

# *Decisio*

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

39

SEPTIEMBRE  
DICIEMBRE  
2014



**Conceptualizaciones, políticas y prácticas  
de aprendizaje a lo largo de la vida**

**REFAL**

CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL  
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS  
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

## Colabore con *Decisio*



*Decisio* disemina saberes concretos y significativos para la toma de decisiones y la acción en la educación de personas jóvenes y adultas. Los saberes deben ser presentados de manera que se facilite su transferencia a la esfera del saber hacer. Dichos saberes pueden provenir de la investigación educativa o de la experiencia acumulada en proyectos de desarrollo.

*Decisio* publica tanto números temáticos como números de contenido general. Además de los artículos regulares aparece, al principio, un artículo más largo que invita a profundizar y problematizar sobre un tema. También se encuentran diálogos, testimonios, reseñas bibliográficas, noticias y otras informaciones de interés. *Decisio* no es una revista dedicada a revisar planteamientos teóricos o metodológicos *in extenso* ni publica revisiones bibliográficas sobre un tema.

Los trabajos que se consideren para publicación en *Decisio* serán breves, precisos, claros y relevantes. Cada trabajo no tendrá más de cuatro páginas impresas (cinco páginas en el original enviado por correo electrónico, con alrededor de 2,500 palabras en total, escrito en fuente Times New Roman de 12 puntos). Se evitarán las notas a pie de página y referencias bibliográficas en el texto; las menciones a autores y obras deben ser mínimas, si acaso su inclusión en el texto se considera indispensable.

Se sugiere que cada trabajo esté organizado en cinco secciones:

- **Introducción:** deberá proveer en dos o tres párrafos un planteamiento claro y conciso del problema de que se trate y del contexto en que se trabajó.
- **Actividades:** relatará de manera ajustada los métodos y/o procedimientos empleados y las actividades realizadas.
- **Resultados:** presentará brevemente los logros obtenidos así como la discusión de los mismos a la luz de otros aportes y de los factores contextuales que entraron en juego.
- **Recomendaciones para la acción:** serán redactadas en forma de una lista numerada de sugerencias concretas útiles para la toma de decisiones y la acción.
- **Lecturas sugeridas:** incluirá el mínimo indispensable de las lecturas, de ser posible en español, que a un práctico de la educación le resultaría necesario o conveniente hacer, las que le permitan profundizar en el tema si así lo desea y que avalen lo que se afirme en el trabajo respectivo. En todos los casos se procurará proporcionar al lector las indicaciones necesarias para conseguir tales lecturas (correos electrónicos, páginas web, etc.).

Todas las secciones son fundamentales, pero las consideraciones contextuales en la **Introducción** y la discusión de los **Resultados** son de crucial importancia para que los lectores adapten, modifiquen o decidan no utilizar los aportes del trabajo de que se trate.

*Decisio* desfavorece la simple adopción o copiado mecánico de soluciones de un contexto a otro sin el necesario análisis crítico.

Los trabajos deberán enviarse con un resumen y una semblanza biográfica del autor o autores, cada uno en aproximadamente 100 palabras. Todos los materiales publicados en *Decisio* pueden ser reproducidos de la manera que más convenga a los usuarios, citando la fuente.





*Abrazo*, 2014. Xilografía, 24 x 30 cm.

© Derechos reservados: Noelia Verona Martel  
Reproducción autorizada por la autora.

Noelia Verona Martel  
(Las Palmas de Gran Canaria, Islas Canarias, 1975-)

Cursó estudios de Antropología en México y Artes Aplicadas en Madrid. Ha realizado diversas exposiciones individuales y colectivas de pintura y grabado en Canarias, Madrid, Salamanca, Betanzos y Oviedo (España) y Michoacán (México).

Su obra, tanto desde la antropología como desde la literatura y las artes plásticas, gira en torno a la construcción cultural del cuerpo. Como antropóloga recibió el Premio Rigoberta Menchú 2008 de Investigación con el libro *Más allá del cuerpo transparente*. Como escritora tiene diversos relatos premiados sobre género e interculturalidad. Como artista gráfica ha explorado en su proyecto gráfico "Bitácora Erótica" la ternura y el erotismo a través de sencillos grabados en madera. Durante el verano de 2014 se le concedió una beca para artistas en Alfara Estudio (Salamanca, España) donde realizó la obra *Abrazo*, xilografía sobre madera de roble perteneciente al citado proyecto gráfico. Ese mismo año fue seleccionada, junto con otros diez artistas, para participar en la Exposición del Centro Internacional de la Estampa Contemporánea (Fundación CIEC) y la Galería Alfara.

# Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

**Conceptualizaciones, políticas y prácticas de aprendizaje a lo largo de la vida**

Editor invitado: Carlos Vargas Tamez

- 2 Carta de la Dirección General del CREFAL
- 3 Los múltiples propósitos del aprendizaje a lo largo de la vida  
Pautas para una conceptualización  
*Carlos Vargas Tamez* | País Vasco
- 12 Políticas en EPJA en América Latina y el aprendizaje a lo largo de la vida  
*Gloria Hernández Flores* | México
- 18 Aprendiendo a lo largo de la vida, el estudio de NIACE sobre el futuro del AVL en el Reino Unido  
*Alan Tuckett* | Reino Unido
- 24 Ampliando voces: miradas y propuestas para la educación de personas jóvenes y adultas en la perspectiva de sus sujetos  
Relato de una experiencia  
*Giovanna Modé* | *Tatiana Lotierzo Hirano*  
Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación
- 29 ICAE's Academy of Life Long Learning Advocacy (IALLA)  
Una experiencia de formación para la participación política en el campo internacional  
*Sérgio Haddad* | Acción Educativa, Brasil  
Consejo Internacional de Educación de Personas Adultas (ICAE)
- 34 Revisión crítica de la hegemonía de un cierto concepto de "aprendizaje a lo largo de la vida"  
*Licínio C. Lima* | Portugal
- 39 El Programa de Intercambios Internacionales de PASCAL  
Hacia una visión de las ciudades de aprendizaje en 2020  
*Peter Kearns* | Australia  
*Michael Osborne* | Escocia
- 45 El Centro de Desarrollo Comunitario Sustentable del CREFAL  
Creando empresas solidarias para una vida mejor  
*Víctor Manuel Beltrán Morales e Ilse Brunner Schoenemann* | México
- 49 La lucha por el derecho a la educación de personas jóvenes y adultas en las penitenciarías brasileñas  
*Ester Gammardella Rizzi* | Brasil
- 55 Testimonios  
I Conferencia Internacional sobre Ciudades del Aprendizaje  
*Shirley Walters*  
El Máster Universitario Europeo en Aprendizaje a lo largo de la vida  
*Itziar Elexpuru y Ane Jauregi*  
La Ciudad del Aprendizaje de Vancouver  
Maestría en Educación a lo Largo de la Vida del CREFAL  
*Guadalupe Miranda Romero*
- 72 Abstracts
- 76 Acerca de los autores
- 79 Reseñas bibliográficas
- 83 ¿Ahora qué?

**Directora General del CREFAL**

MERCEDES CALDERÓN GARCÍA

**Editor fundador**

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ†

**Editora general**

CECILIA FERNÁNDEZ ZAYAS

**Editor invitado**

CARLOS VARGAS TAMEZ

**Diseño original**

ERNESTO LÓPEZ RUIZ

**Diseño de portada e interiores**

NURIVAN VILORIA MARTÍNEZ

**Diseño de la versión digital**

ARIADNA IVÓN CHÁVEZ CALDERÓN

ARIEL DA SILVA PARREIRA

**Fotografía**

LUZ MACEIRA, CARLOS VARGAS, IVÁN HOLGUÍN,  
JOSÉ ALONZO LEYVA Y ARIEL DA SILVA

**Consejo editorial**

Rosana Martinelli

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Sylvia Schmelkes

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN

DE LA EDUCACIÓN, MÉXICO

Ana Deltoro

CONSULTORA INDEPENDIENTE, MÉXICO

Nélida Céspedes

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

DE AMÉRICA LATINA

Jorge Osorio

CONSULTOR INDEPENDIENTE

Iván Barreto Gelles

ASOCIACIÓN DE PEDAGOGOS DE CUBA

**Oficinas editoriales**

AV. LÁZARO CÁRDENAS 525

COL. REVOLUCIÓN C.P. 61609

TEL.: (52) 434 34 2 81 39

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

VERSIÓN DIGITAL: <http://decisio.crefal.edu.mx>

[cfernandez@crefal.edu.mx](mailto:cfernandez@crefal.edu.mx)

**Ventas**

LIBRERÍA LA ESTACIÓN

(52) 434 342 8167

[mtapia@crefal.edu.mx](mailto:mtapia@crefal.edu.mx)



[www.crefal.edu.mx](http://www.crefal.edu.mx)

*Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, número 39, septiembre-diciembre 2014. Publicación cuatrimestral del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, CREFAL, Lázaro Cárdenas 525, Quinta Eréndira, col. Revolución, Pátzcuaro, Michoacán, México, CP 61609. Reserva de derechos al uso exclusivo en trámite. ISSN 1665-7446. Licitud de título No. 12153, licitud de contenido No. 8806, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Tiraje: 500 ejemplares.

**Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor.  
Impreso en México**

## Carta de la Dirección General del CREFAL

El aprendizaje a lo largo de la vida constituye un concepto de gran relevancia en el panorama de la inclusión educativa, pues vincula los procesos de enseñanza-aprendizaje con las realidades sociales, económicas y políticas en las cuales se desarrollan los integrantes de las comunidades. En el CREFAL damos gran importancia a lograr una mayor congruencia entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y las necesidades reales de las comunidades; por eso, dedicamos este número de *Decisio* al tema de las conceptualizaciones, políticas y prácticas de aprendizaje a lo largo de la vida.

Mediante los ensayos y artículos aquí publicados realizamos un recorrido por diversos aspectos relevantes del aprendizaje a lo largo de la vida, desde su propia conceptualización como un término que ha ampliado el ámbito de acción de la educación de personas jóvenes y adultas, así como su sentido pedagógico, hasta la referencia a los aspectos característicos más relevantes y la presentación de la Maestría en Educación a lo Largo de la Vida impartida por nuestro organismo internacional.

En el recorrido aquí realizado se aborda el tema central de este número mediante la perspectiva de autores de España, México, Reino Unido y Brasil, entre otros, enfatizando el tema de las políticas de la EPJA y el aprendizaje a lo largo de la vida, y la aplicación del concepto en empresas solidarias en México, o en la educación impartida en centros de reclusión brasileños, así como la experiencia en Canadá.

Tenemos la seguridad de que con los diversos ensayos y artículos aquí publicados, nuestros lectores podrán obtener un amplio panorama de las implicaciones más importantes del aprendizaje a lo largo de la vida, y su aplicación para contribuir a mejorar la calidad de vida en las comunidades.

MERCEDES CALDERÓN GARCÍA



Fotografía: Luz Maceira.

# Los múltiples propósitos del aprendizaje a lo largo de la vida

## Pautas para una conceptualización

Carlos Vargas Tamez

Universidad de Deusto | País Vasco

carlos.vargas@deusto.es

### Introducción\*

El concepto de aprendizaje a lo largo de la vida (ALV) ha estado presente en la historia de la educación por casi un siglo. Sus orígenes se pueden encontrar en la década de los años 1920 y 1930, cuando la educación a lo largo de la vida se circunscribía a las oportunidades educativas para personas adultas; en particular para las y los trabajadores. Medio siglo después, el concepto de educación permanente reconfiguró la idea de

ALV e introdujo algunos elementos más a la ecuación; entre otros, que el aprendizaje toma lugar a lo largo de la vida, que incluye a diversos sectores y colectivos sociales, que se produce en diferentes entornos (formal, no-formal e informal) y que contiene una variedad de propósitos sociales, culturales y económicos.

Desde entonces, el ALV se ha constituido en parte importante del discurso educativo internacional; en

un campo emergente de estudio y práctica, y en un estandarte para el diseño de políticas educativas en todo el mundo. Diversas organizaciones internacionales como la UNESCO, la OCDE, el Banco Mundial y la Comisión Europea, han enfatizado el papel del ALV como un prerrequisito para el crecimiento económico y la cohesión social. Dicho énfasis, y el nivel de influencia que estas agencias tienen sobre la política educativa global, ha contribuido a la visibilidad del ALV y a que éste cobre un nuevo impulso en los debates educativos.

Estas organizaciones internacionales presentan diferentes definiciones de ALV, sin embargo, coinciden en que es un enfoque que contribuye a la adaptación de los individuos y a su participación en las sociedades del conocimiento. Al parecer, una racionalidad económica subyace a estas conceptualizaciones: la transición del capitalismo industrial a un nuevo capitalismo basado en la innovación. La educación y el aprendizaje (en particular el ALV) juegan un papel fundamental en esta configuración en tanto que potencian la generación de conocimiento y promueven la creatividad como componentes necesarios para alentar la innovación y, por tanto, la vida económica.

Existen, no obstante, otras visiones del ALV que cuestionan esta definición y que son más críticas. Estas otras visiones apuntan que el ALV debe ir más allá de las preocupaciones económicas, y que la educación y el aprendizaje deben contemplar otros propósitos sociales y culturales igualmente importantes, como la convivencia en sociedades más equitativas y el desarrollo del pensamiento crítico para transformar la realidad social.

En cualquier caso, y a pesar de las diferencias en su conceptualización, existen coincidencias en dos rasgos distintivos del ALV:

- a) que con el ALV se trata de colocar a los aprendices, sus necesidades, aspiraciones y demandas, en el centro de las políticas, programas y métodos educativos, y
- b) que el ALV debe preparar a los individuos y a sus sociedades para enfrentarse a un mundo en

constante cambio (a través de la adaptación y/o la transformación).

A pesar de estos acuerdos, el campo del ALV ha servido a propósitos ampliamente diferentes. La etiqueta de ALV ha servido para designar, entre otras cosas: proyectos escolares con población infantil y juvenil; programas de educación y aprendizaje con personas adultas; programas de educación profesionalizante o para el trabajo; educación superior; alfabetización y educación básica; educación intercultural; educación popular; aprendizaje intergeneracional, etc. La definición y orientación del ALV, la articulación de los distintos programas, y el papel que juegan los diversos actores involucrados se difumina en la cantidad y variedad de proyectos, programas y políticas educativas.

### **Características del ALV**

El concepto de aprendizaje a lo largo de la vida abarca una gran variedad de temas educativos y formativos que atañen a distintas audiencias. Sin embargo, en la literatura especializada se pueden encontrar tres elementos articuladores que transforman la educación, la formación y la capacitación, o al conjunto de las tres, en el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida: el aprendizaje no formal, el aprendizaje auto-motivado y la participación universal.

La primera característica del ALV es que abarca tanto a la educación formal como a la no-formal y al aprendizaje informal. El aprendizaje formal incluye a los sistemas educativos estructurados jerárquicamente que abarcan desde la educación primaria o preprimaria hasta la universidad y los programas cuasi-escolares creados para la capacitación técnica y profesional. Por otro lado, el aprendizaje informal describe al proceso vital (que ocurre a lo largo de la vida) por el cual las personas desarrollan actitudes, valores, destrezas y conocimientos a partir de la experiencia cotidiana y de la influencia y recursos educativos del entorno: de la familia, los vecinos, el trabajo, el esparcimiento, el mercado, la biblioteca y los medios de comunicación.

El segundo tema común al ALV es la importancia del aprendizaje auto-motivado. Existe un gran

énfasis sobre la necesidad de que los individuos se hagan responsables de su propio aprendizaje; los “aprendices a lo largo de la vida” se definen no por el tipo de educación o formación en la que participan, sino por las características personales que les llevan a participar en procesos y oportunidades de aprendizaje. Las personas que son más proclives a implicarse en procesos de aprendizaje, ya sea formal o informal, a lo largo de la vida, comparten ciertas características, entre ellas: a) la actitud y habilidades necesarias para el aprendizaje, particularmente habilidades lingüísticas (alfabetismo) y de aritmética básica; b) la confianza para aprender, incluyendo un sentido de compromiso con la educación y los sistemas educativos; y c) la voluntad y motivación para aprender.

Aunque la educación y formación pueden conllevar beneficios económicos para los individuos, se ha reconocido que los incentivos económicos por sí solos no siempre son suficientes para motivar a las personas para que se involucren en la educación o formación. Se debe identificar y enfrentar una pluralidad de barreras motivacionales para que algunas personas participen en los procesos formativos. Si bien algunas de estas barreras son económicas y pueden superarse con asistencia financiera, muchas personas no se animan a estudiar por factores sociales y personales. Dentro de las motivaciones más socorridas se encuentran: actualizar las competencias laborales, iniciar un negocio, aprender sobre una materia, ayudar a las y los hijos en sus tareas escolares, ampliar los conocimientos, conocer a otras personas, desarrollar la autoestima, involucrarse en la comunidad, desarrollar habilidades personales, participar en redes sociales, etc.

A partir de la identificación de los factores que actúan como motivadores u obstáculos para el involucramiento en la educación, las políticas de ALV tienden a promover la participación en el aprendizaje por el puro gusto de aprender, más que como un medio para un fin específico (v.g. para el empleo). La meta de participar en el aprendizaje parece entonces ser más significativa que las razones para la participación, lo cual puede ser visto como un reconocimiento del abanico de factores que motivan a las personas a

implicarse en el aprendizaje formal o informal en lugar de —o adicionalmente a— metas instrumentales.

La tercera característica del ALV tiene que ver con la participación universal en la educación. La participación de todos los grupos sociales considerando la diversidad étnica, etaria, socioeconómica, cultural, religiosa, sexual, física y de género. El concepto de participación universal incluye todos los tipos de educación —formal, informal y no formal— y todos sus propósitos y objetivos: sociales, económicos y personales. Diversos documentos internacionales de política educativa subrayan la necesidad de la participación de todos los colectivos sociales para promover la cohesión social y para hacer frente a los vertiginosos cambios económicos y sociales que la globalización ha traído consigo. En la siguiente sección se analizan las definiciones de las distintas organizaciones internacionales y el énfasis puesto en los distintos propósitos del aprendizaje a lo largo de la vida; por ahora basta decir que, debido a la falta de una definición formal y ampliamente reconocida del ALV, los siguientes elementos son comunes a la mayoría de las definiciones académicas y políticas:

- el reconocimiento de que el aprendizaje sucede más allá de los sistemas educativos;
- la comprensión del aprendizaje como una necesidad continua de las personas a lo largo de sus vidas;
- la afirmación de que se necesita más que la educación formal para lidiar con el cambio en las sociedades contemporáneas;
- la conciencia de que una organización o sociedad del aprendizaje es un escenario futuro deseable;
- el reconocimiento de que tanto los individuos como sus comunidades, locales y globales, necesitan involucrarse en la determinación de las necesidades de aprendizaje y necesitan hacerlo a lo largo de la vida;
- la noción de que el ALV es tanto un producto como un detonador del uso extendido de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.



Fotografía: Luz Maceira.

Aun con estos derroteros, los debates para una definición del ALV se centran en algunas cuestiones no resueltas:

- a) Si el sistema de educación formal está incluido en el ALV o si éste se refiere únicamente al aprendizaje informal y no-formal.
- b) Cómo reconocer el aprendizaje no formal e informal; es decir, si se acredita en los esquemas formales de acreditación o si se debe crear un sistema diferente para registrar el aprendizaje y certificar competencias (v.g. ocupacionales).
- c) Si el ALV es una inversión o un gasto, un bien público o una oportunidad de negocio, una responsabilidad individual o un derecho.

No obstante, de las múltiples definiciones del ALV es posible identificar algunos elementos recurrentes en los discursos políticos y académicos de quienes las proponen y sostienen. Los tres elementos centrales de lo que ha sido llamada la tríade de propósitos del aprendizaje a lo largo de la vida (Aspin y Chapman, 2010) son:

- el progreso y desarrollo económicos,
- el desarrollo y la realización personales,
- la inclusión social y el entendimiento y acción democráticos.

Algunas conceptualizaciones del ALV se centran en el debate de las diferencias entre los enfoques culturales y territoriales del mismo; entre el énfasis de la competitividad global de los países del norte y aquellos del sur que ponen el acento en el desarrollo. En estos ejercicios conceptuales, el enfoque del norte global parece situarse en la educación a lo largo de la vida derivada de una conciencia, cada vez más extendida, de que estamos insertos en un mundo rápidamente cambiante en el cual el conocimiento y las habilidades necesitan de una actualización constante, y de la necesidad de afrontar dichas transformaciones, como es el caso del cambio demográfico (v.g. el envejecimiento poblacional acelerado y los flujos migratorios). El impulso de las naciones por acogerse al ALV como paradigma educativo obedece al reconocimiento de la necesidad de garantizar la competitividad económica en un mundo cada vez más complejo y global. Los argumentos se basan en

la presunción de un vínculo entre el nivel educativo y el crecimiento económico.

En contraste, en el “sur global” existen argumentos para sostener una mirada más amplia e integral del ALV que la que ofrece el modelo de capital humano. Esta mirada deriva de los valores sociales y culturales imbuidos en las sociedades en las que se valora el aprendizaje colectivo más que el individual. Aunque todas las sociedades tienen sus propios contextos específicos, algunos autores sostienen que las poblaciones indígenas, por ejemplo en África, siempre han tenido una tradición bien establecida de ALV. Este sistema privilegia lo colectivo, comunitario y espiritual sobre lo económico con un enfoque en el capital social más que en el capital humano.

Estas diferencias basadas en los propósitos y la naturaleza misma del aprendizaje a lo largo de la vida pueden ser observadas en las definiciones y conceptualizaciones del ALV que presentan y sostienen las organizaciones internacionales que se han encargado de promoverlo a nivel mundial.

### **Definiciones de las organizaciones internacionales**

Son múltiples las organizaciones internacionales que actualmente promueven y trabajan sobre temas de aprendizaje a largo de la vida; entre ellas podemos contar organizaciones de la sociedad civil, universidades, centros de investigación, *think-tanks* (grupos de expertos), sindicatos, organizaciones culturales, agrupaciones profesionales y empresariales, etc. Cada una de estas organizaciones tiene un ámbito de influencia determinado y una agenda específica para promover el ALV, sin embargo, para el análisis me basaré en las definiciones que han acuñado, defendido y promovido cuatro organizaciones internacionales, intergubernamentales y multilaterales: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM) y la Comisión Europea (CE), por ser éstas las que han promovido la adopción de políticas de ALV a nivel mundial y

reformas educativas consecuentes con sus propias visiones del desarrollo, el bienestar, la prosperidad y, por supuesto, la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida.

El Banco Mundial, por ejemplo, afirma que el ALV es esencial para que los individuos puedan seguirle el paso al acelerado avance tecnológico y al cambiante mercado de trabajo global. El ALV es visto como la preparación para una vida desestabilizada de trabajos, perfiles laborales y ubicaciones geográficas cambiantes (World Bank, 2003). En esta visión del “trabajador nómada”, las personas deben adaptarse constantemente a nuevas condiciones de vida, a nuevas tecnologías y a nuevos requerimientos para el trabajo, lo cual requiere del aprendizaje de ciertas habilidades que les permitan ajustarse a un mundo en constante evolución.

El enfoque del ALV del BM contempla una combinación de competencias que incluye:

[...] habilidades académicas básicas como las lingüísticas en idiomas extranjeros, las habilidades matemáticas y científicas, y la habilidad de utilizar tecnologías de la información y de la comunicación. Los trabajadores deben utilizar estas habilidades de manera efectiva, actuar de manera autónoma y reflexiva, e insertarse y funcionar al interior de grupos sociales heterogéneos (World Bank, 2011. Traducción propia).

La OCDE comparte muchos de los planteamientos del BM, entre ellos el enfoque de capital humano y la instrumentalidad de la educación y el ALV. No obstante, la OCDE, en su marco sobre el ALV, enfatiza que la educación formal contribuye al aprendizaje tanto como la no formal, e incluye cuatro características para su conceptualización:

- Primero, que el ALV ofrece una visión sistémica del aprendizaje, ya que examina la demanda y la oferta de oportunidades de aprendizaje como parte de un sistema que conecta y cubre todo el ciclo vital y que comprende todas las formas de aprendizaje (formal, no formal e informal).

- Segundo, enfatiza la centralidad del aprendiz y la necesidad de iniciativas que satisfagan la diversidad de sus necesidades, lo cual representa un cambio de foco de la oferta educativa a la demanda de la educación.
- Tercero, el enfoque enfatiza la motivación para aprender y presta atención al aprendizaje auto-dirigido y autogestionado.
- Cuarto, hace hincapié en los múltiples objetivos de la política educativa que incluyen, entre otros, resultados económicos, sociales o culturales, el desarrollo personal y la ciudadanía.

No obstante, cuando intenta dar cuenta de estos resultados, la metodología y los estándares (por ejemplo PIAAC y PISA) sólo miden algunas de esas dimensiones; particularmente las habilidades económicamente valorables a través de criterios economicistas como la eficiencia, la eficacia, la calidad total y otros criterios que han sido importados de la teoría del capitalismo neoliberal o, cuando más, de la gestión y administración, para insertarse en el análisis del campo educativo.

Una de las principales críticas a los planteamientos del BM y de la OCDE se relaciona con el énfasis utilitario e instrumental del aprendizaje. En el discurso de ambas organizaciones se encuentra el aprendizaje como adaptación, es decir, adaptarse a los cambios derivados de la globalización y a los cambios derivados de las sociedades de aprendizaje o a las economías basadas en el conocimiento. La adaptación y la resiliencia están muy presentes como una manera de adaptarse a los cambios que ha traído consigo la globalización económica. Es decir, en los fines del ALV encontramos lograr aprendizajes para adaptarse y tomar ventaja de las oportunidades que supone la globalización, y se echa de menos una visión crítica acerca de las causas y consecuencias de tan vertiginosos cambios y de su impacto, diferenciado, sobre los niveles de bienestar de las personas y sociedades.

Por su parte, la UNESCO parece sostener una visión más humanista del ALV, al menos en comparación con los argumentos marcadamente económicos del BM y de la OCDE. El discurso de la UNESCO sobre el

ALV se ha enfocado en el desarrollo completo del individuo. El informe comisionado a Pierre Faure (1972) “Aprender a ser: el nuevo mundo de la educación de hoy y de mañana” apuntaba que el énfasis debería recaer en aprender a aprender, y no en adaptar el sistema educativo a las necesidades del mercado laboral. El informe sostiene que el objetivo de la educación es permitir y habilitar a la persona para que sea ella misma, y que el objetivo de la educación en relación al empleo y al progreso económico debería ser no tanto preparar a las personas para una ocupación específica o técnica, sino más bien optimizar la movilidad entre los aprendices y facilitar estímulos permanentes al deseo de aprender y formarse a sí mismos (Faure, 1972).

La perspectiva de este reporte, pionero en el campo de la educación a lo largo de la vida, es que el amor por el aprendizaje crea un deseo de aprendizaje a lo largo de la vida y el mantenimiento de una sociedad del aprendizaje y, por consecuencia, la meta del ALV es lograr empoderar a las personas para que tomen el control del desarrollo económico, científico y tecnológico de una manera democrática.

Sin embargo, en la década de los noventa, el enfoque humanista de la UNESCO hacia el ALV se vio mermado —o pausado— debido al discurso imperante de las economías basadas en el conocimiento y el desarrollo del capital humano. A pesar de ello, la UNESCO evitó los argumentos puramente económicos del ALV, lo cual se evidencia en el informe de 1996 titulado “La educación encierra un tesoro” (*Learning: The Treasure Within*) que define el ALV como la adaptación a los cambios suscitados por la tecnología y la economía y como un proceso de formación de seres humanos completos y multidimensionales; tanto por la formación de sus conocimientos y aptitudes, como de su capacidad crítica y de acción (UNESCO, 1996).

En la actualidad, la UNESCO ha clamado por un “nuevo humanismo” para la educación del siglo XXI, y aunque recoge los principios de adaptabilidad, esa adaptación parece no proponerse a costa de las posibilidades de transformación de las propias personas ni de las estructuras que provocan efectos negativos sobre sus vidas. Para ello es importante, en primera instancia, incluir las diferentes dimensiones de la vida

de las personas, es decir, no sólo en tanto trabajadoras/es, sino en tanto hijos o hijas, padres o madres, feligreses, vecinos, miembros de la comunidad. Es en este diálogo con las necesidades de aprendizaje en el que se pueden lograr aprendizajes que consigan transformar las estructuras que se quieran transformar. Sin duda unas de éstas son las estructuras educativas.

Actualmente la UNESCO está trabajando en el desarrollo de un quinto pilar, añadido a los cuatro pilares clásicos de Delors. El quinto pilar es aprender a transformar, como una competencia clave para las condiciones actuales y futuras de las sociedades. Esto supone que existan también oportunidades de formación ciudadana que movilicen a las personas hacia la participación en los asuntos que les afectan, y que éstos son más que aquellos que sólo se relacionan con su vida productiva.

Para la Comisión Europea, la escala de los cambios económicos y sociales actuales, la veloz transición hacia una sociedad basada en el conocimiento y las presiones demográficas resultantes del envejecimiento de la población en el continente, constituyen retos que demandan un nuevo enfoque educativo. De este modo, en el *Memorándum sobre aprendizaje a lo largo de la vida*, la Comisión Europea (2000) define el ALV como “toda actividad de aprendizaje realizada deliberadamente y de forma continua con el objeto de mejorar el conocimiento, las habilidades y la competencia”. Esta definición, tan breve y orientada hacia la vida productiva, fue enmendada un año (y muchas críticas) después para incluir “toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el propósito de mejorar el conocimiento, las habilidades y competencias, desde una perspectiva personal, cívica, social y/o relacionada con el empleo” (Comisión Europea, 2001).

La CE ha desarrollado iniciativas múltiples con el objeto de empoderar a su ciudadanía para transitar entre países, regiones, entornos de aprendizaje y trabajo en búsqueda del aprendizaje (v.g. los programas Sócrates, Comenius, Gundtvig, Erasmus, y los nuevos Erasmus+ y Horizonte 2020). Estas iniciativas han posibilitado la participación de muchas personas en experiencias de aprendizaje estimulantes y han ayudado a forjar los sistemas educativos a lo largo y ancho de Europa. Sin



Fotografía: Carlos Vargas.

embargo, las prioridades de política para el ALV, y para las estrategias educativas de los últimos dos planes de desarrollo (la Estrategia de Lisboa, 2000 y Europa 2020) parecen favorecer el desarrollo de competencias específicas que se presumen rentables y redituables.

### La agenda del ALV en América Latina

Si bien la región latinoamericana no está exenta de la influencia de los organismos transnacionales que promueven una visión utilitaria de la educación, y de los efectos de las transformaciones económicas del norte global, la agenda del ALV en América Latina ha incorporado elementos propios de la Región. Entre ellos está la tradición de la educación popular con personas adultas, derivada de movimientos sociales que ven en el aprendizaje una práctica política y de emancipación (Freire, 2007). Este carácter crítico

de la educación ha permeado el concepto de ALV en la Región y le ha impreso fines sociales específicos, como la participación y el ejercicio de la ciudadanía (cf. UNESCO, 2008). La Conferencia Regional de la UNESCO sobre alfabetización en América Latina y el Caribe, y preparatoria para la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VI), enfatizaba justamente la necesidad de transitar de la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida como principio organizativo de la educación con personas jóvenes y adultas. El mismo Marco de Acción de Belén, derivado de la CONFITEA VI, afirma que el ALV está “basado en valores de inclusión, emancipación, humanísticos y democráticos” (UNESCO, 2009: 2).

