Nuevas políticas activas en la educación permanente

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

Traducción: Loris Viviani

a Ettore Gelpi, in memoriam

Reflexionar sobre posibilidades y obstáculos, presencias estimulantes y ausencias que son verdaderas opciones políticas no declaradas, acciones de origen estatal a gran escala y acciones individuales a nivel micro, alrededor de la temática general de la educación permanente, fue la opción considerada para la organización del 13º número de *Rizoma Freireano*. Nos pareció oportuno dar voz a realidades y miradas diversas – desde Brasil a Malta, desde África del Sur a Canadá –, con cada una de estas miradas convocando realidades socioeducativas e interpretando, a su manera, el enunciado genérico que les propusimos: "nuevas políticas activas de educación permanente". Esto en el preciso momento histórico que podría ser considerado como el de máxima despolitización de la educación permanente, llevada a cabo especialmente por instancias supranacionales, agencias internacionales y por la retracción del Estado y de las políticas públicas en muchos contextos nacionales, regionales y locales. Las distintas respuestas que se nos ofrecieron, ahora compartidas públicamente, derivaron en un conjunto de textos con un interés y una originalidad manifiesta, más allá de evidenciar intertextualidades varias y tópicos comunes, algunos de los cuales destacaremos brevemente y dejaremos a la consideración de los lectores.

En el contexto de la reforma del Estado del bienestar en el que hemos vivido con diferentes intensidades, en proceso de transición desde un *"Estado-Educador"* hacia un *"Estado-Evaluador"* (Neave, 1988), proceso en el cual está implicado plenamente el capital, y sus más diversos aliados, y en el cual van realizándose las reformas: de la escuela, de la educación, de los hospitales, de las cárceles… mientras va adviniendo la sociedad de control que le corresponde a ese Estado-Evaluador que, como también señalaba Deleuze (1995), mediante "una formación permanente, un control continuo" propios de la evaluación y que, en definitiva,

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

“igual que la empresa toma el relevo de la fábrica, la formación permanente tiende a substituir la escuela, y el control continuo al examen. Lo que es el medio más seguro de poner la escuela en manos de la empresa” y, en este paisaje, no ha sido nunca tan fácil reconocer y estudiar políticas activas de educación permanente. En términos más generales, se podría igual dudar de la continuación de la promulgación, por el Estado, de políticas educativas de carácter estructural y universal, como medidas públicas, de una tipología ahora considerada como *tradicional*, antes de que emergieran en su lugar las “estrategias”, basadas en una definición de prioridades que ya no es realizada exclusivamente por los gobiernos. La abertura de las agendas políticas de la educación a nuevos actores sociales y a nuevos mandatos, acompañada por la adopción de agrupaciones y contratos con sectores del mercado y de la sociedad civil – que cada vez tiene menos de civil y más, mucho más, de corporación empresarial de nuevo tipo –, representa actualmente un indicador de “estrategias” educativas de las que hablaba Griffin (1999), hace ya más de una década: crear condiciones, establecer prioridades genéricas, estimular la sociedad y el mercado educacional, responsabilizar más los individuos en sus elecciones y biografías de aprendizaje. Formas mixtas, o intermedias, de gobernanza educativa surgen un poco en todas partes, como es el caso de la centralidad de la gobernación a través de “programas” (patente en el artículo de Timothy Ireland), generalmente con tiempos de duración limitada, con recursos previamente establecidos y con objetivos a alcanzar, bajo contratación, según patrones de referencia y formas diversas de valoración externa. Tales programas, aun continuando, en ciertos casos, el desarrollo de la iniciativa del Estado y de recursos públicos importantes, tienden a ser fluidos y, en términos estructurales, de naturaleza “adhocrática”, lo que no significa que nuevas formas de control burocrático y estandarizado no ocurran simultáneamente e, incluso, de forma más intensa que en el pasado pero son modos y dispositivos de control que actúan en sintonía – por ejemplo: los programas de formación permanente con los programas de atención a la vulnerabilidad y de lucha contra la exclusión de las mujeres – y a través de modulaciones de mujeres y hombres, entre y contra si, con un carácter fuertemente ‘auto(de)formante’ y combinados-intencionados en una perspectiva de competencia-competición. Pero, una vez concluidos, o sustituidos por otros programas, tienden a no dejar estructuras o redes educativas permanentes, así como se desvinculan fácilmente de las ofertas educativas que crearon o apoyaron, de las entidades que establecieron e, inclusive, de los profesionales que habían sido contratados anteriormente, casi siempre en régimen de fuerte precariedad. Ahora, es suficiente un cambio gubernativo, y no necesariamente la substitución del partido político que gobernaba anteriormente,

para que las estrategias y las prioridades educativas puedan verse profundamente alteradas.

