Noves polítiques actives en l'educació permanent

Licínio C. Lima, Universidade do Minho
Marina Aparício Barberán, IGOP/Universitat Autònoma de Barcelona
pep aparicio guadas , instituto pauloaulo freire de España

Traducció: pep aparicio guadas

a Ettore Gelpi, in memoriam

Reflexionar sobre possibilitats i obstacles, presències estimulants i absències que són verdaderes opcions polítiques no declarades, accions d'origen estatal a gran escala i accions individuals a nivell micro, al voltant de la temàtica general de l'educació permanent, va ser l'opció considerada per a l'organització del 13é número de *Rizoma Freireano*. Ens va semblar oportú donar veu a realitats i mirades diverses –des de Brasil a Malta, des d'Àfrica del Sud a Canadà–, amb cada una d'aquestes mirades convocant realitats socioeducatives i interpretant, a la seua manera, l'enunciat genèric que els vam proposar: "noves polítiques actives d'educació permanent". Açò en el precís moment històric que podria ser considerat com el de màxima despolitització de l'educació permanent, duta a terme especialment per instàncies supranacionals, agències internacionals i per la retracció de l'Estat i de les polítiques públiques en molts contextos nacionals, regionals i locals. Les distintes respostes que se'ns van oferir, ara compartides públicament, van derivar en un conjunt de textos amb un interés i una originalitat manifesta, més enllà d'evidenciar intertextualitats diverses i tòpics comuns, alguns dels quals destacarem breument i deixarem a la consideració de les persones lectores.

En el context de la reforma de l'Estat del benestar en el que hem viscut amb diferents intensitats, en procés de transició des d'un *"Estat-Educador"* cap a un *"Estat-Avaluador"* (Neave, 1988), procés en el qual està implicat plenament el capital, i els seus més diversos aliats, i en el qual van realitzant-se les reformes: de l'escola, de l'educació, dels hospitals, de les presons... mentre va advenint la societat de control que li correspon a eixe Estat-Avaluador que, com també assenyalava Deleuze (1995), per mitjà de "una formació permanent, un control continu" propis de l'avaluació i que, en definitiva, "igual que l'empresa pren el

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

relleu de la fàbrica, la formació permanent tendix a substituir l'escola, i el control continu a l'examen. El que és el mig més segur de posar l'escola en mans de l'empresa" i, en aquest paisatge, no ha sigut mai tan fàcil reconéixer i estudiar polítiques actives d'educació permanent. En termes més generals, es podria igual dubtar de la continuació de la promulgació, per l'Estat, de polítiques educatives de caràcter estructural i universal, com a mesures públiques, d'una tipologia ara considerada com *tradicional*, abans que emergiren en el seu lloc les "estratègies", basades en una definició de prioritats que ja no és realitzada exclusivament pels governs. L'obertura de les agendes polítiques de l'educació a nous actors socials i a nous mandats, acompanyada per l'adopció d'agrupacions i contractes amb sectors del mercat i de la societat civil –que cada vegada té menys de civil i més, molt més, de corporació empresarial de nou tipus–, representa actualment un indicador de "estratègies" educatives de les que parlava Griffin (1999), fa ja més d'una dècada: crear condicions, establir prioritats genèriques, estimular la societat i el mercat educacional, responsabilitzar més els individus en les seues eleccions i biografies d'aprenentatge. Formes mixtes, o intermèdies, de governança educativa sorgixen un poc en totes parts, com és el cas de la centralitat de la governació a través de "programes" (patent en l'article de Timothy Ireland), generalment amb temps de duració limitada, amb recursos prèviament establits i amb objectius a aconseguir, baix contractació, segons patrons de referència i formes diverses de valoració externa. Tals programes, inclús continuant, en certs casos, el desenvolupament de la iniciativa de l'Estat i de recursos públics importants, tendixen a ser fluids i, en termes estructurals, de naturalesa "adhocràtica", la qual cosa no significa que noves formes de control burocràtic i estandarditzat no ocórreguen simultàniament i, inclús, de forma més intensa que en el passat però són modes i dispositius de control que actuen en sintonia –per exemple: els programes de formació permanent amb els programes d'atenció a la vulnerabilitat i de lluita contra l'exclusió de les dones– i a través de modulacions de dones i homes, entre i contra si, amb un caràcter fortament 'auto (de)formant-te' i combinats-intencionats en una perspectiva de competència-competició. Però, una vegada conclosos, o substituïts per altres programes, tendeixen a no deixar estructures o xarxes educatives permanents, així com es desvinculen fàcilment de les ofertes educatives que van crear o van recolzar, de les entitats que van establir i, inclusivament, de les i dels professionals que havien estat contractats anteriorment, quasi sempre en règim de forta precarietat. Ara, és suficient un canvi governatiu, i no necessàriament la substitució del partit polític que governava anteriorment, perquè les estratègies i les prioritats educatives puguen veure's profundament alterades.

