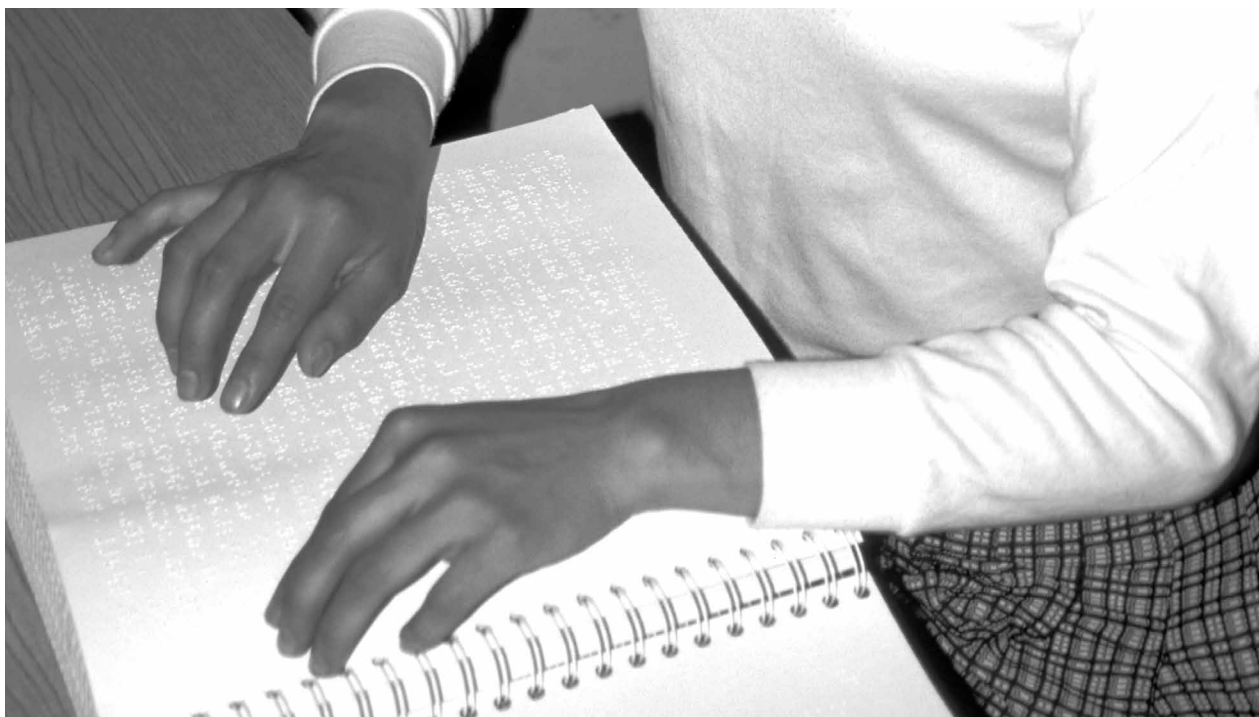


ABORDAJES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA EPJA



Fotografía: Carlos Blanco.

Revisión crítica de la hegemonía de un cierto concepto de “aprendizaje a lo largo de la vida”

Licínio C. Lima

Instituto de Educação da Universidade do Minho | Portugal
llima@ie.uminho.pt

En este texto tomo como punto de partida las orientaciones políticas y estratégicas de la Unión Europea (UE) alrededor del aprendizaje y la educación de personas adultas a lo largo de la última década; asimismo, hago notar que el uso del concepto de educación (educación comunitaria, educación popular, educación a lo largo de la vida...) se ha ido enco-

giendo cada vez más. Igual que en otras instituciones internacionales, en la UE se prefiere ahora el concepto de “aprendizaje a lo largo de la vida”, a menudo dirigida especialmente a la adquisición de cualificaciones, competencias o habilidades para el crecimiento, la productividad y la competitividad en términos económicos. La modernización y

la adaptación funcional frente a los imperativos de la llamada “sociedad del aprendizaje” y la “economía del conocimiento”, más que la promoción del espíritu crítico y de la transformación económica y sociocultural, se constituyen ahora como los principales objetivos de las políticas de aprendizaje, basadas en conceptos más estrictos e instrumentalistas de formación y aprendizaje. Las tendencias economicistas, tecnocráticas y de gestión del aprendizaje a lo largo de la vida se basan en un elogio exagerado de las capacidades todopoderosas del aprendizaje para cambiar la economía y la sociedad. Se trata de un nuevo tipo de pedagogía de naturaleza económica y gerencial, basada en la creencia ingenua de que la educación lo hace todo, y de que el aprendizaje todo lo puede.