Y éste es quizás el nuevo régimen emergente en el ámbito de la educación permanente, un régimen que, a pesar de las reformas y de los programas, está en estado de liquidación – tanto en su acepción de desaparición de las acciones mismas como en la vertiente de liquidez, ese estado momentáneo de circulación de estas nuevas mercancías que no dejan huella ni tampoco establecen una apariencia de solidez, solo una mutación que no termina nunca y que además no tienen ni pueden ofrecer capacidad de resistencia – que hace que nunca terminemos nada y que las acciones educativas, las políticas… se conformen en unos estados fluctuantes.

No por casualidad, la transición político-conceptual de “educación” a “aprendizaje” ha sido muy señalada por distintos autores (por una síntesis: Licínio Lima & Paula Guimarães, 2011), y esta transición denota el traslado al, y la acentuación del, aprendizaje como una disposición a aprender, disposición que suscita e implica mujeres y hombres orientados-guiados al mercado y una disposición-competencia, también de adaptabilidad, que conlleva además flexibilidad – quizás habría que profundizar en las relaciones entre estas concepciones de educación permanente y las prácticas normativas e industriales y de servicios de la flexiseguridad y conformabilidad – deformable y transformable – hacia las condiciones y situaciones nuevas que conciba el capitalismo en sus nuevos espíritus y combinaciones. Se trata, como afirma Peter Mayo en su artículo, de un “cambio nada inocente”. Éste se manifiesta mucho más a causa de la alteración del papel del Estado en la educación pública y de las influencias ejercidas por la Unión Europea y por varias instancias internacionales (OCDE, Banco Mundial, etc.), que propiamente a causa de razones intrínsecamente educativas y pedagógicas. Una creciente “colonización” de la educación por la economía ha revelado la centralidad de concepciones pragmáticas e instrumentales de la educación permanente y del aprendizaje a lo largo de toda la vida, en muchos casos a través de procesos de individualización de las responsabilidades de la educación, y subordinando la educación permanente a la resolución de todo tipo de problema de orden económico y social. Destaca, en este movimiento, aquel del aprendizaje individual hacia la empleabilidad o la iniciativa empresarial, para la competitividad económica y la cualificación de la mano de obra, para la adquisición de habilidades económicamente valorizables en el mercado global. Es esta una concepción de la educación permanente y del aprendizaje a lo largo de toda la vida fuertemente adaptativa, funcional al nuevo

capitalismo y a los llamados desafíos de la “sociedad del conocimiento y de la información” pero que anula y/o neutraliza la raíz básicamente humana de la educación permanente (Freire, 1993) y, además, decanta el fiel de la balanza hacia la dominación de los muchos por unos pocos y sitúa a los procesos de educación permanente entre las acciones domesticadoras–domadoras y cualificaciones profesionales discontinuas – ahora estoy ‘formándome’, ahora estoy en la empresa, ahora estoy parado… – todas al servicio del mercado – “Lo único universal del capitalismo es el mercado” – y de las grandes corporaciones financieras, un sistema capitalista que cada vez desplaza y expande sus límites, anulando también las fronteras entre territorios, ámbitos… y estableciendo unas comunicaciones instantáneas que facilitan el control necesario al nuevo espíritu del capitalismo.

Y, quizás tal como señala Andrea Fumagalli *, “cuanto más se extiende la formación profesional, más se generaliza la ignorancia, en el sentido etimológico del término, es decir, ‘no conocimiento’ y ‘no comprensión’”*(Andrea Fumagalli, 2010), lo que conforma un paisaje y unas figuras francamente alienantes y alienadoras y el establecimiento de una pedagogía de la deuda – aquellos capitales invertidos, en forma de créditos solicitados por las y los estudiantes, por las y los trabajadores… en la reconversión líquida, y sólida, de sus posibles aprendizajes en capital y, de esta manera, poder concurrir y competir en el mercado de la sociedad del conocimiento y la información – que nos endeuda y todavía más nos fija y cifra a las mujeres y a los hombres en esa pedagogía del capital (Antonia de Vita, 2006).