I aquest és potser el nou règim emergent en l'àmbit de l'educació permanent, un règim que, a pesar de les reformes i dels programes, està en estat de liquidació –tant en la seua accepció de desaparició de les accions mateixes com en el vessant de liquiditat, eixe estat momentani de circulació d'aquestes noves mercaderies que no deixen empremta ni tampoc estableixen una aparença de solidesa, només una mutació que no acaba mai i que a més no tenen ni poden oferir capacitat de resistència –que fa que mai acabem res i que les accions educatives, les polítiques… es conformen en uns estats fluctuants.

No per casualitat, la transició politicoconceptual de "educació" a "aprenentatge" ha estat molt assenyalada per distints autors (per una síntesi: Licínio C Lima & Paula Guimarães, 2011), i aquesta transició denota el trasllat al, i l'accentuació del, aprenentatge com una disposició a aprendre, disposició que suscita i implica dones i homes orientats-guiats al mercat i una disposició-competència, també d'adaptabilitat, que comporta a més flexibilitat –potser hauria d'aprofundir-se en les relacions entre aquestes concepcions d'educació permanent i les pràctiques normatives i industrials i de servicis de la flexiseguritat i conformabilitat – deformable i transformable, cap a les condicions i situacions noves que conceba el capitalisme en els seus nous esperits i combinacions. Es tracta, com afirma Peter Mayo en l'article, d'un "canvi res innocent". Aquest es manifesta molt més a causa de l'alteració del paper de l'Estat en l'educació pública i de les influències exercides per la Unió Europea i per diverses instàncies internacionals (OCDE, Banc Mundial, etc.), que pròpiament a causa de raons intrínsecament educatives i pedagògiques. Una creixent "colonització" de l'educació per l'economia ha revelat la centralitat de concepcions pragmàtiques i instrumentals de l'educació permanent i de l'aprenentatge al llarg de tota la vida, en molts casos a través de processos d'individualització de les responsabilitats de l'educació, i subordinant l'educació permanent a la resolució de qualsevol tipus de problema d'ordre econòmic i social. Destaca, en este moviment, aquell de l'aprenentatge individual cap a l'empleabilitat o la iniciativa empresarial, per a la competitivitat econòmica i la qualificació de la mà d'obra, per a l'adquisició d'habilitats econòmicament valoritzables en el mercat global. És aquesta una concepció de l'educació permanent i de l'aprenentatge al llarg de tota la vida fortament adaptativa, funcional al nou capitalisme i als anomenats desafiaments de la "societat del coneixement i de la informació" però que anul·la i/o neutralitza l'arrel bàsicament humana de l'educació permanent (Freire, 1993) i, a més, decanta el fidel de la balança cap a la dominació dels molts per uns pocs i situa als processos d'educació permanent entre les accions domesticadores –domadores i qualificacions professionals discontínues –ara estic

‘formant-me’, ara estic en l’empresa, ara estic aturat… – totes al servei del mercat –“l’única cosa universal del capitalisme és el mercat”– i de les grans corporacions financeres, un sistema capitalista que cada vegada desplaça i expandeix els seus límits, anul·lant també les fronteres entre territoris, àmbits… i establint unes comunicacions instantànies que faciliten el control necessari al nou esperit del capitalisme.

I, potser tal com assenyala Andrea Fumagalli*, “com més s’estén la formació professional, més es generalitza la ignorància, en el sentit etimològic del terme, és a dir, ‘no coneixement’ i ‘no comprensió’”* (Andrea Fumagalli, 2010), la qual cosa conforma un paisatge i unes figures francament alienants i alienadores i l’establiment d’una pedagogia del deute –aquells capitals invertits, en forma de crèdits sol·licitats per les i els estudiants, per les i els treballadors… en la reconversió líquida, i sòlida, dels seus possibles aprenentatges en capital i, d’aquesta manera, poder concórrer i competir en el mercat de la societat del coneixement i la informació– que ens endeuta i encara més ens fixa i xifra a les dones i als homes en eixa pedagogia del capital (Antonia de Vita, 2006).