Tanto la tradición educativa latinoamericana, como las características de su contexto, han dotado al ALV de un matiz distinto. Mientras que en los países del Norte ha imperado la centralidad de la economía (el crecimiento económico, la productividad y competitividad globales, y el progreso de las “minorías”), en América Latina la agenda del ALV ha estado marcada por el desarrollo social. Un desarrollo que pretende atender las necesidades de la población en situación de pobreza y exclusión (que es mayoría en la región más desigual del mundo), y que intenta recuperar valores culturales como el desarrollo comunitario y una tradición de lucha por el reconocimiento y cumplimiento de la educación —y el ALV— como un derecho humano fundamental.

No obstante estas diferencias históricas y regionales, el actual contexto de crisis financiera y de globalización política está sirviendo de escenario para la justificación de políticas y programas de ALV orientados hacia el trabajo, cuyo principal motor es la producción y la vida económica. Estas formulaciones se basan en algunas características innegables del entorno global; entre otras, el carácter cambiante del mundo y la rapidez de los cambios, la incertidumbre y el inmediatez, la interconexión e interdependencia entre personas y países, y las imperantes necesidades sociales. Si bien el reconocimiento de este estado de cosas es necesario, también lo es reconocer que hay diversas formas de enfrentar estos cambios y que la educación y el aprendizaje pueden

contribuir a la permanencia o a la transformación del orden mundial; a la adaptación de las personas a las condiciones actuales o a la transformación de estas condiciones. Esto último requiere de una lectura del mundo y de la realidad local que permita identificar aquellas características del entorno que precisan de una transformación sustantiva e identificar cómo y en qué medida el ALV puede contribuir a éstas.

### **Propuestas para la acción**

La claridad conceptual en las definiciones del ALV es fundamental para el diseño de políticas y programas de aprendizaje a lo largo de la vida, para la negociación de sus propósitos y significados. En el caso de los organismos internacionales, un análisis de los discursos que del ALV sostienen y promueven resulta indispensable para dar cuenta del tipo de incidencia e influencia que desean ejercer sobre las políticas educativas nacionales y regionales. En el caso de estas últimas, conviene un análisis de su orientación y de los programas públicos de ALV; del balance entre los propósitos económicos, sociales, culturales e individuales de las estrategias y programas. Tanto al nivel de las políticas como en el de la práctica educativa, es conveniente dilucidar los principios de los que se parte si el ALV se adopta como paradigma o concepto maestro, pues la naturaleza polisémica del término y la interrelación de los grandes propósitos del ALV puede diluir o desviar los objetivos que se persiguen con una cierta acción educativa. Con el fin de posibilitar esa necesaria claridad conceptual, se propone abordar algunas tensiones no resueltas que se encuentran comúnmente en las políticas y programas de ALV; en particular:

1. La tensión entre educación y aprendizaje (como paradigmas orientadores).
2. La tensión entre adaptación y transformación (como metas del aprendizaje).
3. La tensión entre la sociedad del aprendizaje y las economías basadas en el conocimiento (como aspiración y marco de actuación).

4. La tensión entre el aprendizaje para la empleabilidad y el crecimiento económico, el aprendizaje para la inclusión social y la ciudadanía activa, y el aprendizaje para el desarrollo y realización personales.
5. La tensión entre las dimensiones individual y colectiva del aprendizaje (necesidades, demandas y aspiraciones de distintos actores).

## Referencias

ASPIN, D. y J. CHAPMAN (2010), "Lifelong learning: Concepts and conceptions", *International Journal of Lifelong Education*, vol. 19, núm. 1, pp. 2-19.

Commission of the European Communities (2000), "A Memorandum on Lifelong. Commission staff working paper", Learning Brussels, 30.10.2000 SEC(2000) 1832.

Commission of the European Communities (2001), "Making a European Area of Lifelong Learning a Reality", Communication from the Commission Brussels, 21.11.2001 COM (2001) 678 final.

DELORS, J. (ed.) (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, Madrid, Santillana/UNESCO.

FAURE, E. (ed.) (1972), *Aprender a ser: La educación del futuro*, Madrid, Alianza editorial.

FREIRE, P. (2007), *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI editores.

UNESCO (2008), *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: hacia los desafíos del siglo XXI*. Documento final de la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe preparatoria para la CONFINTEA VI. México, en:

[http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/Preparatory\\_Conferences/](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/Preparatory_Conferences/)

[Conference\\_Documents/Latin\\_America\\_-\\_Caribbean/confintea\\_rpc\\_mexico\\_final\\_document\\_es.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_es.pdf)

UNESCO (2009), *Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Marco de acción de Belén*, Belén do Pará, en:

[http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working\\_documents/Belem%20Framework\\_Final\\_es.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_es.pdf)

World Bank (2003), *Lifelong learning in the global knowledge economy: 'Challenges for developing countries'*, Washington DC, The World Bank.

World Bank (2011), *Learning for all: Investing in people's knowledge and skills to promote development-World Bank Group Education Strategy 2020*, Washington DC, World Bank.

## Lecturas sugeridas

ASPIN, D. y J. CHAPMAN (2010), "Lifelong learning: Concepts and conceptions", *International Journal of Lifelong Education*, vol. 19, núm. 1, pp. 2-19.

JARVIS, P. (2007), *Globalization, lifelong learning and the learning society: sociological perspectives*, Londres, Routledge.

LIMA, L.C. (2007), *Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*, São Paulo, Cortez.

TORRES, R.M. (2009), *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*, síntesis del Reporte Regional, UNESCO, en:

[http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/GRALE/confintea\\_grale\\_lac\\_synthesis\\_es.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/GRALE/confintea_grale_lac_synthesis_es.pdf)

## Nota

- \* Este trabajo se basa en la ponencia "Discursos e influencias internacionales en las políticas para el aprendizaje a lo largo de la vida: el caso del País Vasco" presentada por el autor el 10 de julio de 2013 en el XI Congreso Español de Sociología, Universidad Complutense de Madrid, España.



Fotografía: Luz Maceira.

# Políticas en EPJA en América Latina y el aprendizaje a lo largo de la vida

Gloria Hernández Flores

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)  
División Académica Ecatepec | Estado de México, México  
gloriadf\_2004@yahoo.com.mx

## Introducción

Cerca de cumplir un quinquenio de la celebración de la sexta Conferencia Internacional de Educación para Adultos (CONFINTEA VI), conviene detenernos para reflexionar sobre las políticas en la región latinoamericana en materia del discurso del aprendizaje a lo largo de la vida, que a decir de algunos analistas no ha tenido una presencia significativa en la región y se ha traducido en *educación* a lo largo de la vida.

Más que mirar un defecto de traducción, o aún peor, de atraso latinoamericano respecto de los países europeos con relación a la implantación del ALV en América Latina, trataré de exponer el asunto en una dirección distinta: la de reconocer las circunstancias regionales por las que se da un doble movimiento, o una tensión: por un lado entre la imperiosa necesidad de rebasar la mirada compensatoria en las

políticas de educación con personas jóvenes y adultas (EPJA) que demanda una reconceptualización en ámbitos como alfabetización, educación básica, formación de educadores y educadoras, imaginar otras formas de gestión y reformular políticas en esta materia; y por otro lado, reconocer que las condiciones de la región no pueden ser leídas sólo como un obstáculo para la inserción plena del discurso ALV, sino que más bien representan las condiciones políticas, culturales, económicas y sociales desde las cuales la interpretación de este discurso le da sentido al término educación a lo largo de la vida.

### **El aprendizaje a lo largo de la vida en Europa**

El aprendizaje a lo largo de la vida (ALV) ha tenido una influencia diferenciada de alcance mundial desde la última década del siglo XX; hacia el fin de ese siglo en Europa se vislumbraba como un paradigma que permitiría enfrentar los cambios sociales, económicos, políticos y culturales del cambio de siglo, pero sobre todo reconocía las transformaciones ocurridas en ámbitos como el trabajo, la cultura y la política (De Ibarrola, 1998); al mismo tiempo, este paradigma había sido concebido como una respuesta a las paradojas sociales que colocan en el centro el avance tecnológico y amplias capas de población joven y adulta en condición de exclusión y desempleo, así como a los flujos migratorios que imponen diversas formas de habitar el mundo global.

La Comisión de las Comunidades Europeas (CCE) señalaba, en el llamado *libro blanco* “Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva” (1995), que si bien la educación y la formación son un recurso último frente al problema del empleo, “no pueden resolver por ellas solas la cuestión del empleo y, más generalmente, la de la competitividad de las industrias y servicios”; es decir, si bien apoya en la formación de un “ciudadano europeo, joven o adulto, enfrentado al problema de su adaptación a nuevas condiciones de acceso al empleo y a la evolución del trabajo”, ha de hacerlo desde un “modelo de crecimiento rico en empleo” (CCE, 1995: 1). Con ello se muestra el impacto en

las políticas de gestión económica y social que deben seguirse para encarar los desafíos del nuevo milenio.

En este marco, la CCE plantea cinco iniciativas: fomentar la adquisición de nuevos conocimientos, acercar la escuela a la empresa, luchar contra la exclusión, hablar tres lenguas comunitarias y conceder la misma importancia a la inversión en equipamiento y a la inversión en formación.

Si bien los inicios del ALV con el sentido que tiene ahora se ubican en el *libro blanco* para la región europea, en el Informe presentado a la UNESCO por Jacques Delors se define de manera puntual y se liga a los cuatro pilares señalados por el autor, los cuales han tenido gran repercusión mundial. Es relevante la definición del ALV de dicho informe:

En lo sucesivo, el periodo de aprendizaje cubre toda la vida y cada tipo de conocimiento invade el ámbito de los demás y los enriquece. En vísperas del siglo XXI, la educación, debido a la misión que se le ha asignado y a las múltiples formas que puede adoptar, abarca desde la infancia hasta el final de la vida, todos los medios que permiten a una persona adquirir un conocimiento dinámico del mundo, de los demás y de sí misma, combinando con flexibilidad los cuatro pilares fundamentales descritos en el capítulo anterior [aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser]. En el presente informe la Comisión ha optado por designar este proceso continuo de educación, que abarca toda la existencia y se ajusta a las dimensiones de la sociedad, con el nombre de “educación a lo largo de la vida” [traducción literal criticada por Torres, ya que traduce *learning* por “educación”, y no por *aprendizaje*] (Delors, 1996: 108).

La interconexión de conocimientos supone usos también interconectados de los mismos; su presencia es permanente y no fragmentaria. El ALV supera la educación escolar al tomar diferentes formas y medios y no sólo diferentes contenidos; es flexible, permanente y se “ajusta” a las dimensiones de la sociedad, dado que lejos de tratar de definir de una vez y para siempre los amplios ámbitos de la vida en que la educación cobra significado, alude a la necesidad

de ver esa vida como procesos sociales que están “siempre siendo” (Freire, 1976: 128), que son cambiantes, es decir, históricos. Hablar del “ajuste” de la educación a lo largo de la vida a lo social, por tanto, implica mirar el movimiento histórico que se impone entre éstos y admitir que lo que fue relevante en un tiempo y en un espacio no se convierte en un ámbito de acción política generalizable para todos.

Las crisis europeas de la primera década del presente siglo son un referente para la reflexión en torno a los modelos económicos y sus repercusiones en el ámbito social, y también para los desafíos que enfrenta esa parte del mundo desde su particularidad, así como en todos los países en el nada armonioso concierto mundial. Esos eventos permiten constatar que hace falta clarificar que el discurso de la educación a lo largo de la vida no es la respuesta o solución a todos los problemas sociales, por ejemplo de empleabilidad, ya que se involucran otros elementos de carácter cultural, político, económico y social, en un contexto de incertidumbre y riesgo global. Esto mismo nos lleva también a pensar que, para ser útiles, la educación y el aprendizaje deben estar siempre presentes y, además, ser durables, en la medida que se van resignificando por la propia acción humana.

La educación a lo largo de la vida enfrenta fuertes retos y habrá de pensarse desde la propia reflexión de las condiciones de la sociedad a la que ha de “ajustarse”, ya que los contenidos, aprendizajes y enseñanzas están fuertemente involucrados en políticas definidas por la lógica del libre mercado. Es decir, los sentidos de lo educativo, de los conocimientos y de los aprendizajes, o lo que es lo mismo, aquellas prácticas político-pedagógicas de formación como constitución del sujeto social, se instauran en la lógica del libre mercado, que en el mundo global se liga con la necesidad de formar “recursos humanos competentes y adaptables” sobre todo en los países no desarrollados, entre los que se encuentran los latinoamericanos.

Desde el punto de vista de algunos críticos del ALV, este paradigma implica la desvinculación de la enseñanza y el aprendizaje, ya que, para ellos, la enseñanza constituye un elemento central de la formación, valoración social y condición laboral de

educadores y educadoras, y constituye un desafío de las políticas públicas; en este sentido, invisibilizar la enseñanza, o subsumirla, no parece un acierto, como tampoco lo es mirar este proceso al margen del aprendizaje. Otros autores señalan, en este mismo sentido de crítica al ALV, que la mutación de la educación al aprendizaje es una tendencia que coloca sobre los hombros de los educandos trabajadores el no logro del crecimiento, obviando así las condiciones y las responsabilidades de otros actores respecto de tal situación. No obstante lo anterior, otros autores consideran que estas dudas son infundadas, en la medida que el aprendizaje es la realización de la enseñanza, y por lo tanto, el hecho de centrar la atención en ese componente no alude a la des-responsabilidad de los gobiernos; para estos autores, “el carácter holístico del ALV y su naturaleza radicalmente transformadora del paradigma vigente no han sido cabalmente comprendidos” (Torres, 2013: 41).

### **La EPJA y su contexto**

De acuerdo a estudios recientes (entre ellos la investigación realizada en 20 países de América Latina, coordinada por Caruso *et al.*, 2008), la EPJA aún enfrenta fuertes retos en esta región. En el marco de las políticas públicas es posible encontrar países en los que, a pesar de que la educación permanente ha sido materia de política, persiste una visión compensatoria que se materializa en escasos presupuestos, heterogeneidad en la presencia de la cooperación internacional, debilidad en los sistemas de formación de educadores y escasez en políticas intersectoriales que permitan hacer realidad la educación a lo largo de la vida. Estos elementos resultan importantes ya que se trata de sociedades marcadas por la desigualdad, la diversidad, cambios demográficos, flujos migratorios, una fuerte presencia de economía informal y altos grados de urbanización; de ahí que no resulta gratuito que la EPJA en la región se asocie con los pobres, con la pobreza y con las necesidades básicas de aprendizaje.

Si bien la definición del campo “educación de adultos” es insatisfactoria en la medida en que se define

desde la compensación tardía y precaria para grupos de población que no accedieron a la escolaridad o a la alfabetización en edades normadas, también es cierto que rebasar esta definición no necesariamente implica recurrir a asumir, de manera descontextualizada, nuevos paradigmas; lo que sí se requiere es una revisión no sólo semántica, sino política acerca de las posibilidades y límites que acompañan a estos paradigmas y avanzar en la construcción de sentido que ha abierto el camino a experiencias exitosas en la región.

Como todo discurso, el del ALV no es homogéneo y se engarza en los contextos locales en los que cobra significado. La asunción de este paradigma en la CONFINTEA VI (cuyo lema fue, justamente: “Hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida”) permite verificar la influencia de este discurso en eventos internacionales de gran importancia, su acercamiento a las políticas latinoamericanas en EPJA y las dificultades para implementarlo. ¿Con qué nos enfrentamos? Con transformaciones importantes en el plano del trabajo, donde se advierte un avance importante de la economía informal, así como trabajos mal remunerados y una gran inestabilidad laboral; asimismo, nuestros países enfrentan cambios en el plano de la cultura provenientes de las relaciones con las tecnologías digitales, las transformaciones intergeneracionales y los modos de vida, impactados a su vez por una urbanización cada vez mayor. En el ámbito de la política enfrentamos la diseminación del discurso de los derechos y la existencia de contextos sociales y económicos que limitan y moldean la participación social. Pero éstos no son obstáculos a vencer para la implementación del ALV, sino que configuran los rasgos de una sociedad inmersa en una serie de cambios, sujetos a tiempos y contenidos propios, que constituyen justamente el marco para la implementación del ALV.

Entre tales condiciones nos interesa ahondar, por su gravedad, en la situación de enorme desigualdad que caracteriza a la región latinoamericana y caribeña, ya que para el año 2013, el quintil de población más pobre (el 20 por ciento de los hogares con menos ingreso), capta en promedio sólo 5 por ciento del ingreso, mientras que la población en el quintil más alto (el 20 por ciento más rico) capta 47 por ciento. En situación



Fotografía: Luz Maceira.

de pobreza se encuentran 167 millones de personas, entre ellas, 40.50 por ciento del total de niños, niñas y adolescentes. Para 2010 había 35 millones de personas en condición de analfabetismo, 88 millones sin primaria y aproximadamente 60 por ciento de la población de 15 años y más no contaba con educación básica completa (OREALC, 2010, citado en Valdés *et al.*, 2013: 12).

En materia de política en EPJA, en la investigación coordinada por Caruso *et al.* (2008) se sostiene que la exclusión es característica central de la región; en ese contexto se explica la permanencia del concepto compensatorio en EPJA, que se concreta en bajos financiamientos y falta de formación sistemática de educadores y educadoras. Este análisis permite ver, como consecuencia, la necesidad de apoyar la enseñanza, y un ligero avance en materia curricular no generalizado. En esta situación, la llamada *educación a lo largo de la vida*, en la región latinoamericana y caribeña, significa una deuda pendiente en las políticas que impide el tránsito de la educación remedial a la educación con el enfoque de derechos. Por ello, el punto central de la CONFINTEA VI fue enunciado como: “la educación es un derecho social que viene siendo violado”.

Si bien el enfoque de derechos, fundamento del ALV, está presente en las constituciones de los países de la región, se ha avanzado poco en la realización de acciones que den contenido a una noción ampliada de EPJA que no identifique la educación de adultos con el sentido y la acción compensatoria. Aún más, que implique a los sujetos desde la articulación de las condiciones diversas de edad, generación, género, etnia, etc., sin sujetarlos a los condicionamientos que actualmente rigen a los sistemas escolarizados, como las cohortes por edad. Lo que se requiere es promover otras formas de participación educativa mediadas por las exigencias y ámbitos que implican a la EPJA, como es el caso del trabajo, la ciudadanía, las artes, la sustentabilidad, el género, la generación y la interculturalidad, entre otros.

Esto supone dar valor al conocimiento como recurso global para la constitución de una ciudadanía que demanda saber para participar; y nos referimos aquí a los saberes que surgen de fuentes muy diversas, es decir, que no se construyen desde una sola lógica ni tienen el propósito de homogeneizar a la población; esta diversidad se traduce en tensiones entre los saberes que demandan las nuevas exigencias sociales y el uso de las tecnologías de la información y el conocimiento para acceder a ellos, por un lado, y el caudal del saber local que ha de dialogar críticamente con las demandas del conocimiento global.

### **Aportes al ALV desde el paradigma de la educación popular**

Cuantiosas experiencias se han desarrollado en la región a la luz del paradigma de la educación popular y de las aportaciones de Paulo Freire que dotan de un sentido particular al discurso de la educación a lo largo de la vida. Me detendré sólo en algunas de ellas para repensar el carácter de la educación permanente, así como el de la sociedad educadora como elementos centrales del paradigma del ALV.

La aportación freiriana que ya anticipábamos acerca de que los sujetos están "siempre siendo" se circunscribe tanto al marco de la permanencia como al del cambio, de la transformación, y no únicamente

a la adaptación. Si la educación se reconoce como parte constitutiva de las condiciones sociales en tanto proceso de formación de sujetos sociales y particulares, la acción, decisión y construcción de utopías se revelan como elementos centrales de la educación en el siglo XXI en una América Latina caracterizada por la pobreza y la exclusión. Está en desuso hablar de la educación como práctica de la libertad, pero conviene recordar que este ideal no era un discurso vacío sino el reconocimiento, justamente, de las dimensiones sociales de la educación como práctica política, gnoseológica, comunicativa y cultural, de acuerdo a Freire. El carácter de lo permanente no se daba sólo a la luz de seguir aprendiendo, sino sobre todo, de estar siempre siendo.

Por otro lado, rebasar lo escolar ha impuesto tipologías como formal, informal y no formal que aún persisten y que reducen lo educativo a lo escolar; esta identificación unívoca ha traído consigo un costo muy alto en términos de discriminación y de estigma social del no escolarizado. Hace falta avanzar en la transformación del paradigma dominante pero no hacia la imposición de otro que refuerza estas tipologías de corte ideológico, político y cultural. Diluir, si no es que borrar las barreras entre educación informal, no formal y formal, así como entre educación básica y permanente, coloca en el centro la redefinición de las nociones de espacio y tiempo en el mundo actual. Los lugares educativos no deben ser ya estancos institucionales para la transmisión sin sentido, sino que es indispensable avanzar hacia otras formas educativas signadas por el enfoque de derechos; y ello impone, desde luego, una nueva institucionalidad que las políticas gubernamentales en América Latina aún no dejan asomar.

### **Recomendaciones para la acción**

El discurso del ALV y su implementación "tardía", diversificada y con múltiples sentidos en América Latina y el Caribe debe interpretarse a la luz de las condiciones históricas y actuales de la región. Los intentos por responder a estas condiciones se concretan en las

políticas en EPJA, que constituyen uno de los desafíos para avanzar a una sociedad en la que el derecho a la educación esté garantizado. No se trata, por tanto, de un atraso, sino de la lectura de la historicidad de las condiciones latinoamericanas en el contexto global.

Adicionalmente, como muchos lo señalan, hay importantes experiencias a la luz del paradigma de educación a lo largo de la vida que es necesario documentar y analizar, en un afán no de aislamiento latinoamericano pero sí de re-conocimiento (como conocimiento y como valoración) de la región en el marco “globalocal”.

De ahí que las recomendaciones necesariamente deben reiterar los desafíos y sugerencias que para la región han hecho diversos especialistas en materia de políticas sociales, entre ellas: la profesionalización de las y los educadores; el aumento de los presupuestos y una mejor distribución de los mismos; la evaluación de las políticas (intersectoriales e interinstitucionales); la interrelación entre los sistemas escolarizados y las modalidades extraescolares; y la consideración de otros modos de concebir los principios de flexibilidad y diversificación de los modelos educativos. A éstas hay que sumar: formas de institucionalización que rebasen la idea generalizada y sedimentada de niveles o grados escolares; formas diversas de concebir el vínculo educador-educando; la redefinición de tiempos y espacios para la enseñanza y el aprendizaje; y, finalmente, la recuperación renovada del carácter permanente del aprendizaje no sólo a través del tiempo, en los ciclos de vida, sino mediante la participación en acciones que modifiquen la situación de exclusión que permitan que el sujeto esté siempre siendo, constituyéndose.

### Lecturas sugeridas y referencias

CARUSO, ARLÉS, MARIA CLARA DI PIERRO, MERCEDES RUÍZ Y MIRIAM CAMILO (2008), *Situación presente de la educación de personas en América Latina y el Caribe*, Pátzcuaro, CREFAL, en:  
<http://www.crefal.edu.mx/crefal25/images/publicaciones/cartografia/cartografia3.pdf>

Comisión de las Comunidades Europeas (1995), “Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva”, en:

[http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf)

DE IBARROLA, MARÍA (1998), “Educación a lo largo de la vida”, en SEP/INEA, *Antología. Lecturas para la educación de los adultos. Aportes de fin de siglo*, tomo III, México, Noriega Editores, pp. 377-401.

DELORS, JACQUES (1996), *La educación encierra un tesoro*, México, Correo de la UNESCO, en:

[http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)

FREIRE, PAULO (1979), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, en:

<http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf>

NÚÑEZ, VIOLETA (2007), “Prólogo”, en Zygmunt Bauman, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa, pp. 9-15, en:

<http://www.pedagogica.edu.co/admin/docs/1314331732losretosdelaeducacionenlamodernidadliquida.pdf>

PORCHEDDU, ALBA (2005), “Zygmunt Bauman. Entrevista sobre la educación. Desafíos pedagógicos y modernidad líquida”, *Propuesta Educativa*, núm. 28, año 21, pp. 7-18.

TORRES, ROSA MARÍA (2013), “El desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida”, en Raúl Valdés, Dania Pilz, José Rivero, María Margarida Machado y Gabriela Walder, *Aportes conceptuales en la educación de personas jóvenes y adultas. Hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*, Hamburgo, UIL-UNESCO/OEI, pp. 37-42, en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002247/224714s.pdf>

VALDÉS, RAÚL Y DANIA PILZ (2013), “Introducción”, en Raúl Valdés, Dania Pilz, José Rivero, María Margarida Machado y Gabriela Walder, *Aportes conceptuales en la educación de personas jóvenes y adultas. Hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*, Hamburgo, UIL-UNESCO/OEI, en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002247/224714s.pdf>



Fotografía: Luz Maceira.

# Aprendiendo a lo largo de la vida

## El estudio de NIACE sobre el futuro del AVL en el Reino Unido

Alan Tuckett

International Council of Adult Education (ICAE)  
Exdirector de NIACE | Reino Unido

[icaepresident@gmail.com](mailto:icaepresident@gmail.com)

Por casi una década, desde mediados de los años noventa, hubo consenso en el Reino Unido acerca de que era necesario invertir en el aprendizaje a lo largo de la vida (para el trabajo y para una inserción social más amplia) con el fin de superar lo que la Confederación de la Industria Británica llamaba “el enorme rezago de las cualificaciones y el desempeño de la fuerza laboral inglesa”. Frente a ello se lanzó una larga lista de iniciativas,

pero a pocas se les dio el tiempo de prosperar antes de que la siguiente idea fuese introducida. Sin embargo, en 2003 se dio un cambio drástico en la administración pública hacia el utilitarismo económico, y se acentuó la prioridad de la incorporación de los jóvenes en el mercado laboral, lo cual significó privilegiar los cursos técnicos o vocacionales, que conllevan la adquisición de cualificaciones profesionales, por encima del

aprendizaje comunitario y el aprendizaje en el trabajo (a través de subsidios al empleador) por encima de la provisión de servicios educativos en las universidades.

Como resultado de estos cambios se redujo mucho la participación total de los adultos en programas educativos financiados por el gobierno, en particular de los adultos mayores de 25 años. Ante ello, el Instituto Nacional de Educación Continua para Adultos (NIACE), que cuenta con una larga historia en el campo del aprendizaje para adultos, buscó involucrar en un “gran debate” a políticos, legisladores, medios de comunicación, administradores universitarios, maestros y, sobre todo, a los estudiantes, además de identificar las prioridades a futuro en la educación de adultos. Este proceso incluyó reuniones y discusiones a lo largo del país, así como peticiones por escrito, y culminó en un debate en el que participó Bill Rammell, el Ministro de Estado para la Educación Continua y Superior, así como destacados profesionales. Una conclusión clave del proceso fue que el Reino Unido carecía de una estrategia coherente para el aprendizaje a lo largo de la vida, y que el NIACE debería desarrollar una investigación independiente sobre el futuro de este aprendizaje.

En su siguiente reunión, el organismo que gobierna al NIACE —una red de la sociedad civil que obtiene el 90 por ciento de sus ingresos anuales a través de contratos y venta de servicios— aceptó destinar un millón de libras esterlinas a una investigación independiente y pedir a Sir David Watson, vicerrector e historiador distinguido, que presidiera un comité de investigación con representantes sindicales de la educación continua, superior y comunitaria, del servicio público, la industria y el comercio. Tom Schuller fue reclutado desde el Centro para la Investigación y la Innovación de la OCDE para encabezar el trabajo, y el NIACE proporcionó un secretariado y su experiencia y capacidades en investigación. El Consejo del NIACE encomendó a la Comisión de Investigación que ofreciera “un marco estratégico fidedigno y coherente para la educación a lo largo de la vida en el Reino Unido” para los siguientes 15 años, lo cual incluía:

- expresar los motivos fundamentales para la inversión pública y privada en la educación a lo largo de la vida;

- una re-apreciación del valor social y cultural que le dan los legisladores y el público en general; y
- desarrollar nuevas perspectivas sobre las políticas y las prácticas.

La Comisión elaboró un ambicioso programa de trabajo que cubría nueve temas principales: prosperidad, empleo y trabajo; demografía y estructura social; bienestar y felicidad; migración y comunidades; cambio tecnológico; reducción de la pobreza; ciudadanía y pertenencia; crimen y exclusión social; y finalmente, desarrollo sustentable. Además, examinó las implicaciones de una estrategia de aprendizaje a lo largo de la vida en todo el rango de proveedores de servicios educativos y formativos e indagó acerca de qué tipo de estructura se necesitaba para promover una cultura del aprendizaje a lo largo de la vida. Vale la pena echar un vistazo en detalle a sus propuestas para apreciar lo ambicioso del proyecto.

Quizás lo más innovador del trabajo desarrollado por la Comisión consistió en recolectar una gran cantidad de información sobre quiénes participan en el aprendizaje a lo largo de la vida, con datos sobre las tendencias en la última década, y cuánto se gasta en ese rubro, considerando fondos del sector público y el privado, el llamado tercer sector, además de los recursos individuales. La investigación cubrió un amplio rango de dependencias gubernamentales, así como una inspección detallada del gasto de los empleadores dentro y fuera del lugar de trabajo. En cuanto a participación, aunque las cifras mostraban que el Reino Unido tenía un nivel relativamente bueno de participación global del ALV comparado con otros países de la OCDE, pudo verse también que tenía las cifras más bajas de horas por aprendiz comparadas con las de cualquier otro país de dicha organización.

## Resultados

Los resultados de la investigación “Aprendiendo a lo largo de la vida. Un estudio sobre el futuro del ALV”, mostraron que una alta proporción del aprendizaje en el trabajo se limitaba a unas cuantas horas de inducción y breves cursos sobre salud y seguridad.

También mostraron que entre mejor pagado y calificado estuviera el trabajador, era más probable que recibiera apoyo del empleador para participar en programas educativos y de capacitación. Tal como los estudios anuales sobre participación realizados por el NIACE habían mostrado por más de una década, dentro y fuera de la fuerza laboral, la clase social, la experiencia educativa previa y la edad tienen una influencia significativa sobre la probabilidad de participar en formas de aprendizaje estructurado, o de ver tal participación como relevante o deseable.

Si bien los datos sobre participación confirmaron lo que ya se sabía a partir de estudios anteriores, fueron los datos acerca de cuánto se gasta lo que llevó a los investigadores a conclusiones distintas. Hasta donde la investigación pudo determinar, la recolección de datos nunca se había realizado desde una gama tan amplia de fuentes. De hecho, hasta antes de la publicación del reporte de la investigación "Aprendiendo a lo largo de la vida", la discusión pública sobre el gasto se reducía a lo que se gastaba a través de las instituciones de educación superior y continua desde las dependencias gubernamentales de educación y formación. Paralelamente, la estimación anual sobre el gasto de los empleadores en el área de capacitación realizada por la Confederación de la Industria Británica (CBI) había producido siempre cifras excesivamente mayores a los presupuestos explícitos de educación por parte del gobierno. En parte esto se debía a su forma de cálculo, la cual ponía precio a los costos de oportunidad del tiempo que los trabajadores pasaban en capacitación, el cual podría ser utilizado en la producción. La investigación concluyó que había dos totales referentes al gasto en educación para adultos, aunque se advierte que ambos probablemente estaban subestimados. Las dos cifras fueron, a precios del año 2007-2008:

- 55 mil millones de libras esterlinas (excluye el costo estimado del tiempo utilizado en aprendizaje);
- 93 mil millones de libras esterlinas (incluye gastos referidos a la provisión del aprendizaje y al costo del tiempo utilizado en aprendizaje).