Es exactamente en este campo, circunscrito de forma creciente a la adaptación al mundo, según ciertas definiciones y ciertos intereses particulares, que la educación permanente se arriesga a perder su sentido y potencia democrática y transformadora, por lo menos frente a su proyecto de raíz humanística–crítica, capaz de rebasar las ambigüedades de un concepto generoso, cada vez más objeto de apropiaciones contradictorias a partir de la década de los ’60: acentuando ahora las convivencias con una educación para la adaptación y la productividad, y ahora insistiendo en las potencialidades de su proyecto transformador, en la lucha contra la alienación (Ettore Gelpi, 2005). En pocas palabras, y simplificando simbólicamente las ambigüedades constitutivas del concepto, la educación permanente comprendió pronto una ambivalencia permanente: entre los propósitos de socialización de un “*hombre* nuevo” (según ideologías variadas), el pragmatismo vocacionalista de la “educación recurrente” (solicitada por la OCDE), la confusión con la escolarización permanente y la formalización extensiva de la educación (llevada por la escuela y las universidades), el ideario reformista de carácter social-

demócrata y de atribución de un papel central y modernizador al Estado (del que el Informe *"Aprender a Ser"*, coordinado por Faure [1972], es un hito), la metamorfosis en aprendizaje como calificación para el trabajo y para la competitividad económica (hoy ideario central en la Unión Europea), incluso las pedagogías radicales y libertarias, de la "concientización" y de la "educación como práctica de la libertad", (como en el caso de Paulo Freire [1967; 1975], por ejemplo) o de la desescolarización de la sociedad, para que sea posible transitar desde una *"institución manipulativa"* hacia nuevas instituciones educativas *"convivenciales"* y autónomas, o sea, organizadas según unos principios opuestos a los de la "productividad industrial" (según las tesis de Ivan Illich [1976; 1977]).

No obstante incidan sobre las políticas activas y otras iniciativas con un potencial transformador en términos de educación permanente, todos los artículos aquí presentados se confrontan con posibles contradicciones y derivas: individualistas y despolitizadoras, adaptativas y de capacitación del capital humano, homogeneizadoras e indiferentes a las diferencias, meramente compensatorias y escolarizantes en el caso de los adultos...

Los riesgos de un proyecto de educación permanente, del que poco se habló en el pasado más o menos épico en términos discursivos y de celebración conceptual, frecuentemente de tipo hiperbólico, – sin embargo – se ven hoy amplificados por la moda del aprendizaje a lo largo de toda la vida de rasgo economicista, adaptativo y atomizador, no sin peligros de negligencias. Las contribuciones reunidas en este número de *Rizoma Freireano* no olvidan tener en cuenta los problemas a enfrentar, rechazan soluciones fáciles y registros celebratorios, pero no dejan, igualmente, de apuntar hacia la potencia transformadora de la educación humana permanente, a través de los más variados procesos y formas de organización, en la articulación con las sociedades y las culturas, las políticas, los diversos contextos institucionales, considerando la participación activa de múltiples actores sociales. Es esto lo que aproxima los diferentes artículos y sus registros analíticos, incluyendo: el *"desarrollo interconectado"* y la idea de aprendizaje a lo largo de toda la vida como principio organizador del desarrollo humano y de la sustentabilidad de la vida, como observa Shirley Walters; las potencialidades de las escuelas, en cuanto centros comunitarios de aprendizaje, como propone Peter Mayo, abiertas al pensamiento crítico y original, a la curiosidad epistemológica, a la emancipación de los individuos y de la colectividad local; el impacto del aprendizaje auto dirigido y de la alfabetización de la salud, desarrollado por mujeres voluntarias en la asistencia sanitaria, del cual resulta, según, Lorraine Sheehan y Darlene