És exactament en aquest camp, circumscrit de forma creixent a l’adaptació al món, segons certes definicions i certs interessos particulars, que l’educació permanent s’arrisca a perdre el seu sentit i potència democràtica i transformadora, almenys enfront del seu projecte d’arrel humanística–crítica, capaç de sobrepassar les ambigüitats d’un concepte generós, cada vegada més objecte d’apropiacions contradictòries a partir de la dècada dels ‘60: accentuant ara les convivències amb una educació per a l’adaptació i la productivitat, i ara insistint en les potencialitats del seu projecte transformador, en la lluita contra l’alienació (Ettore Gelpi, 2005). En poques paraules, i simplificant simbòlicament les ambigüitats constitutives del concepte, l’educació permanent va comprendre prompte una ambivalència permanent: entre els propòsits de socialització d’un “*home* nou” (segons ideologies variades), el pragmatisme vocacionalista de la “educació recurrent” (sol·licitada per l’OCDE), la confusió amb l’escolarització permanent i la formalització extensiva de l’educació (duta per l’escola i les universitats), l’ideari reformista de caràcter socialdemòcrata i d’atribució d’un paper central i modernitzador a l’Estat (del que l’informe *“Aprendre a Ser”*, coordenat per Faure [1972], és un fita), la metamorfosi en aprenentatge com a qualificació per al treball i per a la competitivitat econòmica (hui ideari central en la Unió Europea), inclús les pedagogies radicals i llibertàries, de la “conscientització” i de la “educació com a pràctica de la llibertat”, (com en el cas de Paulo Freire [1967; 1975], per exemple) o de la desescolarització de la

societat, perquè siga possible transitar des d'una *"institució manipulativa"* cap a noves institucions educatives *"convivencials"* i autònomes, o siga, organitzades segons uns principis oposats als de la "productivitat industrial" (segons les tesis d'Ivan Illich [1976; 1977]).

No obstant incideixen sobre les polítiques actives i altres iniciatives amb un potencial transformador en termes d'educació permanent, tots els articles ací presentats es confronten amb possibles contradiccions i derives: individualistes i despolitizadoras, adaptatives i de capacitació del capital humà, homogeneïtzadores i indiferents a les diferències, merament compensatòries i escolaritzants en el cas dels adults...

Els riscos d'un projecte d'educació permanent, del que poc es va parlar en el passat més o menys èpic en termes discursius i de celebració conceptual, sovint de tipus hiperbòlic, –no obstant això– es veuen hui amplificats per la moda de l'aprenentatge al llarg de tota la vida de tret economicista, adaptatiu i atomitzador, no sense perills de negligències. Les contribucions reunides en este número de *Rizoma Freireano* no obliden tindre en compte els problemes a enfrontar, rebutgen solucions fàcils i registres celebratoris, però no deixen, igualment, d'assenyalar cap a la potència transformadora de l'educació humana permanent, a través dels més variats processos i formes d'organització, en l'articulació amb les societats i les cultures, les polítiques, els diversos contextos institucionals, considerant la participació activa de múltiples actors socials. És açò el que aproxima els diferents articles i els seus registres analítics, incloent: el *"desenrotllament interconnectat"* i la idea d'aprenentatge al llarg de tota la vida com a principi organitzador del desenrotllament humà i de la sustentabilitat de la vida, com observa Shirley Walters; les potencialitats de les escoles, en tant que centres comunitaris d'aprenentatge, com proposa Peter Mayo, obertes al pensament crític i original, a la curiositat epistemològica, a l'emancipació dels individus i de la col·lectivitat local; l'impacte de l'aprenentatge auto dirigit i de l'alfabetització de la salut, desenrotllat per dones voluntàries en l'assistència sanitària, del qual resulta, segons, Lorraine Sheehan i Darlene Clover, una creixent autonomia, confiança, capacitat d'iniciativa i, potencialment, major capacitat d'organització, de reivindicació i d'exercici de poder junt amb les autoritats de la sanitat pública –que en altres iniciatives pràctiques semblants han suposat: O d'altres iniciatives i pràctiques caracteritzades per una aposta per a la creació–construcció singular i social del comú que, en certa manera, han servit de pont per a entendre i obrar en la societat, en la política i en l'educació d'una manera diferent, a partir de si mateix, i, sobretot, amb una càrrega