Individualización y adaptación

La erosión del concepto de educación en favor del concepto de aprendizaje, de cierto modo inducida por la Declaración de Hamburgo de 1997, tuvo como efecto perverso, o no deseado, en determinados contextos políticos, un cierto protagonismo del concepto de aprendizaje, aislado del resto de componentes de la educación. Al buscar la adaptación perfecta a las estructuras sociales, a la competitividad económica y a la búsqueda de empleabilidad, las políticas públicas de fomento del aprendizaje a lo largo de la vida hicieron que se produjera una transición radical del concepto de educación al concepto de aprendizaje, atribuyendo a éste una connotación señaladamente individualista y pragmática. La propia UNESCO admite esta especie de efecto no deseado, presente, en particular, en determinadas políticas públicas tras la CONFINTEA V (Hamburgo, 1997), tanto por su contribución para desresponsabilizar al Estado respecto de la definición de políticas globales e integradas, y del financiamiento y provisión de una red pública suficientemente asequible y diversificada en términos de ofertas, como por el creciente protagonismo del mercado, el lugar al que muchos ciudadanos se remiten para resolver

sus necesidades de educación, a pesar de su escaso poder adquisitivo como clientes.

La ventaja aparente fue la de reforzar la preocupación por los sujetos y sus aprendizajes efectivos, ya que, como se sabe, la provisión pública de educación ha mostrado muchas veces su incapacidad para garantizar políticas democráticas de igualdad de oportunidades y para hacer efectiva la disponibilidad de educación para jóvenes y adultos como un derecho humano fundamental. El cambio ocurrido en los discursos políticos respecto de la educación permanente para el aprendizaje a lo largo de la vida fue utilizado, a veces, para justificar el desplazamiento de las obligaciones del Estado hacia el mercado y hacia cada individuo, entendiendo así, a la educación, más como un servicio mercantilizable que como un bien público. En muchos casos, incluso, se trató de que cada individuo se responsabilizara completamente de su “trayectoria de aprendizaje” o, utilizando el lenguaje que está de moda, de su “portafolio de competencias”. De esta manera se reforzaban las tendencias, observables en otras áreas sociales, en el sentido de la individualización de las responsabilidades frente a la provisión de los servicios públicos (entre ellos, la educación) y el retroceso de las obligaciones del Estado. Cabe recordar al respecto el reciente interés de las políticas, públicas y privadas, por los aprendizajes no formales e informales, que de pronto han sido descubiertos y muy elogiados, especialmente si están orientados a mejorar la competitividad de las personas, además del protagonismo de conceptos e ideas del tipo “calificaciones para el crecimiento económico”, “competencias para competir”, “adaptación a las necesidades de la economía”, “emprendedurismo” y “empleabilidad”. Emerge, así, una especie de nueva pedagogía, a la que he llamado *pedagogía en contra del otro*: igual que en el mercado, el lema de esta pedagogía parecería ser: “competir para progresar”, reproduciendo el principio liberal que afirma que sin rivalidad no hay progreso.

Lo que observo es el redescubrimiento reciente del ideal de educación permanente, o a lo largo de la

vida, pero súbitamente reconvertido en términos economicistas y centrado en una concepción instrumental y pragmática de la formación y el aprendizaje, que deja de lado el proyecto político educativo, es decir, la racionalidad pedagógica, como si el elogio del aprendizaje resultara del hecho de que el aprendizaje es algo bueno y útil en sí mismo, independientemente de sus objetivos, valores, procesos, etcétera. A menudo, las dimensiones educativas de determinados procesos de formación, aprendizaje, calificación o adquisición de competencias, de acuerdo con el lenguaje dominante, se encuentran ausentes, o diluidas, en los respectivos programas.

