147). El aprendizaje está conectado de forma fundamental al mundo y a la visión principal de humanización de Freire. Además, diálogo y aprendizaje deben necesariamente "implicar el amor por el mundo y por otros seres humanos" (Roberts, 1998, p. 106). De forma relacionada, nuestro aprendizaje debe servir también para más que para nosotros mismos, no nos implicamos en el aprendizaje permanente para asegurar aisladamente nuestra propia inclusión en el mercado de trabajo o para ayudarnos a adaptarnos a la sociedad. Freire y Shor plantean esta pregunta: "¿a favor de quién o de qué usamos nuestra competencia técnica?" (Freire, 1987, p. 212). Si no nos preguntamos a nosotros mismos para quién y para qué nosotros, o los otros, están implicados en el aprendizaje permanente, no podemos siquiera comenzar a imaginar aprendizajes permanentes alternativos, cuánto más una sociedad alternativa.

Imaginar la utopía por medio del aprendizaje(s) permanente(s)

En *Pedagogía de la Esperanza*, su continuación de *Pedagogía del Oprimido*, Freire escribe,

…siempre que el futuro sea considerado como algo prefijado –ya sea como una pura, mecánica repetición del presente, o sea simplemente porque "es lo que tiene que ser"- no hay espacio para la utopía, ni siquiera para el sueño, la opción, la decisión, o la expectación en la lucha, que es la única forma en que existe la esperanza. No hay espacio para la educación. Solo para la formación (1999, p. 91)

Es justo concluir que la "formación", en efecto, es lo que el discurso hegemónico de aprendizaje permanente ha sido generalmente. Ello no quiere decir que haya un "arreglo inmediato" para suplantar tal discurso constrictivo por otro más liberador. La situación presente en la que nosotros mismos nos encontramos es a la que Freire se refería como "situación límite" (Freire, 2000). Los actuales discursos dominantes sobre aprendizaje permanente y globalización hacen difícil para nosotros soñar colectivamente las alternativas. Es más, como Freire explica, "no son las situaciones límites en sí mismas las que crean un clima de desesperanza, sino más bien cómo son percibidas por las mujeres y hombres en un momento histórico dado: ya sean percibidas como grilletes o como barreras infranqueables" (2000, p. 80). Siguiendo a Freire, el primer paso para superar, o al menos mitigar, dichas barreras es por la verdadera comprensión de las formas en las que trabajan y ejercen el poder sobre aquellos que tienen menos poder en la sociedad. En el examen de las barreras para los aprendizajes permanentes alternativos es importante considerar como dichas "barreras" percibidas son "posibilitadoras" para otros. ¿A quién sirven los discursos dominantes? Concuerdo en ello con McLaren & Jaramillo (2008) en que una pedagogía crítica global se hace necesaria –una que esté enraizada en la tradición de la pedagogía crítica como es desarrollada por Freire (cfr. Freire & Macedo, 1987), Shor (1992), Giroux & Aronowitz (1985) y McLaren (2000), entre otros.

El discurso de la pedagogía crítica ha sido capturado en el paradigma dominante de aprendizaje permanente. En *Más allá de la retórica: políticas y prácticas del aprendizaje adulto*, por ejemplo, la OCDE pide la "transformación del individuo más que la regurgitación de la información" (OCDE, 2003, p. 163). El lenguaje de la transformación, el contexto-específico y la pedagogía centrada en el estudiante

Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

permea la mayoría de los textos de aprendizaje permanente. Incluso, esto es, como McLaren & Jaramillo (2008) explican, una pedagogía individualizada aguada. Hay ejemplos actuales de programas de aprendizaje permanente que están enmarcados dentro de una tradición de pedagogía crítica. Por ejemplo, Literacy Aotearoa [5], la mayor asociación de programas de alfabetización comunitaria de adultos en Aotearoa/ Nueva Zelanda emprende –o al menos trata de emprender- una educación liberadora, colocando la importancia socio-cultural del educando en el centro y el educando decide lo que quiere aprender y cómo. Más especialmente, como una organización *kaupapa Maori* (ideología Maori), la historia, la cultura, las políticas y la autodeterminación son centrales. Tanto educadores como educandos están trabajando dentro de un marco de tratar de comprender cómo la alfabetización se relaciona con la naturaleza bi-cultural de Nueva Zelanda/Aotearoa, forjada por la firma del Tratado de Waitangi en 1846. Incluido en el material que trabajan los instructores, en el programa de educación para educandos alfabetizados, está el material sobre la historia del colonialismo en el país, el debate sobre Maori *tino rangatiratanga*, o autodeterminación, y sobre los vínculos entre colonización y las actuales cuestiones de la globalización. Tanto instructores como educandos están comprometidos en pensar sobre los temas más amplios de acceso al conocimiento, desigualdad y las relaciones entre pasado y presente cuando piensan sobre el futuro. Además, la alfabetización está claramente tratada como *situada* (Street, 2005) y considerada como potencialmente transformadora, del educando individual, los educadores y la sociedad como un todo. Aunque la organización trabaja dentro de “una situación límite” de incremento de la demanda de estandarización, evaluación de resultados, responsabilidad y mucho menor apoyo financiero para la alfabetización que para programas de inserción laboral, están comprometidos, al menos en parte, en lo que McLaren & Jaramillo (2008) llaman una pedagogía crítica de la globalización.

Comentarios Finales

El propósito de este artículo era continuar el diálogo, en el *Rizoma Freireano*, iniciado por McLaren & Jaramillo (2008) sobre en qué podría la pedagogía crítica –la pedagogía y filosofía freireana en particular- contribuir a nuestra discusión sobre los propósitos y la naturaleza del aprendizaje y la educación de hoy. El de aprendizaje permanente, como muchos otros discursos hegemónicos sobre educación y aprendizaje, ha sido entretejido con un discurso hegemónico de la globalización. Proponer alternativas a dicho discurso restrictivo y determinista dentro de un marco freireano requiere que adoptemos una posición de esperanza. Nuestras críticas, y

general indignación de cara a la actual situación límite son necesarios; más aún nuestro compromiso con “otro tipo de ser”. Concluyo este artículo volviendo de nuevo a Freire para pensar sobre cómo podríamos formular alternativas tanto al aprendizaje permanente como a la globalización,

No hay auténtica utopía fuera de la tensión entre la denuncia de un presente que se hace más y más intolerable, y la anunciación, el anuncio, de un futuro que es creado, construido –políticamente, estéticamente y éticamente (Freire, 1999, p. 91)

Bibliografía.

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),* Victoria, B.C. 53-58.

Brodie, J. (2004). Globalization and the social question. In S. Clarkson, & M. G. Cohen (Eds.), *Governing under stress: Middle powers and the challenge of*

globalization (pp. 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*. Paris: 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*. Paris: 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*, (pp.211-214), Portsmouth, NH: Boyton/Cook.

Freire, P. (1997) ‘A response’. In P. Freire, J. W. Fraser, D. Macedo, T. McKinnon, & W. T. Stokes (Eds.), *Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire* (pp. 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 values 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. Instituto Paulo Freire de España.

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). Paris: OECD.

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

OECD (2005). *Promoting adult learning*. Paris: 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.* Paris: 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* (pp. 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.* (pp.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 too 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 contexts; mediating, learning and teaching* (Ed.)
Philadelphia: 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 inclusion and construction of the worthy citizen through lifelong learning: a focus on the OECD. *Journal of Education Policy.*

Notas

[1] Traducción de Ana Ruiz Abascal

[2] Ponderosa Annex G
2044 Lower Mall
Vancouver, B.C. V6T 1Z2 (Canadá)
Fax: +1-604-822-4244 (Attention to Judith Walker)
Email address: judekiwi@interchange.ubc.ca

[3] Dependiendo de si la persona continúa en la educación después de la secundaria.

[4] Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo. El término es usado generalmente para referirse a los “países ricos” del mundo, aunque no es estrictamente exacto ya que México y Turquía, miembros de la OCDE no podrían considerarse miembros del club de los “países ricos”.

[5] Ver http://www.literacy.org.nz y websites relacionadas para más información.