La investigación optó por usar la suma más modesta porque, como Tom Schuller afirmó en una conversación que sostuvimos, "Normalmente no contamos el tiempo que pasamos sentados en la sala de espera del doctor cuando calculamos el costo total de los servicios médicos". Los 55 mil millones de gasto total identificados constituían el 3.9 por ciento del PIB del Reino Unido. De éstos, aproximadamente £26 mil millones eran fondos públicos en los que las fuerzas armadas y los Servicios Nacionales de Salud hacían contribuciones considerables; 20 mil millones correspondían a gasto en capacitación aportado por organizaciones privadas y sin fines de lucro (contra el cálculo de 39 mil millones de la CBI, el cual incluía por supuesto a los proveedores del sector público), y 9 mil millones eran aportados por las personas, incluyendo trabajadores independientes. Con estas cifras, la investigación destacó la gran cantidad de subsidios públicos en educación técnica o vocacional (VET), y estimó que las diversas formas de exención de impuestos totalizaban unos 3.7 mil millones; así mismo hizo notar que dos tercios del gasto docente para colegios y universidades habían sido gastados en universidades. Al término de la investigación, el gobierno y sus agencias de financiación expresaron su reconocimiento al trabajo realizado; de hecho, la Comisión para el Empleo y las Artes del Reino Unido adoptó la metodología utilizada en la investigación, con pequeñas variantes, para sus propios análisis sobre el tamaño del mercado educativo en el país.

Además, Schuller y su equipo vincularon estos datos con un estudio realizado en el año 2000 por Muriel Egerton sobre cómo utilizan su tiempo los adultos de diferentes edades, y analizaron el tiempo empleado en el aprendizaje y la inversión de recursos en diferentes etapas de la vida adulta. La propuesta fundamental de la investigación consistió en reconocer que los cambios en cuanto a esperanza de vida y demografía, ingreso al mercado laboral, participación de género en el mercado laboral, y movilidad, llevan a necesidades y demandas de aprendizaje ampliamente diferenciadas para los diferentes grupos etarios, lo que deriva en la necesidad de recolectar datos y moldear las políticas públicas para cuatro grupos definidos de adultos:



Fotografía: Luz Maceira.

- hasta los 25 años, cuando las personas realizan trayectorias cada vez más complejas del ámbito escolar al mercado laboral;
- de los 25 a los 50, cuando las demandas por oportunidades de aprendizaje están restringidas al tiempo que les queda libre después de la crianza de los niños, el trabajo y los compromisos sociales;
- de los 50 a los 75, cuando las personas se separan de su profesión principal y adquieren nuevos compromisos y formas de trabajo en instituciones de la sociedad civil, y al mismo tiempo exploran la posibilidad de una vida activa después del retiro;
- después de los 75, que es el grupo de edad que crece más aceleradamente. Muchos de los que integran este renglón tienen problemas de salud y dependencia, aunque no todos. Al respecto, la investigación sugirió la necesidad de explorar nuevas y distintas formas de educación de adultos.
- el Estudio también se encontró con que las edades de 25, 50 y 75 años son puntos clave de

transición que requieren acceso a consejos y orientación sobre la planeación de la vida, y, podría agregarse, el papel que juega el aprendizaje en el éxito de estas transiciones.

### **Recomendaciones que se desprenden de la investigación**

La primera recomendación de la investigación, y la más radical quizá, fue la adopción de un modelo de cuatro etapas de educación continua como base para una política de aprendizaje a lo largo de la vida.

La segunda recomendación fue la necesidad de redistribuir la inversión pública y privada entre los distintos grupos etarios, dado el reconocimiento de que la mayor parte de la inversión debería estar concentrada en el grupo más joven. Usando de nuevo el análisis de Egerton, y los datos sobre participación del NIACE, Schuller y sus colegas descubrieron que el grupo menor a 25 años concentra 80 por ciento del

total de horas estudiadas y recibe 86 por ciento de la inversión; mientras tanto, la etapa entre 25 y 50 representa 15 por ciento de las horas estudiadas pero recibe solamente 11 por ciento de la inversión; la siguiente etapa, entre los 50 y los 75 años, representa 4 por ciento de las horas de aprendizaje, pero recibe 2.5 por ciento de la inversión. Por último, en el grupo de los mayores de 75 años, que representa el 1 por ciento de las horas destinadas al aprendizaje, se gasta medio punto porcentual o menos. El reporte sobre “El aprendizaje a lo largo de la vida” sugiere que alinear la combinación de inversión pública y privada con las horas estudiadas daría un fuerte estímulo a los grupos de mayor edad, y llevaría al Reino Unido hacia una estrategia de aprendizaje a lo largo de la vida efectiva y coherente; esto se podría llevar a cabo conservando la inversión per cápita en las y los jóvenes, debido al decrecimiento de ese grupo demográfico en el Reino Unido.

La tercera recomendación de la Comisión fue que un factor clave para fortalecer las oportunidades y la motivación de aprender tiene que ver con la existencia de un marco claro de derecho al aprendizaje. En la investigación se aboga por el derecho legal al acceso gratuito al aprendizaje para todas aquellas personas que necesitan adquirir habilidades básicas; el derecho a contar con el apoyo financiero que necesita la persona para adquirir un nivel mínimo de cualificación que le permita contribuir plenamente a la sociedad; derechos para las personas en etapas clave de transición (al salir de prisión, por ejemplo, o al reinsertarse en el mercado laboral); y el derecho de ausentarse del trabajo para acceder a espacios de aprendizaje como beneficio laboral. El informe de la investigación recomienda, además, establecer un sistema nacional de cuentas de aprendizaje (vales canjeables por servicios educativos) para administrar estos derechos.

La cuarta propuesta consiste en acelerar la implementación de un sistema basado en créditos, que haga permeables las fronteras entre la educación continua y la superior, y apoye a las personas para combinar el estudio con otras actividades.

El informe propone también un cambio de enfoque en la discusión sobre el aprendizaje en el trabajo, para concentrarse más en cómo se usan las

habilidades en la práctica y entender mejor cómo se puede usar el aprendizaje formal e informal para mejorar el rendimiento e incrementar la productividad. Asimismo, se sugiere establecer estándares más claros para evaluar la manera en que los empleadores se comprometen con el aprendizaje, y una mayor transparencia en cuanto a rendimiento y gasto en el área de capacitación. El desafío de involucrar a las pequeñas y medianas empresas fue abordado a través de propuestas de recaudación de fondos para asegurar el compromiso de las empresas con el aprendizaje a lo largo de la vida en todas sus esferas de actuación y, finalmente, se planteó la necesidad de extender licencias para el ejercicio profesional (a manera de cédulas profesionales que aseguran la cualificación de las personas) a un rango más amplio de industrias.

Como un elemento central del informe está la recomendación de crear un marco para un currículum ciudadano, a fin de incrementar las posibilidades de control de las personas sobre su propia vida. En concordancia con el trabajo de Amartya Sen, se propuso inicialmente un conjunto de cuatro capacidades — digitales, sanitarias, financieras y cívicas— junto con empleabilidad. Desde mi punto de vista, la capacidad cultural habría fortalecido la lista aún más, pero la opinión de la mayoría fue que se podía subsumir dentro de la capacidad cívica.

Las cuatro recomendaciones finales incluyen la ampliación y fortalecimiento de la capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida entre los trabajadores, retomar la responsabilidad local de moldear la propuesta de aprendizaje (subrayando en particular el rol de las autoridades locales) dentro del marco de una estrategia nacional coherente que incluya a las cuatro naciones del Reino Unido y, finalmente, mejorar las capacidades del sistema a través una mejor captura de datos y un informe trianual acerca del aprendizaje. Curiosamente esa última propuesta fue adoptada por la UNESCO luego de una recomendación de la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI); pero aunque los reportes que solicita la UNESCO son mucho más modestos que los sugeridos en “Aprendizaje a lo largo de la vida”, proporcionan un estándar sobre los

avances que se han hecho en el sentido de nivelar el discurso y la práctica en ese campo.

### El impacto de la investigación

¿Valió la pena invertir tanto tiempo y esfuerzo? La percepción de la Junta Directiva del NIACE es que sí, pues el reporte ofreció un estándar contra el cual medir las iniciativas que desarrolla el gobierno de manera fragmentada. Sin embargo, cuatro años después de la investigación, y del informe al que nos hemos referido, se puede constatar que la inversión hacia el primero de los cuatro grupos etarios se ha intensificado todavía más, y que la participación de las personas adultas en programas de aprendizaje ha caído significativamente a lo largo de la última década. Aunque el reporte fue bien recibido por los políticos de los principales partidos, no ha repercutido todavía en un replanteamiento de las políticas públicas. En parte esto puede deberse al momento en el que se publicó, que fue meses antes de las elecciones generales en el Reino Unido, demasiado tarde para influir en la elaboración de las plataformas políticas; y en parte también porque los principales medios masivos de comunicación, visuales y escritos, siguen considerando al aprendizaje a lo largo de la vida como algo marginal. Adicionalmente, el contexto político más amplio —la crisis financiera de 2008, la intensificación de la competencia global, el aumento del desempleo en jóvenes y adultos mayores— ha llevado a las instancias de gobierno, y a la sociedad misma, a enfocarse en otras prioridades a corto plazo.

No obstante, el análisis que se realizó, y que se plasmó en el informe de investigación, fue muy bien recibido y ampliamente respaldado por la comunidad de actores de la política educativa post-secundaria y ha redituado algunos beneficios. Se mencionó ya que la Comisión para el Empleo y las Artes había adoptado una versión modificada del análisis de la investigación en lo referente al gasto para elaborar sus recomendaciones. Más recientemente se ha pilotado un financiamiento para el aprendizaje y la orientación profesional para personas de cuarenta años de edad, recogiendo así la propuesta sobre los

derechos de transición, es decir, a que las personas tengan acceso a oportunidades de aprendizaje adaptadas a la etapa de vida en la que se encuentren, especialmente en las etapas “de transición”. A nivel de las políticas gubernamentales, otros gobiernos, como los de Canadá y Hungría, mostraron un interés real en las conclusiones del reporte y la Comisión Europea expresó su interés en realizar un estudio europeo sobre las mismas líneas, aunque los Estados miembros todavía no han confirmado su participación.

De cualquier forma, una lección clave acerca de la decisión de encargar un reporte tan importante a organizaciones de la sociedad civil, sería que la misma cantidad de recursos que se destinan a la investigación y la obtención de las conclusiones se destinen a la difusión de los resultados. Schuller y sus colegas realizaron una enorme cantidad de trabajo útil que sin embargo resultó estar muy por encima de los recursos y capacidades del NIACE para difundirlo; con ello disminuyeron, consecuentemente, sus posibilidades de impacto. Pero el impacto inmediato no es el único objetivo del trabajo; los reportes individuales generados han seguido influyendo en investigaciones posteriores. Además, el prestigio del NIACE mejoró a raíz de su decisión de invertir en un reporte independiente tan riguroso. Siempre es provechoso visitar iniciativas anteriores para reformular los debates actuales y nunca antes tal reconfiguración de las políticas de aprendizaje a lo largo de la vida había sido más necesaria, por lo menos en el Reino Unido.

### Lecturas sugeridas

NIACE (2006), *The Big Conversation*, Leicester, NIACE.

SCHULLER, T. Y D. WATSON (2009), *Learning Through Life*, Leicester, NIACE. El resumen del informe puede consultarse en:

<http://www.niace.org.uk/lifelonglearninginquiry/docs/IFLL-summary-english.pdf>



Fotografía: Panel en el que participó la CLADE durante el Congreso Iberoamericano de Educación en Paraguay, en el año 2011.  
Tomado de: <http://www.campanaderechoeducacion.org/participacion/?cat=7>

# Ampliando voces: miradas y propuestas para la educación de personas jóvenes y adultas en la perspectiva de sus sujetos

## Relato de una experiencia

Giovanna Modé | Tatiana Lotierzo Hirano

[giovanna@campanaderechoeducacion.org](mailto:giovanna@campanaderechoeducacion.org)

[tatiana@campanaderechoeducacion.org](mailto:tatiana@campanaderechoeducacion.org)

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación

En este artículo compartimos algunas reflexiones a partir de la puesta en marcha de la iniciativa *Ampliando voces: Miradas y propuestas para la educación de personas jóvenes y adultas en la perspectiva de sus sujetos*. Se trata de una línea de acción promovida por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) que tiene el propósito de brindar un espacio abierto para el diálogo y el pensamiento crítico, donde los protagonistas son las personas jóvenes y adultas.

La CLADE es una red plural de organizaciones de la sociedad civil que actúa en defensa y promoción del derecho a una educación pública gratuita para todos y todas, sin discriminaciones, como responsabilidad del Estado. Para aquellas personas involucradas en la Campaña, la defensa incondicional de los derechos humanos va de la mano con la lucha por el fortalecimiento de las democracias. Así, actúa por el derecho a la educación al mismo tiempo que defiende la participación en todos los niveles de las

políticas educativas: desde el diseño hasta el monitoreo de la implementación y evaluación, siempre incluyendo la propia comunidad educativa: estudiantes, maestros y maestras, y otros/as profesionales de la educación, así como padres y madres.

Paradójicamente, las voces de los actores que se ven afectados directamente por las políticas educativas son las que menos se escuchan. Por lo menos en América Latina y el Caribe, las recientes protestas que demandan una educación pública gratuita para todos y todas, así como otros derechos, reveló claramente la falta de espacios verdaderamente participativos donde la ciudadanía pueda expresar su opinión y realizar recomendaciones sobre las medidas que apuntan a mejorar la educación. Rara vez se le pregunta a la gente qué tipo de educación desea, qué conocimientos considera apropiados para ellos y ellas o de qué forma evalúan la educación que se les ofrece actualmente.

*Ampliando voces* parte de esta inquietud y se concibe como una iniciativa basada en el reconocimiento de que todas las personas son sujetos de derecho y deben tener voz y participar en los procesos de toma de decisión, sobre todo en aquéllos que atañen a las políticas y las prácticas que las afectan. Su nombre refleja el principal objetivo de la iniciativa: dar a conocer las expectativas, demandas y recomendaciones de las personas que estudian o que han estudiado en programas de personas jóvenes y adultas, y lograr que sean consideradas por quienes están a cargo de las políticas públicas y por la sociedad.

La iniciativa se organizó en torno a un sitio web donde las y los estudiantes, maestras y maestros de la EPJA, pueden publicar sus historias en video, audio o por escrito, participando de un intercambio con los diversos países de la región (ver <http://www.campanaderechoeducacion.org/vocesepja>). Sus testimonios o entrevistas se organizan alrededor de tres preguntas centrales: 1) ¿qué expectativas tienen sobre la educación?; 2) ¿cuáles fueron los obstáculos enfrentados en el proceso educativo?; 3) ¿qué recomendaciones hacen a los Estados?

El proceso se abrió en 2011 y entre sus desafíos estaba el de promover la participación de estudiantes de la EPJA de distintas procedencias, inclusive

aquellos/as que quizás no estuvieran familiarizados/as o que tuvieran limitado acceso a Internet. Estrategias específicas se han desarrollado para distintos contextos, y seguirán en marcha, ya que estamos hablando de un proceso en plena implementación. Gracias a la suma de todos estos esfuerzos, este sitio web cuenta actualmente (2013) con la opinión de 76 personas (13 maestros y maestras y 63 estudiantes) de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, México, Nicaragua, Perú, Paraguay y Uruguay, y recibe aproximadamente 1 mil 500 visitantes por mes.

Además de dar visibilidad a estos mensajes a través de la plataforma en línea, la CLADE viene comunicando las demandas y recomendaciones de estos actores en los diferentes espacios de incidencia política en los que participa, en particular reuniones y conferencias a nivel regional e internacional, las que brindan oportunidades de diálogo con jefes de Estado y representantes de entidades gubernamentales. A modo de ejemplo, la Campaña estuvo presente en el XXI Congreso Iberoamericano de Educación, organizado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en septiembre de 2011, y ante los ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Portugal y España, presentó las recomendaciones recibidas hasta entonces a través del proyecto.

## ¿Y qué dicen?

Diversos temas se pueden extraer de los testimonios, fundamentales para el desarrollo de políticas educativas para la EPJA. Además de la experiencia de nuevas formas de interacción a través de la cultura escrita, ya más debatida en foros sobre alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas, se puede notar claramente en los testimonios una conexión entre la educación, el ejercicio de la ciudadanía y los derechos humanos. Por ejemplo, Julia Aparicio de Sánchez, una campesina y ama de casa de El Cónдор, Bolivia, nos explicó:

Ahora tengo 53 años, pero me siento fuerte, y por eso sigo trabajando. Soy campesina y tengo 12 hijos. Antes de aprender a leer y a escribir, era como ciega.

Veía los carteles y los papeles por donde caminaba cuando iba a la ciudad, pero no sabía qué decían. No podía firmar con mi propio nombre... Pero tuve la oportunidad de aprender a leer y a escribir, y aprender matemáticas, y gracias a eso ahora puedo decidir mejor por dónde caminar cuando voy a la ciudad, y puedo leer las cartas que me mandan mis hijos, y también puedo asistir a otros talleres de capacitación. **Puedo reclamar a las [autoridades públicas] la implementación de proyectos para mejorar mi comunidad.** Ahora puedo contar dinero rápidamente cuando compro o vendo algo. Ya no tengo que dejar mi huella digital; puedo firmar con mi nombre. Puedo controlar los gastos de mi casa mejor. Puedo entrar a cualquier lugar con total confianza y sin tener que hacer tantas preguntas, porque puedo leer. Ahora puedo encontrar dónde están las oficinas y los comercios. También puedo ver la vida de otra manera, como si me hubiesen quitado una venda de los ojos. **Finalmente, quiero decir que quiero seguir adelante y pedirles a otras mujeres que también se capaciten. Deben aprender, para también poder reclamar sus derechos** (extraído de <http://www.campanaderechoeducacion.org/vocesepja/2011/asi-podremos-reclamar-nuestros-derechos/>).

Nos parece de extrema importancia una mirada cuidadosa sobre los motivos por los cuales las y los estudiantes han dejado la escuela. Hemos identificado temas clave en las respuestas de las personas entrevistadas. Las barreras en la accesibilidad se destacan en este sentido, en particular por el no cumplimiento de la gratuidad de la educación y del ofrecimiento de transporte. El testimonio de Jessica Carolina Morales, una estudiante de 23 años, de Colombia, ilustra parte de ellos:

Me gusta mucho estudiar. Creo que es bueno para mí, para poder ser alguien en la vida. Quiero seguir estudiando, quiero ir a la escuela para poder ser maestra y ayudar a los niños y niñas... **Una dificultad es que sufro de dolores en los pies; me resulta difícil caminar. También me duelen las rodillas [y esto empeoró porque tenía que caminar largas**

**distancias para ir a la escuela]. Otra complicación es la plata. Nos cobraban para la pintura del salón y para ir al laboratorio...** Yo recomendaría que le dieran la oportunidad, a personas como yo, para que puedan estudiar sin tener que pagar ningún costo, porque a veces algunas personas se enferman y tampoco tienen dinero (extraído de: <http://www.campanaderechoeducacion.org/vocesepja/2011/jessica-no-habia-comida-en-la-escuela/>)

Otro punto destacado en las narraciones sobre por qué han dejado la escuela es la distancia entre el contenido académico y la realidad cotidiana de las y los estudiantes. La dimensión cultural de la lengua viene como una barrera, o al menos como un factor, que desalentó la participación en algunos programas de la EPJA. Por ejemplo, una mujer indígena de Perú, Ana Bertha Rojas Salvatierra, hizo referencia al lenguaje como un obstáculo:

Soy la mayor de siete hermanos, mi lengua materna es el quechua; ingresé a la escuela a los 9 años, tenía que caminar una hora y media de mi comunidad a la escuela... Estudiaba de 9 de la mañana a 5 de la tarde, yo era una de las pocas mujeres que iba a la escuela, en su mayoría asistían varones, y se burlaban de mí... En mis estudios realizados de primero a sexto grado de primaria, sólo había aprendido: "Tito sube al burro". No enseñaban matemáticas, por eso no sabía sumar ni restar, menos sabía leer... **La otra dificultad fue mi lengua materna, que no me permitía entender las clases en castellano...** (extraído de: <http://www.campanaderechoeducacion.org/vocesepja/2011/alicia-las-mujeres-son-discriminadas-especialmente-las-mujeres-andinas/>).

En la mayoría de las entrevistas, las y los estudiantes mencionaron las diversas formas de discriminación como un gran obstáculo. Ante este hecho, la CLADE ha decidido emprender nuevos esfuerzos para incorporar de manera permanente, en *Ampliando voces*, una línea específica para contextos de encierro. Si es cierto que poco se escucha de las comunidades educativas, una mirada sobre la situación de las escuelas en las cárceles

dejó claro que estamos hablando de uno de los contextos más aislados en términos de políticas educativas, para las que hay poca atención del poder público y una ausencia de monitoreo por parte de la sociedad civil. Es así que a partir de 2012 la Campaña pasó a movilizar también por el diálogo con educadoras/es y estudiantes en situación de privación de libertad.

Una mirada sobre los testimonios colectados hasta la fecha presenta elementos fundamentales para el desarrollo de políticas que puedan de hecho re-significar los procesos de educación en las cárceles. Desde la mirada de las personas encarceladas, se rescata en primer lugar la estrecha vinculación de la educación con una percepción diferente del futuro, lo que tiene especiales connotaciones para las personas privadas de libertad. Un especial énfasis está colocado en el “ser reconocido” y “reconocerse” como sujeto de derechos, como parte de un proyecto, el “no estar al margen”. La educación es vista, a su vez, como el factor capaz de contrarrestar algunos de los efectos más perniciosos de la vida en prisión, en la medida en que provoca al pensamiento y la apertura de nuevas formas de ver el mundo, como ilustran las entrevistas abajo, todas de situaciones de cárceles en Brasil (en estos casos se reservará el nombre de las y los entrevistados):

Era la única manera de minimizar la sensación de estar al margen de la sociedad... (B.B., Brasil. Extraído de: <http://www.campanaderechoeducacion.org/vocesepja/category/brasil/>).

Cuando uno estudia, comienza a aprender cuáles son sus derechos, que tú sólo estás preso, no vas a estar siempre preso, que eso se va a terminar. Entonces tú tienes derecho a ser como otra persona cualquiera. Y la educación es el camino. Cuando uno quiere recibir educación dentro del sistema, no se busca únicamente para aprender, sino que se procura el conocimiento de uno mismo. La educación te ayuda a tener una perspectiva de vida mejor, te abre oportunidades... (M., Brasil. Extraído de: <http://www.campanaderechoeducacion.org/vocesepja/category/brasil/>).

...na escola você é obrigada a pensar, tem as matérias, um monte de coisa. Aí você sente que tem que colocar sua cabeça para funcionar, isso é bom que faz você se sentir viva. (V., Brasil. Extraído de: <http://www.campanaderechoeducacion.org/vocesepja/category/brasil/>).

Las y los educadores que actúan con la EPJA en las cárceles se han mostrado interlocutores fundamentales y sus testimonios para *Ampliando voces* traen elementos valiosos para la promoción, protección, preservación y expansión del derecho a la educación en contextos de encierro. En particular recuerdan la importancia de la igualdad de condiciones para el proceso educativo en las situaciones particulares en las que actúan y resaltan reivindicaciones importantes, como la autonomía (expresada como libertad para trabajar) y un mayor nivel de participación en el diseño de los programas de educación.

...que surja también de la base, que nos consulten a mí o a cualquiera, qué es lo que está bien o está mal, qué hacer, qué no hacer, qué proyectos generar y eso... (Bernardo, educador en contextos de encierro, Argentina. Extraído de: <http://www.campanaderechoeducacion.org/vocesepja/2012/bernardo-el-hecho-de-estar-intramuros-implica-que-estamos-olvidados-del-sistema/>

Bueno, esencialmente, tener un poquito más de libertad para trabajar, la educación es liberadora, tal como decía Paulo Freire, y me decís bueno cambiar desde la práctica efectiva y real, la educación en las cárceles (Cruz Álvarez, educador en contextos de encierro, Argentina. Extraído de: <http://www.campanaderechoeducacion.org/vocesepja/2012/cruz-alvarez-la-educacion-es-liberadora-tal-como-decia-paulo-freire/>

## Algunas consideraciones finales

Con base en las citas anteriores y en todos los otros testimonios recopilados en estos dos años y medio de vigencia de la iniciativa *Ampliando voces*, la

CLADE ha creado una serie de recomendaciones vinculadas a las políticas y prácticas educativas, y ha utilizado diversos foros y medios para presentar estas recomendaciones ante las autoridades y otras partes interesadas.

En particular, nos parece valiosa la manera como la comunidad educativa, en el marco de esta experiencia, viene reclamando a los Estados, a su manera, la realización de la educación como un derecho, reforzando su relación con los otros derechos humanos. Los testimonios dejan claros los principales obstáculos que deben ser removidos —como la no gratuidad y las prácticas discriminatorias— así como la explícita recomendación de tomar en cuenta la diversidad lingüística en el diseño y la implementación de las políticas educativas.

*Ampliando voces* es una iniciativa reciente, que la CLADE pretende mantener en carácter permanente. La iniciativa valida la premisa principal que consiste en la importancia del diálogo en el proceso de “concientización” de los actores político-sociales, tal como postula Paulo Freire, y su importancia para el fortalecimiento de las democracias y el ejercicio de los derechos humanos. Esta iniciativa promueve las reflexiones de los actores sobre los impactos concretos que la educación tiene en sus vidas, lo cual conlleva y/o facilita la acción política como propósito principal. *Ampliando voces* reveló ejemplos de procesos de concientización que comprenden la afirmación de derechos, el reconocimiento de los individuos como sujetos de derecho y el autoconocimiento de los y las estudiantes de la EPJA como actores políticos legítimos.

En el contexto de nuevas prácticas políticas descentralizadas y horizontales, las personas que estamos involucradas en el trabajo de la CLADE reconocemos la importancia de la acción de los sujetos sociales en la promoción del cambio. A través de la motivación de las personas para que cuenten sus experiencias y realicen recomendaciones de cambios en las políticas y prácticas, la iniciativa *Ampliando voces* procura aumentar el autoconocimiento de los derechos individuales, así como conectar a las

personas para que puedan alcanzar sus aspiraciones a nivel grupal, comunitario, nacional e internacional.

Los testimonios y relatos que se presentan en *Ampliando voces* constituyen, finalmente, un registro vivo de cómo las voces y percepciones de los sujetos de la EPJA deben ser el punto de partida para las políticas que les conciernen, así como del sentido que debe orientar tales políticas. Dejan claro el potencial transformador de los procesos educativos, la manera como pueden impactar la vida de los sujetos y las relaciones que establecen entre ellos mismos y con el mundo alrededor.

### Lecturas sugeridas

Página web de *Ampliando voces*, en:

<http://www.campanaderechoeducacion.org/vocesepja>

CLADE (2010), *Carta de principios*, en:

[www.campanaderechoeducacion.org](http://www.campanaderechoeducacion.org)

FREIRE, P. (1980), *Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, São Paulo, Centauro.

DÍAZ A., V. P. (s/f), “La democracia en América Latina y el futuro de la utopía: entrevista con Boaventura de Sousa Santos” [artículo de foro en línea], en:

[http://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/la\\_democracia\\_en\\_america\\_latina.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/la_democracia_en_america_latina.pdf)

TOMASEVSKI, K. (2005), “El asalto a la educación”, *Revista Española de Educación Comparada*, vol. 11, pp. 417-419.

UNESCO-Instituto de Estadística (2013), *Nunca es tarde para volver a la escuela. Resultados de la encuesta del UIS sobre programas de educación de adultos y alfabetización en América Latina y el Caribe*, Montreal, UNESCO-UIS, en:

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/IP15-2013-literacy-education-survey-statistics-en.pdf>



Fotografía: ICAE. Octava edición del curso de la IALLA realizado en Jordania en el año 2014. Tomado de: <http://www.iline.fi/en/article/advocacy/832014/icae-and-post-2015-good-practices-for-advocacy>.

# ICAE's Academy of Life Long Learning Advocacy (IALLA)

## Una experiencia de formación para la participación política en el campo internacional

Sérgio Haddad

Consejo Internacional de Educación de Personas Adultas (ICAE), Ação Educativa | Brasil  
[sergiohaddad@terra.com.br](mailto:sergiohaddad@terra.com.br)

### Introducción

Establecido en 1973, el Consejo Internacional de Educación de Personas Adultas (ICAE) es una asociación internacional de personas y organizaciones que promueve el desarrollo sustentable y la justicia social con respeto a las diversidades; y combate todas las formas de discriminación por medio de la educación a lo largo de la vida.

Una de sus actividades más importantes e innovadoras ha sido la realización, desde 2004, de un curso internacional de formación de líderes. Los ICAE Academy of Life Long Learning Advocacy (IALLA) fueron organizados con el objetivo de promover la formación de nuevos actores en el campo internacional

para el trabajo de incidencia (*advocacy*) en el tema de la educación de jóvenes y adultos como un derecho humano que se realiza a lo largo de la vida.

Basado en los principios de la educación a lo largo de la vida, traducida como una educación que promueve y valora al ser humano a lo largo de su existencia, sea en sistemas educativos formales o no formales; y en la educación popular, que reconoce la no neutralidad política de las acciones educativas y utiliza metodologías participativas que promueven que los educandos sean actores de su propio aprendizaje, los IALLA nacieron con la vocación de trabajar con jóvenes y promover un equilibrio de género y de regiones entre sus participantes.

Con duración de dos a tres semanas, los participantes de estos cursos reflexionan sobre los siguientes temas: la educación como un derecho humano; coyuntura internacional; el papel de la sociedad civil en la promoción de estos derechos; las diversas formas de actuación de la sociedad civil, sea en relación a los organismos internacionales, sea en su actuación autónoma de fortalecimiento para la participación ciudadana; y los temas relativos a la promoción y desarrollo de la educación de personas jóvenes y adultas.

Uno de los aspectos más valorados en el desarrollo del curso es la convivencia entre las personas como proceso de intercambio de ideas y valores, y el diálogo como forma de aprendizaje colectivo y motivación a nuevos intereses dirigidos a la promoción humana.

### Información general

Hasta la fecha se han llevado a cabo siete ediciones del IALLA y un IALLA de posgrado que no entra en el presente análisis por tener características propias diferenciadas del resto. El IALLA VII se realizó en la región árabe, en Jordania, en septiembre de 2013. Gracias a los siete cursos que se han desarrollado se ha podido llegar a 189 personas de un total de 68 países.

Las dos primeras ediciones tuvieron lugar en Noruega. El IALLA III y el VI se celebraron en Uruguay. La cuarta y la quinta tuvieron lugar en África (Sudáfrica y Mali, respectivamente). A pesar de la intención de llegar a todas las regiones, la elección de la ubicación depende de varios factores y oportunidades, particularmente los relativos a su viabilidad económica, lo que termina por determinar dónde tendrá lugar la actividad.

La media de participación por IALLA ha sido de 25 personas, escogidas entre las postulaciones recibidas, que han oscilado entre 38 postulantes en el IALLA I, a 140 en el IALLA VI.