simbòlica diferent i amb una política primera que suscite i implique un acostament a l'economia i a l'educació permanent des d'un vessant concreta, quotidiana… per exemple: *"Les dones, de fet, per una concomitància de factors de tipus històric i sobretot relatius al treball polític i cultural realitzat en els últims decennis, viuen el present més com a oportunitat que com a pèrdua, açò sense infravaloració crítica del desenrotllament del nou capitalisme i inclús amb més instruments per a desxifrar el treball simbòlic dut a terme pel capital, el qual, paradoxalment, insisteix justament, quasi mimèticament i amb modalitats interceptors, sobre el mateix horitzó lèxic femení, sobre les mateixes paraules clau, de signe canviat, del treball simbòlic femení."*(María Giovanna Piano, 2005)–; les polítiques públiques en el context d'un gran país de l'Amèrica Llatina, amb els seus encerts i desencerts, a la cerca d'articulacions productives amb altres àrees de les polítiques socials –que l'educació, a soles, no pot tot –, lluitant contra la fragmentació de les polítiques, dels programes i de les lògiques d'acció, en el mateix Ministeri d'Educació, coordinant sense homogeneïtzar, articulant en la busca d'una "pedagogia de l'heterogeneïtat", com proposa Timothy Ireland.

Al final de la lectura dels quatre textos referits, més enllà de les seues diferències i singularitats significatives, ens quedem amb la idea que allò que més profundament els uneix i, d'esta manera, pot resultar la seua major contribució en termes del conjunt ací reunit, és, d'una banda, una concepció tan exigent i rigorosa de l'educació permanent i de l'aprenentatge al llarg de tota la vida quant esperançadora i conscient de les seues possibilitats de transformació; i, d'una altra, una praxi d'eixes noves polítiques que oscil·len entre unes polítiques primeres realitzades per les dones i els homes en la quotidianitat de les seues vides –en l'escola, en la sustentabilitat i en la salut…– i eixes polítiques segones –el cas de Brasil– que degueren estar sempre al servici de, i enllaçades amb, les primeres, que són les que ens constitueïxen i enforteixen en la nostra condició humana, com a dones i homes intel·lectuals i forjadors de nous horitzons de llibertat, de resistència i de creació singular i social. Els autors admeten variats usos, registres i impactes de l'educació permanent; es troben separats per la geografia, la història i la cultura de cada un i del seu context: els seus objectes d'estudi són distints, com distintes són les seues propostes; l'enfocament interpretatiu de cada autor també és variat, des d'un nivell macro de l'Estat i del govern central, al nivell individual i de les micropolítiques, des de l'escolar com a punt de partida per a l'educació comunitària no formal, a les imprescindibles aportacions de l'educació per a la sustentabilitat i el desenvolupament humà integrat. A l'extrem, una educació permanent com a procés d'humanització dels éssers humans, capaç de contribuir a la interpretació

crítica del món i a la participació activa en la seua transformació, és a dir, l'educació permanent que resulta del fet de saber-nos inacabats, condicionats però no determinats (Paulo Freire, 1993), que fa tota la diferència en la mencionada unitat en la diversitat que els autors ens ofereixen. Al llegir els seus textos, el lector trobarà senyals d'allò que acabem d' afirmar, no sols en les línies de cada text, expressament, si no també entre línies, de forma implícita.

En forma de síntesi inspirada en els autors ací publicats, encara en forma lliure, no esbossar ni literal, la concepció d'educació permanent que resulta de les seues aportacions implica, per a nosaltres, un procés continu, amb vocació d'humanització, que comprén dimensions de mobilització i de participació activa per a l'autodeterminació i l'autogovern, més o menys vinculat a les lluites socials, però també a altres procés de transformació, per al canvi en les relacions de poder, incloent dimensions eticopolítiques, la solidaritat i el bé comú, la justícia i la cura d'una altra persona o grup de persones. L'educació permanent en termes temporals, és al llarg de tota la vida i com a experiència de vida plausible de ser dotada d'un sentit educacional; és igualment plausible de succeir en pràcticament tots els espais socials, des de l'esfera pública al món domèstic; evidència com a principi epistemològic la curiositat, la condició intel·lectual de cada ser humà i el potencial de la interdisciplinarietat i de l'encreuament de sabers; és un projecte global i integrat, polifacètic però no susceptible d'incisions o fragmentacions i, d'allí, la seua naturalesa holística.

És esta perspectiva holística de l'educació permanent que la fa un projecte tan potent quant difícil de realitzar, ja que exigix abordatges globals i integrals, sistemes de coordinació de tipus multi-céntric dotats de gran autonomia, la capacitat de transcendir fronteres i divisions tradicionals, d'assajar noves connexions evitant la fragmentació i l'atomització; requereix, a més, la mobilització individual, però sense esgotar-se en solucions merament biogràfiques o en l'individualisme; demanda una resposta a problemes pràctics sense incórrer en el pragmatisme, el practicisme o en l' espontaneisme; adopta la mobilització socioeducativa, però refusa el dirigisme, l'organització oligàrquica o l'avantguardisme; no és indiferent a les lluites al voltant del poder, no obstant això, es troba compromés amb la transformació democràtica de l'exercici del poder; no deixa de contribuir per a l'adaptació i la inserció dels éssers humans en el món que és allò del seu temps, però rebutja la mera adaptació funcional i perpetuadora de les desigualtats, contribuint a la inscripció crítica de les persones i dels col·lectius i per a la seua participació activa en el procés de transformació del món social.

