



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

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

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>