En las líneas que siguen se sintetizan los datos correspondientes a las ediciones del IALLA. En primer lugar, identificamos una tendencia al alza en el número de postulaciones recibidas para cada edición, si bien interrumpida por un descenso en el IALLA V, probablemente relacionado con el hecho de que en esta ocasión el idioma fue el francés.

Los IALLA tienen un carácter internacional; sin embargo, hay una clara mayoría de participantes provenientes del Sur. La primera región más representada ha sido el continente africano; la segunda, Latinoamérica. La región con menor participación ha sido el Caribe. Los países con mayor participación son Uruguay (13), Sudáfrica (11), Brasil (10) y Canadá (8).

Si consideramos el número de participantes por sexo, podemos notar que existe un claro sesgo de participación femenina: 65 por ciento del total. Este hecho no es producto del azar, sino que responde a una clara intención de ampliar la presencia de las mujeres en el escenario público internacional.

La media de edad de las y los participantes es de 37 años. El rango mayoritario es el de las y los treintañeros, seguido de aquellas personas que tienen menos de 29. Si unimos estos dos tramos, representan casi 60 por ciento de la participación total.

No hay una diferencia significativa de edad entre hombres y mujeres participantes, y la media de edad, de 37 años, poco ha variado entre los diferentes IALLA. Nuestros esfuerzos por mantener un grupo más joven no se han concretado por completo, hecho que se explica en gran parte por las dificultades de lograr financiación para participar en el curso.

### Seguimiento de la participación de quienes participaron en el IALLA

Uno de los aspectos importantes a evaluar sobre la eficacia de los IALLA es el compromiso de los participantes en actividades relacionadas con los objetivos de los cursos. A continuación se analizan los datos disponibles sobre el seguimiento de la participación de quienes formaron parte de los IALLA. En este sentido, se ha tenido en cuenta quiénes se asociaron al ICAE tras haber realizado el curso, quiénes han asistido a diferentes eventos relacionados con actividades del ICAE, quiénes postularon al IALLA de posgrado y quiénes se unieron a GEO (Gender and Education Office) del ICAE.

Del total de participantes en las siete ediciones del IALLA que se están teniendo en cuenta en este análisis, 30 por ciento son hoy día socios/as del ICAE. Algunos miembros lo son de manera individual, otros de manera

institucional; la mayoría de estos socios se incorporó al ICAE después de su participación en algún IALLA (55 por ciento). Por este motivo, se podría inferir que el IALLA facilita la consecución de nuevos socios, pues despierta el interés de generar o mantener un vínculo con el ICAE.

Un segundo criterio para evaluar el compromiso posterior al curso fue el de participación en eventos posteriores al IALLA organizados por el ICAE o relativos al campo de la educación de adultos en el ámbito internacional. Los eventos que se tuvieron en cuenta para este fin fueron: la Asamblea General del ICAE de Nairobi (2007); el Foro Internacional de la Sociedad Civil, FISC (2009); CONFINTEA VI (2009); y la Asamblea General del ICAE de Malmo (2011). Al respecto, 32 por ciento de los participantes en las distintas ediciones del IALLA han asistido a uno o a más de uno de estos eventos.

El evento que contó con mayor participación fue el FISC (2009), al que asistieron 28 ex participantes de IALLA. En CONFINTEA VI y la Asamblea de Malmo hubo un número también importante (26).

Con relación al número de eventos en los que participaron los talleristas, la mayoría (20 personas) participó en un solo evento; pero si sumamos a quienes han estado en tres o cuatro eventos tenemos casi el mismo número (19), por lo que se puede concluir que un número importante de personas ha estado muy activo.

Tomando en cuenta las 50 personas más activas (las que han asistido a uno o más de los cuatro eventos de referencia después de participar en un IALLA), más de la mitad son hombres. Llama la atención que en este aspecto se invierte la proporción de mujeres y hombres pues, como vimos anteriormente, la mayoría de las 189 personas que asistieron a las ediciones pasadas del IALLA fueron mujeres.

Por otro lado, la proporción por regiones se mantiene respecto a la que existía cuando teníamos en cuenta la participación total; así, África sigue siendo la región mayoritaria. La segunda región de origen del grupo de personas más activas es Asia. La mayor parte del grupo de personas más activas proviene del IALLA III, seguido del IALLA V. Quienes participaron en el IALLA VI y el IALLA II han sido menos activos.

Existen otros datos interesantes sobre la participación posterior de las personas que han formado

parte en alguna de las sucesivas ediciones del IALLA, como el número de personas que postularon al IALLA de posgrado que se celebró en Porto Alegre en 2012. La cifra asciende a 22, lo cual es considerable dado que en dicha edición había una temática especial relacionada con Río+20.

Otro dato es el número de personas que se unieron a la GEO (Oficina de Género y Educación del ICAE) a partir de su participación en el IALLA, el cual suma 13 personas.

### **Las voces de quienes participaron: una síntesis de las evaluaciones de las y los participantes**

A continuación se ofrece una síntesis de la información extraída de las evaluaciones que llevaron a cabo quienes participaron en las sucesivas ediciones del IALLA. La comparación entre los diferentes informes ha tenido como limitante la variación de los formatos de las evaluaciones. De todas maneras, sí hay cuestiones en común que hacen que merezca la pena tener una visión global.

La evaluación de la mayoría es muy buena. Llaman la atención las expresiones utilizadas para calificar el curso, como por ejemplo:

*Over and above exceptional* (Portia, IALLA I)

*The course is an absolute necessity* (Bennitto, IALLA II)

Una gran lección de vida (Carolina, Brazil, IALLA III)

El curso ha abierto mis ojos (Susana, Chile, IALLA IV)

*J'ai été impressionnée par la qualité et la densité du travail fourni* (MD, Mali, IALLA V).

El curso fue muy interesante y activo. Muchas nuevas personas, nuevas ideas. Motivante y pude clarificar mis objetivos en lo que se refiere a mi trabajo con educación de personas adultas (Sophia Harb, Palestine, IALLA VII).

En cuanto a las expectativas de quienes participaron, prácticamente en la totalidad de los casos se cumplieron. Incluso, un gran número de personas declaró que se cumplieron con creces:

*Absolutely, the course met and went beyond my expectations* (Valerio, IALLA I)

*Yes, it met more than my expectations*  
(Beverly, IALLA II)

*My expectations were satisfied totally*  
(Bilal, IALLA III)

*Estupendos/as presentadores/as, organizadores/as asombrosos/as, participantes encantadores/as y cocina deliciosa. No esperaba más* (Alex, Moldavia, IALLA IV)

Me sorprendió en gran manera el contenido del curso y, sobre todo, el enfoque con el que se abordaban estos contenidos; las personas que facilitaron que compartieron su experiencia y, lo más importante, su entusiasmo por representar a quienes no tienen voz. Ha sido una experiencia muy enriquecedora (Enid, Namibia, IALLA VII).

Algunas personas declaran que no tenían expectativas previas o que no tenían una idea clara de lo que iba a tratar el curso, y que les sorprendió. Los contenidos ofrecidos fueron descritos como muy amplios, profundos, motivadores y útiles. Por otro lado, hay quienes se sintieron algo confusos o desbordados por la cantidad de información ofrecida y la variedad de temas tratados, en contraste con la duración del curso.

Destaca el interés por temas como los impactos de la globalización, los mecanismos de la gobernanza global, las conexiones de la educación de personas adultas con otros derechos humanos y sociales, el concepto de educación de personas adultas como amplio y comprensivo, el vínculo entre los temas locales y los temas internacionales y el trabajo de incidencia (*advocacy*).

El **enfoque participativo** de la metodología fue muy bien valorado. Se suelen preferir presentaciones cortas

y que haya suficiente tiempo para el debate. Además, se prefiere que exista **variedad de herramientas**, como *PowerPoint*, video, trabajo en grupos, lluvia de ideas, juego de roles, etc. Las dinámicas de grupo son bien apreciadas, así como las discusiones en grupos pequeños y también los trabajos y ejercicios prácticos.

Una idea que surge en diversas evaluaciones es lo positivo de las dinámicas que dan lugar a la posibilidad de **interactuar** entre quienes están participando en el IALLA. Hay un gran interés por el intercambio de experiencias y también tiene mucho éxito el **aprendizaje entre pares**. De hecho, hay alguna persona que opina que le hubiese gustado profundizar más en las actividades que cada participante desarrolla en su país y tener más detalles sobre las organizaciones a las que pertenecen.

Las **relaciones horizontales** y amigables entre todas las personas que forman parte del IALLA (participantes, docentes, equipo de facilitación y organización) también han sido muy bien valoradas.

Entre las críticas, hay quienes encontraron la metodología demasiado teórica en algunos momentos, o quienes señalan que algunas presentaciones fueron demasiado largas. Además, algunas personas opinaron que había demasiada gente en la facilitación de los cursos, lo cual impedía la concentración.

En cuanto al personal docente y facilitador, en general, todas las opiniones reunidas en los informes de evaluación son muy positivas. Se señala como algo importante la **diversidad** en cuanto a sus experiencias y conocimientos, así como su **profesionalidad, su trato amable, su sentido del humor y su apertura**.

En un gran número de ocasiones se señala que el curso fue **muy útil**:

Este curso ha cambiado toda mi estructura mental, la forma como percibía el aprendizaje de personas adultas y a lo largo de toda la vida. Hizo que pasara de llevar a cabo trabajo de incidencia a nivel local a realizar este trabajo a nivel regional e internacional (Alemayehu, Etiopía, IALLA IV).

Hay quienes declaran que piensan **compartir o replicar** lo aprendido al regresar a sus lugares de origen, "hacer que la gente sepa más acerca del ICAE y de CONFINTEA

para alentarla a involucrarse en la educación de personas adultas para el cambio” (Wajih, Palestina, IALLA IV). La mayoría desea **seguir en contacto** tanto con el ICAE como con los compañeros y compañeras.

En muchas ocasiones se expresa la **motivación** como resultado de la participación en el IALLA para seguir profundizando sobre los temas tratados. Por ejemplo, varias personas se dieron cuenta de que poseían lagunas sobre la situación en sus países de origen o en la región y expresaron la necesidad y el deseo de informarse al respecto.

La organización ha sido calificada de forma **positiva en todos los casos**. En algunos casos puntuales hay alguna queja o crítica sobre el funcionamiento de Internet, sobre el aislamiento del lugar donde se llevó a cabo la formación o sobre la escasez de tiempo libre durante el curso. Por otro lado, hay comentarios contradictorios sobre la duración del curso: hay quienes preferirían que fuese más largo (incluso en ediciones que han durado tres semanas) para poder asimilar mejor la información; pero también hay quienes dicen que debería ser más corto.

También hay algunas personas que indican que el uso del inglés limitó su participación, pero se reconoce que ya se estaba avisado sobre este punto.

## Sugerencias para el futuro

En varias ocasiones se sugiere que se haga **entrega de más material de apoyo o material de lectura** antes de iniciar el curso, de manera que se tenga tiempo suficiente para leerlo y nivelar los conocimientos de quienes participen, en especial sobre conceptos fundamentales.

Además, se sugiere utilizar **estudios de caso** sobre realidades concretas y **buenas prácticas** de incidencia de educación de personas adultas.

En cuanto a la participación, en varias ocasiones se propone que se promueva un mayor **equilibrio entre el Sur y el Norte** (que suele estar menos representado). Además, que haya más participantes de la **región árabe**. Cabe mencionar que satisfacer esta sugerencia sería complicado, debido a que la participación

depende, en primera instancia, no sólo del proceso de selección, sino de las candidaturas recibidas.

Otra propuesta es incorporar a participantes de **otras ediciones** del IALLA para que compartan sus experiencias.

En algunos casos se sugirió organizar más cursos *on-line* para dar la posibilidad de participar a aquellas personas que no se pueden permitir un viaje y una estancia larga fuera de sus lugares de origen. Esta sugerencia se incorporó en otro tipo de curso en Brasil.

Un comentario adicional que aparece con mucha frecuencia en las evaluaciones es la oportunidad que ha ofrecido la participación en el IALLA de **compartir la diversidad cultural** de los compañeros y compañeras, así como del equipo organizador, facilitador y docente. Una participante boliviana y un mozambiqueño lo expresaron de esta manera:

Una oportunidad para sentir y vivir en breve la diversidad (realidades/experiencias/opiniones/conocimientos) en el marco de un análisis de la globalización... (Margarita, Bolivia, IALLA III).

Adquirí nuevas experiencias no sólo del curso, sino de diferentes personas, colegas y profesores con diferentes culturas (Babista, Mozambique, IALLA III).

Además, varias personas destacan que este enriquecimiento se ha dado no sólo en el nivel profesional, sino **también en lo personal**. Por otra parte, es bien valorado el hecho de que se transmita un mensaje esperanzador. Algunas personas lo sintieron así tras haber llevado a cabo el módulo sobre incidencia (*advocacy*) al explorar las posibilidades de contribuir al cambio de la realidad.

Como podemos constatar por las evaluaciones, los IALLA han demostrado ser un importante instrumento en la formación de activistas internacionales; además, ha mejorado a lo largo del tiempo sus objetivos y metodología. Es también un buen ejemplo para otras organizaciones que actúan en el campo internacional pensando la formación de una futura generación dedicada a construir un mundo más justo y democrático.



Fotografía: Ariel da Silva.

## 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 encogiendo 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 provisión 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, presentando 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 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



Fotografía: José Alfonso Leyva.

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, económica, etcétera.

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



Fotografía: José Alfonso Leyva.

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 y con participación democrática, 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 históricamente 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 mantener su proyecto, 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.



Fotografía: Luz Maceira.

# El Programa de Intercambios Internacionales de PASCAL

## Hacia una visión de las ciudades de aprendizaje en 2020

Peter Kearns Michael Osborne

Pascal's PIE Initiative

Global Learning  
Services, Australia  
p.kearns@netspeed.com.au

University of  
Glasgow, Escocia  
Michael.osborne@glasgow.ac.uk

### Introducción

El Observatorio Internacional PASCAL (Place and Social Capital and Learning —territorio, capital social y aprendizaje—), es una red internacional en la que participan tomadores de decisiones, emprendedores, investigadores, analistas de política y profesionales del ámbito local que se desempeñan en el gobierno, en las universidades, en organizaciones

no gubernamentales y en el sector privado. Fue fundado en 2002 con el fin de expandir el trabajo que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) comenzaba a desarrollar entonces acerca de las Regiones y Ciudades de Aprendizaje.

El Observatorio ayuda a las personas encargadas de tomar decisiones a diseñar e implementar estrategias

regionales balanceadas que contribuyan al desarrollo económico y social, así como a la sustentabilidad ambiental. Entre sus actividades se encuentran proyectos de gran escala que involucran a distintos actores en dinámicas de discusión, intercambio y acción.

Una de las actividades del Observatorio es el proyecto PASCAL International Exchanges (PIE, por sus siglas en inglés). El PIE fue inaugurado por PASCAL en enero de 2011. Su objetivo es conectar a las personas que desarrollan misiones específicas, incluyendo los centros de aprendizaje de barrio, así como las bibliotecas y los centros culturales y patrimoniales; es decir, conectar proyectos que contribuyen a la educación permanente y a la creación de comunidades innovadoras de aprendizaje con el fin de promover el bienestar y la calidad de vida de todos los ciudadanos. Entre sus actividades está la provisión de intercambios de información de bajo costo en línea entre varias ciudades del mundo.

El PIE se concibió como un proyecto experimental para probar cómo puede ser utilizada la Internet para construir ideas y experiencias sin los costos que implica trasladar a un equipo de expertos (como se hizo, por ejemplo, en el proyecto de PASCAL sobre el compromiso regional de las universidades, PURE por sus siglas en inglés).

Entre los frutos más destacados del proyecto PIE entre 2011 y 2013 se encuentran: la capacidad de promover una participación más diversa, el desarrollo del concepto de “Ciudades de Aprendizaje”, y los cambios de dirección de las estrategias educativas suscitados en el contexto del PIE. No existe un costo para participar en PIE. Se provee un breve artículo para estimular la discusión, el cual contiene una serie de preguntas diseñadas para nutrir la discusión en línea. Estos artículos pueden consultarse en <http://pie.pascalobservatory.org>.

## Actividades

El PIE comenzó en 2011 compartiendo artículos sobre varias ciudades de Europa, una ciudad de Australia y una de Canadá. Estas ciudades eran sedes tradicionales del concepto de Ciudades de Aprendizaje y los primeros artículos para propiciar la discusión

reflejaban las ideas derivadas de este concepto sobre promover el aprendizaje en todas sus formas y en distintos contextos, abordar la problemática de la desigualdad, y construir comunidad.

El impacto de la diversidad fue evidente cuando se prepararon artículos sobre varias ciudades africanas, los cuales mostraban problemas en el desarrollo urbano y la justicia social mucho más grandes que los que el concepto tradicional de Ciudades de Aprendizaje había considerado. Sin embargo, pudo observarse un impacto aún más profundo entre 2012 y 2013, cuando se prepararon artículos sobre las ciudades asiáticas de Pekín, Shangai, Lida, Gwang Myeong y Seúl, además del artículo sobre Hong Kong, que había sido preparado en 2011.

Actualmente, Asia Oriental es sin duda el centro creativo para el desarrollo de las Ciudades de Aprendizaje. Este hecho ha sido reconocido en la Plataforma Internacional para Ciudades de Aprendizaje (IPLC, por sus siglas en inglés), un proyecto lanzado por el Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL, por sus siglas en inglés) de la UNESCO en 2013.

El desarrollo de las Ciudades de Aprendizaje en China, la República de Corea y Taiwán está íntimamente ligado a las necesidades y las consecuencias del rápido crecimiento socioeconómico que estos países/territorios están experimentando.

La inclusión de las Ciudades de Aprendizaje ubicadas en Asia Oriental en los intercambios organizados por el PIE durante 2012 y 2013 provocó que se incorporaran nuevos temas a estos eventos, tales como:

- el desarrollo de iniciativas sobre Ciudades de Aprendizaje en megalópolis como Shangai y Pekín;
- el desarrollo de comunidades locales sustentables dentro de las grandes ciudades;
- la gran importancia de alcanzar los objetivos sociales para sostener el crecimiento económico acelerado;
- los problemas sociales generados por la globalización y la urbanización desmedida.

Algunos de los temas y problemáticas que fueron discutidos en noviembre de 2013 durante la X Conferencia PASCAL con sede en Hong Kong son: comunidades



Fotografía: Luz Maceira.

locales en las ciudades, sustentabilidad, orientaciones para las Ciudades de Aprendizaje, y la importancia de que las ciudades aprendan juntas, como sucede en el proyecto PIE y en la Plataforma Internacional sobre Ciudades del Aprendizaje.

## Resultados

Si bien las Ciudades del Aprendizaje en Asia han contribuido mucho, también hemos obtenido valiosos datos sobre las ciudades europeas y australianas involucradas en el PIE. En seguida enumeramos sólo algunos de ellos:

- Las ciudades irlandesas de Cork y Limerik mostraron el valor de los Festivales de Aprendizaje a lo largo de la vida para crear nuevos caminos en la construcción de Ciudades de Aprendizaje sustentables. Un ejemplo es la iniciativa EcCoWell en Cork. Limerik, que ha respondido al reto de extender su iniciativa a todo el país, después de la fusión entre las administraciones del municipio y la ciudad.

- Bielefeld en Alemania mostró cómo evaluar el aprendizaje en una ciudad completa usando una metodología desarrollada inicialmente en Canadá para el Índice Compuesto de Aprendizaje, y que después se empleó en Europa para el Índice de Aprendizaje a lo Largo de la Vida Europeo (ELLI, por sus siglas en inglés). Esta metodología sirvió como base para abordar proyectos sobre la desigualdad.
- En el Reino Unido, Glasgow demostró cómo las instituciones culturales pueden tener un importante papel social y servir como vehículo para promover la justicia social en una ciudad.
- Hume, en Australia, ha conseguido mostrar cómo los principios de la justicia social pueden ser el combustible para una respuesta sostenida a la desigualdad a lo largo de una década, cuando son activamente respaldados por el Ayuntamiento local.
- La italiana Bari es un gran ejemplo del poder de las alianzas para combatir el crimen y generar seguridad.
- Sydney nos mostró cómo las comunidades locales pueden ser revitalizadas mediante la iniciativa de

Aldeas Urbanas (en inglés, *Urban Villages*) conectadas con direcciones estratégicas de las instituciones de toda la ciudad.

- Nueva York mostró cómo los barrios de las grandes ciudades pueden ser fortalecidos a través de ideas generadoras, organizaciones de la sociedad civil, emprendimientos individuales y acciones dirigidas a preservar y acrecentar las tradiciones locales. Con el tiempo, estas influencias transforman el *ethos*, el espíritu y la cultura de los vecindarios.

El hecho de que la diversidad puede ser una fuente de creatividad, tanto en las comunidades como en las organizaciones, ha sido reconocido en diversos estudios. Por ello, el reto para el futuro es encontrar modos de incrementar los resultados creativos entre ciudades que aprenden juntas. La diversidad también puede ser una influencia creativa *dentro* de las ciudades, como nos lo recuerda la urbanista Jane Jacobs (1992):

[...] en las ciudades de Estados Unidos necesitamos integrar a todas las diversidades presentes a través de lazos de apoyo mutuo. Esto es indispensable para que la vida urbana funcione decente y constructivamente, y para que la gente que vive en las ciudades pueda mantener su sentido de comunidad.

## Desarrollo conceptual

Las ideas sobre Ciudades de Aprendizaje evolucionaron entre 2012 y 2013, paralelamente a la diversificación de la participación en el PIE y los cambios en su contexto. El proyecto EcCoWell ha sido central para este desarrollo, ya que abogó por una aproximación más integral y holística al concepto de Ciudades de Aprendizaje que comprende las aspiraciones de las Ciudades Saludables, Ciudades Verdes, Ciudades Culturales, Ciudades Creativas y Ciudades de Aprendizaje.

## Ciudades que aprenden juntas

Nuestra experiencia entre 2011 y 2013 nos muestra el valor de que las ciudades aprendan en conjunto a través de mecanismos como el PIE. Este valor se ha

ido incrementando a lo largo de los años a la par que el PIE crece, diversifica su participación y coordina eventos locales. La iniciativa EcCoWell, en Cork, sugiere el enorme potencial que tiene combinar acciones locales y sistémicas bajo el proyecto PIE.

El PIE ha probado el valor de aprender más allá de las fronteras, como un modo de obtener nuevos datos sobre las condiciones locales y los complejos cambios que las ciudades afrontan. El proyecto mismo ha sido una experiencia de aprendizaje a partir de la combinación de los foros en línea, los eventos locales y la conferencia de clausura del PIE en 2013.

Si bien hemos concluido que la idea del aprendizaje conjunto entre ciudades es muy valioso en un mundo de cambio exponencial y urbanización desmedida, también creemos que la metodología del PIE puede ser perfeccionada.

## Recomendaciones para la acción

El PIE ha logrado incorporar exitosamente enfoques innovadores al concepto de Ciudades de Aprendizaje y sentar los fundamentos de estrategias que pueden ser útiles en la construcción de las ciudades del siglo XXI. De esta primera etapa se desprenden ocho recomendaciones:

### 1. Implementar los principios de EcCoWell

El trabajo teórico de PASCAL sobre EcCoWell entre 2012 y 2013, seguido por la experiencia de Cork, constituye una base sólida para implementar enfoques más holísticos al desarrollo de las ciudades sustentables. Una red de ciudades que colaboraran en esta área podría alcanzar grandes logros.

### 2. Construir ciudades *Lo Go Co*

Una de las principales conclusiones extraídas del PIE entre 2012 y 2013 es la necesidad de incorporar perspectivas locales y globales al desarrollo de ciudades sustentables. Esto puede verse en las estrategias adoptadas por ciudades como Pekín, Shangai y Sydney. El Seminario Internacional de Cork, que se llevó a cabo en

septiembre de 2013, tuvo como tema central “Las ciudades del futuro: aprendiendo de lo global a lo local”.

### 3. Extender el proyecto PIE a nuevas regiones

El PIE se ha implementado primordialmente en Europa, Asia Oriental y África. Sin embargo, ha habido poco desarrollo en áreas como Asia Meridional y América Latina, donde existen grandes problemas debido al crecimiento urbano acelerado. Puesto que el PIE puede aportar enfoques innovadores sobre estos problemas, extender el proyecto a nuevas regiones debe ser una prioridad.

### 4. Estrategias para países en desarrollo

Las experiencias recientes derivadas del PIE han tenido lugar en grandes ciudades como Shanghai, Pekín, Seúl y Sydney. Sin embargo, existen problemas en pueblos y ciudades de los países menos desarrollados que podrían ser abordados con estrategias de aprendizaje comunitario. Ésta es un área donde podría florecer una innovación significativa al adaptarse los conocimientos adquiridos a través de las iniciativas con sede en Europa y Asia Oriental. Una opción sería crear una red de Pueblos de Aprendizaje mientras se adopta una estrategia de tutoría.

### 5. Nutrir la colaboración regional

Algunos artículos acerca de las ciudades africanas muestran que, si bien existen problemas derivados de la falta de planeación urbana y el crecimiento acelerado, el enfoque de las Ciudades de Aprendizaje ha sido muy poco desarrollado en el África subsahariana. El potencial de encontrar maneras de organizar y financiar la organización regional es muy grande. La construcción de una colaboración regional en África podría servir de modelo para otras regiones.

### 6. Compartir ideas y experiencias

Con el lanzamiento de la Plataforma Internacional para Ciudades de Aprendizaje en 2013, existirán varias redes

de Ciudades de Aprendizaje y Ciudades Educadoras: la Plataforma del UIL, las Ciudades Educadoras y el PIE. Es mucho lo que se podría ganar si las ideas y experiencias se compartieran sistemáticamente. Hasta ahora, las relaciones han sido *ad hoc*, por lo que resulta válido el argumento a favor de un intercambio más sistemático.

### 7. Convertir las Ciudades de Aprendizaje en regiones

El rápido crecimiento de las ciudades a causa de las migraciones masivas provenientes de áreas rurales frecuentemente ha sido un obstáculo para el desarrollo sostenido de estas áreas y sus pueblos. Los progresos logrados en Limerik constituyen un ejemplo de esta necesidad con la fusión de las administraciones municipales y de la ciudad. Otras ciudades interesadas podrían unirse a Limerik para explorar caminos innovadores para superar el obstáculo mencionado líneas arriba.

### 8. Evaluar el progreso

Con las iniciativas de PASCAL y la UNESCO en 2013, ha sido un gran año para el desarrollo de las Ciudades de Aprendizaje. Ya hemos identificado más arriba la necesidad de crear vínculos entre la Plataforma Internacional para Ciudades de Aprendizaje, la red de Ciudades Educadoras y el proyecto PIE con el fin de compartir ideas. En este contexto, sería muy conveniente una evaluación del progreso en un plazo de, digamos, tres años. Esta evaluación podría realizarse mediante una conferencia donde convergieran PASCAL, la red de Ciudades de Enseñanza y la UNESCO. Si esta idea es bien recibida, sería muy bueno que una ciudad (preferentemente una que no haya sido anfitriona de alguna conferencia de PASCAL) se ofreciera a ser la sede de este evento, para hacer todos los preparativos con el debido tiempo.

## Hacia una visión de las Ciudades de Aprendizaje en 2020

Este artículo ha sido preparado para mostrar algunas intuiciones clave, extraídas de la experiencia del PIE entre 2011 y 2013, así como inaugurar un diálogo sobre



Fotografía: Luz Maceira.

los objetivos futuros de ese programa.. Si bien este trabajo le otorga una gran importancia a los artículos producidos por el PIE, debe considerarse que existen otros recursos sobre las Ciudades de Aprendizaje en el sitio web del proyecto, específicamente acerca de los temas PIE y la iniciativa EcCoWell de PASCAL.

Los intercambios sobre temas clave (como “Movilizando a la sociedad civil”, “TIC y medios de comunicación”, “Políticas culturales” y “Preservando el ambiente”) son ciertamente relevantes para construir una visión de las Ciudades de Aprendizaje en 2020 y deben ser consideradas como un logro con un impacto considerable, lo mismo que el lanzamiento de la Plataforma para Ciudades de Aprendizaje.

Si bien los posibles objetivos del PIE después de 2013 tienen que ver con opciones de políticas y estrategias, también debe considerarse que la aspiración de las Ciudades de Aprendizaje es en esencia una idea moral que hace avanzar nuestra visión para el futuro de la Tierra y sus habitantes en general, así como de los reportes UNESCO —Faure *et al.* (1972) y Delors *et al.* (1996)— sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. Este tema podría ser prioritario en la agenda de los

educadores de adultos en todo el mundo. El PIE ha sido un proyecto experimental desde su concepción. ¿A dónde nos llevará este experimento ahora? Las contribuciones desde Latinoamérica son bienvenidas.

### Lecturas sugeridas

DELORS, J. *et al.* (1996), *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, París, UNESCO.

FAURE, E., F. HERRERA, A.R. KADDOURA, H. LOPES, A.V. PETROVSKY, M. RAHNEMA & F.C. WARD (1972), *Learning to Be: The world of education today and tomorrow*. The report to UNESCO of the International Commission on the Development of Education. París/Londres, UNESCO/Harrap.

JACOBS, J. (1992), *The Death and Life of Great American Cities*, Nueva York, Vintage Books.

KEARNS, PETER Y KAYE SCHOFIELD (1997), *Learning across Frontiers*, Brisbane, Australian National Training Authority, en: <http://www.voced.edu.au/node/20601>

KEARNS, PETER (2012), *Living and Learning in Sustainable Opportunity Cities* (EcCoWell), en: <http://pie.pascalobservatory.org>

LONGWORTH, N. Y M. OSBORNE (2010), *Perspectives on learning cities and regions*, Leicester: NIACE (National Institute of Adult Continuing Education).

MESSINA, GRACIELA Y RAÚL VALDÉS-COTERA (2013), “Educating Cities in Latin America”, *International Review of Education*, vol. 59, núm. 4, pp.425-441.

World Economic Forum & McKinsey & Company (2013), *Sustainable Health Systems: Visions, Strategies, Critical Uncertainties and Scenarios*, en: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Sustainable-HealthSystems\\_Report\\_2013.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Sustainable-HealthSystems_Report_2013.pdf)

Traducción: Tomás González Fernández



Fotografía: José Alonzo Leyva.

# El Centro de Desarrollo Comunitario Sustentable del CREFAL

## Creando empresas solidarias para una vida mejor

Víctor Manuel Beltrán Morales e Ilse Brunner Schoenemann

CREFAL | Pátzcuaro, México

[vmbeltran@crefal.edu.mx](mailto:vmbeltran@crefal.edu.mx)

[ibrunner@crefal.edu.mx](mailto:ibrunner@crefal.edu.mx)

### Introducción

Desde sus inicios en la década de los años cincuenta del siglo pasado, una de las funciones del CREFAL ha sido la formación de promotores para el desarrollo comunitario. Esta fue la perspectiva visionaria de personajes como Jaime Torres Bodet, Lucas Ortiz e Isidro Castillo, quienes impulsaron procesos de enseñanza-aprendizaje que sirvieran a las

comunidades con mayores carencias. Las primeras 20 generaciones de alumnos del CREFAL, educadores de adultos de la región latinoamericana y caribeña, se profesionalizaron con la aplicación de la filosofía y práctica de la educación fundamental, practicando sus aprendizajes en las comunidades ribereñas del Lago de Pátzcuaro; allí ellos enseñaban artes y

oficios, impartían cursos de higiene, salud, economía familiar y desarrollaban actividades recreativas. Además, llevaban a cabo cursos de alfabetización y educación básica para jóvenes y adultos.