Clover, una creciente autonomía, confianza, capacidad de iniciativa y, potencialmente, mayor capacidad de organización, de reivindicación y de ejercicio de poder junto a las autoridades de la sanidad pública –que en otras iniciativas prácticas similares han supuesto: O de otras iniciativas y prácticas caracterizadas por una apuesta para la creación–construcción singular y social de lo común que, en cierto modo, han servido de puente para entender y obrar en la sociedad, en la política y en la educación de una manera diferente, a partir de sí mismo, y, sobre todo, con una carga simbólica diferente y con una política primera que suscite e implique un acercamiento a la economía y a la educación permanente desde una vertiente concreta, cotidiana… por ejemplo: *"Las mujeres, de hecho, por una concomitancia de factores de tipo histórico y sobre todo relativos al trabajo político y cultural realizado en los últimos decenios, viven el presente más como oportunidad que como pérdida, esto sin infra-valorización crítica del desarrollo del nuevo capitalismo e incluso con más instrumentos para descifrar el trabajo simbólico llevado a cabo por el capital, el cual, paradójicamente, insiste justamente, casi miméticamente y con modalidades interceptores, sobre el mismo horizonte léxico femenino, sobre las mismas palabras clave, de signo cambiado, del trabajo simbólico femenino."* (María Giovanna Piano, 2005)–; las políticas públicas en el contexto de un gran país de la América Latina, con sus aciertos y desaciertos, en busca de articulaciones productivas con otras áreas de las políticas sociales – que la educación, solita, no puede todo –, luchando contra la fragmentación de las políticas, de los programas y de las lógicas de acción, en el mismo Ministerio de Educación, coordinando sin homogeneizar, articulando en la búsqueda de una "pedagogía de la heterogeneidad", como propone Timothy Ireland.

Al final de la lectura de los cuatro textos referidos, más allá de sus diferencias y singularidades significativas, nos quedamos con la idea de que aquello que más profundamente los une y, de esta manera, puede resultar su mayor contribución en términos del conjunto aquí reunido, es, por una parte, una concepción tan exigente y rigurosa de la educación permanente y del aprendizaje a lo largo de toda la vida cuanto esperanzadora y consciente de sus posibilidades de transformación; y, por otra, una praxis de esas nuevas políticas que oscilan entre unas políticas primeras realizadas por las mujeres y los hombres en lo cotidiano de sus vidas – en la escuela, en la sustentabilidad y en la salud… – y esas políticas segundas – el caso de Brasil – que debieran de estar siempre al servicio de, y enlazadas con, las primeras, que son las que nos constituyen y fortalecen en nuestra condición humana, como mujeres y hombres intelectuales y forjadores de nuevos horizontes de libertad, de resistencia y de creación singular y social. Los autores admiten

variados usos, registros e impactos de la educación permanente; se encuentran separados por la geografía, la historia y la cultura de cada uno y de su contexto: sus objetos de estudio son distintos, como distintas son sus propuestas; el enfoque interpretativo de cada autor también es variado, desde un nivel macro del estado y del gobierno central, al nivel individual y de las micropolíticas, desde el escolar como punto de partida para la educación comunitaria no formal, a las imprescindibles aportaciones de la educación para la sustentabilidad y el desarrollo humano integrado. Al extremo, una educación permanente como proceso de humanización de los seres humanos, capaz de contribuir a la interpretación crítica del mundo y a la participación activa en su transformación, es decir, la educación permanente que resulta del hecho de sabernos inacabados, condicionados pero no determinados (Paulo Freire, 1993), que hace toda la diferencia en la mencionada unidad en la diversidad que los autores nos ofrecen. Al leer sus textos, el lector encontrará señales de aquello que acabamos de afirmar, no sólo en las líneas de cada texto, expresamente, sino también entre líneas, de forma implícita.

En forma de síntesis inspirada en los autores aquí publicados, aún en forma libre, no linear ni literal, la concepción de educación permanente que resulta de sus aportaciones implica, para nosotros, un proceso continuo, con vocación de humanización, que comprende dimensiones de movilización y de participación activa para la autodeterminación y el autogobierno, más o menos vinculado a las luchas sociales, pero también a otros proceso de transformación, para el cambio en las relaciones de poder, incluyendo dimensiones ético-políticas, la solidaridad y el bien común, la justicia y el cuidado de otra persona o grupo de personas. La educación permanente en términos temporales, es a lo largo de toda la vida y como experiencia de vida plausible de ser dotada de un sentido educacional; es igualmente plausible de acontecer en prácticamente todos los espacios sociales, desde la esfera pública al mundo doméstico; evidencia como principio epistemológico la curiosidad, la condición intelectual de cada ser humano y el potencial de la interdisciplinariedad y del cruce de saberes; es un proyecto global e integrado, polifacético pero no susceptible decisiones o fragmentaciones y, de allí, su naturaleza holística.