Educació permanent, per tant, com autoformació singular i en comú, com a forma d'organització i d' empresarialitat educativa, política i ètica, com a cooperació i construcció de llibertat, com a matriu amorosa i com a motriu dinàmica del *commonfare*… i, tot plantejant-se interrogants i qüestionaments, llegint i escrivint el món, posant en marxa processos de denúncia-anunci-pronunciament, reproblematitzant el món, fent real i actual la hipòtesi suggerida per Ettore Gelpi: *"La hipòtesi de l'educació permanent – Que els educadors necessiten necessàriament ser professionals formats en centres d'educació o universitaris – Suggerix investigacions que puguen examinar la contribució a les activitats educatives de (a) els treballadors, que posseïxen el seu propi coneixement específic; (b) els pares; (c) aquells que s'han involucrat en la vida política i social; (d) artistes, (e) científics; (f) qualsevol adult amb capacitat per a aprendre i ensenyar."*(Ettore Gelpi, 2005), en definitiva, unes polítiques actives d'educació permanent que es configuren a partir del principi vector de la utopia de la quotidianitat, és a dir, una opció i un estil que suscite i materialitze unes lògiques de planificació realització i avaluació on eixes polítiques són ja primeres –en primera persona, singulars i plurals– i parteixen del present i del que en ell succeïx, parteixen d'un *si* de cada una i cada un de les dones i els homes com a expressió genuïna d'un programa–projecte– procés cultural, ètic i polític de la classe obrera que lluita i, des d'elles, cap eixes altres polítiques –i institucions– segones que propicien eixe canvi de civilització, lluny per tant del paradigma pragmàtic i funcional, autoritari i conservador, antidialògic i injust… i novament amb Ettore Gelpi tornar a plantejar-nos les preguntes en el si de la realitat: *"En els nostres dies quines lluites, què propostes, quines alternatives?"* (Ettore Gelpi, 2004).

Bibliografia

Deleuze, Gilles (1995). *Conversacions*. València: pretextos.

De Vita, Antonia (2006). *Empreses d'amor i de diners*. Xàtiva: Edicions del CREC.

De Vita, Antónia; Torres, Rosa Maria; Lluç de riu-Villegas Ramos, Emílio; maig, Peter; Aparicio Guadas, Pep (2010). *Educació permanent, polítiques de relació-mediació i ciutadania*. Xàtiva: Edicions del CREC.

Faure, Edgar (dir.) (1972). *Learning to be. The world of education today and*

tomorrow. Paris: UNESCO.

Freire, Paulo (1967). *Educação com prática dóna liberdade*. Va riure de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1975). *Pedagogia do oprimit*. Porte: Afrontamento.

Freire, Paulo (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Fumagalli, Andrea (2010). *Bioeconomia i capitalisme cognitiu*. Madrid: Traficants de sons.

Gelpi, Ettore (2004). *Treball futur. La formació com a projecte polític*. Xàtiva: Edicions del CREC.

Gelpi, Ettore (2005). *Educació permanent. La dialèctica entre opressió i alliberament*. Xàtiva: Edicions del CREC.

Griffin, Colin (1999). Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education,*18, 6, 431-452.

Lima, Licínio C. & Guimarães, Paula (2011). *European strategies 'in' lifelong learning. A critical introduction*. Opladen & Farmington Hills: Bàrbara Budrich Publishers.

Illich, Ivan (1976). *A convivencialidade*. Lisboa: Publicações Europa-Amèrica.

Illich, Ivan (1977). *Sociedade Sem escolas*. Petrópolis: Editora Vozes.

Neave, Guy (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise : An overview of recent trends *in* higher education *in Western* Europe, 1986-1988. *European Journal of Education,*23, *1/2,*7-23.

Piano, Maria Giovanna (2005). 'Globalització: el treball del simbòlic' en: *Treball futur, ciutadania i globalització.* Laboratori d'iniciatives sindicals i ciutadanes Ettore Gelpi 3; ISNN: 1699-5767. Xàtiva: Edicions del CREC.