El contexto educativo ha cambiado después de seis décadas, pero el desarrollo comunitario sigue siendo una prioridad del CREFAL; es por ello que se ha creado el Centro de Desarrollo Comunitario Sustentable, encargado de apoyar los esfuerzos de los gobiernos y de la sociedad civil de América Latina y el Caribe en crear nuevas oportunidades de desarrollo con un enfoque de sustentabilidad.

### Nuestra visión, misión principios y objetivo general

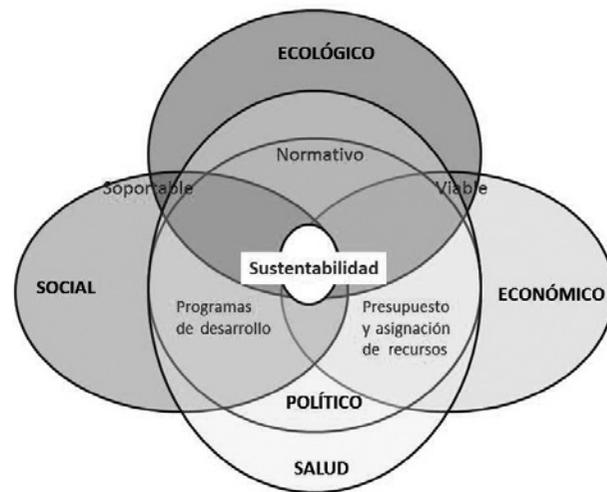
Este Centro tiene como *misión* ofrecer servicios de formación y apoyo para la creación y consolidación de conocimientos, habilidades y actitudes en jóvenes y adultos de las comunidades rurales y periurbanas en la búsqueda de una vida digna, mediante la generación de una cultura emprendedora, a partir de la creación de negocios de bienes y servicios que beneficien a las comunidades más vulnerables y que promuevan un desarrollo sustentable.

El Centro mantiene la *visión* de constituirse en un referente internacional en la formación emprendedora social y solidaria con acreditación, que impulsa en los jóvenes y los adultos el deseo de generar negocios que promuevan un equilibrio sustentable entre las demandas de conservación del medio ambiente, y las necesidades sociales y económicas de los diferentes países.

Entre los *principios* que rigen el programa del Centro destaca el enfoque de la *sustentabilidad*, vista como una construcción multidimensional que incluye la economía, la cultura, lo social, la política, la salud y el medio ambiente, enfocados a preservar un equilibrio para proteger el medio ambiente y aprovechar los recursos naturales de una forma sustentable. Todo ello va encaminado a mejorar la calidad de vida y la productividad de las personas, de las comunidades y sus zonas de influencia.

El diagrama siguiente muestra la interconectividad entre las dimensiones de la sustentabilidad:

Gráfico 1. Dimensiones de la sustentabilidad



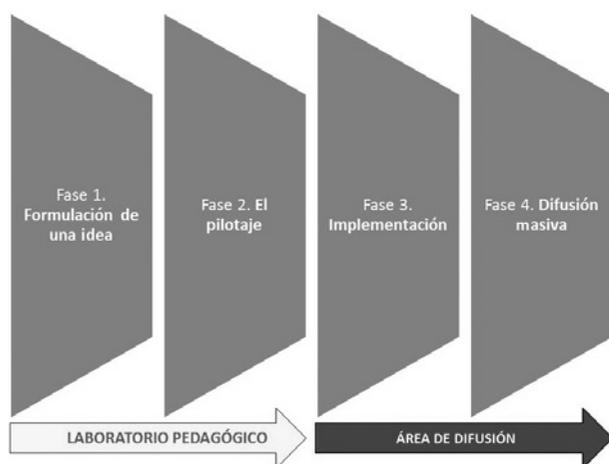
Otros principios importantes del Centro de Desarrollo Comunitario Sustentable son la *cooperación*, la *participación social* y la *transparencia*. Se impulsa la cooperación entre las diferentes dependencias de los gobiernos y entre las personas, los grupos sociales, las organizaciones de la sociedad civil, las instituciones educativas y la iniciativa privada de las localidades, y se promueve la participación social de los diferentes actores en la formulación y aplicación de programas y acciones para el desarrollo comunitario sustentable. Esto sólo se puede lograr con una total transparencia de las intenciones, los planes, las acciones, y sobre todo, de los recursos y el financiamiento.

El objetivo general del Centro es *apoyar* la misión y visión del CREFAL, ofreciendo servicios de formación con un enfoque en emprendimiento social para promover la cultura para la generación de microempresas; ello con el fin de contribuir al desarrollo comunitario sustentable de acuerdo a las necesidades del entorno de América Latina y el Caribe

### Actividades

El Centro tiene entre sus *funciones* el diseño y la gestión de los programas de formación emprendedora social sustentable en las modalidades presencial, semipresencial y a distancia; la detección y la definición de las necesidades y oportunidades de desarrollo

Gráfico 2. Modelo de cuatro fases  
"De la idea a la difusión masiva"



comunitario social sustentable; la acreditación de sus servicios con las instancias y dependencias federales correspondientes, así como el mantenimiento de la acreditación; la administración de la planeación, organización, dirección y control de las actividades del Centro; la incorporación de nuevas tecnologías para actualizar y mejorar los procesos, infraestructura, servicios y actividades; la intervención en las comunidades en conjunto con otras instancias gubernamentales, educativas, organizaciones no lucrativas, e industrias de bienes y servicios, para promover el desarrollo comunitario sustentable en aquellas comunidades que participan en Prospera, un programa para la inclusión social de la Secretaría de Desarrollo Social en México; la elaboración y mantenimiento de un repositorio para el registro y disposición de documentos sobre el desarrollo comunitario sustentable; la organización y participación en redes, eventos, convenios, etc. sobre desarrollo comunitario; la investigación en desarrollo comunitario sustentable; y la introducción de elementos evaluativos en todas las actividades del Centro.

El Centro trabaja con un modelo procesual de cuatro fases denominado "De la idea a la difusión masiva", que inicia con la transformación de una idea en un proyecto de intervención y sigue con su implementación en forma de pilotaje; una vez comprobada la efectividad de la intervención llega a la fase del

escalamiento mediante una difusión controlada en diferentes ámbitos y finalmente termina con la difusión masiva asistida por el CREFAL en los países de América Latina y el Caribe.

En el Gráfico 2 se puede observar la organización del Centro en dos grandes áreas: el Laboratorio Pedagógico, en el cual se experimentan intervenciones innovadoras, y el Área de difusión controlada y masiva. Las primeras dos fases pertenecen al Laboratorio Pedagógico; las fases 3 y 4 se encuentran en el Área de difusión.

En la actualidad se encuentran varios diplomados y cursos en el Laboratorio Pedagógico. Los más importantes son los diplomados POSIBLE, DESPEGA y Gestión del Desarrollo Comunitario y Municipal, así como el Diplomado para Promotores Ambientales Comunitarios:

- El diplomado POSIBLE está dirigido a familias rurales y peri-urbanas para promover una alimentación saludable con la producción de hortalizas en sus huertos de traspatio y en otros espacios reducidos, como balcones y techos. Tiene cuatro módulos: lombricultura (para la producción de abono orgánico); creación de camas de cultivo biointensivo para la producción abundante de hortalizas en pequeños espacios; alimentación sana (la creación y el intercambio de recetas de comida saludable con la información nutricional y los beneficios para el cuerpo humano); y emprendimiento solidario (la formación de pequeños proyectos productivos con los excedentes de las hortalizas que la familia no puede consumir). Cada uno de estos módulos se puede impartir también en forma de cursos independientes.
- El Diplomado DESPEGA se imparte en línea y se dirige a micro-empresarios que quieren mejorar su producción y/o su negocio (se trata, por ejemplo, de un salón de belleza, puestos de comida, una pequeña papelería y un local de abarrotes, entre otros). El Diplomado funciona con tutores que acompañan a las y los empresarios en línea y a través de llamadas telefónicas. Se puede capacitar también a facilitadores locales que den seguimiento a las actividades productivas.

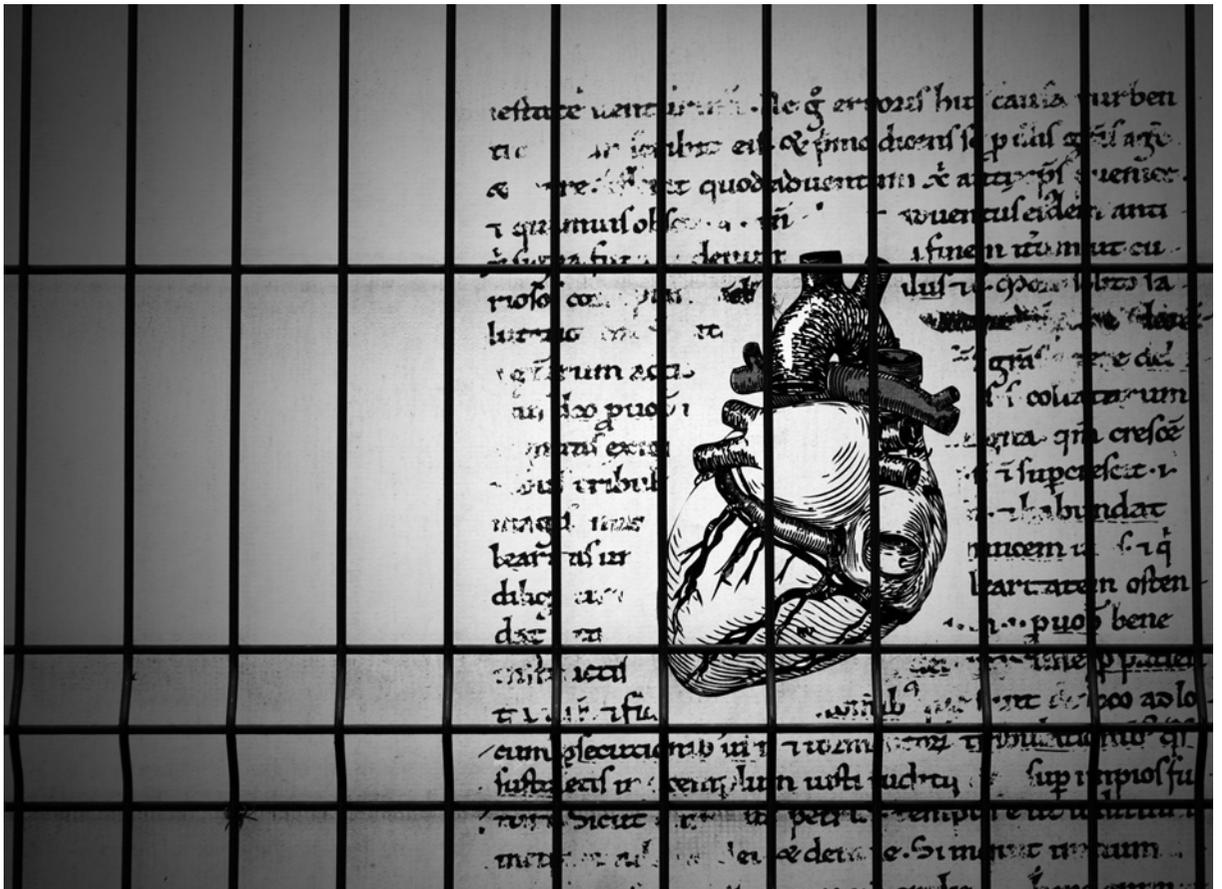
- El Diplomado *Gestión del desarrollo comunitario y municipal* se dirige a las presidencias municipales y/o las autoridades comunitarias para que auspicien la formación de jóvenes de sus comunidades para realizar planes de desarrollo sustentable que utilizan los recursos de la comunidad y/o del municipio para satisfacer las necesidades y oportunidades detectadas en su propia comunidad, con la finalidad de optimizar los recursos disponibles.
- El Diplomado para *Promotores ambientales comunitarios* trabaja con un grupo de instituciones cercanas al CREFAL en la formación de promotores ambientales, capaces de sensibilizar a diversos grupos de la sociedad por medio de la educación ambiental, y de elaborar, desarrollar, asesorar y supervisar proyectos específicos de ecotecnia que responden a medidas de mitigación y adaptación al cambio climático global.

El proyecto que ya ha pasado por el Laboratorio Pedagógico y está en su fase de difusión controlada es el Diplomado *Haz crecer a tu comunidad*, dirigido a jóvenes y mujeres en comunidades alejadas de los centros municipales para formarse como emprendedores, realizando proyectos productivos y negocios sustentables en beneficio de su comunidad.

Para este diplomado existe también un curso para facilitadores, en donde promotores comunitarios pueden formarse para ser facilitadores del mismo en sus comunidades de trabajo. El curso desarrolla conocimientos, habilidades y actitudes que permiten acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje del Diplomado con métodos y técnicas educativas, instrumentos, equipos, materiales didácticos y de apoyo según la temática, los contenidos y las actividades de aprendizaje. Actualmente este curso se está adaptando a la modalidad en línea para el uso y manejo de una plataforma computacional que permite la generación de un ambiente virtual de aprendizaje, con la finalidad de ofrecerlo en varios países latinoamericanos.

## Lecturas sugeridas

- BOUZADA FERNÁNDEZ, X. (1995), "Elementos teóricos relativos al desarrollo comunitario local y a su práctica en la comunidad autónoma de Galicia", *Papers Revista de Sociología*, vol. 45, en:  
<http://papers.uab.cat/article/view/v45-bouzada>
- BROWN GONZÁLEZ, G. (s.f.), *Ejes conceptuales del desarrollo sostenible*, Biblioteca Virtual Universal, en:  
<http://www.biblioteca.org.ar/libros/brown2.pdf>
- BRUNNER SCHOENEMANN, I. (2013), "El aprendizaje a lo largo de la vida para la participación socioeconómica y cívica en las sociedades del siglo XXI: reflexiones en torno a la oferta educativa del CREFAL", *Decisio: Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 36, pp. 25-30, en:  
[http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio\\_36/decisio36\\_saber5.pdf](http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_36/decisio36_saber5.pdf)
- BRUNNER, I., N. GUERRERO, B. LÓPEZ Y B. TINOCO (2012), "Haz Crecer Tu Comunidad: un diplomado para jóvenes emprendedores", *Decisio: Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 33, pp. 29-34, en:  
[http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio\\_33/decisio33\\_saber5.pdf](http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_33/decisio33_saber5.pdf)
- MERCON, J. (2013), "Desarrollo comunitario sustentable: sus distintos aspectos y el rol de la acción educativa en contextos urbanos", en Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, en:  
[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_03/2483.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_03/2483.pdf)
- ROSETE, F. Y S. DÍAZ (2007), "El ordenamiento ecológico del territorio: instrumento clave para promover el desarrollo rural sustentable", *Estudios Agrarios*, núm. 36, pp. 121-150.



Fotografía: Claustro, por Iván Holguín.

## La lucha por el derecho a la educación de personas jóvenes y adultas en las penitenciarías brasileñas

Ester Gammardella Rizzi

Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação | São Paulo, Brasil  
[ester.rizzi@gmail.com](mailto:ester.rizzi@gmail.com)

Para entender la educación de jóvenes y adultos en el sistema penitenciario brasileño son relevantes tres aspectos iniciales: el total de personas privadas de libertad en el país, la escolarización de esa población y la actual oferta educativa en las instituciones carcelarias.

Brasil tiene hoy, aproximadamente, 715 mil personas presas. En números absolutos, ocupa el tercer lugar mundial en población carcelaria después de Estados Unidos y China (hasta 2013 estaba por

debajo de Rusia pero, por desgracia, este año le arrancó la tercera posición). Esas más de 700 mil personas privadas de libertad tienen una escolarización más precaria que la media de la población brasileña.

Según los datos nacionales obtenidos en el Informe Nacional para el Derecho Humano a la Educación (véanse las lecturas recomendadas), a pesar de que cerca de 70 por ciento de la población carcelaria ha cursado, por lo menos, la enseñanza fundamental

completa, y de que 60 por ciento está conformada por jóvenes entre los 18 y 30 años, solamente 18 por ciento de las personas privadas de libertad tiene acceso a alguna actividad educativa, consideradas las de educación formal y no formal. Si se considera solamente la educación formal —enseñanza fundamental o media— las tasas en la población penitenciaria son aún más bajas: 12 y 6 por ciento, respectivamente.

Para completar el cuadro, el sistema penitenciario brasileño recibe, hoy, mucho más personas de las que su infraestructura permite, lo cual hace que esté sobresaturado. Es importante resaltar que los cambios legislativos y en las políticas de seguridad pública llevaron a un aumento significativo de la población carcelaria en el Brasil de los últimos años. En 1995, eran poco más de 148 mil presos, y en 2014 la cifra ascendió a 715 mil. En ese contexto, no es difícil imaginar que las prisiones tienen poca estructura para garantizar la oferta educativa. Además de eso, el derecho a la educación en este ámbito es visto muchas veces como un privilegio. Se olvida que, aunque la persona esté presa, y tenga limitada su libertad de ir y venir, sigue siendo titular de todos sus otros derechos humanos, que deben ser garantizados por el Estado, ya que es la instancia a cargo de asegurarlos.

En ese contexto, son innumerables los desafíos a enfrentar para la ampliación de la garantía del derecho a educación de calidad en el sistema penitenciario. En torno a ese objetivo se unió un grupo de organizaciones que militan en pro de los derechos educativos y de las personas presas.

### **Marco normativo de la garantía del derecho a la educación de personas jóvenes y adultas privadas de libertad**

En los últimos años, paralelamente al incremento del número de personas en encierro, se ha dado un movimiento que ha incidido en un desarrollo significativo de la normatividad orientada a garantizar el derecho a la educación de las personas privadas de libertad en Brasil. Este desarrollo se debe, sobre todo, a la presión ejercida por diversos sectores de la sociedad que demandan mejores condiciones en el sistema

penitenciario, incluidas las movilizaciones por el derecho a la educación de personas jóvenes y adultas.

En ese proceso destaca la aprobación de la Resolución del Consejo Nacional de Educación N° 2, del 12 de mayo de 2010, que incluye disposiciones sobre las Directrices Nacionales para la oferta de educación de jóvenes y adultos en situación de privación de la libertad en establecimientos penales. Éste ha sido un paso importante para avanzar en la garantía del derecho a la educación en las prisiones brasileñas. Además de afirmar que los órganos públicos deben emprender esfuerzos en el sentido de hacer efectivo el derecho de personas jóvenes y adultas privadas de libertad, la resolución también define —entre innumerables normas— cuál es la instancia, en el sistema federativo, que tiene la responsabilidad de promover la oferta educativa: la Secretaría de Educación de los Estados, en el caso de las penitenciarías estatales —la gran mayoría—. En el caso de las penitenciarías federales, el responsable de la oferta educativa es el Ministerio de Educación.

Además de la resolución, la Ley de Ejecución Penal (Ley 7.210/1984) también modificó recientemente su artículo 126 de la Ley N° 12.433, de 2011, para incluir, entre las hipótesis de perdón, determinados días de encierro a cambio de horas y días de estudio: por cada 12 horas de frecuencia escolar —el equivalente a tres días lectivos— se reduce un día del total de la pena. Los efectos del cambio legal aún no se han medido, pero todo indica que habrá un aumento significativo en la demanda por educación en el sistema penitenciario, ya que anteriormente la posibilidad de redención se restringía al trabajo, actividad que competía, en términos de horario, con la educación.

Antes de las modificaciones de 2010 y 2011, el derecho a la educación ya estaba previsto en la Ley de Ejecución Penal y, de forma más general, en las principales normas de ordenamiento jurídico brasileño, garante del derecho a la educación, una vez que la privación de la libertad no excluye la titularidad de otros derechos. También el documento de la ONU, “Principios Básicos Relativos al Tratamiento de Reclusos”, prevé el derecho a la educación de personas privadas de libertad. No obstante, a pesar de la

garantía de las normas nacionales e internacionales, el derecho a la educación de personas privadas de libertad aún es poco efectivo en Brasil.

### **Acciones de organizaciones de la sociedad civil en defensa del derecho a la educación de jóvenes y adultos privados de libertad**

Ante la necesidad de enfrentar las dificultades que la realidad brasileña presentaba para hacer efectivo el derecho a la educación de personas jóvenes y adultas en encierro, organizaciones de la sociedad civil constituyeron el grupo "Educación en Prisiones", que desde 2006 promueve acciones que tienen como objetivo ampliar la garantía del derecho a la educación para esa población. Forman parte del grupo: Acción Educativa, Asesoría, Investigación e Información; Conectas Derechos Humanos; Defensoría Pública del Estado de São Paulo; Instituto Tierra Trabajo y Ciudadanía; Instituto Práxis Derechos Humanos; y Geledés, Instituto de la Mujer Negra y Pastoral Carcelaria.

Las estrategias del Grupo de Educación en Prisiones, desde su constitución, han sido de diversos tipos: producción de informes e investigaciones que sustentan el debate público sobre la educación en el ambiente de prisión; posicionamientos públicos en relación a políticas y propuestas específicas; organización de eventos (seminarios, coloquios, debates) para discutir sobre el tema; abogacía junto a los poderes Legislativo y Ejecutivo y, más recientemente (en 2012), promoción de acciones judiciales en defensa de un grupo específico de mujeres presas en São Paulo.

Dos grandes conquistas para el campo, y que contaron con la participación del grupo, se promovieron a partir del diálogo con el Poder Ejecutivo. El Consejo Nacional de Educación, que editó la Resolución CNE n. 2/2010, es el órgano colegiado, vinculado al Ministerio de Educación, responsable de elaborar normas que sirvan de directrices para la política nacional de educación.

También en el estado de São Paulo, donde se concentra la mayor población carcelaria del país (204 mil personas presas) hubo una conquista importante. Después de la aprobación de las directrices

nacionales se intensificó el debate para que el estado se adecuara a lo previsto en ellas, principalmente en lo que se refiere a la responsabilidad de brindar oportunidades de educación en el sistema penitenciario. Hasta entonces quien tenía a su cargo la oferta educativa era un órgano ligado a la Secretaría de Administración Penitenciaria, cuya política estaba completamente dissociada de la política educacional del Estado: la misma estructura que contrataba seguridad y alimentación para las prisiones era, por medio de un órgano específico llamado FUNAP, responsable de promover la educación. En la práctica, había algunos monitores que circulaban entre las unidades y acompañaban esporádicamente las actividades educativas. Quienes efectivamente atendían las clases, cuando había, eran los presos y presas con mayor escolaridad. Si bien ese sistema podría despertar simpatía en función de la proximidad entre educadores y educandos, principalmente por compartir el mismo ambiente, las tareas y preocupaciones cotidianas, y su precariedad, alejaba cualquier mirada benevolente. Muchas veces no había clases durante imprevistos y acontecimientos provocados por conflictos en la prisión, cuando no eran interrumpidas porque el preso educador responsable era transferido, liberado o avanzaba a otra etapa de su condena hacia su liberación. Diversos estudios ya se abocaron a los problemas e inestabilidades de la educación promovida exclusivamente por presos.

En ese escenario, contar con que la Secretaría de Educación del Estado ofreciera la educación en las prisiones, con profesores por concurso o contratados, coordinación pedagógica, material didáctico y certificación, tal como preveían las directrices nacionales, fue un gran avance. En 2012, después de diversos debates, audiencias públicas, posicionamientos, artículos de opinión y noticias publicadas, la Secretaría de Educación del Estado pasó a ser responsable de la oferta educativa para personas privadas de libertad; su objetivo era integrar esa nueva realidad a su política establecida de educación general de jóvenes y adultos. Su desafío, adaptar la política general para atender los intereses y las especificidades de las personas que viven en las prisiones.

## La estrategia judicial de movilización

En 2011, tras la aprobación de las Directrices Nacionales para la Educación Prisiones, junto al Consejo Nacional de Educación, el grupo de Educación en Prisiones quedó un poco desalentado, cansado de las intensas acciones que habían sido necesarias hasta la aprobación de las directrices, pero consciente de que la aprobación era sólo la primera etapa: mucho debería hacerse hasta su concretización en la realidad de las prisiones.

El grupo se volvió a reunir y sumar esfuerzos para la elaboración de una petición formal, dirigida al Ministerio Público Federal, que solicitaba información acerca de las acciones que se estarían desarrollando en el extenso territorio nacional, en los 26 diferentes estados, para la implementación de las Directrices Nacionales. Específicamente se pedía que se verificara qué medidas se estaban tomando y, en caso de ausencia de esfuerzos concretos, que el Ministerio Público tomara las providencias para la responsabilización de los órganos e instancias omitidos. Esta solicitud desencadenó una serie de peticiones de información del Ministerio Público que, a su vez, estimularon un proceso de elaboración de planes estatales para la educación en el sistema de prisiones, en el que se detallan las acciones que cada estado planeó para hacer efectivas las Directrices Nacionales.

A partir de la productiva interlocución con un miembro del Sistema de Justicia, en 2012 el grupo intentó una nueva estrategia: recurrir directamente a la vía judicial para defender el derecho a la educación de personas jóvenes y adultas privadas de libertad. Obviamente, la estrategia no se dio aisladamente, sino que formó parte de una serie de acciones articuladas que buscaban la implementación de las Directrices Nacionales en el Estado de São Paulo. La acción buscaba enfrentar dos grandes obstáculos frecuentemente encontrados en el debate con los poderes Legislativo y Ejecutivo: 1) el argumento de que no habría recursos y estructura para la ampliación del número de vacantes y matrículas en las unidades; 2) la imposibilidad que se alegaba, por cuestiones de seguridad, de la oferta nocturna de educación, oferta necesaria para que no coincidiera con el horario de trabajo de las presas y presos.

A partir de una investigación realizada en 2011 en una penitenciaría femenina de la ciudad de São Paulo (Penitenciaría Femenina de Sant'Ana), se comprobó el enorme interés de las presas por estudiar (79 por ciento expresó que les gustaría estudiar en la prisión) y que la principal razón para su no adhesión a la poca oferta existente era el conflicto del horario de las clases con el horario de trabajo (37 por ciento). Entre la educación y el trabajo (poco) remunerado y con perdón de pena garantizada (la ley que también confiere perdón a cambio de horas en actividades educativas es de 2012), las presas preferían el trabajo. Hay que tomar en cuenta también que todas las vacantes disponibles —la Penitenciaría tiene más de 2 mil 500 presas, y hay aproximadamente 200 vacantes; 100 en el turno matutino y 100 en el vespertino— siempre están ocupadas. En ese contexto, la acción civil pública no. 0015931-64.2012.8.26.0053 TJSP se propuso con el simple objetivo de garantizar a las presas de la PF Sant'Ana lo que debe ser garantizado a todos los jóvenes y adultos que quieren estudiar: oferta educativa adecuada a las condiciones del educando que, en el caso de ellas, significa educación nocturna.

Desde 2012 fueron innumerables los pasos procesuales de la acción judicial. En todos ellos el Estado reafirmó la inviabilidad de la petición por cuestiones de seguridad. Durante una audiencia de conciliación —en la que no fue posible la conciliación— se determinó la realización de una nueva investigación para indagar acerca de si persistía el interés de las presas por estudiar. Entonces, para 2014, muchos investigadores, estudiantes y abogados acudieron a la Penitenciaría Femenina de Sant'Ana a realizar el levantamiento de la muestra (5 por ciento del total de presas). El juez fue el responsable de autorizar, a nuestra petición, la difícil entrada en la Penitenciaría.

La nueva investigación confirmó el cuadro de precaria escolarización de la población femenina privada de libertad: 57.2 por ciento de las detenidas concluyeron la enseñanza fundamental obligatoria, porcentaje que llega a 91.8 por ciento respecto de quienes concluyeron al menos la enseñanza media, etapa final de la escolarización considerada como básica en Brasil. La demanda del turno nocturno en la educación, a su

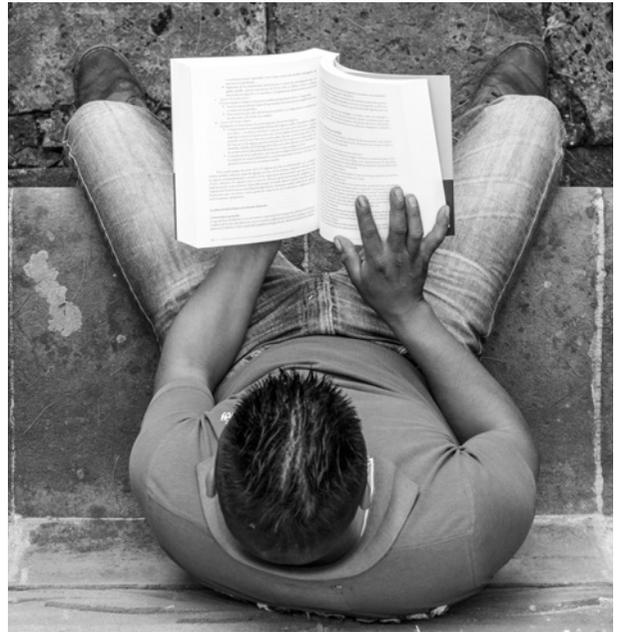
vez, fue de 87.2 por ciento de las entrevistadas, en su gran mayoría, mujeres que trabajan y que estudiarían si hubiese una oferta nocturna adecuada.

La Acción Civil Pública aún está haciendo trámites al respecto, pero por desgracia no se tiene todavía ningún resultado jurídico positivo. Su existencia y las peticiones que articula, sin embargo, ya fueron objeto de algunas noticias en medios de comunicación, lo que ciertamente contribuye al debate público sobre el tema.

Hay quienes dicen que lo judicial no debería interferir en las políticas públicas. Argumentan que, además de ser el único poder que no es por elección —lo que disminuiría su legitimidad democrática— sus decisiones, mayoritariamente individuales, acaban confundiendo y desorganizando a los poderes que formulan acciones que tienen como horizonte la promoción colectiva de los derechos. Lo judicial, así, vendría más a confundir que a ayudar. El ejemplo clásico al que recurren los críticos de la “judicialización de la política” es el de la promoción de la salud: al conquistarse individualmente el derecho a remedios carísimos por la vía judicial, disminuiría la disponibilidad de recursos del poder público para promover acciones de amplio alcance.

La conclusión a la que llegan los críticos de la llamada “judicialización” a partir del diagnóstico de las insuficiencias institucionales es que lo mejor que se puede hacer para promover los derechos colectivos es dejar lo judicial fuera del debate; los interlocutores deberían ser sólo el poder Legislativo y el poder Ejecutivo. Lo que se ignora es que, muchas veces, cuando se recurre al poder Judicial es porque ya se han realizado varios intentos de contacto y solución con los otros dos poderes. Agotadas las tentativas de diálogo y constatada la permanente violación, se vuelve una necesidad acudir al ámbito judicial para defender los derechos. En ese contexto, e identificadas las limitaciones institucionales, es preciso actuar estratégicamente para modificar la forma de actuación jurisdiccional en la apreciación de los derechos colectivos, derechos que, para ser efectivos, dependen de la necesaria actuación del poder Judicial.

También el caso de la lucha por la garantía del derecho a la educación en el sistema de prisiones está



Fotografía: Iván Holguín.

en este contexto: la estrategia por la judicialización es sólo uno de los diversos caminos que se intentan y se practican constantemente por el grupo de organizaciones “Educación en Prisiones”, del cual la Ação Educativa forma parte. La acción judicial da visibilidad al problema, además de que permite enfrentar cuestiones que a veces son simplemente bloqueadas o ignoradas por los otros poderes responsables del asunto. En el caso de la educación en las prisiones, los “temas ausentes” son exactamente el conflicto del horario de trabajo con la educación, y la discusión acerca de la educación nocturna en el ambiente de prisión, además de la necesidad de aumentar la estructura y la oferta de plazas vacantes para esa población.