Consecuentemente, la educación, considerada en su globalidad e integralidad, es decir, comprendida no solamente como un conjunto de saberes técnicos e instrumentales, y de competencias profesionales o vocacionales, sino también en sus dimensiones culturales, sociales y políticas orientadas a la interpretación crítica del mundo complejo en el que vivimos, y para la participación ciudadana en el proceso de su transformación, adquiere un lugar secundario, o incluso se funde en los conceptos de escolarización y burocratización. Estamos, de hecho, subordinando el aprendizaje y la educación a un pedagogismo de raíz económica y gerencial, basado en la creencia ingenua de que gracias al aprendizaje a lo largo de la vida de cada individuo cambiaremos la sociedad y la economía en direcciones supuestamente claras y establecidas de forma consensada. Pareciera que a cada problema social y económico corresponde una terapia de aprendizaje, recualificación y resocialización, como si fuera posible hacer frente a los problemas estructurales solamente, o principalmente, a través de soluciones biográficas, es decir, de la acción individual, de sujetos útiles, eficaces, altamente competitivos y solitarios.

Transformación y democratización

A inicios de la década de 1970, la educación para la economía ocupó un lugar relevante en el informe *Aprender a ser*, coordinado por Edgar Faure para la

UNESCO; los autores proponían una educación para la comprensión de la economía, y también para su transformación y democratización, y no solamente para su reproducción; presentaban, así, una crítica a la economía capitalista a partir de su inscripción filosófica humanista y de un referente político de tipo socialdemócrata.

Creo que, hoy, sería irresponsable concebir la educación de personas adultas de espaldas a la economía, los problemas del trabajo y del desempleo. Esto, sin embargo, no significa que podamos aceptar que la educación, la formación y el aprendizaje renieguen de sus responsabilidades éticas y políticas, de realizar una lectura crítica de la realidad social, de profundizar la ciudadanía, de democratizar la democracia. No pueden, por lo tanto, adoptar una posición de adaptación funcional a los imperativos del nuevo capitalismo, reduciendo el aprendizaje y la educación a lo largo de la vida a la educación y formación vocacional, o profesional, no obstante la relevancia de ésta. Esto significa que si bien el aprendizaje y la educación de personas adultas no pueden ignorar la economía, es también cierto que no pueden adoptar una posición pasiva, de subordinación frente a la fuerza de los intereses económicos que nadie ha elegido, y de un mercado que, por definición, no busca "producir" justicia social.

En un proyecto de educación democrática que tenga como fin la construcción de sujetos de la historia, conscientes y críticos, hay una permanente tensión entre la adaptación y el cambio. Es cierto que la educación, como ya decía Theodor Adorno, sería impotente y sesgada si ignorara el objetivo de adaptación y no preparara para la vida; pero sería todavía más cuestionable si trabajara solamente para la adaptación, para la producción de personas bien ajustadas, incapaces de imaginar *otros mundos posibles* y de involucrarse en su transformación social.

A veces temo que las concepciones más humanistas, democráticas y críticas se hayan diluido, y que la educación haya sido sustituida por el aprendizaje; lo social por lo estrictamente individual; la



Fotografía: Eric Sánchez.

transformación por la simple adaptación; la solidaridad por la rivalidad.

La sustancia de la vida a lo largo de los aprendizajes

Quisiera subrayar que lo que no sufrió alteración fue la expresión “a lo largo de la vida”: aprendizaje, calificaciones, competencias, habilidades... a lo largo de la vida. Ahora los abordajes más pragmáticos y tecnocráticos del aprendizaje a lo largo de la vida subordinan la vida a una larga sucesión de aprendizajes útiles y eficaces, de acuerdo con determinada racionalidad económica, instrumentalizando la vida y amputándola de sus dimensiones menos mercantiles. Esos abordajes olvidan o rechazan la esencia de la vida a lo largo de los aprendizajes, porque esos aprendizajes han elegido ya patrones que se limitan a la utilidad, a veces hasta el límite de la alienación.

Así que es urgente recordar a las autoridades políticas lo que desde hace tiempo hemos aprendido en lo que se refiere a la educación de personas adultas. Hemos aprendido que la principal fuerza de la educación permanente consiste, paradójicamente, en su aparente fragilidad, en sus propios ritmos, casi siempre lentos; en los ensayos de intento-error, en la incertidumbre y en la ausencia de resultados inmediatos y espectaculares; en sus procesos de diálogo, de convivencia y de participación en las decisiones. Así es la educación permanente, y es por eso que resulta incompatible con el simple entrenamiento, con el adoctrinamiento, con el condicionamiento de los seres humanos, sea cual sea la agenda política, ideológica o económica.