Es esta perspectiva holística de la educación permanente que la hace un proyecto tan potente cuanto difícil de realizar, ya que exige abordajes globales e integrales, sistemas de coordinación de tipo multi -céntrico dotados de gran autonomía, la capacidad de trascender fronteras y divisiones tradicionales, de ensayar nuevas conexiones evitando la fragmentación y la atomización; requiere, además, la

movilización individual, pero sin agotarse en soluciones meramente biográficas o en el individualismo; demanda una respuesta a problemas prácticos sin incurrir en el pragmatismo, el practicismo o en el espontaneismo; adopta la movilización socioeducativa, pero rehúsa el dirigismo, la organización oligárquica o el vanguardismo; no es indiferente a las luchas alrededor del poder, sin embargo, se encuentra comprometido con la transformación democrática del ejercicio del poder; no deja de contribuir para la adaptación y la inserción de los seres humanos en el mundo que es aquello de su tiempo, pero rechaza la mera adaptación funcional y perpetuadora de las desigualdades, contribuyendo a la inscripción crítica de las personas y de los colectivos y para su participación activa en el proceso de transformación del mundo social.

Educación permanente, por tanto, como autoformación singular y en común, como forma de organización y de empresarialidad educativa, política y ética, como cooperación y construcción de libertad, como matriz amorosa y como motriz dinámica del *commonfare*… y, todo planteándose interrogantes y cuestionamientos, leyendo y escribiendo el mundo, poniendo en marcha procesos de denuncia-anuncio-pronunciamiento, re-problematizando el mundo, haciendo real y actual la hipótesis sugerida por Ettore Gelpi : *“La hipótesis de la educación permanente – que los educadores necesitan necesariamente ser profesionales formados en centros de educación o universitarios – sugiere investigaciones que puedan examinar la contribución a las actividades educativas de (a) los trabajadores, que poseen su propio conocimiento específico; (b) los padres; (c) aquellos que se han involucrado en la vida política y social; (d) artistas, (e) científicos; (f) cualquier adulto con capacidad para aprender y enseñar.”* (Ettore Gelpi, 2005), en definitiva, unas políticas activas de educación permanente que se configuren a partir del principio vector de la utopía de lo cotidiano, es decir, una opción y un estilo que suscite y materialice unas lógicas de planificación realización y evaluación donde esas políticas son ya primeras – en primera persona, singulares y plurales – y parten del presente y de lo que en él sucede, parten de un *si* de cada una y cada uno de las mujeres y los hombres como expresión genuina de un programa–proyecto–proceso cultural, ético y político de la clase obrera que lucha y, desde ellas, hacia esas otras políticas – e instituciones – segundas que propicien ese cambio de civilización, lejos por tanto del paradigma pragmático y funcional, autoritario y conservador, anti-dialógico e injusto… y nuevamente con Ettore Gelpi volver a plantearnos las preguntas en el seno de la realidad: *“En nuestros días ¿qué luchas, qué propuestas, qué alternativas?”* (Ettore Gelpi, 2004).

Bibliografía

Deleuze, Gilles (1995). *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.

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

De Vita, Antónia; Torres, Rosa Maria; Lucio-Villegas Ramos, Emílio; Mayo, Peter; Aparicio Guadas, Pep (2010). *Educación permanente, políticas de relación-mediación y ciudadanía*. Xàtiva : Edicions del CREC.

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

Freire, Paulo (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

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

Fumagalli, Andrea (2010). *Bioeconomia y capitalismo cognitivo*. Madrid: Traficantes de sueños.

Gelpi, Ettore (2004). *Trabajo futuro. La formación como proyecto político*. Xàtiva : Edicions del CREC.

Gelpi, Ettore (2005). *Educación permanente. La dialéctica entre opresión y liberación*. 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: Barbara Budrich Publishers.

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

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). 'Globalización: el trabajo de lo simbólico' en: *Treball futur, ciutadania i globalització.* Laboratori d'iniciatives sindicals i ciutadanes Ettore Gelpi 3; ISNN: 1699-5767. Xàtiva : Edicions del CREC.