El desenlace de la acción judicial sobre la Penitenciaría Femenina Sant’Ana aún está por escribirse y puede fortalecerse o no con la tesis sobre los posibles avances en la garantía de los derechos obtenidos, también, por medio del poder Judicial. Sea como sea, victoriosas o no en cuanto a las peticiones que se formularon en la acción, las organizaciones ya obtuvieron una conquista: la visibilidad de temas hasta entonces invisibles para que sean tomados en cuenta, ya sea por el propio Estado, o para el debate público sobre el tema.

## Recomendaciones para la acción

1. Al reivindicar la educación de adultos en reclusión, que se luche tanto para la ampliación de la oferta (número de vacantes existentes, disponibilidad), como para la garantía de otras dimensiones del derecho humano a la educación, tales como las establecidas en la Observación número 13 del Comité DESC: accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad a las condiciones del estudiante.
2. En cuanto a la aceptabilidad, que se reivindique la vinculación de la oferta educativa en las prisiones a las instancias responsables por la educación del Estado, y no a las instancias responsables del sistema penitenciario. La educación en las prisiones debe formar parte de las reflexiones, planeamiento y parámetros de las políticas para la educación de adultos, promovida por profesionales de la educación contratados y vinculados a los sistemas de enseñanza.
3. En relación con la adaptabilidad, que se verifique si la oferta educativa en las prisiones es adecuada a las condiciones de vida del estudiante preso. Aquí, especialmente, luchar por ofrecer el turno nocturno —que permite la realización de otras actividades, laborales o no, a lo largo del día—; materiales didácticos y procesos pedagógicos adecuados y que dialoguen con el contexto de prisión.
4. En el caso de que se realicen censos por parte del Estado sobre la demanda de educación en las prisiones, que se hagan investigaciones que demuestren la cantidad y las especificidades de las demandas por educación de adultos privados de libertad. Que tales investigaciones sirvan de sustento para orientar procesos de movilización hacia la ampliación y mejora del derecho a la educación en las prisiones, y formular demandas frente a los poderes estatales.
5. Que se considere la interlocución con miembros del Sistema de Justicia (poder Judicial y órganos auxiliares) en procesos de reivindicación de derechos educativos de personas privadas de libertad.
6. Que se considere la promoción de acciones judiciales y provocaciones al Poder Judicial como posible recurso táctico para aumentar la visibilidad pública sobre un tema y posiblemente conquistar avances en la garantía del derecho a la educación.

## Lecturas sugeridas

AÇÃO EDUCATIVA (2013), "Educação nas prisões: estratégias para implementação em São Paulo. Levantamento de informações sobre o perfil de escolaridade da população prisional. São Paulo", *Em Questão*, núm. 10, en:

[http://www.acaoeducativa.org/images/stories/pdfs/educ\\_prisos.pdf](http://www.acaoeducativa.org/images/stories/pdfs/educ_prisos.pdf)

*Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 14: Educación de adultos en reclusión, mayo-agosto, 2006, en:

[http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com\\_content&view=article&id=798&Itemid=120](http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=798&Itemid=120)

GRACIANO, MARIÂNGELA (2010), *A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil*, Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, en:

[http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28012011-140835/publico/MARIANGELA\\_GRACIANO.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28012011-140835/publico/MARIANGELA_GRACIANO.pdf)

Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação (2009), *Educação nas Prisões Brasileiras* (Denise Carreira e Suelaine Carneiro), São Paulo, Plataforma DhESCA Brasil, en:

[http://www.dhescbrasil.org.br/attachments/289\\_Educacao%20nas%20prisoes%20do%20Brasil.pdf](http://www.dhescbrasil.org.br/attachments/289_Educacao%20nas%20prisoes%20do%20Brasil.pdf)

UNESCO (2008), *Educación en prisiones en Latinoamérica: derechos, libertad y ciudadanía*, Brasilia, UNESCO, en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162643s.pdf>

TESTIMONIOS

# I Conferencia Internacional sobre Ciudades del Aprendizaje

## (Beijing, 21-23 de octubre de 2013)

Un reportaje de Shirley Walters, de la Universidad de Western Cape, Sudáfrica

El Distrito Doncheng de Beijing está localizado en el centro de la capital. Cuenta con cerca de un millón de habitantes y con 17 espacios públicos en la calle y 187 centros comunitarios, con lo cual busca generar un círculo de aprendizaje en un radio de 15 minutos a pie desde los hogares de cada uno de los habitantes de ese distrito. Este programa hace eco de una larga tradición educativa con fundamentos culturales profundos, entre ellos el Colegio Imperial, donde Confucio dio sus cátedras en el siglo IX de nuestra era. El programa incluye la provisión de fuentes de aprendizaje en educación, cultura, ciencia y tecnología centradas en colegios comunitarios y círculos públicos de aprendizaje. Todo ello con el propósito de proveer un aprendizaje a personas de todas las edades, basado en las diferentes necesidades de la población.

El proceso de urbanización es inevitable; se tiene previsto que para 2030, 60 por ciento de la población mundial estará viviendo en las ciudades. Ello implica enormes presiones sobre el ambiente y sobre la infraestructura social y física (vivienda, salud, saneamiento, agua, comunicaciones y transportes). Esto está llevando a una creciente pobreza urbana, contaminación del aire, migración (tanto inmigración como emigración), crimen, tráfico de drogas, tráfico de personas, corrupción y otros males sociales, junto con una competencia local y global entre la gente, las comunidades y las ciudades por sobrevivir. Hay una creciente inconformidad por parte de los ciudadanos debido a la falta de infraestructura y apoyo, que muchas veces se traduce en diversos tipos de activismo.

Una respuesta posible a estas realidades es promover las “ciudades del aprendizaje”. Esta idea no es nueva: en Western Cape (Cabo Occidental), una provincia de Sudáfrica, a principios de la década de 2000 se desarrolló un esfuerzo concertado para desarrollar el “Cabo del Aprendizaje” (The Learning Cape). La República de Corea es también un ejemplo de un país que ha estado promoviendo activamente las “ciudades del aprendizaje” por más de una década. Esta idea está estrechamente asociada a la promoción de la innovación y la cohesión social.

En los últimos años China también ha estado promoviendo las ciudades del aprendizaje; es por esta razón que el Gobierno Chino fue anfitrión, junto con la UNESCO, de la Primera Conferencia Internacional sobre Ciudades del Aprendizaje, que se llevó a cabo del 21 al 23 de octubre de 2013. El Ministro Chino de Educación y la Municipalidad de Beijing fueron los anfitriones locales. Más de 500 participantes acudieron a Beijing desde 102 países, entre ellos alcaldes de 60 ciudades, incluyendo Bangkok, Ciudad de México y Manila.

El profesor Stephen Lehmann, de la Universidad de Australia del Sur, dijo que “en las ciudades es donde se ganarán o se perderán las batallas por la sustentabilidad”. Describió la conexión entre las ciudades del aprendizaje y la sustentabilidad de las ciudades y sostuvo que desde temprana edad se debe enseñar a los niños la importancia de reciclar y el pensamiento ecológico en general. Las ciudades del aprendizaje nos llevan a un importante “rejuvenecimiento de la sociedad”; por su parte, las ciudades sustentables reconocen que debemos “trabajar con la naturaleza” para asegurar la preservación de nuestros ríos, bosques, agua y aire limpio, entre otras cosas.

Durante la Conferencia se expresó una profunda preocupación por que los ciudadanos aprendan a sustentar todas las formas de vida, lo cual incluye a humanos, plantas, animales y todos los seres vivientes, respetando nuestras interrelaciones e interdependencia dentro del concepto de ciudades del aprendizaje.

### **¿Por qué son importantes las ciudades del aprendizaje?**

La primera viceministra de China, Liu Yandong, inauguró la conferencia y habló de los inmensos retos que enfrentan las ciudades, incluyendo las migraciones, los rápidos avances tecnológicos, un creciente enfoque en la seguridad pública, una brecha cada vez más ancha entre ricos y pobres, la diversidad cultural, la falta de oportunidades de empleo y una población cada vez más vieja, entre otros. Como una manera de lidiar con estos retos, dijo, cada vez más países están poniendo atención a convertirse en ciudades del aprendizaje:

La construcción de ciudades del aprendizaje y la provisión de mejores servicios educativos para los ciudadanos urbanos pueden mejorar su nivel moral y cultural, así como su calidad de vida y sus expectativas de felicidad. Asimismo, puede servir para incrementar su capacidad de empleo, su capacidad emprendedora y su movilidad profesional, además de facilitar el desarrollo integral y personalizado de todos y cada uno de los individuos...

La inequidad en el mundo está aumentando y es justamente eso, y no tanto la pobreza en sí, lo que está causando cada vez más inconformidad. Como dijo un participante, “con inequidad social y sobrepoblación no puede haber aprendizaje”. Otro dijo: “Hemos heredado ciudades agraviadas”, por lo tanto es esencial que “la gente esté en el centro de nuestras preocupaciones”. Un argumento de mucho peso fue que la justicia de género debe ser un objetivo de las ciudades del aprendizaje, ya que “la violencia de género está desenfrenada”. Sabemos bien que la violencia afecta la capacidad de la gente de aprender. Las mujeres son con frecuencia el centro de las familias y las comunidades: ellas y los niños, por tanto, deben ser tratados con dignidad y respeto si lo que se espera es que el aprendizaje florezca.

Toda la gente, a lo largo de generaciones, ha necesitado “pertenecer y sentirse conectado con los demás” para prosperar e innovar. Es bien sabido que la violencia, el miedo, la sobrepoblación y una cultura extremadamente individualista nos llevan a la enajenación y la separación de las personas entre sí, lo cual perpetúa el ciclo de violencia y enfermedad.

Para ayudar a contrarrestar muchos de estos problemas sociales, culturales y económicos, la promoción del acceso al aprendizaje a lo largo de la vida es esencial. Los ciudadanos que aprenden son más felices, más innovadores, más emprendedores y más prósperos; tienen más dignidad y se sienten más conectados con otros.

### **¿Qué se necesita para construir una ciudad del aprendizaje?**

El liderazgo es muy importante para construir una ciudad del aprendizaje, ya que la voluntad política es indispensable para que se establezca un compromiso a largo plazo; pensar en el corto plazo no consigue ningún resultado. En la Conferencia se recomendó que los gobiernos asumieran un compromiso como el mostrado por los de China y la República de Corea hacia el concepto holístico de la “ciudad del aprendizaje”.

Además, se hizo énfasis en el importante principio de construir sobre lo que ya hay en la sociedad y se subrayó la necesidad de fomentar las comunidades de práctica y las comunidades de aprendizaje en instituciones de educación formal a todos los niveles, así como en los lugares de trabajo, en vecindarios, en las calles, en bibliotecas, museos, centros culturales, prisiones y a través del uso de los medios, además de poner en práctica programas que se desarrollen en lugares públicos. Si bien los sistemas formales de educación y capacitación son importantes, el aprendizaje dentro de contextos informales también debe ser fuertemente promovido. Dentro de todas las organizaciones, incluyendo los gobiernos y estructuras políticas locales, la cultura del aprendizaje debe ser reforzada y las “organizaciones que aprenden” deben ser alentadas.

Con relación a la educación formal se subrayó la importancia de que los niños acudan a la educación preescolar, lo cual puede inspirar sabiduría y creatividad, a la vez que garantiza su seguridad. En cada etapa del desarrollo debe enseñarse y fomentarse una inteligencia ecológica, incluyendo temas como la interdependencia de todos los seres vivos y los valores de compasión, coexistencia pacífica e interconexión, así como el valor del aprendizaje a lo largo de la vida. A todas las edades y en/con la naturaleza, los ciudadanos deben aprender a vivir, trabajar, planear y estar juntos.

Otra recomendación versó acerca de las ventajas de los festivales de aprendizaje, las semanas de lectura y la creación de lugares atractivos para promover el aprendizaje, para adquirir una gama de habilidades, actitudes e ideas, y para inspirar el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida. También deberían fomentarse, por ejemplo, los círculos de aprendizaje, los debates filosóficos en los cafés y el “aprendizaje en movimiento”, ya que mucha gente pasa importantes lapsos de tiempo trasladándose en trenes, autobuses o taxis. En este sentido se hizo alusión a la experiencia del Distrito Doncheng de Beijing que mencionamos al inicio de este texto. Dicha experiencia es, se dijo, un ejemplo excelente de lo que se puede hacer para ofrecer oportunidades de aprendizaje “a 15 minutos de los hogares de todas las personas”.

Otro aspecto que se enfatizó en la reunión fue el uso de nuevas tecnologías para comunicarse a través de los medios sociales, para hacer accesible la información y para fomentar el aprendizaje autodidacta y colectivo de calidad en cualquier momento y en cualquier lugar. Se hicieron exposiciones en las que se mencionaron los grandes cambios

tecnológicos que están permitiendo el acceso a la información por parte de población que radica en áreas rurales aisladas; sin embargo, se dejó claro que “es la innovación social, y no la tecnología, lo más importante”.

La posibilidad de que en una ciudad se haga uso de diferentes espacios públicos para mejorar el aprendizaje constituye una invitación a que las y los educadores, servidores públicos, planeadores urbanos, arquitectos, sociólogos y demás, trabajen juntos para desarrollar las mejores formas para lograrlo.

Varios participantes expresaron que muchas de las prácticas educativas que existen en escuelas y universidades no han cambiado por siglos y continúan centrándose en el profesor o el maestro. Al respecto se mencionó que este paradigma está siendo cuestionado y que más bien se está innovando desde un nuevo paradigma que pone al estudiante en el centro. Esto nos invita a repensar las estrategias de instrucción, apoyo al estudiante, currículum y evaluación, así como el tema de los ambientes físicos para el aprendizaje.

En el centro del aprendizaje está el conocimiento. Durante la Conferencia se reconocieron todas las formas de conocimiento, tanto el informal y el local, incluyendo el conocimiento que se genera en los pueblos indígenas, como el más elaborado y generalizado. Todos son importantes y por lo tanto deben construirse conexiones entre ellos, por ejemplo, a través del reconocimiento del aprendizaje no escolar, los marcos nacionales de calificación profesional, la acumulación y la transferencia de créditos, así como la guía y asesoría para que los individuos y los grupos transiten al interior de cada sistema y a través de ellos. También se reconoció que el conocimiento se construye conjuntamente a través de una gama de actores entre los que están las universidades, movimientos sociales, lugares de trabajo y gobiernos.

Estas nuevas realidades requieren enfoques multi-sectoriales y de colaboración que fomenten las asociaciones; y para ello se requiere lo que Anne Edwards, de la Universidad de Oxford, ha denominado “poder relacional”. Trabajar a través de las fronteras es crucial para construir una ciudad del aprendizaje, y las destrezas y habilidades para hacerlo deben ser identificadas y desarrolladas.

Los participantes en la conferencia coincidieron en que al adoptar la *Declaración de Beijing sobre la creación de ciudades del aprendizaje y las Características fundamentales de las ciudades del aprendizaje*,\* y al poner manos a la obra en la construcción de una red entre personas involucradas en desarrollar ciudades del aprendizaje, patrocinada por el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida, se sientan las bases para que esta iniciativa florezca. Sería importante trabajar hacia la identificación, por parte de la UNESCO, de las principales ciudades del aprendizaje en todas las regiones, para que actúen como faros que otras ciudades puedan seguir, reconociendo, sin embargo, que lo que sirve para uno no necesariamente sirve para todos.

#### **Nota**

\* Estos documentos se pueden consultar en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002267/226755s.pdf> y <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002267/226756s.pdf>

# El Máster Universitario Europeo en Aprendizaje a lo largo de la vida

Itziar Elexpuru y Ane Jauregi

Universidad de Deusto | Bilbao, España

La promoción del aprendizaje a lo largo de la vida está creciendo en todo el mundo, mediante el impulso de políticas y leyes que lo promueven y de una inversión tanto pública como privada cada vez mayor. Cabe, por tanto, plantearse ¿qué nuevo enfoque supone para la educación y la formación? Y ¿qué nuevas oportunidades genera para los individuos y para las sociedades? Este artículo aborda estas cuestiones desde el contexto del Máster Europeo en Aprendizaje a lo Largo de la Vida: Políticas y gestión (MaLLL).

## Introducción

La Estrategia de Lisboa de 2000 y la Estrategia de Europa 2020 consideran el aprendizaje a lo largo de la vida (ALV) como un factor decisivo para la progresiva transformación de Europa en una sociedad avanzada, multicultural y sostenible, que promueva la integración y participación de todas las personas en los ámbitos social, económico, político y cultural, con especial atención a los colectivos más desfavorecidos.

Este contexto demanda un nuevo enfoque de la educación y la formación, que aborde el aprendizaje a lo largo del ciclo vital en los ámbitos formal, informal y no formal, que facilite a las personas la adquisición y el desarrollo de las competencias personales, sociales y profesionales necesarias para desenvolverse en un mundo complejo y cambiante, y que contribuya al desarrollo económico y a la movilidad social.

La Comisión Europea (2008) establece un Marco de Referencia en el que detalla ocho competencias clave para promoverlo: comunicación en la lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas de ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa; conciencia y expresión culturales.

Para impulsarlo, se creó el Programa de Aprendizaje a lo Largo de la Vida (*Lifelong Learning Programme: Education and training opportunities for all*), en el que se enmarcan diversos programas dirigidos a promover proyectos de formación permanente con un enfoque internacional que potencie la movilidad de las personas entre países. El programa Erasmus Mundus (EM) forma parte de este conjunto de programas; está orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y la promoción del entendimiento intercultural mediante la cooperación con terceros países, así como al enriquecimiento mutuo de las sociedades. Su propósito es potenciar el desarrollo de hombres y mujeres cualificados con una mentalidad abierta, experiencia internacional, diversidad lingüística y competentes

para dar respuesta a las demandas del mercado laboral. Trascurridas las etapas 2004-2008 y 2009-2013, en 2014 se inició el programa Erasmus + que engloba todas las iniciativas anteriores y ofrece un nuevo impulso para los programas de másteres conjuntos.

## **El MaLLL**

En este contexto, en 2006 surge el Máster Universitario en Aprendizaje a lo Largo de la Vida: Políticas y gestión (MaLLL), uno de los buques insignia del programa Erasmus Mundus promovido por la Unión Europea. El programa obtuvo el sello de excelencia de la Comisión Europea en 2010.

El MaLLL es un programa internacional de dos cursos lectivos de duración, impartido de manera conjunta por la Universidad de Aarhus, en Dinamarca; el Instituto de Educación de la Universidad Londres, en Reino Unido; la Universidad de Deusto, en España, y la Melbourne Graduate School of Education, en Australia.

El máster tiene como objetivo formar profesionales con las competencias necesarias para participar activamente en los nuevos desarrollos y reformas que requiere una sociedad basada en el conocimiento y en el aprendizaje a nivel mundial. Para lograrlo, busca que sus estudiantes sean capaces de promover sistemas innovadores de aprendizaje a lo largo de la vida adecuados al contexto en el que van a implementarse, desarrollando habilidades personales para la mediación entre la comunidad educativa y las necesidades del entorno local o nacional, y familiarizándose con teorías, métodos y perspectivas de educación, aprendizaje e investigación transnacional. Para ello, deben adquirir las competencias necesarias para identificar necesidades de aprendizaje diversas e implementar acciones educativas apropiadas, junto con competencias sistémicas como la gestión, la calidad, la creatividad y el liderazgo.

El máster consta de una serie de módulos tales como Sociología del aprendizaje a lo largo de la vida, Teorías y métodos de educación comparada y transnacional, Aprendizaje individual y en las organizaciones, Gestión de la calidad, y Liderazgo y globalización. A través de dichos módulos, y de la realización de una tesina o *trabajo fin de Máster*, se ofrece a los participantes la oportunidad de aprender a analizar, desarrollar y poner en práctica programas y políticas relativos a todos los aspectos relacionados con el aprendizaje a lo largo de la vida; realizar estudios comparativos de las políticas y prácticas formativas en todas las edades y ámbitos de aprendizaje, desde la etapa infantil a la etapa adulta, y desde la educación formal y no formal al ámbito laboral; desarrollar, revisar, implementar, supervisar y evaluar estrategias y prácticas innovadoras y de calidad en aprendizaje a la largo de la vida, adaptadas a una gran variedad de ámbitos sociales y organizativos.

Como parte de una cohorte intercultural liderada por académicos y expertos de renombre, los estudiantes tienen la oportunidad de realizar los estudios en varios países y con diferentes itinerarios.

El Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL) es miembro asociado del MaLLL y ofrece oportunidades de realizar prácticas opcionales a los estudiantes del Máster, con el fin de que adquieran experiencia y competencias para sus futuros trabajos.

## Estudiantes y profesorado

Los estudiantes del MaLLL proceden de más de 40 países y difieren entre sí en lengua materna, edad, formación y área de especialización, pero comparten el hecho de ser personas muy autónomas, motivadas e interesadas en el aprendizaje a lo largo de la vida y las posibilidades profesionales que ofrece este campo para el desarrollo, modernización e internacionalización de la educación en sus países de origen.

Los participantes adquieren experiencia internacional al interactuar y entablar contacto con otros estudiantes, académicos y agencias de todo el mundo, vínculos que mantienen a través de redes que conforman una auténtica comunidad de aprendizaje a nivel global. El programa elige cada año profesores visitantes entre los mejores expertos del mundo, que colaboran con el profesorado de las cuatro universidades en la docencia y el enriquecimiento continuo del programa. Destaca la diversidad y riqueza de temas del Master; algunos ejemplos de los campos específicos de investigación son: cuestiones de calidad y equidad en la educación para todos en India; perspectivas de la sociedad de aprendizaje en Vietnam; políticas y prácticas de trabajo juvenil en Europa; comprensión de la violencia de género en Nigeria; profesionalización de la orientación vocacional en Serbia; aprendizaje para la ciudadanía a través de las redes sociales en Rumanía; liderazgo y organizaciones que aprenden o los planes de desarrollo personal en las empresas en el contexto del ALV.

## Lecciones aprendidas

El Máster ha sido un proceso de aprendizaje para todos los implicados: la Comisión Europea, el consorcio, cada universidad y facultad participante. Tanto la Unión Europea como otros países necesitan promover programas de calidad, interdisciplinarios, innovadores y atractivos; el consorcio ha resultado ser un instrumento eficiente para la internacionalización de la educación superior, ya que su funcionamiento demanda el intercambio de ideas, reflexión y experiencia; da la oportunidad de reunir a personas de diferentes culturas y tradiciones; permite el intercambio de conocimiento experto con profesorado e investigadores que a su vez proviene de universidades con diferentes misiones y perfiles; potencia el aprendizaje compartido y la movilidad profesional.

Las universidades han tenido que remover obstáculos para la obtención de visados y barreras propias de las diferentes culturas universitarias; sus estructuras de gestión han tenido que flexibilizarse y su personal adaptarse a una realidad intercultural y diversa. En concreto, la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto, que imparte por primera vez un posgrado exclusivamente en inglés, ha internacionalizado su docencia y ha reforzado sus líneas de investigación mediante su participación en redes y en proyectos internacionales competitivos.

Los estudiantes del MaLLL conforman hoy una comunidad internacional de profesionales e investigadores, creadores y gestores de políticas de ALV, competentes para implementar y evaluar sus desarrollos. Muchos de ellos han vuelto a gobiernos, universidades,

empresas o consultorías en sus países de origen para trabajar en la promoción de políticas y prácticas de ALV. Otros están vinculados a organizaciones gubernamentales y no gubernamentales como responsables de impulsar programas de ALV. Algunos son ya doctores y otros se encuentran cursando el doctorado en diferentes universidades del mundo.

El propio programa supone una aportación del aprendizaje a lo largo de la vida a la cohesión social, la ciudadanía activa y la realización personal. A través de la interacción entre personas y culturas, se exploran vías para la promoción de una ciudadanía global basada en la comprensión de los derechos humanos y la democracia, en el fomento de la tolerancia y la solidaridad. De hecho, varios profesores de nuestra facultad colaboramos con un equipo de exalumnos ya doctorados que han obtenido financiación de la Comisión Europea para llevar a cabo un proyecto de investigación para profundizar en la competencia intercultural a partir de su experiencia como ex-Erasmus-Mundus.

Confiamos en que esta iniciativa suponga un estímulo para promover acciones intersectoriales entre universidades, gobiernos, empresas y organizaciones no gubernamentales, que contribuyan al crecimiento económico y al desarrollo social.

El Máster acoge a solicitantes de todo el mundo, bien autofinanciados o bien mediante becas Erasmus-Mundus.

### Lecturas sugeridas

Comisión Europea (2003), *Decisión No 2317/2003/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 5 de diciembre de 2003 por la que se establece un programa para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y la promoción del entendimiento intercultural mediante la cooperación con terceros países (Erasmus Mundus)* (2004-2008), en: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2003:345:0001:0008:ES:PDF>

Comisión Europea (2007), *The LifeLong Learning Programme: Education and training opportunities for all*, en: [http://eacea.ec.europa.eu/llp/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/llp/index_en.php)

Comisión Europea (2008), *Decisión No 1298/2008/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 16 de diciembre de 2008 por la que se establece el programa de acción Erasmus Mundus 2009-2013*, en: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:340:0083:0098:ES:PDF>

Erasmus + (2014), en: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/ErasmusPlus.html>.

ESHorizonte2020 (2014), Portal español del programa Marco de Investigación e Innovación de la Unión Europea, en: [www.eshorizonte2020.es/](http://www.eshorizonte2020.es/)

MALL. Master in LifeLong Learning, en: <http://www.lifelonglearningmasters.org/> y <http://www.lifelonglearningmasters.org/admissionandscholarships/>

# La Ciudad del Aprendizaje de Vancouver

El presente testimonio fue extraído de una entrevista más amplia entre la actual directora de la Biblioteca Pública de Vancouver, Sandra Singh, el anterior director de la misma y codirector de la iniciativa Vancouver Learning City, Paul Whitney, y el editor invitado de este número, Carlos Vargas. La edición se hizo de manera conjunta.

## ¿Cómo se originó y desarrolló la Ciudad del Aprendizaje de Vancouver?

La Ciudad del Aprendizaje de Vancouver (VLC) se oficializó con la Proclamación de Vancouver como Ciudad del Aprendizaje en 2006. Esta iniciativa es resultado de la labor de promoción de Literacy BC, una organización de alfabetización de adultos que tenía relación con la Ciudad del Aprendizaje de Birmingham. Representantes de Birmingham llegaron a Vancouver por invitación de Literacy BC y se reunieron con un grupo de personas interesadas en el tema, entre ellos representantes de la Biblioteca Pública de Vancouver, otros departamentos de la ciudad incluyendo la policía, el Consejo Escolar, universidades, instituciones de educación superior, gobierno y un conjunto de ONG (organizaciones no gubernamentales) involucradas en la educación y el aprendizaje. A partir de esa semilla se dieron otros encuentros más adelante. Literacy BC fue capaz de atraer una importante subvención para apoyar a la VLC por parte de la Secretaría Nacional de Alfabetización, una iniciativa del Gobierno Federal destinada a fomentar programas de alfabetización en el país.

Un punto de inflexión clave en la historia de la VLC fue la entrada del Gobierno Conservador al poder federal en 2006, que implicó un cambio significativo de estrategia. Este Gobierno ha tratado de reducir su participación en áreas que se consideran responsabilidades provinciales, una de las cuales es la educación, ya que en Canadá ésta es una responsabilidad provincial, no federal. Durante el Gobierno Conservador la Secretaría Nacional de Alfabetización dejó de existir, y con ello se extinguió su financiación para la VLC.

Otro factor que perjudicó al proyecto de VLC fue la crisis económica que se produjo a finales de la última década y que tuvo profundas implicaciones, tanto para los partidarios de la VLC en el gobierno, como para varios de los organismos que apoyaban la estrategia, incluyendo la Biblioteca, el Consejo Escolar, y el Gobierno de la Ciudad. Se puede decir que “se volteó la mirada hacia adentro”, dado que muchas organizaciones se encontraban en “modo de supervivencia”, y se enfrentaban a presiones financieras significativas; es por ello que la VLC, como iniciativa de colaboración externa, pasó a segundo plano. Durante este periodo se dio también un cambio de prioridades para el gobierno provincial, que tuvo repercusiones significativas en el proyecto.

Al mirar hacia atrás podemos constatar que algunas de las organizaciones que habían estado involucradas con la Ciudad del Aprendizaje de Vancouver dejaron de existir; además, muchas de las agencias gubernamentales se reorganizaron y cambiaron sus nombres y objetivos. Todos estos cambios produjeron la interrupción del proyecto.

Al inicio, la biblioteca había sido vista como un “actor neutral” en el proceso de conformación de la VLC, y por esa razón había consenso en que desempeñara un papel destacado y de coordinación en la VLC; no sucedía lo mismo con el Consejo Escolar o con algún líder universitario, porque estos actores parecían tener intereses particulares debido a la competencia entre sus cursos de educación de adultos. Se necesitaba, como decíamos, un elemento neutral.

El Consejo Escolar (que comprende desde preescolar hasta el grado 12) fue también un actor clave en la iniciativa de la ciudad del aprendizaje. Chris Kelly, quien era entonces el Superintendente del Consejo Escolar, y Paul Whitney como responsable de la Biblioteca Pública de Vancouver, fueron los co-presidentes. También se involucraron la Universidad de Columbia Británica y la Universidad Simon Fraser, junto con representantes del gobierno e instituciones locales de educación superior.

Esta diversidad de participantes permitió que se le dedicaran tiempo y recursos a la VLC, que se sumaron al amplio financiamiento del gobierno federal en los primeros tiempos (300 mil dólares canadienses durante tres años), y una pequeña cantidad de fondos del gobierno provincial. La Biblioteca Pública de Vancouver destinó 20 mil dólares canadienses a los fondos de la iniciativa. Otros agentes también contribuyeron, entre ellos instituciones públicas y privadas de educación superior.

Considerando la misión de la VLC y los objetivos que pretendíamos alcanzar, la financiación fue siempre un desafío. A pesar de que algunos de los principales colaboradores contribuyeron con donaciones e ideas (más de 60 integrantes de los principales proveedores de educación, entre ellos, por ejemplo, representantes de la educación para pueblos originarios) la diversidad de los interesados y el hecho de que cada uno tuviera su propia agenda hicieron difícil llevar a cabo la misión y visión generales. Aunque había una misión y acuerdos para lograr los objetivos, cuando se trataba de identificar las estrategias y actividades clave que llevaríamos a cabo había menos consenso y los participantes no siempre se enfocaban en el mismo sentido, pues cada uno veía por sus propios intereses; debido a ello, algunos fondos fueron destinados a actividades y metas específicas (por ejemplo, del Consejo Canadiense sobre el Aprendizaje).

Otro evento significativo en la línea de tiempo del VLC fueron los juegos olímpicos de invierno que se llevaron a cabo en Vancouver en 2010, debido al interés de aprovechar la resonancia mundial de ese evento para lograr una buena evaluación académica de los cambios que estaban ocurriendo en la ciudad. Algunas personas intentaron involucrar a la VLC en ello, debido a que la preparación de la ciudad para los juegos era un gran desafío y había mucho interés en proyectarla positivamente.