El regreso a las virtudes de la educación y del aprendizaje en el nuevo capitalismo, aparentemente a través de nuevos argumentos, se manifiesta, frecuentemente, en una reactualización de las perspectivas del “capital humano”: relaciones deterministas entre educación, productividad y modernización económica; una racionalidad centrada en combatir los desequilibrios y los conflictos sociales; servilismo de la educación y de los aprendizajes individuales ante la economía; subordinación de los aprendizajes a objetivos totalmente, o casi totalmente, definidos a priori, y a los “resultados del aprendizaje” mensurables y jerarquizados; imposición, a veces a escala transnacional, de cuadros de referencia y de listas minuciosas de competencias y habilidades que deberán ser adquiridas.

¿Qué hacer?

Concluyo que, en toda su diversidad, y considerando su naturaleza multiforme, la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida no tienen por vocación ignorar los problemas de la economía y de la sociedad, del trabajo y del empleo, pero su proyecto humanista difícilmente resistirá la adopción de una posición de subordinación, sometido por la fuerza de la competitividad económica, transformado en programas más o menos estrictos de “entrenamiento”

de los recursos humanos y de “cualificación” de la fuerza de trabajo.

Es necesario viabilizar un proyecto de educación permanente, gobernado democráticamente, de configuración policéntrica, plenamente abierto a diversidades de todo tipo, a los tiempos y lugares diferenciados en que la educación permanente tiene lugar a lo largo de toda la vida y no sólo como preparación para la vida. En este sentido, la educación permanente es vida, no se sitúa antes ni después, ni fuera ni más allá de la vida. Esto exige una gran plasticidad y capacidad de cambio, la creatividad permanente de sus procesos, la incorporación de personas siempre nuevas y diferentes, el diálogo renovado con viejos y nuevos movimientos sociales, la capacidad de perfeccionar procesos pedagógicos, de crear nuevas formas de organización más justas y modelos de gobernabilidad más democráticos; de afrontar críticamente los poderes establecidos y sus objetivos de reproducción de desigualdades.

En suma, sólo un sistema de educación permanente consolidado, dotado de defensores institucionalmente fuertes y activos, capaces de resistir a las tentativas para su debilitamiento y la destrucción del contrato social indispensable en torno a él, capaz de rechazar las tentativas de privatización y de mercantilización de alguno de sus más apetecibles valores, tendrá la posibilidad de no solamente mantenerse en pie, sino, sobre todo, de introducir los cambios que se verifiquen como indispensables para su renovación.

El problema no reside, por lo tanto, en la necesidad de mantenimiento de las políticas de educación permanente, que por su parte muy pronto se mostrarían incapaces de responder crítica y creativamente a los problemas del presente. De lo que se trata es de dotar al proyecto de educación permanente de las condiciones políticas y materiales, simbólicas y culturales, educativas y pedagógicas, que le ofrezcan capacidad y autonomía para reaccionar a lo nuevo mediante nuevos procesos de educación y de comprensión crítica del mundo en construcción, con el objetivo de constituir sujetos críticos, ciudadanos activos, trabajadores no alineados, participantes de la transformación social. Y es para adquirir y proyectar una potencia transformadora, con las contribuciones de la educación y de la vida, que la educación permanente exige la continuidad y el refuerzo de sus principios, estructuras y recursos. Sin ellos se verá condenada a la adaptación al mundo en que se encuentra, funcionalmente subordinada a los imperativos de la economía del nuevo capitalismo, a reglas heterónomas, a procesos de socialización, de transmisión y de entrenamiento que le son extraños y que, una vez adoptados a gran escala, acabarán por destruirla o, por lo menos, por domesticarla a través de una disciplina política de resultados y de una dócil garantía de la calidad.

NOTA: artículo publicado en el número 39 de *Decisio*,
septiembre-diciembre de 2014.

“Un pájaro no canta porque tenga una respuesta
Canta porque tiene una canción”

Proverbio chino