Otro marcador clave fue que los líderes del proyecto fueron cambiando con el tiempo: ambos co-presidentes (Chris Kelly y Paul Whitney) se retiraron, y actualmente Sandra

Singh dirige la VLC y la biblioteca, y funge como agente catalizadora para re-energizar el proyecto. Aún hay posibilidades de lograr los objetivos que se establecieron originalmente.

### **¿Qué lecciones aprendimos en el proceso?**

Si tuviéramos que empezar de nuevo, haríamos algunas cosas de manera diferente; por ejemplo, nos enfocaríamos más en los beneficios del trabajo en red. El intercambio de conocimientos entre la mayoría de los proveedores de educación en la ciudad dio como resultado beneficios tangibles. Varias de las cosas buenas que han ocurrido en Vancouver en los años recientes se deben a las conexiones personales e institucionales que se establecieron alrededor de la mesa de la VLC, es decir, gracias a la fuerza del trabajo en red. Por ejemplo, se fortaleció una iniciativa de Desarrollo de la Primera Infancia para la ciudad como resultado de la participación de los diferentes interesados; como parte de esa iniciativa se desarrollaron actividades que no necesariamente estaban en el mandato institucional central. Como bibliotecario de la ciudad, Paul copresidía el Consejo de Educación y Cuidado Infantil y apoyó el sostenimiento y desarrollo de programas de guardería, cuestiones que no parecían estar presentes en los asuntos cotidianos de la Biblioteca, pero que eran elementos clave en la misión de la VLC. Otros ejemplos de dichas sinergias incluyen el desarrollo conjunto de una sucursal de la Biblioteca en una comunidad pobre, junto con servicios de vivienda social para madres solteras, promovido por la Asociación Cristiana de Mujeres Jóvenes (YWCA, por sus siglas en inglés). Todas estas iniciativas se facilitaron gracias a las conexiones que se establecieron en la Ciudad del Aprendizaje.

### **¿Qué retos enfrentó la VLC?**

Sin duda, el cambio de gobierno de 2006, y la recesión económica tres años después, condujeron a cambios que desafiaron la iniciativa de la VLC. Otro reto clave fue estructural: la ciudad de Vancouver es la única gran zona urbana que no se ha amalgamado con sus suburbios. Cuando se habla de la Biblioteca de Vancouver o del Consejo Escolar, se habla de 12 o 13 organismos correspondientes con sede en nuestras inmediaciones. La proximidad fue un factor de relevancia, así como la utilidad de esta estrategia para la gente de la región, es decir, los 2.5 millones de personas que viven en la zona metropolitana de Vancouver y los aproximadamente 600 mil habitantes de la ciudad. Era una situación única. Además, las dos mayores universidades asociadas con Vancouver tienen sus principales campus en las jurisdicciones vecinas.

Llegar a un consenso fue también un proceso que requirió mucho tiempo. La flexibilidad presupuestaria de muchas de las organizaciones participantes era limitada, además de que estaban sometidas a presiones externas. Por lo tanto, y comprensiblemente, los participantes se preguntaban “¿qué beneficios obtendremos nosotros de esto?”.

Asimismo, la misión de la VLC era demasiado difusa, había muchas cosas que tratar y muchas personas involucradas en las discusiones. Lo que teníamos que hacer era establecer resultados factibles de acuerdo a los fondos que teníamos; necesitábamos algo tangible.

Esto último marca ahora el enfoque que se está aplicando para resolver una parte del problema, ya que los resultados parecían ser teóricos, intangibles. Como consecuencia, cuando la gente tenía que tomar decisiones sobre la asignación de recursos, o incluso sobre la evaluación de los resultados de la VLC, esto no era una prioridad para ellos.

### **¿Cuáles son los siguientes pasos?**

La estrategia para avanzar implica mantener a bordo a los principales asociados del sector público, y que se conserven activos; reunirnos para analizar lo que podemos hacer y extenderlo a toda la comunidad. Ésta no es una estrategia útil para proyectos de gran alcance, más bien se trata de una iniciativa más orgánica, tangible, que mantendrá a la gente unida. Actualmente estamos iniciando un Directorio de Aprendizaje con el propósito de identificar y ubicar actividades educativas por toda la ciudad y crear así oportunidades de aprendizaje. Ciertamente, no es el mismo tipo de iniciativa que las emprendidas por VLC en un comienzo; nadie puede comprometerse con una asociación como esa. Sin embargo, hay otras iniciativas que podrían mejorar la VLC. Por ejemplo, la Ciudad acaba de elaborar una Estrategia de Ciudad Saludable, que es una estrategia de mayor envergadura, promovida por la Organización Mundial de la Salud, un compromiso multisectorial con varios enfoques, uno de los cuales es el aprendizaje a lo largo de la vida. La ciudad ha involucrado a las partes interesadas de la VLC a debatir sobre los objetivos, para la ciudad, de la formación permanente, reconociendo que éstos tienen que ser objetivos medibles y con beneficios colaterales.

Así, una de las cosas que estamos tratando de hacer es mantener el rumbo y conservar al grupo unido como un enfoque progresivo y orgánico. Por lo que respecta a la Ciudad del Aprendizaje, en este momento nos enfocaremos en el aprendizaje a lo largo de la vida, la participación y las oportunidades de aprendizaje. Como profesionales, necesitamos tener resultados tangibles y que esto sea sobre el aprendizaje. El Departamento de Planeación Social de Vancouver está analizando factores determinantes para comunidades saludables, y la formación permanente tiene un potencial enorme en este contexto.

### **¿Qué logró la VLC?**

Un logro importante fue el establecimiento de relaciones entre las principales instituciones educativas, y la apertura a iniciativas de colaboración. Mirando hacia atrás, muchos de nosotros, individualmente, aprendimos más sobre nuestro entorno y nuestro trabajo al colaborar en la VLC. Los interesados también aprendieron más acerca de lo que sucede en la comunidad.

La mayor parte de los resultados de la VLC están en el lado intangible, pero algunos otros más tangibles quizá no hayan surgido de la propia VLC, pero sí de proyectos subsecuentes derivados de la interacción de los actores que tuvieron una participación activa en el proyecto, ya que se incrementaron las oportunidades de colaboración.

# La Maestría en Educación a lo Largo de la Vida del CREFAL

## Una opción de profesionalización de formadores con énfasis en jóvenes y adultos

Guadalupe Miranda Romero

CREFAL | Pátzcuaro, México

La Maestría en Educación a lo Largo de la Vida surge en virtud de los retos que enfrenta en la región latinoamericana la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) y, en consecuencia, la educación a lo largo de la vida, principalmente en materia de formación docente y profesional.

Este programa retoma la experiencia de trabajo acumulada por el CREFAL como referente para la educación de jóvenes y adultos. Constituye una alternativa de formación a nivel de posgrado, dirigida a los egresados de especialidades, cursos y diplomados del CREFAL que desean continuar con sus estudios en ese campo; asimismo, brinda una opción de formación profesional a población abierta que se desempeña en espacios vinculados a la educación de jóvenes y adultos. Con esta Maestría, el Centro se propone coadyuvar a atender las necesidades formativas que existen en la región latinoamericana y caribeña frente a la escasez de estudios de posgrado en EPJA.

¿Por qué una maestría en educación a lo largo de la vida y no en aprendizaje a lo largo de la vida? La propuesta es continuar en la tradición de la educación permanente y la educación para todos, teniendo como antecedente inmediato a la educación de personas jóvenes y adultas. Es decir, el diseño de la Maestría se adhiere al concepto de “educación” en tanto proceso que implica una acción formativa deliberada, con una intencionalidad establecida, alejándose del término “aprendizaje”, que remite a aquello que se da *de hecho*, o *de facto*, como acontecimiento natural, incluso sin mediar necesariamente una intencionalidad formativa. Se entiende, entonces, que con la expresión “educación a lo largo de la vida” se implica el proceso de aprendizaje (que ocurre tanto en el estudiante como en el docente) pero también la enseñanza, como decíamos, desde una intencionalidad.

La Maestría se sostiene teóricamente en el marco de la educación a lo largo de la vida (ELV), concepto que surge en la época de la Ilustración como un asunto de desarrollo humano y de progreso, entendidos principalmente en un sentido económico. El avance de la industrialización a lo largo de los siglos XIX y XX implicó un desafío para la educación, considerada como el medio para capacitar a la población para desempeñarse en el mundo moderno.

La idea de la educación permanente, surgida en Europa, fue adoptándose en el continente americano, primero en Estados Unidos y después en América Latina y el Caribe, con características muy particulares en cada región, e incluso en cada país. Más adelante, la ELV se ha asociado a la concepción de la educación como derecho humano, y a la capacidad humana de aprendizaje a lo largo de la vida.

Para la región latinoamericana, Paulo Freire y su teoría pedagógica se constituyeron en una escuela de pensamiento que influyó profundamente en la conceptualización y en las prácticas de ELV en esa región, e incluso fuera de ella, al incorporar la idea de que todo acto educativo tiene un potencial transformador de las personas y de sus condiciones de vida.

Hacia finales del siglo XX, el concepto de ELV adquiere un matiz discursivo centrado en contribuir al desarrollo personal, social y económico de la persona; se ubica ya en los inicios de una sociedad del aprendizaje y la información y acentúa la adquisición de habilidades y conocimientos desde el nacimiento hasta el final de la vida.

El discurso de la ELV incluye tanto procesos escolares como informales de aprendizaje; asimismo, se cuestiona acerca de qué aprendizaje es educativo, es decir, se plantea que no todo lo que se aprende es educable, en el sentido de ser coherente con los valores y principios que perseguirían la formación integral del ser humano, durante toda la vida.

Es importante señalar que actualmente, para las organizaciones internacionales, el concepto de ELV constituye un nuevo paradigma que, sin embargo, es poco específico, pero a la vez ambicioso, en tanto que procura comprender diversos espacios, programas y políticas educativas; en su nombre se han abierto centros, direcciones, departamentos e instituciones, entre otros.

La ELV establece vínculos con otros campos educativos, sociales y culturales, es decir, se entiende como una educación con enfoque integral, en donde se retoma una educación sin límites, permanente, para todos, que incluye lo escolar y extraescolar, para jóvenes, niños y niñas, personas adultas y mayores, familia, comunidad y sociedad, en la perspectiva de transitar hacia las “comunidades de aprendizaje”, y las “ciudades de aprendizaje”.

Para el caso de la Maestría del CREFAL, la definición que sirve de marco se deriva de la conceptualización de la UNESCO, basada en el informe Delors, *La educación encierra un tesoro*. En ese documento se establece que la educación está sostenida en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser; y propone una idea de aprendizaje según la cual todos y todas puedan aprender de acuerdo a sus necesidades e intereses individuales, en cualquier lugar y en cualquier momento, de una manera libre, flexible y constructiva.

### **¿A qué necesidades se pretende dar respuesta?**

Los educadores, formadores y figuras educativas que colaboran en programas de educación para personas jóvenes y adultas en América Latina, regularmente no cuentan con las mismas condiciones y preparación que los docentes en servicio en la educación básica con trayectorias regulares; es decir, no es personal altamente profesionalizado.

Además, las políticas de formación de educadores de adultos, al menos en México, están ausentes en la mayoría de programas de las universidades; las iniciativas que se han podido identificar al indagar acerca de este tipo de opciones tuvieron su origen en personas o grupos de educadores de adultos e investigadores, y no tanto en programas pedagógicos institucionales (Messina, 2005).

Una de las posibles causas de la escasa atención prestada a la formación profesional en la EPJA por parte de instituciones y universidades, es que no se visualiza la misma rentabilidad económica que tienen otras ofertas educativas dirigidas a la atención de niñas, niños y jóvenes con trayectorias regulares; esto tanto desde el punto de vista del número de matriculados, como en su potencialidad de traducirse en mejoras económicas para el educador, o en un empleo más estable, por ejemplo. Otro aspecto que desmotiva la formación de los docentes de EPJA es que las condiciones laborales de esta modalidad se caracterizan por la inestabilidad y la baja remuneración, lo que influye determinadamente en la toma de decisiones acerca de “invertir” o no en su profesionalización.

Esto tiene que ver con el hecho de que no se ha generado, en el sector educativo y en la sociedad en general, suficiente conciencia sobre la importancia de que las personas jóvenes y adultas cuenten con oportunidades de formación de calidad; si bien es cierto que hay un énfasis en el “abatimiento del rezago” y en la certificación de los estudios básicos, este interés no necesariamente se traduce en oportunidades educativas diversificadas (es decir, tendientes a la formación, y no limitadas a la certificación) y de calidad para los jóvenes y adultos de sectores desfavorecidos.

Una práctica común en los países de América Latina consiste en que los educadores de adultos suelen formarse a través de la práctica y la experiencia. Sin demérito de la importancia de lo que se aprende de esta forma, es importante señalar que esto es así por la escasez de oportunidades de profesionalización en programas formales orientados a ello, y también porque con frecuencia la oferta de formación no se adecúa a las condiciones de trabajo y de vida de los educadores y formadores de la EPJA. Además, la acreditación de las opciones de estudio para docentes de EPJA generalmente no tiene la misma validez que otros estudios orientados, por ejemplo, a la profesionalización de maestros de educación básica.

### **La Maestría en ELV del CREFAL: primera generación**

El diagnóstico que se ha esbozado en los párrafos anteriores permite afirmar la importancia, e incluso la urgencia de crear oportunidades de formación y desarrollo profesional para quienes deciden formarse en educación de adultos y, por lo tanto, en la educación a lo largo de la vida. Y obliga a proponer alternativas que cumplan con los requerimientos de flexibilidad que requieren los educadores, pero sin sacrificar por ello la pertinencia y calidad de los estudios. Se habla, por tanto, de opciones de profesionalización que otorguen a la EPJA la dimensión acorde con su importancia en el desarrollo de cualquier sociedad.

En el año 2013 el CREFAL, a través del Área de Docencia y Educación para la Vida, se dio a la tarea de lanzar el programa de Maestría en Educación a lo Largo de la Vida,

programa de formación para la intervención educativa que se imparte completamente en línea, y que tiene el propósito de promover, fortalecer e incentivar las trayectorias de formación profesional de formadores, educadores y académicos que intervienen en la educación de jóvenes y adultos. El CREFAL abre este espacio de reflexión-acción sobre la formación con la finalidad de que los participantes desarrollen mejor su práctica educativa y obtengan una preparación profesional pertinente para su contexto; se trata de que los egresados sean capaces de desarrollar e intervenir en propuestas educativas alternativas que permitan construir proyectos de intervención y funjan como agentes de cambio, desde una perspectiva y filosofía de educación a lo largo de la vida.

La primera generación se conformó por un grupo de quince estudiantes que comparten, a manera de comunidad de aprendizaje, un espacio virtual para el desarrollo del programa junto con un equipo de tutores especializados en las asignaturas que participan y apoyan durante todo el desarrollo de la Maestría. En el programa se contemplan doce materias básicas y cuatro optativas a cursar en cuatro semestres, previendo que se curse una asignatura mensual y que haya una semana intermedia de descanso entre éstas para dar tiempo a la retroalimentación y evaluación de los tutores; asimismo, las y los estudiantes eligen una de las dos optativas para cursar en cada semestre.

#### Plan de estudios

1er. Semestre	2do. Semestre	3er. Semestre	4to. Semestre
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentos en la educación de jóvenes y adultos.</li> <li>• El aprendizaje y la educación a lo largo de la vida.</li> <li>• Teoría y modelos pedagógicos para la EPJA.</li> <li>• Introducción al análisis de políticas públicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La construcción del sujeto y la práctica educativa.</li> <li>• Sistematización de la práctica educativa.</li> <li>• Políticas públicas en la educación de jóvenes y adultos.</li> <li>• La educación de jóvenes y adultos como política educacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La formación de formadores.</li> <li>• Dispositivos de formación e intervención.</li> <li>• Comunidades de aprendizaje y otras alternativas de intervención.</li> <li>• Diseños curriculares para la educación a lo largo de la vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodología para elaboración de proyectos de intervención.</li> <li>• Proyecto de intervención pedagógica.</li> <li>• Proyecto de intervención para la gestión escolar.</li> <li>• Proyecto de intervención comunitaria.</li> </ul>
Asignaturas optativas por semestre			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiales didácticos y recursos educativos para EPJA.</li> <li>• El diseño instruccional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción de objetos de aprendizaje.</li> <li>• Plataformas educativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación de aprendizajes.</li> <li>• Evaluación de procesos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docencia y práctica tutorial.</li> <li>• Didáctica de la formación y capacitación.</li> </ul>

#### Prospectiva

Uno de los principales desafíos para la educación de jóvenes y adultos es la formación y profesionalización de sus formadores y educadores; se trata de personas con trayectorias laborales y educativas muy diversas y cuya preparación profesional se ha realizado principalmente en la práctica. Por sus condiciones de vida, principalmente en lo que concierne al aspecto económico y laboral, como se ha mencionado, estos docentes requieren

contar con alternativas flexibles que les permitan combinar el estudio con el resto de actividades cotidianas; en este sentido, la intención del CREFAL es ofrecer una alternativa de formación de calidad y con validez oficial a nivel de maestría para esos docentes.

Para el CREFAL es muy importante que los egresados se comprometan con la transformación de la realidad de inequidad y falta de oportunidades que viven cada día millones de latinoamericanos; que conciban la educación de todos como derecho y como acto, como un componente esencial para la paz, la democracia, la justicia social y el desarrollo sustentable en la región. Importa también aumentar el número de participantes para las siguientes generaciones; aspiramos a crear, con cada generación, verdaderas comunidades educativas que incentiven el intercambio de saberes y experiencias.

Para los próximos años el CREFAL se ha propuesto consolidar un programa que retome el sentido pedagógico de la formación de adultos, a la vez que recupere críticamente las agendas internacionales en el campo de la educación a lo largo de la vida, abriendo el campo a temas inherentes a la misma, siempre presentes pero no siempre completamente atendidos, como la educación a distancia, las políticas educativas, la pedagogía para jóvenes y adultos, además de la formación de formadores; estos contenidos son los que conforman el programa como base curricular.

### Lecturas sugeridas

DELORS, J. (1996), *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. La educación encierra un tesoro (compendio)*, Madrid, en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>

DE SOUZA, J.F. (2007), *El estado actual de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y nuevas tendencias*, Pátzcuaro, CREFAL.

MERINO FERNÁNDEZ, J.V. (2011), "La educación a lo largo de la vida. Un proceso inherente a la naturaleza humana, necesidad y demanda social", *quadernsanimacio.net*, núm. 14, en:

<http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/catorce/Merino.pdf>

MESSINA, R., G. (2005), *Formación y políticas de la memoria: educadores de adultos*, Pátzcuaro, CREFAL, en:

[http://www.crefal.edu.mx/crefal25/index.php?option=com\\_content&view=article&id=125&Itemid=221](http://www.crefal.edu.mx/crefal25/index.php?option=com_content&view=article&id=125&Itemid=221)

## A B S T R A C T S

**The multiple goals of  
lifelong learning****Guidelines for a conceptualization**

CARLOS VARGAS TAMEZ

The concept of lifelong learning (LLL) dates back to the decades of the 1920s and 1930s. This discourse was adopted by some international organizations a few decades later. Although their own definitions differ, there is an underlying emphasis on the individual's adaptation in knowledge societies, mainly in relation to meeting the needs of their economic development. Other visions propose a concept of LLL that transcends economic utilitarianism and gives greater value to citizenship formation to build societies that are more equitable. The characteristics of LLL are presented, as well as the definitions that have been proposed by the World Bank, the OECD and UNESCO. The latter, more "humanist" than previous ones, is based on the four pillars of education of Jacques Delors. In Latin America, the postulates of popular education and the critical nature of education have been incorporated to LLL.

**Youth and adult education  
policies in Latin America and  
lifelong learning**

GLORIA HERNÁNDEZ FLORES

The author addresses the issue of policies in lifelong learning in the Latin American region, where she identifies a tension between the need to transcend the traditional compensatory nature of education of young people and adults, and to propose a learning that takes into account the particular contexts of Latin American youths and adults. In the Latin American context of inequality and poverty, education of young and adult people has been restricted to literacy and basic education, and it has neglected the educational needs of individuals in their particularities of age, gender, ethnic group, living conditions, etc. The text also mentions some of the critiques that have been made to LLL from a pedagogical point of view, such as the dissociation of learning and education. At the end, this text analyses the contributions of popular education to LLL as a distinctly Latin American phenomenon.

***Learning Through Life. A study  
by the National Institute of Adult  
Continuing Education (NIACE) on  
the future of LLL in UK***

ALAN TUCKETT

In 2003 there was a shift in the adult education policies in the United Kingdom towards economic utilitarianism and funding was reduced. In response, the NIACE undertook the research "Learning throughout life. A study on the future of LLL" in order to influence the educational policies of the United Kingdom towards greater attention and funding for LLL. The article presents the results and recommendations that arose from the above mentioned investigation, including: LLL policies that consider the stage of life that adults are living (four stages are proposed, ranging from age 25, which is when labor trajectories begin to be more complex, to age 75 and over, the period of greatest dependence and health problems). Other recommendations included strengthening the framework of the right to education and ensuring transparency in public and private accounts, in terms of investment in adult education.

***Enhancing Voices:*  
perspectives and proposals  
for youth and adults education  
from a learners' perspective**

The account of an experience

GIOVANNA MODÉ

TATIANA LOTIERZO HIRANO

The author also proposes recommendations so that future research can achieve greater impact on educational policies.

The Latin American Campaign for the Right to Education (CLADE) is a network of civil society organizations that promotes access to the right to education. *Enhancing Voices...* is a project of the CLADE that recognizes the importance of listening to the voices of those to which adult education programs are addressed. The initiative includes a website where students and teachers describe their experiences. This website encourages written communication of participants and expands their possibilities to use ICT. For decision-makers in educational policy, these testimonies provide key information about the motivations and difficulties faced by those to whom educational programs for youths and adults are addressed; if taken into account, they would allow to design and operate programs that truly respond to the needs of individuals. The article reproduces several excerpts of the texts written by students and teachers in the *Enhancing Voices* website. One of the results of the campaign is the document of policy recommendations developed by CLADE, which has been presented at various forums.

**ICAE's Academy of Lifelong  
Learning Advocacy (IALLA)**

A training experience for political  
participation in the international field

SÉRGIO HADDAD

The International Council for Adult Education (ICAE) was established in 1973 with the purpose of promoting sustainable development and social justice. The IALLAs are two or three week-long courses in which students learn about education as a human right; the international political context; the role of civil society in the promotion of rights; the various forms of action of civil society; and education of young people and adults. Seven editions have been carried out, in which 189 people from 68 countries have taken part. The host countries have been Norway, Uruguay, South Africa, Mali and Jordan. After each course, participants are monitored and the impact of IALLA is evaluated in respect of the greatest involvement of the participants as activists of LLL.

**Critical review of the  
hegemony of a certain  
concept of "lifelong learning"**

LICÍNIO C. LIMA

The author makes a critical review of the term "lifelong learning" from the experience and context of the European Union. As first item, he mentions the unwanted effects of the incorporation of the term "learning" in replacement of the term "education", especially after the CONFINTEA V in 1997. This shift, which aimed to focus the emphasis on the individuals, ended up favoring the commercialization of this service and the displacement of the State from its obligation to ensure the right to education. The author also argues that there is a permanent tension between whether education should promote adaptation or should rather contribute

### **The PASCAL International Exchanges project**

**Towards a vision of learning cities in 2020**

PETER KEARNS  
MICHAEL OSBORNE

to the transformation of the subjects' reality. Finally, he raises the need to make viable a polycentric continuing education project, open to diversity, where management and participation are democratic.

PIE (PASCAL International Exchanges), inaugurated in January 2011, has the purpose of connecting the people and the projects that contribute to the creation of innovative learning communities and to education throughout life. One of its activities is to provide online information exchanges of low cost, among several cities worldwide. This network involves decision makers, entrepreneurs, researchers, policy analysts and local professionals who work in government, universities, nongovernmental organizations, and in the private sector. As a result, this exchange network generates knowledge about the cities and the living conditions of its inhabitants, and reinforces creativity to develop educational innovations within the framework of lifelong learning.

### **Center for Sustainable Community Development of CREFAL**

**Creating solidarity enterprises for a better life**

VÍCTOR MANUEL BELTRÁN MORALES  
ILSE BRUNNER SCHOENEMANN

The Center for Sustainable Community Development of CREFAL works within the framework of community development promotion, which has been one of the work axes of this institution since its foundation. The tasks of the Center are mainly the design and development of training programs for sustainable social entrepreneurship, which includes needs assessment, studies accreditation, and linkage with various institutions that act locally. It targets youth groups and/or adults, interested in developing productive projects to improve their living conditions. Its strategy is to develop a pilot idea, work it in small scale and then widely disseminate it at a Latin American scale. The current projects are briefly described in the article.

### **The struggle for the right to education of young people and adults in Brazilian prisons**

ESTER GAMMARDELLA RIZZI

Brazil has the third place worldwide in prison population after the United States and China. The number of prisoners exceeds the infrastructure possibilities of the country, so there is severe overpopulation that greatly affects their living conditions and especially the possibility to exercise their right to education. The article describes some of the efforts undertaken by *Education in Prisons*, a group of civil society organizations that aims to influence legislation and public policies in Brazil, in favor of the prisoners' right to education. Some of the management processes and social pressure processes that have been carried out are also detailed in the text. Among the achievements, it mentions the awareness on the issue of education in prisons, both in government agencies, including administration of justice, and in general society.



**First International Conference  
on Learning Cities (Beijing,  
October 21-23, 2013)**

SHIRLEY WALTERS

The text written by Shirley Walters, University of the Western Cape, South Africa, is a report on the First International Conference on Learning Cities, held in Beijing in 2013. It gathers the attendants' opinions with regard to the importance of cities in learning and viceversa, and what it takes to build a Learning City. It also exposes some concerns expressed by participants, such as the persistence of traditional school practices, and some recommendations as the centrality of knowledge, both formal and informal, in the learning process; and the need to implement cross-sectoral approaches and to foster links between learning cities.

**The European Master's  
Degree in Lifelong Learning  
Policy and Management**

ITZIAR ELEXPURU

AÑE JAUREGI

The MaLLL lies within the framework of European strategies and programs that promote lifelong learning. It is part of the Erasmus Mundus Program, which aims to improve the quality of higher education and to promote intercultural understanding through cooperation, as well as to promote mutual enrichment. The MaLLL works with students from over 40 countries that today form an international community of professionals and researchers, policy makers and managers of lifelong learning programmes and strategies.

**The Vancouver Learning City**

SANDRA SINGH Y PAUL WHITNEY

The text relates how Vancouver became a learning city. It describes its formation process, starting from the initiative of Vancouver Public Library, the problems arising from the diversity of actors involved, each one with his own agenda; the budget cuts and political shifts. Networking, for knowledge exchange, is proposed as one of the strategies that should be promoted with greater strength. Among the main achievements of VLC, the establishment of cooperative relationships between leading educational institutions in the city is underscored.

**CREFAL's Master's degree  
in Lifelong Learning**  
An option for the professionalization  
of trainers with emphasis  
on youths and adults

GUADALUPE MIRANDA ROMERO

The CREFAL's master's degree in lifelong learning was developed in 2013, in response to the professionalization needs of those involved in the field of education of young and adult people (teachers, researchers, the responsible ones in the design, implementation and evaluation of public policies, etc.). It is taught online, so it is expected to expand significantly, in each edition, the number and diversity of origin of the participants. The curriculum includes theory and methodology about LLL and training of trainers. To obtain the degree, participants must submit a project of educational intervention in the framework of LLL.

## ACERCA DE LOS AUTORES

**Víctor Manuel Beltrán Morales**

Maestro en Administración de Sistemas de Calidad por la Universidad del Valle de México, donde se desempeñó como coordinador de centros de información, docente de tiempo completo en licenciatura y posgrado, y coordinador de Acreditación y Certificación de Programas Académicos, y de Incubadora de Empresas. Coordinador de Capital Estructural y Biblioteca, y líder del Proyecto de Administración del Conocimiento (CEMEX). Director de Biblioteca en el ITESM. También ha sido capacitador y asesor independiente. Es responsable del Centro de Desarrollo Comunitario Sustentable de la Dirección de Docencia y Educación para la Vida del CREFAL.

**Ilse Brunner Schoenemann**

Doctorado en Sociología de la Educación, Maestría en Educación para el Desarrollo y Maestría en Estudios Latinoamericanos, de la Universidad de Stanford, EEUU. En México, ha sido maestra de alemán en la UNAM y directora de Desarrollo Universitario en la Universidad de Sonora; en el CREFAL, especialista en evaluación; en el Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para Educación, directora del Programa de Investigación e Innovación para la Mejora de la Educación. En la Universidad de Stanford fue coordinadora regional de Accelerated Schools, y en Europa, consultora internacional para la mejora de la educación básica. Actualmente dirige el área de Docencia y Educación para la Vida del CREFAL.

**Itziar Elexpuru Albizuri**

Catedrática en la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto y coordinadora nacional del Master en Lifelong Learning Policy and Management desde 2009 en la misma universidad.

**Ester Gammardella Rizzi**

Abogada. Maestra y doctoranda en Filosofía y Teoría General del Derecho en la Universidade de São Paulo. Es asesora (licenciada) de Acción Educativa, Asesoría,

Investigación e Información, una organización no gubernamental brasileña.

**Sérgio Haddad**

Doctor en Historia y Sociología de la Educación por la Universidad de São Paulo. Es investigador, coordinador de Acción Educativa, Brasil, y miembro ordinario del Comité Directivo del Consejo Internacional para la Educación de Adultos (International Council for Adult Education, ICAE).

**Gloria Elvira Hernández Flores**

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I y Perfil PROMEP. Docente-investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México en educación popular y comunitaria, educación multicultural, pedagogía social, alfabetización para la participación social, investigación educativa, epistemología, y estudios sobre juventud, entre otras. Responsable del proyecto "Contextos de exclusión educativa, adolescencia y juventud. Un estudio de tres municipios en el estado de México". Coordinadora de la sub área 6 del COMIE: "Educación con personas jóvenes y adultas" y de la publicación de sus resultados, en el Capítulo 4 del libro *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011* (COMIE, 2013).

**Ane Jauregi Iza**

Master en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por la Universidad de Deusto y Licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad del País Vasco. Ha trabajado como ayudante del Máster en LifeLong Learning desde 2012 hasta 2014.

**Peter Kearns**

Director de Global Learning Services, empresa consultora establecida en 1996. Se ha desempeñado como

maestro y servidor público. Desde 1990 trabaja como consultor. Trabajó en el campo de la educación internacional durante diez años, incluyendo tres en París como miembro de la Delegación Australiana de la OECD. Entre sus intereses actuales está el impulso al aprendizaje a lo largo de la vida, la construcción de comunidades de aprendizaje y el desarrollo de estrategias para apoyar a las personas, a las empresas y a las comunidades en creatividad e innovación. Ha asesorado proyectos de comunidades de aprendizaje en todo el territorio australiano.

### **Licínio Lima**

Catedrático del Departamento de Ciencias Sociales y Educación del Instituto de Educación de la Universidade do Minho, Portugal. Ha dirigido cursos y seminarios en varias universidades de Alemania, Brasil, España, Francia, Holanda y el Reino Unido. Pertenece a varias asociaciones científicas y educativas, nacionales e internacionales, y es miembro fundador del Foro Mundial de Educación de la Sociedad Europea de Investigación en Educación de Adultos, del Instituto Paulo Freire de Portugal, de la Sociedad Portuguesa de Ciencias de la Educación y del Foro Portugués de Administración Educativa. En 1993 se le otorgó el Premio Rui Grácio (Sociedad Portuguesa de Ciencias de la Educación). Ha desempeñado funciones científicas y de evaluación y ha dirigido proyectos de investigación en Portugal y en otros países. Es coautor y editor de numerosas obras que se han publicado en trece países y en distintas lenguas.

### **Tatiana Lotierzo Hirano**

Periodista e historiadora con maestría en Antropología Social por la Universidad de São Paulo. Actualmente desarrolla su Doctorado en Antropología Social en la Universidad de Brasilia. Desde 2009 colabora con la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), donde se desempeña como asesora de comunicación y movilización.

### **Guadalupe Miranda Romero**

Licenciada en Filosofía por la Universidad Michoacana, Maestra en Educación por la UNID; cuenta con una

especialidad en Educación de Adultos por la OEI. Tiene más de diez años de experiencia en educación; ha participado en programas educativos como asesora pedagógica para la evaluación y sistematización en el CONAFE y en el CREFAL. Actualmente es coordinadora académica de la Maestría en Educación a lo Largo de la Vida del CREFAL. Entre sus principales intereses se encuentran las actividades de coordinación de procesos formativos en línea, el diseño curricular e instruccional, la docencia y la asesoría en proyectos educativos.

### **Giovanna Modé**

Periodista, con maestría en Sociología de la Educación por la Universidad de São Paulo, en donde actualmente realiza su doctorado. Desde el 2007 forma parte del equipo de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), donde ejerce la función de coordinadora de comunicación y movilización.

### **Michael Osborne**

Profesor de adultos y aprendizaje a lo largo de la vida en la Universidad de Glasgow y codirector del Research Cluster in Social Justice, Place and Lifelong Education. Es director del Centro de Investigación y Desarrollo en Educación de Adultos y Aprendizaje a lo Largo de la Vida de la Facultad de Educación, y codirector del Observatorio PASCAL en los temas de gestión territorial, capital social y aprendizaje a lo largo de la vida. Profesor en el campo de las políticas de aprendizaje a lo largo de la vida; y en investigación comparada e internacional en educación de adultos. Principales intereses en investigación y desarrollo: ampliación del acceso a la educación superior, enseñanza y aprendizaje en educación superior; y las ciudades y regiones de aprendizaje. Ha conducido diversos proyectos con la Comisión Europea y el Programa de Aprendizaje a lo Largo de la Vida. En el Reino Unido ha colaborado, entre otras, con la Academia de Educación Superior y la Asociación Nacional para Adultos y Educación Continua.

### **Alan Tuckett**

Es presidente del International Council of Adult Education (ICAE) desde 2011. Profesor visitante en las universidades de Nottingham y Leicester; trabaja en

coordinación con la UNESCO. En 1988-2011 fue director ejecutivo del Instituto Nacional de Educación Continua de Inglaterra y Gales (NIACE, por sus siglas en inglés). En los setenta inició una campaña de alfabetización para adultos en el Reino Unido; en los ochenta encabezó un instituto de educación de adultos en Londres en donde se promovieron iniciativas por la equidad y la diversidad. En 1992 promovió la Semana del Aprendizaje de los Adultos en el Reino Unido, iniciativa que se ha diseminado a 55 países después de haber sido adoptada por la UNESCO. Escritor prolífico, cuenta con grados honoríficos de ocho universidades y fue galardonado con la Orden del Imperio Británico en 1995. Actualmente es profesor de la Universidad Maximilian, de Wurzburg.

### **Carlos Vargas Tamez**

Sociólogo por la Universidad Nacional Autónoma de México, con estudios de posgrado en Derechos Humanos, Educación Humanista y Aprendizaje a lo largo de la vida. Actualmente colabora con la Oficina de Proyectos Internacionales de Investigación y con la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto. Es docente en el Máster Europeo de Aprendizaje a lo Largo de la Vida: política y gestión, y

en el Máster Universitario en Dirección y Gestión de Centros Educativos de la Universidad de Deusto y la Universidad Autónoma de Barcelona. Pertenece al equipo INNOVA de la Universidad de Deusto y es investigador asociado del Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance de la Universidad de Oxford. Ha sido profesor visitante en el University College de Londres, la Universidad de Aarhus en Dinamarca, y la Universidad de Melbourne, Australia.

### **Shirley Walters**

Profesora emérita de la Universidad de Western Cape, Sudáfrica, donde se ha desempeñado como docente de adultos y de educación continua por 29 años. Fundadora-directora de la División de Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Presidenta del Learning Cape Organising Committee, integrado por miembros de la sociedad civil, del ámbito gubernamental y de universidades para promover la consolidación de la provincia de Western Cape como “provincia de aprendizaje”. Su gestión en ese cargo duró cuatro años. Ha publicado diversos artículos de divulgación y de análisis basados en sus investigaciones y en su experiencia como constructora de regiones de aprendizaje.

“**Sólo triunfaremos si no nos olvidamos de aprender**”

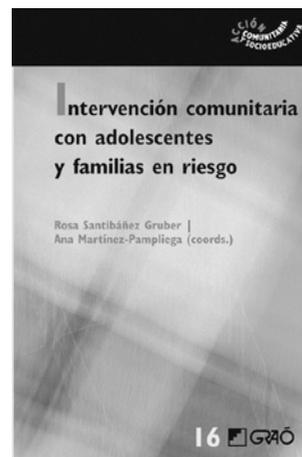
Rosa Luxemburgo, teórica y política marxista, 1871-1919.

## RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Rosa Santibañez y Ana Martínez-Pampliega  
(coords.), 2013

### Intervención comunitaria con adolescentes y familias en riesgo

Barcelona, Graó



El libro que nos ocupa, cuya elaboración y coordinación hay que agradecer a Rosa Santibañez Gruber y a Ana Martínez-Pampliega, avezadas profesoras de la Universidad de Deusto, aborda la intervención protectora con menores y sus familias desde la práctica de la intervención comunitaria y con acento en la prevención. El libro nos ilustra con algunas iniciativas que pueden definirse como ejemplares en su ámbito, aporta criterios de optimización y señala interesantes líneas de investigación y acción. Su lectura y reflexión nos permiten levantar la vista del trabajo cotidiano y poner perspectiva y contraste con otras experiencias. Las aportaciones nos conectan al resto del Estado español y a Europa, contexto, este último, que a menudo percibimos ajeno y lejano; sintetiza dificultades y avanza recomendaciones avaladas por personas expertas de rango internacional.

En cuanto a la forma, la estructura de capítulos independientes que incorporan una síntesis final del contenido, y su lenguaje asequible, hacen de la lectura de este libro un fácil ejercicio que estoy seguro que no decepcionará al lector.

Sobre el contenido del libro se apuntan algunas ideas que me gustaría subrayar. En primer lugar, la devolución a la comunidad del protagonismo en la solución de sus necesidades. En segundo lugar, la orientación positiva de las intervenciones situando en la resiliencia el acento de las mismas e identificando a la familia, la escuela y el barrio como contextos proactivos en la lucha contra la exclusión social y en la construcción de ciudadanía desde la participación. Asimismo,

significar también el esfuerzo de las y los autores en la identificación de criterios de excelencia en el diseño, desarrollo y evaluación de este tipo de programas.

Las tesis del libro apoyan y refuerzan la labor que desde hace algo más de veinte años vienen desarrollando los Equipos de Intervención Socioeducativa con Infancia, Juventud y Familia (EISE), en su origen Equipos de Intervención Comunitaria, ideados como alternativa a la institucionalización de los menores y para la preservación familiar. De forma progresiva se han ido asentando e integrando en los Servicios Sociales de Base de la totalidad de los ayuntamientos o mancomunidades de Bizkaia, constituyendo en la actualidad una piedra angular del sistema de protección de este territorio histórico.

Situando brevemente mi ámbito profesional diré que en el Ayuntamiento de Erandio (Bizkaia, País Vasco) el EISE lo integramos educadores y educadoras sociales de menores y familia que desarrollamos el programa en estrecha colaboración con las trabajadoras sociales municipales. El trabajo en red forma parte de nuestro modelo de intervención y colaboramos activamente con los recursos disponibles en el entorno (centros escolares, centros de salud, módulos de salud mental, asociaciones socioculturales, etc.). La intervención socioeducativa del Equipo se articula en una triple dimensión: individualizada con las y los menores y/o sus familias, grupal y comunitaria. Entre estas últimas sobresalen la dinamización de un Centro de Tiempo Libre y la organización de una fiesta comunitaria anual de promoción de los derechos

de los niños y niñas. En colaboración con el Servicio de Prevención Comunitaria de las Drogodependencias hemos desarrollado, durante años, un Proyecto de Escuela de Madres y Padres, actualmente en fase de revisión. Mención especial merece la participación del EISE en el proyecto denominado "BULTZATZEN - Animando al éxito", orientado a la prevención del fracaso escolar y la inclusión social. Este proyecto se identifica como buena práctica de integración de la educación social en el ámbito escolar (Santibáñez y Maiztegui, 2012; Santibáñez *et al.*, 2013).

El libro aborda el modelo de resiliencia que nosotros compartimos. En nuestra práctica socioeducativa diaria, el pronóstico de las intervenciones se relaciona con la capacidad compensatoria que puedan ejercer los factores de protección respecto de los factores de vulnerabilidad (Costa y López, 1991). Desde estas claves se orienta la relación de ayuda.

La adolescencia se caracteriza por ser en sí misma, dentro del ciclo vital de la familia, una fuente muy importante de estrés y desajuste para muchas de ellas. De igual forma los comportamientos adolescentes son, también con frecuencia, motivo de preocupación y fuente de malestar en la escuela y en el barrio. Nuestra hipótesis postula que familia, escuela y comunidad, sensibles, competentes y organizadas, pueden ejercer una labor protectora de primer orden.

Cuando hablamos de competencia familiar nos referimos a la capacidad de la familia para dar cobertura a las necesidades básicas y además aportar a los hijos e hijas escucha, seguridad, afecto, confianza, estímulo y progresiva responsabilización. Como se subraya en el libro, el apoyo parental se ha de proporcionar de forma temprana, sin esperar a que la familia lo demande, y de manera gratuita, para asegurarse de que llegue a la población más desfavorecida.

Al igual que la familia, la institución escolar no siempre es un factor de protección. En ocasiones, por su forma de proceder puede llegar a ser especialmente agresiva y destabilizadora para las y los adolescentes. Las y los chavales pasan por la escuela pero, a veces, ésta parece no pasar por ellos. Existe otra manera de enfocar la educación y de entenderse con los adolescentes. A este respecto los apuntes sobre

experiencias en Catalunya que recoge este libro son un buen ejemplo.

Para garantizar su cometido protector la escuela puede y debe prestar más atención a los procesos de desarrollo emocional de la persona, no sólo a aquellos relacionados con el progreso intelectual. Incluso, se hace necesario revisar el modelo de inteligencia, reconociendo y facilitando al alumnado el progreso en otras áreas de conocimiento y expresión como vía de éxito escolar. Mientras tanto, propongo revisar el modelo relacional entre profesorado y alumnado recuperando el vínculo entre ambos como elemento facilitador del resto de procesos de aprendizaje.

El centro escolar puede ser también un recurso más allá de su horario lectivo. La escuela que abre sus puertas a la participación y presta sus instalaciones para actividades socioculturales del barrio, adquiere nuevas señas de identidad, adquiere nuevo valor y representación social para el conjunto de la comunidad. Como se ejemplifica en alguno de los trabajos recogidos en este libro, es precisamente en la participación de grupos, clubes, asociaciones, etc., donde muchos adolescentes y jóvenes adquieren también noción de organización, límites, apoyo emocional, identidad, responsabilidad y sentido de pertenencia. Estas entidades se involucran con frecuencia en dinámicas de colaboración más amplias que pueden ir de la organización de las fiestas del barrio a la participación en un plan local de desarrollo integral.

Es precisamente el impulso de la participación ciudadana desde edades tempranas, y con un contenido que vaya más allá de la mera consulta, una de las estrategias que se pretenden destacar en el libro. Apoyar el movimiento asociativo para que las y los ciudadanos se corresponsabilicen de los problemas comunes es educar para la participación activa, es construir ciudadanía y es, en definitiva, revitalizar la democracia.

Aunque se constata que la problemática que afecta a la infancia y adolescencia tiene una etiología diversa, suele ocurrir que recae en los servicios sociales el encargo de darle respuesta. Desde los postulados del desarrollo comunitario se puede corresponsabilizar al resto de áreas municipales (educación, cultura, seguridad ciudadana, empleo, vivienda) y, a través de

órganos de participación, integrar la colaboración ciudadana, en un esfuerzo conjunto por conocer, defender y difundir los derechos de la infancia.

En cuanto a la red de recursos profesionales ya disponible y en marcha, es inexcusable la persistencia de algunos errores de planificación, coordinación y evaluación que los que formamos parte de esta red, cada uno desde nuestro nivel de responsabilidad y capacidad de acción, deberíamos esforzarnos en corregir. Elena Ayarza, de la Oficina del Ararteko (el ombudsman vasco), en su colaboración abunda en este aspecto y destaca también la dificultad que supone a los recursos dar adecuada respuesta a las nuevas problemáticas tales como la violencia de las y los hijos contra padres y madres, el acoso en la red o la alienación parental. A esto se puede añadir que la falta de servicios psicosociales con que complementar el abordaje socioeducativo de las intervenciones supone otro importante hándicap. Desde nuestra práctica, en el Municipio de Erandio esta aportación se limita a la colaboración que se mantiene con los psiquiatras del sistema público de salud y la derivación de casos a asociaciones privadas. Resulta paradigmática la experiencia de implantación de estos servicios en la comunidad andaluza, tal y como se relata en otro capítulo del libro.

Resulta obvio señalar que nos encontramos en un momento clave en la evolución de las políticas de bienestar social, al menos en lo que a la construcción europea se refiere. La ya nada coyuntural crisis económica que padecemos está poniendo en riesgo la red de protección tejida en las últimas décadas, y de hecho, muchos recursos ya están en claro desamparo. Mantener este entramado de protección pasa necesariamente, desde mi punto de vista, por garantizar aspectos como: la sensibilidad, el compromiso y el apoyo económico de la administración; y la implantación de criterios de equidad, calidad y eficiencia en los proyectos que se desarrollan, así como en la búsqueda de respuestas innovadoras desde la investigación en esta área.

En línea con las recomendaciones que Agata D'Addato (Policy Officer de Eurochild) realiza sobre la situación actual, considero que el gasto se debe de optimizar siempre, y en tiempos duros, especialmente. Precisamente por ello, defiendo que los costes de los programas de atención y protección de los niños, niñas y adolescentes son prioritarios y han de percibirse como inversiones a futuro, de su futuro y del nuestro. Una persona adulta saludable es menos dependiente de los sistemas de protección social, económicamente más productiva, y por lo tanto, también más rentable. Construir un modelo social que genere este perfil de ciudadanía empieza por cimentar el buen trato a la infancia.

## Referencias

- COSTA, M. y E. LÓPEZ (1991), *Manual para el educador social*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
- SANTIBÁÑEZ, R. y C. MAIZTEGUI (2012), "Bultzatzen - Promoting success", en Eurochild (ed.), *Compendium of inspiring practice. Early intervention and prevention in family and parenting support*, Brussels, en:  
<http://www.eurochild.org/fileadmin/ThematicPriorities/FPS/Eurochild/EurochildCompendiumFPS.pdf>
- SANTIBÁÑEZ, R., C. MAIZTEGUI, J. FERNÁNDEZ y T. PRESA (2013), "Bultzatzen - Animando al Éxito, una experiencia socioeducativa y de cooperación interinstitucional en la escuela", *Revista de Educación Social*, núm. 16, en:  
[http://www.eduso.net/res/pdf/16/bul\\_res\\_16.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/16/bul_res_16.pdf)

**Reseña: Txema Presa Sánchez**

Equipo de Intervención Socioeducativa con Infancia, Juventud y Familia (EISE)  
Ayuntamiento de Erandio (Bizkaia)

Licínio C. Lima, 2012

## Educación a lo largo de la vida

Barcelona, DENES Editorial



En su libro, Licínio Lima nos plantea un ejercicio crítico y gnoseológico sobre conceptos, términos y supuestos a través de una serie de ensayos escritos en las últimas dos décadas.

Desafía en la presentación del libro a analizar las políticas y prácticas de la educación a lo largo de toda la vida superando una perspectiva antinómica simple entre derecha e izquierda, y nos invita a estudiar las tensiones de lo que llama una “educación ambidiestra”.

Esta mirada desde la complejidad no le impedirá tomar posición; al contrario. Su primer ensayo deconstruye los términos de educación permanente y de aprendizaje a lo largo de toda la vida: sitúa sus orígenes y contextos, da cuenta de sus usos e intencionalidades. Analiza los presupuestos sociales, políticos y económicos que sustentaron las diferentes propuestas, que no se limitan a variaciones en su denominación.

Como constante a lo largo de sus escritos, nos veremos interpelados a repensar el sentido de la educación. De la mano de Adorno, entre otros, nos recuerda la vigencia de preguntarnos para qué educamos... en este caso, para qué educamos a lo largo de toda la vida. No sólo retoma las deudas pendientes de las promesas modernas en cuanto a la educación para la emancipación, sino que busca resignificarlas y deja planteada la pregunta sobre el cómo y quiénes. Aquí entran en escena la educación popular, los movimientos sociales y los debates por el sentido y el rol del Estado, y los organismos internacionales que promueven una educación mercantilizada y utilitarista, al servicio de la adaptabilidad. También se preguntará por el contenido de la educación y establecerá interesante articulación entre la educación cívica, la educación para la empleabilidad y la educación de adultos.

En diferentes momentos nos da pistas sobre la situación y el devenir del sistema de educación de adultos en Portugal. Allí podremos encontrar similitudes del sector atravesando continentes y realidades, y una clave para leer y comprender las crisis actuales en ciertos países del viejo continente...

Licínio nos plantea que estos escritos están anclados en estudios e investigaciones sobre educación de personas adultas desarrolladas en la Universidad de Minho. El ejercicio crítico y cuestionador no se limita a los conceptos, debates y realidades educativas del objeto de estudio, sino que se extiende coherentemente a las condiciones de producción del conocimiento. En este sentido expone nuestras propias contradicciones, cuando se pregunta cómo desarrollar el trabajo de investigación, educación e intervención a favor de la educación popular cuando las universidades parecen pretender liberarse de su función social, adoptando lógicas de mercado, sometiendo a lógicas de financiamiento y evaluación.

Para finalizar, los términos en tensión, las palabras cuestionadas, los supuestos develados a través de los ensayos nos recuerdan otra expresión del arte —que está presente en el libro— esta vez, de la poesía de la música popular latinoamericana:

Yo vivo de preguntar:  
saber no puede ser lujo  
...  
si el saber no es un derecho  
seguro será un izquierdo

*Silvio Rodríguez, El Escaramujo*

**Reseña: Paula Topasso**  
Universidad de Buenos Aires

## ¿AHORA QUÉ?

### Aprender de y para las políticas educativas

Este número de *Decisio* ha abordado diferentes definiciones y nociones acerca de los propósitos del aprendizaje a lo largo de la vida (ALV), y cómo éstas dan forma a múltiples programas y estrategias que pretenden posibilitar procesos educativos y oportunidades de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida. Estos acercamientos conceptuales, junto con el análisis de experiencias concretas, pueden servir como soportes para la formulación e implementación de programas y políticas de ALV. Por ello, adicionalmente a las prácticas desarrolladas por la sociedad civil presentadas en este número, hemos seleccionado algunas experiencias, a nivel de política pública, que han intentado hacer realidad el ALV en cuanto principio organizador. Un análisis de la formulación y, sobre todo, del impacto de estas políticas podría derivar en lecciones valiosas para el futuro.

Por ejemplo, en el caso de Sudáfrica, la **Región del Cabo** lleva tiempo creando sinergias entre distintos agentes del gobierno, la sociedad civil, la industria y las instituciones educativas. Como resultado de estas sinergias, en 2006 logró constituirse como Región del Aprendizaje. Asimismo, la Región y, en particular la Ciudad del Cabo, han sido pioneras en la introducción de las universidades en la estrategia de ALV. La **Declaración de Cape Town sobre los Elementos Característicos de una Institución de Educación Superior para el ALV** de 2001, ha sido un referente para pensar la transformación de las universidades en instituciones del ALV (<http://www.unesco.org/education/uie/pdf/ct-statement.pdf>).

En el campo de las regiones y ciudades del aprendizaje, son varias las redes que se han formado para promover el intercambio de prácticas alrededor del mundo. Una de ellas es el **Observatorio Internacional PASCAL**, que recientemente ha lanzado la *Learning Cities Network* (<http://lcn.pascalobservatory.org/>). Por su parte, el **Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL)** está conformando una Red Global de Ciudades del Aprendizaje que propone las características básicas de dichas ciudades y que pretende promover el intercambio y el diálogo entre ellas (<http://learningcities.uil.unesco.org/home>). Ambas plataformas pueden brindar ejemplos de cómo un territorio transversaliza el ALV en sus políticas o cómo éste se intenta promover desde aquéllas.

A nivel nacional, **Brasil**, ha intentado institucionalizar sus procesos de educación con personas adultas y ha puesto en marcha políticas para la diversidad e inclusión de diferentes grupos. Además, el Estado ha abierto a la participación de la sociedad civil la construcción de políticas públicas. Es el caso del movimiento de asociaciones que analizó e incluyó propuestas en el Plan Nacional de Educación 2011-2020 (<http://pnepravalter.org.br/22/02/2013folder-explicativo-sobre-o-plano-nacional-de-educacao-pne/>).

En Europa cabe resaltar el caso de tres países que han instrumentado conjuntamente un **programa estratégico para el desarrollo de políticas nacionales de ALV** (*Continuous Cross-Border Improvement of National Lifelong Learning Strategies*): **Austria, Eslovaquia y Hungría**. Este proceso, emprendido entre 2010 y 2011, supuso una identificación de necesidades específicas y áreas prioritarias para cada país: en Austria se puso el foco en la motivación de los aprendices; en Hungría en el desarrollo de alianzas entre los subsectores a nivel nacional, regional y local; y en Eslovaquia en el reconocimiento de los aprendizajes no-formales e informales. Estos énfasis nacionales tuvieron también un eje temático común: la orientación para el ALV y la centralidad de los aprendices en el proceso, que, junto con las preferencias de cada país, redundaron en marcos estratégicos de políticas y procesos (<http://www.cbi-nlls.net/qip/cbinlls.nsf>).

Como resultados tangibles de esta cooperación transnacional, en **Austria**, por ejemplo, se ha diseñado una Estrategia Nacional de ALV cuyas líneas de trabajo y metas concretas, al 2020, han sido diseñadas conjuntamente por cuatro ministerios: educación, ciencia, asuntos sociales y economía. Esta intersectorialidad puede garantizar que el ALV cubra diversas esferas de la vida de las personas (y no sólo el empleo), que se beneficie de los recursos materiales y financieros de más de una cartera, y la posibilidad de tender puentes entre las necesidades y aspiraciones de aprendizaje de la población. En **Eslovaquia** se reforzó la estrategia de ALV y de orientación a lo largo de la vida. En ella, se busca establecer conexiones y transiciones entre los distintos niveles y entornos de aprendizaje y cohesionar los subsistemas educativos para dar respuesta a las necesidades reales de la ciudadanía, de los empleadores, de la administración pública y de las instituciones educativas.

En el **País Vasco**, su gobierno se dio a la tarea de formular un anteproyecto de **Ley de Aprendizaje a lo Largo de la Vida**, y de consultar a la ciudadanía, a la industria, las empresas, las instituciones educativas, y al tercer sector (no así a los aprendices), con el fin de retroalimentar su propuesta, misma que se sancionó como Ley en octubre de 2013. La Ley vasca, como otras iniciativas de la Región, asume la definición y metas planteadas por la Comisión Europea, e incluye, entre otras estrategias, el establecimiento de un sistema integrado de formación profesional (educación técnica); de un dispositivo de reconocimiento, acreditación y evaluación de aprendizajes no-formales e informales; de un sistema de la orientación a lo largo de la vida; y de un instituto de formación a distancia. Para la instrumentación de la Ley se propone la instalación del Consejo Vasco de Aprendizaje a lo Largo de la Vida, cuya principal tarea será la elaboración e implementación del Plan de ALV en el País Vasco (<https://www.euskadi.net/r48-bopv2/es/bopv2/datos/2013/10/1304417a.shtml>).

Otro país europeo donde se ha optado por el establecimiento de un **Consejo de Aprendizaje a lo Largo de la Vida**, es **Finlandia**. El Consejo se constituye como una bisagra entre la educación y el trabajo, particularmente en la educación con personas adultas, y goza del apoyo de los ministerios de educación y de trabajo y economía; de organizaciones sindicales y del trabajo; de representantes de instituciones educativas, universidades y estudiantes.

Quizá sea el continente asiático la región en la que se ha asumido el ALV con mayor entusiasmo en los últimos años. Dos estrategias llaman especialmente la atención: la de **Malasia** es el **Plan de Ruta para la Enculturación del ALV**, que propone acogerlo como una forma de vida, así como la formación de comunidades de aprendizaje y organizaciones que aprenden. El rasgo más singular de esta

estrategia es que ha partido de un diagnóstico situacional y del reconocimiento de las limitaciones del país y del sistema educativo. El Plan de Ruta recoge los retos para la definición e implementación de políticas de ALV; entre ellas: la ausencia de una política integrada de ALV; la falta de monitoreo y evaluación; el desconocimiento de las oportunidades de formación y la consecuente falta de participación; la falta de financiamiento adecuado, de mecanismos e infraestructura; la redundancia y duplicidad de programas y acciones educativas; y la falta de mecanismos para el reconocimiento de los aprendizajes (<http://www.mohe.gov.my/portal/images/utama/penerbitan/Enculturation%20of%20Lifelong%20LearningFINAL%20v1.pdf>).

En el caso de la **República de Corea**, la estrategia comenzó con la reformulación, en 2009, de la **Ley de Educación a lo Largo de la Vida** de 1998, que contemplaba la orientación de la política educativa hacia el ALV y el establecimiento del Instituto Nacional de Educación a lo Largo de la Vida (NILE). Asimismo, la ley desarrolló un sistema de cuentas de aprendizaje, un sistema de acreditación y acumulación de créditos educativos (*Academic Credit Bank System*) y un sistema de educación a distancia que siguen vigentes. Adicionalmente, NILE ha puesto en marcha diferentes proyectos que incluyen la introducción de la educación a lo largo de la vida en las políticas, en las ciudades de aprendizaje, en las universidades, en los proyectos culturales y en la educación con personas adultas. Estas iniciativas han dado como resultado dos planes nacionales de ALV, 118 ciudades de aprendizaje, un Consejo de Educación a lo largo de la Vida y la sinergia de esfuerzos, recursos e infraestructuras gubernamentales para el desarrollo de organizaciones del aprendizaje (<http://eng.nile.or.kr/eng/contents/contents.jsp?bkind=html&bcode=JCBA&bmode=view&idx=JCBA>).

**Decisio**  
SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

**Próximos números**

**Educación transformadora**

Editora invitada: Nélida Céspedes

**Educación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas**

Editora invitada: Carmen Campero

La *Revista Interamericana de Educación de Adultos* es una publicación arbitrada del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, CREFAL. Publica dos números anuales en formatos impreso y digital que contienen artículos y ensayos originales, recientes y fundamentados en investigaciones sobre aspectos teóricos y prácticos cuyo propósito es enriquecer el conocimiento de la educación de las personas jóvenes y adultas. También incluye estudios que abordan temas sobre la problemática educativa en América Latina y el resto del mundo.

## Contenido

### MIRADOR

A Fabricação dos Discursos Sobre a Formação de Professores de Infância no Brasil: Limiar do Século XXI

► JORDELINA BEATRIZ ANACLETO VOOS  
Y MARÍLIA DA COSTA MOROSINI

### EXPLORACIONES

Adaptación de las escalas de Ideología Multicultural y Tolerancia Étnica en estudiantes universitarios argentinos

Aportes para una Educación Intercultural  
► DANIEL SERRANI AZCURRA

Representaciones de los docentes acerca de la escolarización de personas jóvenes y adultas  
MERCEDES MOLINA GALARZA Y ANGELINA MASELLI

“Echar tortillas” no requiere clases de informática: Construyendo el vínculo entre cultura escrita y TIC  
► IRÁN GUERRERO TEJERO

### CONTRAPUNTO

Necesidades y problemáticas de formación de comunidades indígenas

Primera aproximación  
► VIRGINIA PAULA PORRAS RUIZ

Mayores informes:  
[revistainteramericana@crefal.edu.mx](mailto:revistainteramericana@crefal.edu.mx)  
[mmendiet@crefal.edu.mx](mailto:mmendiet@crefal.edu.mx)



## Educación de Adultos y Procesos Formativos

Es una publicación electrónica originada en el Programa Disciplinario de Educación de Jóvenes y Adultos y el Magister de Educación de Adultos y Procesos Formativos de la Universidad de Playa Ancha  
<http://www.kweb.cl/educaciondeadultos.cl/index.php/revista-n-1-portada>

## Contenido del número 1, otoño 2014

### EDITORIAL

### ARTÍCULOS

**Filosofía de la educación entre jóvenes y adultos en América Latina.**

Rolando Pinto Contreras

**Saberes docentes para la Educación de adultos**

Graciela Rubio

**La ciudadanía participativa como práctica de Educación de Adultos**

Emilio Lucio-Villegas - Rocío Valderrama Hernández

**Viejos y nuevos sentidos del trabajo**

**educativo en comunidades**

Alfonso Torres Carrillo

**La era de los profesionales inhabilitados: sobre la incapacidad profesional de pensar, emocionar, expresar y hacer desde una opción emancipadora a partir de una re-lectura de Iván Illich**

Alfredo Manuel Ghiso

**Desafíos de la Educación de personas adultas en el contexto de apertura a nuevos paradigmas de formación de capacidades humanas y ciudadanas**

Jorge Osorio

### EXPERIENCIAS

**La educación en contextos de encierro:**

**Una mirada desde adentro**

Mario Vásquez Rojas

**Escribiendo los educadores de adultos fortalecen sus práctica y comunican sus saberes: invitación a la escritura desde la experiencia de la revista Decisio**

Cecilia Fernández Zayas

### DOCUMENTOS

**Convocatoria a diseñar e implementar una nueva política para la educación de jóvenes y adultos**



**ESTUDIA TU MAESTRÍA EN LÍNEA**



**MAESTRÍA**

## **EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA**

**2a. Generación**

**Fecha de inicio:** Junio 2015

**Duración:** 2 años

**Modalidad:** En línea

**Clave SEP:** DGP 279538

Para mayor información contactar a:

**COORDINACIÓN ACADÉMICA**

Mtra. Guadalupe Miranda Romero

Email: [gmiranda@crefal.edu.mx](mailto:gmiranda@crefal.edu.mx)

Tel. +52 (434) 342 8100 Ext. 8306

**SERVICIOS EDUCATIVOS**

Lic. Icela Piña García

Email: [ipgarcia@crefal.edu.mx](mailto:ipgarcia@crefal.edu.mx)

Tel. 52 (434) 34 2 82 17

Fax. 52 (434) 34 2 82 15

[www.crefal.edu.mx](http://www.crefal.edu.mx)



**CREFAL**  
CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL  
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS  
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE