

EDUCACIÓN DE ADULTOS.
UNA MIRADA A SUS DESPLAZAMIENTOS DESDE LAS CONFERENCIAS DE
LA UNESCO

ESPERANZA MARTÍNEZ CEPEDA
2018181108

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE POSGRADOS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA
BOGOTÁ D.C.
2019

EDUCACIÓN DE ADULTOS.
UNA MIRADA A SUS DESPLAZAMIENTOS DESDE LAS CONFERENCIAS DE
LA UNESCO


ESPERANZA MARTÍNEZ CEPEDA
2018181108

TRABAJO DE GRADO

TUTOR
ÓSCAR ORLANDO ESPINEL BERNAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE POSGRADOS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA
BOGOTÁ D.C.

2019

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Revolución de la Educación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 7	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado de especialización
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Educación de Adultos. Una mirada a sus desplazamientos desde las conferencias de la UNESCO
Autor(es)	Martínez Cepeda, Esperanza
Director	Espinel Bernal, Óscar Orlando
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 76 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	EDUCACIÓN DE ADULTOS; EDUCACIÓN NO FORMAL; EDUCACIÓN PERMANENTE; SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, CAPACITACIÓN; COMPETENCIAS PARA EL TRABAJO

2. Descripción
<p>El presente resumen analítico en educación (RAE), corresponde al trabajo de grado para optar al título de Especialista en Pedagogía.</p> <p>Este análisis documental busca viabilizar nuevas líneas de análisis respecto a la Educación de Adultos, basados en la pregunta de ¿cómo se percibe, se observa o se entiende en la actualidad la educación No formal de adultos?</p>

3. Fuentes
<p>44 fuentes bibliográficas fueron consultadas para su realización. Destacando entre otros los siguientes documentos:</p>

- Alpago, Bruno; Berger, Robert; Bolton, Patricio; Casagrande, Clede; Coronado, Fabio; Gil, Pedro María; Hengemüle, Edgard; Houry, Alain; Killeen, Peter; Lauraire, Léon; Muñoz, Diego; Ouattara, Pierre; Ricousse, Francis y Rummery, Gerard. (2013). Que la escuela vaya siempre bien. Aproximación al modelo pedagógico lasaliano. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- Cepeda Dovala, Jesús Martín. (2004). Metodología de la Enseñanza Basada en Competencias. México: Revista Iberoamericana de Educación 35(1), 1-10.
- Cohen, Daniel. (2007). Tres lecciones sobre la sociedad postindustrial. Buenos Aires: Katz Editores.
- Condorcet, Nicolás. (1922). Escritos pedagógicos. Madrid: Colección Col. Universidad CALPE.
- Coombs, Philip H.; Prosser, Roy; Ahmed, Manzoor. (1973). New Paths to Learning for Rural Children and Youth. New York: International Council for Educational Development for UNICEF.
- Declaración Universal de Derechos Humanos. (1948). París: Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Delors, Jacques. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Ediciones UNESCO.
- Drucker, Peter Ferdinand. (1999). Las nuevas realidades. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Drucker, Peter Ferdinand. (2004). La sociedad post capitalista. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Escobar, Arturo. (2007). La invención del tercer mundo. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana.
- Espinel, Oscar Orlando. (2015). Educación para el ¿desarrollo? El sofisma de la modernización y el desarrollo dentro de los diseños globales. Argentina: Revista de Educación: Espacios en blanco.
- Guereña, Jean Louis; Ruiz Berrio, Julio y Tiana Ferrer, Alejandro. (1993). Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL). (2009). DVV internacional. Recuperado el 1 de mayo de 2019, de <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-692007/la-confintea-en-marcha/sexta-conferencia-internacional-de-educacion-de-adultos-2009/>
- Ireland, Timothy Denis y Spezia, Carlos Humberto. (2011). La educación de adultos en retrospectiva - 60 años de CONFINTEA. Brasil: Ministerio de Educación.
- Kallen, Denis. (1996). El aprendizaje permanente, en retrospectiva. Luxemburgo: Revista Europea de Formación Profesional, Nos. 8 y 9.
- Kidd, James. (1962). Financing Continuing Education. New York: Screecrow Press.
- Limón Mendizabal, María Rosario. (1990). La educación básica de adultos. Madrid: Revista complutense de educación, ISSN 1130-2496, Vol. 1, N° 2, págs. 281-290.
- Lombardo, Michael M. y Eichinger, Robert W. (1996). The Career Architect Development

Planner. Minneapolis: Lominger.

- Maisselot, Héctor. (2005). Competencias Laborales y Proceso de certificación Ocupacional. Montevideo: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional N° 149. Pág. 73-94. CINTERFOR.
- Marqués de Lozoya. (1944). Los Gremios Españoles. España. Escuela Social de Madrid.
- Martínez de Morentin de Goñi, Juan Ignacio. (2006) ¿Qué es educación de adultos? Responde la UNESCO. España: Editorial Centro UNESCO de San Sebastián.
- Mertens, Leonard. (1996). Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos. Montevideo: Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor/OIT).
- Ministerio de Educación. La Educación No formal. Colombia
- Montero Pedrera, Ana María. (2009). La creación de la escuela de artes y oficios de Sevilla y la formación de la clase obrera a finales del siglo XIX. España. Revista Fuentes, 9. pp.166-178.
- Novik, Martha y Gallart, María Antonia. (1997). Competitividad, redes productivas y Competencias Laborales. Uruguay, Montevideo: Editorial RET.
- Páramo Bernal, Pablo. (2012). La Investigación en ciencias sociales: Estrategias de investigación (Compilador). Bogotá: Ed. Universidad Piloto de Colombia.
- Rodríguez Rojas, Pedro. (2003). La andragogía y el constructivismo en la sociedad del conocimiento. Caracas: Laurus, Revista de Educación vol. 9, núm. 15 - 80-89.
- Schultz, Theodore W. (1968). Valor económico de la Educación. México: Unión Tipográfica Editorial Hispoamericana.
- Siliceo Aguilar, Alfonso. (2004). Capacitación y desarrollo de personal. México: Limusa Noriega Editores.
- Tiana Ferrer, Alejandro. (1991). Revista de Educación: La educación de adultos en el siglo XIX: los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito educativo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Tobón, Sergio. (2006). Formación basada en competencias. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Toledo, Bibiana. (2013). Revista Publicaciones Didácticas: La educación de adultos como educación No formal. No. 36. España: Publicaciones Didácticas.
- UNESCO. (1945). Constitución de la UNESCO. Londres.
- UNESCO. (1949). Primera Conferencia Mundial sobre Educación en Adultos. "La educación de adultos". Elsinor, Dinamarca.
- UNESCO. (1960). Segunda Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. La educación de adultos en un mundo en evolución. Montreal, Canadá.
- UNESCO. (1972). Tercera Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos. La educación permanente como un ideal. Tokio, Japón.

- UNESCO. (1976). Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos. Nairobi, Kenia
- UNESCO. (1985). Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos. El desarrollo de la educación de adultos: Aspectos y tendencias. París, Francia.
- UNESCO. (1997). Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. El saber adulto: Una clave para el siglo XXI. Hamburgo, Alemania.
- UNESCO. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. París: Ediciones UNESCO.
- UNESCO. (2009). Sexta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Belem, Brasil.
- UNESCO. (2010). CONFINTEA VI. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable, Marco de acción de Belém. México: Perfiles Educativos | vol. XXXII, núm. 128, 2010 | IISUE-UNAM.
- UNESCO. (2015). Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. La educación para todos, 200 – 2015: Logros y desafíos. París.
- Valderrama, Fernando. (1995). Historia de la UNESCO. París: Ediciones UNESCO.

4. Contenidos

El documento inicia con una introducción que permite identificar cómo surge el trabajo basado en el planteamiento del problema sobre cómo se percibe, se observa o se entiende en la actualidad la educación No formal de adultos.

En los objetivos se delimita el trabajo a realizar y lo que se busca alcanzar.

Posteriormente, se explica la metodología implementada, la cual corresponde con las tres etapas definidas por Páramo en su documento “La Investigación en ciencias sociales: Estrategias de investigación” y se desarrolla de acuerdo con la construcción del trabajo.

El documento está conformado por tres grandes capítulos. El primero, de contextualización, busca presentar una visión histórica panorámica general, no exhaustiva, sobre dos categorías importantes: la Educación No formal y la Educación de Adultos. Estas buscan ser bases para apoyar la idea de que la Educación de adultos siempre ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad, pero que es solo en el siglo XX cuando instituciones supranacionales como la UNESCO, pensando en la educación, realizan unas conferencias particulares sobre la Educación de Adultos en donde emerge como un problema y se empieza a teorizar.

El segundo capítulo, la Sociedad del Conocimiento, hace parte del marco teórico dada su estrecha relación con la Educación de Adultos en el contexto No Formal y que ha viabilizado la

transformación de este tipo de educación. Allí entramos al periodo de análisis propuesto, la segunda mitad del siglo XX; nos centraremos porque vemos que a partir de autores como Cohen y Escobar, se pueden evidenciar transformaciones en el modelo de producción mundial que conllevan a una reconfiguración del capitalismo y por tanto, de las instituciones que hacen parte de ese modelo económico y de la Educación de Adultos.

En el tercer capítulo, se analiza la respuesta que da la UNESCO a la necesidad de Educación de Adultos. Inicia con el surgimiento de la UNESCO como organismo supranacional, al finalizar la Segunda Guerra Mundial, con el propósito de contribuir a la paz y a la seguridad mediante la educación, la ciencia y la cultura, para asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales que sin ninguna distinción. Posteriormente se identifica la necesidad de abordar a la población adulta y es así dan inicio a las Conferencias Mundiales de Educación de Adultos.

Allí empieza un recorrido histórico a través de las memorias de las seis conferencias. Se evidencian los desplazamientos que ha tenido la Educación de Adultos en tres épocas definidas por la UNESCO. La primera comprendida entre 1946 y 1958, en donde se da la Educación de Adultos y especialmente la alfabetización como estrategias educativas de recuperación de la sociedad tras los desastres dejados por la guerra. La segunda definida entre 1960 y 1976, surge y a la vez toma fuerza el término de educación permanente. Finalmente, la tercera época que inicia en 1980 y cuya bandera es que la Educación es para todos.

Al mismo tiempo se contrasta lo planteado y definido sobre Educación de Adultos en esta documentación institucional, con autores como Arturo Escobar y Daniel Cohen que aportan una mirada crítica del contexto socioeconómico; con el fin de evidenciar posibles tensiones, desplazamientos y conexiones que lleven a una reflexión y posible respuesta a los interrogantes planteados.

5. Metodología

Corresponde al análisis documental, de acuerdo la Pablo Páramo en su compilación “La Investigación en ciencias sociales: Estrategias de investigación”. La cual implica un proceso con tres etapas esenciales: preparatoria y de recopilación, descriptiva-analítica-interpretativa y divulgación y publicación.

6. Conclusiones

Este trabajo me ha permitido ver los desplazamientos discursivos en torno a la Educación de Adultos y sus concepciones en las seis Conferencias de Educación de Adultos realizadas por la UNESCO con un distanciamiento de aproximadamente una década entre una y otra, pero que nos permiten ver, como superficies de emergencia, las transformaciones y la movilización en las concepciones alrededor de la Educación de Adultos; hasta llegar a la última, realizada en Belem, Brasil en 2009, en donde la Educación de Adultos parece estar más cercana a la capacitación y a la actualización, lo cual se explica, por lo que vimos en el primer capítulo sobre las transformaciones del capitalismo global, que están más cercanos a lo que Drucker identifica como la Sociedad del Conocimiento.

Desde otra mirada, Peter Drucker, permite ver a la Educación de Adultos como una respuesta a las nuevas realidades mundiales, al desarrollo del conocimiento y al surgimiento de una sociedad que busca fortalecer el progreso económico y el desarrollo empresarial.

Por otra parte, los documentos de Cohen y Escobar, llevan a analizar una nueva perspectiva sobre la Educación de Adultos como respuesta a los cambios que presenta el mundo en torno a la economía y al discurso del progreso.

Estas nuevas miradas me permitieron entender cómo llegó la educación en adultos al contexto laboral, en el cual me desempeño hace varios años y que creía buscaba el desarrollo del trabajador como ser humano integral que aporta a la sociedad, lejos de ver esta educación como una herramienta reducida al desarrollo económico de las empresas. Realizada en un contexto no formal y en espacios de capacitación que, aunque se podría pensar que son inherentes al proceso de Educación de Adultos, quedan por explorar y ampliar.

Gracias a las lecturas de los diferentes autores que aportaron a este análisis, surgen nuevas dudas: ¿Por qué dentro de la Educación de Adultos no se contempla la capacitación? ¿Esta no tiene que ver con la Educación No formal porque surge en la empresa? ¿A qué tipo de adultos está dirigida? ¿Por qué para la Educación, los adultos son unos y para la capacitación son otros? ¿Por qué no se ha hecho el puente entre educación y capacitación? ¿Por qué no se entiende la capacitación como una forma de educación? ¿Por qué la capacitación se reduce al desarrollo de habilidades para el trabajo? ¿Por qué la Educación por fuera de la empresa adquiere otro sentido?

Si se logrará ver la capacitación dentro de la educación, se podrían resignificar los procesos de la capacitación al interior de las empresas, la cual no se va a desentender de su nicho de productividad, pero que quizás si pueda incluir otros elementos más desde lo social y desde lo humano que permitan el desarrollo personal de los sujetos.

Finalmente, a partir de este análisis enmarcado en los cambios de orden mundial, podríamos plantear un nuevo tema y centrarnos en un contexto más local, ¿cómo es la Educación en Adultos en Latinoamérica, en nuestro país? ¿Cómo se ha desarrollado a lo largo de la historia? ¿Cuáles diferencias y similitudes se encuentran con el análisis realizado en el presente trabajo? ¿Cómo se relacionan con la Educación de Adultos los procesos de capacitación para esta población? ¿Por qué no se considera, de manera explícita, la capacitación en este contexto de la educación de, con y para adultos?

Elaborado por:	Martínez Cepeda, Esperanza
Revisado por:	Espinel Bernal, Óscar Orlando

Fecha de elaboración del Resumen:	27	05	2019
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	10
OBJETIVOS	11
GENERAL	11
ESPECÍFICOS	11
SOBRE LAS APUESTAS METODOLÓGICAS	12
I CAPÍTULO CONTEXTUALIZACIÓN	14
1. Educación Formal, Informal y No formal.	15
2. Educación de Adultos. Una mirada panorámica al pasado.	17
II CAPÍTULO SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO	24
III CAPÍTULO RESPUESTA DE LA UNESCO A LA NECESIDAD DE EDUCACIÓN ..	33
1. Surgimiento de la UNESCO.....	34
2. Desarrollo de la Educación de Adultos a partir de las Conferencias.....	36
3. Primera época: La necesidad de la alfabetización.	37
3.1 Primera Conferencia Mundial – La Educación de Adultos.	38
4. Segunda época: Inicio de la Educación Permanente.	42
4.1 Segunda Conferencia Mundial – Aprender es la palabra clave.	43
4.2 Tercera Conferencia Mundial – La educación permanente como un ideal.	48
4.3. Recomendaciones de Nairobi.	52
5. Tercera época: Educación para todos, una visión al futuro.	53
5.1 Cuarta Conferencia Mundial – El desarrollo de la Educación de Adultos y nuevas tendencias.....	54
5.2 Quinta Conferencia Mundial – El saber del adulto y la educación Permanente: Una clave para el siglo XXI.	56
5.3 Sexta Conferencia Mundial – Vivir y aprender para un futuro viable: el poder del aprendizaje de adultos.....	62
CONCLUSIONES	67
BIBLIOGRAFÍA	72

INTRODUCCIÓN

El presente análisis documental nace del planteamiento del problema que surge en torno a ¿cómo se percibe, se observa o se entiende en la educación de Adultos?

Esta inquietud surge con la intención de viabilizar y trazar nuevas líneas de análisis respecto a la Educación de Adultos en el contexto No formal dando lugar, a la vez, a otra serie de interrogantes que trazarán futuras líneas de indagación. ¿Qué se ha dicho sobre la educación en adultos en el contexto laboral? ¿Quién es ese adulto al que refiere dicha educación? ¿Cuáles son sus características, escenarios y condiciones? ¿En la Educación de Adultos se brinda formación teniendo en cuenta las necesidades de las personas o, por el contrario, se imparte una capacitación que responde, primordialmente, a las necesidades de las empresas y a la demanda de una mayor productividad que genere retorno de inversión? ¿Es posible conciliar estas dos intencionalidades en la educación de adultos dentro de los campos empresariales más tendientes a la capacitación? ¿qué vínculos pueden establecerse entre la educación de adultos y la capacitación? Es más, ¿cómo se ubican, en medio de la Educación de Adultos, los programas de capacitación? ¿Exceden dicho campo?

Particularmente, para este trabajo de exploración y análisis documental, nos concentraremos en las Conferencias de Educación de Adultos realizadas por la UNESCO entendidas como superficies de emergencia que nos permitirán ver los desplazamientos discursivos en torno a la Educación de Adultos y sus concepciones en las diferentes etapas en que fueron emitidas. Este conjunto de conferencias es importante para el análisis que nos proponemos por cuanto permiten ver, desde su singularidad como cuerpo documental, los posibles desplazamientos y emergencias en una secuencia de informes y estudios presentados de manera periódica a partir de 1949, año en que se convoca a la primera conferencia en Elsinor (Dinamarca) y el año 2009 en el que tiene lugar la *Sexta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos* en Belem (Brasil).

OBJETIVOS

GENERAL

Presentar un análisis sobre la educación para adultos en el marco de la educación no formal, para identificar sus desplazamientos discursivos y sus concepciones en las diferentes Conferencias de Educación de Adultos realizadas por la UNESCO.

ESPECÍFICOS

- Delimitar el cuerpo documental relacionado con Educación de Adultos en el contexto no formal a partir de la elaboración de fichas analíticas de exploración que permitan definir criterios de selección, búsqueda y estudio de las fuentes que conformarán el estudio.
- Identificar los desplazamientos y cambios en los énfasis que fue asumiendo la Educación de Adultos en el contexto No formal con base en las siete conferencias realizadas por la UNESCO en a partir de la segunda mitad del siglo XX.

SOBRE LAS APUESTAS METODOLÓGICAS

La metodología implementada en este trabajo corresponde a la definida por Pablo Páramo para el análisis documental, en su compilación “*La Investigación en ciencias sociales: Estrategias de investigación*” la cual implica un proceso con pasos definidos en tres etapas esenciales.

Una etapa preparatoria y de recopilación, en donde se definió y delimitó el tema, se plantearon los objetivos de la investigación, la planificación para realizar la búsqueda y los pasos a seguir. Para acercarnos un poco a la educación No formal de Adultos en el contexto laboral, se realizó un proceso de recopilación de fuentes documentales primarias, tomadas de diferentes publicaciones académicas colombianas sobre educación No formal para adultos, tales como artículos de revistas pedagógicas (*Pedagogía y saberes, Revista Colombiana de Educación, Dimensión educativa, Revista Universidad de Antioquia, Revista praxis y saber, SIGMA - Educación y Ciencia, Magisterio*) delimitadas entre los años 2003 y 2019, en donde se encontró muy poca información sobre el tema. En esta búsqueda se identificaron otras fuentes documentales que trataban sobre la definición de la Educación de Adultos, términos y políticas relacionadas. Este hallazgo nos permitió ampliar el cuerpo documental e incluir las memorias de las conferencias mundiales sobre Educación de Adultos, realizadas por la UNESCO, a saber: Elsinor (1949); Montreal (1960); Tokio (1972); París (1985), Hamburgo (1997) y Belem (2009). Estas memorias permiten ver el desarrollo de la Educación de Adultos en un contexto de documentación institucional.

Sin embargo, esta era una sola mirada a la Educación de Adultos por lo que, en el intento de complejizar la mirada y analizar la cuestión desde un contexto más amplio, nos hemos apoyado en autores como Arturo Escobar y Daniel Cohen. Autores que, desde un enfoque diferente, nos han de facilitar herramientas histórico-críticas para adelantar análisis mucho más situados y aterrizados. Tanto Arturo Escobar como Daniel Cohen han escrito respecto a las transformaciones del modelo económico global y la implementación del modelo de desarrollo en el así designado como “tercer mundo” dentro del cual, la Educación de Adultos juega un rol particular. Todo ello nos permite evidenciar posibles tensiones, desplazamientos y conexiones para pensar sobre los interrogantes propuestos.

En una segunda etapa, definida por Páramo como descriptiva-analítica-interpretativa, una vez identificados los documentos primarios, se realizó la construcción de fichas de exploración con el fin de clasificar los documentos de acuerdo con su contenido, autor, fecha de publicación, editorial, ciudad, palabras clave y resumen. Este primer análisis nos permitió identificar otros tipos de lecturas que ampliarían la visión de la Educación de Adultos, esta vez desde una mirada en el contexto laboral; es así como, con la orientación del tutor, incorporamos otras fuentes de lectura con autores como Peter Drucker, Theodore W. Schultz y Leonard Mertens posicionados desde los análisis económicos y de gran incidencia en los ajustes del capitalismo global.

Posterior a la lectura de los documentos, se realizó otro proceso analítico que nos permitió hallar las categorías de análisis y la elaboración de fichas de tematización, en donde se contrastó las necesidades de la sociedad en algunos momentos puntuales de la historia con la respuesta de UNESCO a esas necesidades mediante la Educación de Adultos y las nuevas realidades de la sociedad que se han venido gestando frente al ideal de “progreso”. Además se creó una base de datos, a manera de matriz de análisis, para identificar y priorizar las categorías de análisis identificadas.

En la última etapa, de divulgación y publicación, se pusieron en relación los análisis realizados alrededor de los artículos revisados y categorizados con los referentes teóricos trabajados. De esta manera, se construyó el cuerpo del documento con base en la caracterización de los momentos identificados dentro del cuerpo documental examinado y la información más relevante sobre la Educación de Adultos en el contexto de Educación No Formal y en el contexto laboral. Finalmente, se realiza un análisis general sobre los desplazamientos y los cambios que fue asumiendo la Educación de Adultos para generar algunas conclusiones y posibles líneas de indagación a futuro. (Páramo, 2012, pp. 196-204).

I CAPÍTULO

CONTEXTUALIZACIÓN

La intención de este apartado es presentar una visión histórica panorámica, no exhaustiva, que permita tener una contextualización general sobre tres temas importantes en nuestro trabajo, como lo son la Educación No formal, la Educación de Adultos y la Sociedad del Conocimiento. Tanto la contextualización de la Educación No Formal como la Educación de Adultos busca apoyar la idea de que la educación de los adultos siempre ha estado presente a lo largo de la historia de las comunidades humanas; no obstante, como veremos, es solo hasta la segunda mitad del siglo XX cuando la educación de adultos pretende ser organizada y proyectada con propósitos cada vez más ligados a los procesos productivos y en relación directa con las transformaciones del modelo económico en vigencia. Es así, que aparecen instituciones supranacionales como la UNESCO que, ubicando la educación de adultos como una preocupación primordial dentro de su agenda, realizan una serie de conferencias particulares sobre la Educación de Adultos en donde emerge como un problema y, producto de ello, empiezan a aumentar las posturas y teorizaciones alrededor de este tópico. Razón por la cual, nos aparecemos a identificar allí, la emergencia contemporánea de la educación de adultos como problema en la contemporaneidad. No es que en otras épocas no se hubiese pensado y creado mecanismos para la educación de las poblaciones adultas, pero lo que sí podemos evidenciar, es el carácter singular que asume la educación de adultos, cada vez más vinculada al mundo del trabajo y las dinámicas globales del capitalismo y el mercado. En este orden de ideas, las transformaciones hacia lo que los especialistas denominan como “Sociedad del conocimiento”, nos permitirán trazar los nexos en construcción, desde entonces, entre el contexto laboral o productivo y la Educación de Adultos en el contexto No formal.

Para empezar, trataremos de entender qué es y qué no es la educación formal. Para ello, veremos los tipos de educación expuestos por Philip H. Coombs¹ quien, desde su trabajo para la UNESCO, fue el primero en categorizar la educación de acuerdo con sus objetivos,

¹ Philip H. Coombs (Estados Unidos de América). Vicepresidente y director de estudios estratégicos en el International Council for Educación Development. Primer director del Instituto Internacional para el Planeamiento de la Educación de la UNESCO. Exsecretario de Estado adjunto para la educación internacional y los asuntos culturales de los Estados Unidos. Autor de *The world crisis in education: a systems analysis, New paths to learning for rural children and youth* y *Attacking rural poverty — How nonformal education can help*, las dos últimas obras en colaboración con Manzoor Ahmed.

prácticas pedagógicas y espacios físicos en los que se realizan. Buscaba explicar la complejidad educativa que denominó como educación formal enfatizando el reconocimiento de otros sistemas de enseñanza. Una alternativa de educación que permitiese trascender a lo normativo y que se debía organizar desde la perspectiva de desarrollo del Estado. Coombs, en los múltiples estudios que realizó sobre la educación, diferenció tres ámbitos de la educación: Formal, Informal y No formal.

1. Educación Formal, Informal y No formal.

La educación formal es un tipo de educación regulada, intencional y planificada. Se produce en espacios y tiempos concretos. Se delimita a lo que se inscribe en los ciclos organizados y avalados por el Estado que certifica y que lo acredita ante el gobierno correspondiente para proseguir con otro ciclo educativo (por ejemplo de preescolar a básica primaria de esta a la básica secundaria, de esta a la media) o terminal ya sea técnico, incluyendo academias, artes y oficios, o profesional. De acuerdo con Coombs, “La educación formal significa, desde luego, el «sistema educativo» jerarquizado, estructurado, cronológicamente graduado, que va desde la escuela primaria hasta la universidad e incluye, además de los estudios académicos generales, una variedad de programas especializados e instituciones para la formación profesional y técnica a tiempo completo” (Coombs, 1973, p. 11), es decir la educación formal constituye el proceso integral estructurado por ciclos regulares que llevan a través de diferentes niveles o grados de formación a un reconocimiento de un título oficial avalado por un ente del Estado.

En cuanto a la educación informal Coombs decía que “Al hablar de educación informal nos referimos exactamente al proceso a lo largo de toda la vida a través del cual cada individuo adquiere actitudes, valores, destrezas y conocimientos de la experiencia diaria y de las influencias y recursos educativos de su entorno –de la familia y vecinos, del trabajo y el juego, en el mercado, la biblioteca y en los medios de comunicación” (Coombs, 1973, p. 10), podríamos decir que este tipo de educación se da desde la experiencia de cada persona, sus vivencias diarias, por lo tanto se da fuera de las instituciones de formación, la familia es el primer ente encargado de educar de manera informal. No está sujeta a normas, ni planificaciones y da libertad al estudiante de aprender lo que le parece significativo de acuerdo con sus preferencias y/o necesidades.

Por su parte, la educación No formal es una modalidad educativa que involucra diferentes prácticas y procesos que requieren la participación de personas en grupos sociales estructurados en un ámbito educativo, pero que su estructura institucional no genera certificados avalados por el Estado.

De acuerdo con Coombs, el término “Educación *No formal*” nace en la *Conferencia Internacional Sobre la Crisis Mundial de la Educación* celebrada en Williamsburg, Virginia (USA) en 1967. En donde los analistas del Instituto Internacional de la Educación de la UNESCO, dirigido por P. H. Coombs, vieron la urgente necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los tradicionalmente escolares para generar alternativas de educación. Coombs dice “definimos la educación No formal como cualquier actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido —tanto si opera independientemente o como una importante parte de una actividad más amplia— que está orientada a servir a usuarios y objetivos de aprendizaje identificables” (Coombs, 1973, p. 11), puesto que como él expone, la educación formal es incapaz de abarcar, cualitativa y cuantitativamente las necesidades de formación de las sociedades, la educación No formal debería hacer parte importante del esfuerzo total de la enseñanza de cualquier país. En América Latina, el término No formal, se consideró como una alternativa para potenciar el desarrollo; de ahí que se asociara con discursos de atención a la pobreza y, muy especialmente, destinada a adultos de áreas rurales y zonas marginales.

La educación No formal es una alternativa, una oportunidad para las personas que no encuentran en la educación formal una respuesta inmediata a sus intereses y necesidades o que, por diversas razones, fueron marginados o sacados del sistema formal y que desean o están motivados por nuevos aprendizajes, formación social, adquisición de técnicas, vinculación a grupos de estudio, capacitación laboral o artística, búsqueda de nuevas oportunidades para sentirse útiles, comprometidos consigo mismos y con la sociedad.

Es de anotar que la educación No formal busca dar respuesta al fenómeno social de las personas que no alcanzan cupos en los diferentes niveles de educación, bien sea primaria, secundaria o educación superior, y, aunque al servicio de educación No formal se ingresa con cualquier grado de escolaridad, en varios sectores llegan egresados con la educación media completa y con título de bachiller.

Un programa de educación No formal está altamente integrado con los fines y objetivos de la educación así como con otros no educativos; se caracteriza, fundamentalmente, porque busca ser un complemento o reemplazo de la educación formal; estructuralmente tiene diferente organización, diversos patrocinadores y métodos de enseñanza heterogéneos. Además, el acceso a ella es de carácter voluntario y va dirigida a diferentes grupos de personas, de todas las edades, sexos, grupos sociales y culturales. Sumado a todo ello, la Educación No formal es un proceso singular que responsabiliza a los participantes en su propio proceso de aprendizaje desplazando la obligación del Estado frente al aseguramiento de la educación en cuanto derecho universal.

De esta manera podemos enmarcar el presente trabajo dentro de la Educación No formal, puesto que se dirige a personas organizadas en grupos sociales, pero que no está dentro del sistema formal establecido. Llega a personas con cualquier grado de escolaridad y no necesariamente se imparte con objetivos educativos, sino que se presenta como complemento a la educación formal y, en otros casos, se propone con la intención de responder a una necesidad puntual de los participantes, responsables de su propio proceso.

2. Educación de Adultos. Una mirada panorámica al pasado.

Una vez definida la Educación No formal, revisaremos otro concepto importante que nos permitirá contextualizar el presente trabajo, la Educación de Adultos. Teniendo en cuenta que la Educación de Adultos se ubica en todas las modalidades de educación a lo largo de la historia y, se constituye como eje fundamental en el desarrollo del sistema social y productivo del hombre; bien valdría la pena detenernos a revisar sus diversas formas de aparecer, funcionar y concebirse hasta llegar a lo que hoy en día consideramos como Educación de Adultos.

En un rápido recorrido, puede observarse que la práctica educativa con adultos ha sido desarrollada a lo largo de la historia de las distintas civilizaciones; ha estado presente desde el inicio de la humanidad hasta la formación en la empresa y para la empresa. James Kidd, educador de adultos, fundador y primer secretario general del Consejo Internacional para la Educación de Adultos (ICAE por sus siglas en inglés) afirmó que “la Educación de Adultos puede considerarse tanto la más antigua como la más moderna de las tareas educativas, ya

que, si bien su expansión ha sido reciente, su práctica parece haber comenzado tan pronto como las primeras actividades humanas” (Kidd, 1962).

Desde la edad de piedra y a lo largo de la historia, a medida que el hombre inventaba herramientas para su supervivencia y bienestar, la necesidad de entrenamiento y de transmisión de conocimiento de generación en generación fue un factor determinante para la civilización. Por ejemplo, mucho más adelante, en la edad media tardía, de manera local surgieron gremios y agrupaciones de artesanos de un mismo oficio, encaminadas a defender los intereses de sus integrantes y a facilitar el control de toda actividad artesanal, lo cual evitaba la competencia, facilitaba las materias primas y fijaba el tipo y cantidad de productos. Los primeros surgieron en el norte de Francia en el siglo XII: se trataba del gremio de los panaderos de Pontoise, creado en 1162, y el de los curtidores de Ruán en 1163, legitimados por las autoridades para ejercer de manera exclusiva estas actividades. En el mismo siglo se creó un gremio mercantil parisino que se atribuyó poderes municipales, monopolizó el comercio fluvial en el Sena y percibía derechos sobre el tráfico de barcos en Normandía.

Pero, ¿qué relación tenían los gremios con la educación? De alguna manera, se podría decir que los gremios fueron los antecesores de los colegios profesionales y los sindicatos. Estos gremios estaban divididos en tres escalas laborales: aprendiz, oficial y maestro.

De acuerdo con el documento *Los Gremios Españoles*, del Marqués de Lozoya, el aprendizaje se hacía a través de un contrato que se realizaba entre un maestro y los padres de un muchacho entre los 8 y 9 años. Estos eran llamados aprendices que se iniciaban en un determinado oficio y que debían permanecer en el proceso de aprendizaje entre 4, 6 o 10 años, con el compromiso de servir, obedecer y guardar fidelidad al maestro, acudir todos los días y no ausentarse. Por su parte el maestro se comprometía a enseñarle al aprendiz todos los secretos del oficio, brindarle manutención, y en algunos casos darle alguna compensación económica de manera simbólica.

Al finalizar el tiempo de aprendizaje con el maestro, el aprendiz pasaba a oficial. Los oficiales estaban en la escala intermedia, ya podían contratar su trabajo y tener un pago por ello, sin embargo, no podían tener su taller propio, ni contar con aprendices. Muchos oficiales preferían quedarse como tal durante toda su vida, pero algunos querían llegar a ser maestros. La categoría de maestro era la superior, a la cual se podía acceder al superar un examen y una

prueba práctica, así se daba la posibilidad de abrir un taller propio, contratar obras o establecer formas de comercialización.

Más que un hecho educativo, la capacitación o entrenamiento era una fórmula para controlar los diferentes oficios con el propósito de proteger los intereses económicos y el estatus social de artesanos y comerciantes. Sin embargo, puede percibirse allí toda una serie de prácticas de formación en un oficio y mecanismos de transmisión de los saberes y técnicas acumulados en el ejercicio del oficio.

Posteriormente, cuando S. Juan Bautista de La Salle (1651-1719) fundador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, funda las Escuelas Dominicales para jóvenes obreros, da así los primeros pasos a lo que podrían llamarse los orígenes modernos de la Educación de Adultos. Según lo expuesto por los autores del libro *Que la escuela vaya siempre bien, aproximación al modelo pedagógico lasaliano*: “Escuela dominical o Academia cristiana. Comenzó a funcionar hacia 1700, a instancias del cura de San Sulpicio, en la ‘Casa Grande’ del noviciado en París. Jóvenes ya empleados en el trabajo durante la semana, dedicaban un par de horas en la tarde del domingo a aprender lectura y escritura, y los más avanzados, a lecciones de aritmética y dibujo; todos recibían enseñanza religiosa. La obra llegó a recibir hasta doscientos muchachos.” (Alpago, et al, 2013, p. 37) Quienes asistían a estas Escuelas Dominicales eran jóvenes menores de 20 años que recibían diferentes instrucciones, según sus necesidades y su capacidad dentro del oficio que desempeñaban.

En la época de la Ilustración ya estaba presente la dimensión de la educación popular como formación profesional y técnica, que se prolongó también durante el siglo XIX, asumida entonces por los decadentes gremios, las Sociedades Económicas de Amigos del País o las escuelas de las Juntas de Comercio.

Hacia el siglo XVIII, con el surgimiento del Liberalismo en la Revolución Industrial, y con la promoción de la libertad del individuo, nacen la democracia, el Estado de Derecho, la igualdad ante la ley, la Constitución y la República. El Movimiento Ilustrado, junto a los avances técnicos, desencadenaron un enorme progreso técnico y la necesidad de una mano de obra más cualificada y, cada vez, más especializada. Con lo cual, no solo se crean las condiciones históricas para la expansión del sistema de instrucción pública sino que, además, se incrementan las actividades educativas para adultos que respondieran a esta necesidad

puntual articulada al mundo de la industria y al de la República. Los individuos no solo tienen que adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para el trabajo en la fábrica, sino que también, de manera paulatina, tendrán que aprender a ser ciudadanos bajo las nuevas relaciones con el poder y la estructura política de los Estados modernos. Aquí podríamos identificar la capacitación como un proceso educativo que posibilita la adquisición de conocimientos y habilidades técnicas para lograr un objetivo definido. En este momento los trabajadores eran capacitados dentro de las mismas fábricas.

En el contexto de la Revolución Francesa, según lo documentado por Condorcet en 1922, del Informe ante la Asamblea Nacional Francesa de 1792, aparece lo que podría ser el nacimiento de aquello que hoy llamamos Educación Permanente, defendiendo la necesidad de una educación en todas las edades de la vida:

“Hemos observado, en fin, que la instrucción no debía abandonar a los individuos en el momento de su salida de las escuelas, que debía abarcar todas las edades, que no hay ninguna en la que no sea útil y posible aprender, y que esta segunda instrucción, es tanto más necesaria, cuanto más estrechos hayan sido los límites que hayan encerrado la instrucción de la infancia. Esta es también una de las causas principales de la ignorancia en la que se hallan sumisas hoy las clases pobres de la sociedad, la posibilidad de recibir una primera instrucción no se echa tanto de menos como la de conservar sus ventajas”. (Condorcet, 1922, p. 680).

A principios del siglo XIX, la capacitación pasa a las aulas e incorpora un objetivo y métodos. Esta buscaba que las personas trabajaran en una sola actividad al tener a cargo una parte del proceso de fabricación. Sus metas primordiales eran lograr el mayor conocimiento de los métodos y procedimientos de trabajo, en el menor tiempo posible. En 1824 se crea el Conservatorio de Artes en Madrid (siguiendo el modelo de francés) como un establecimiento público destinado “a la mejora y adelantamiento de las operaciones industriales, tanto en las artes y oficios, como en la agricultura” (Guereña, y Tiana, 1993, p. 146), para convertirse, a partir de 1827, en un centro de enseñanza técnica.

Luego, de acuerdo a lo mencionado por Ana María Montero “En 1850 se reorganiza la formación técnica, dividiendo la enseñanza en elemental, para artesanos, de ampliación o

preparatoria para la carrera de ingeniero industrial y superior, transformando el Conservatorio en Real Instituto Industrial” (Montero, 2009, p.167). Y, aunque esto se dio en el caso español del siglo XIX, se convirtió en una tendencia generalizada, principalmente en Europa y luego, con algunas décadas de por medio, también emulada en la región latinoamericana.

Por otra parte, dentro de la perspectiva industrial, hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX, Frederick Taylor, como veremos en el siguiente apartado, cambia el contexto laboral decimonónico hacia la organización científica del trabajo la cual se enfoca en obtener una mayor producción mediante la reducción de costos. Es así como crea un modelo de producción enfocado en optimizar los tiempos de producción, para lo cual se requiere potenciar la destreza del obrero mediante la capacitación. Aunque este modelo logró optimización de tiempos y procesos, también disminuyó los costos de producción dando como resultado una reducción salarial y generando huelgas en contra de ese sistema.

Posteriormente, este modelo fue adaptado por Henry Ford para la producción en serie, lo que ocasionó que, paulatinamente, los trabajadores se fuesen aburriendo en la línea de producción y recurrieran al ausentismo. Para contrarrestar estos efectos, Ford decide implementar una nueva estrategia: duplicar el salario obrero. De esta manera, los obreros trabajaron más y mejor generando un aumento en la productividad. Sin embargo, este trabajo era ofrecido principalmente a población inmigrante e iletrada que cumpliera con las exigencias de producción sin que fuese necesario algún tipo de educación formal pero sí, habilidades y conocimientos básicos pero, poco a poco, cada vez más específicos.

Estos modelos representaron esquemas para mejorar la productividad y, en consecuencia, promovieron la instauración de principios y prácticas específicas para la preparación, la ejecución y el control del trabajo. Ante estas nuevas realidades cada vez se hizo más urgente que el sistema educativo formara supervisores, técnicos e ingenieros y que ofreciera capacitaciones específicas para mantener el nivel de eficiencia de los operarios.

Con la intención de adaptar los nuevos trabajadores a las nuevas propuestas de la producción industrial y del comercio, se presenta una transformación en la Educación de Adultos al desarrollarse actividades enfocadas a la formación profesional, tales como conservatorios de artes y oficios, escuelas industriales y de oficios, y escuelas comerciales. Inglaterra fue

pionera en la creación de tales instituciones las cuales se fueron expandiendo a otros países europeos.

La capacitación como parte de la Educación No formal de Adultos, ha tenido grandes cambios ajustados a las necesidades especialmente de la industria; podemos vislumbrar que se va haciendo evidente la estrecha relación existente entre los modos de producción predominantes en los distintos momentos históricos en la sociedad con las estrategias de formación que buscaban formar al trabajador requerido por los diferentes sectores productivos:

“Ya en nuestro siglo XX, el entrenamiento ha tenido un gran desarrollo. Por el año 1915 aparece en los Estados Unidos de Norteamérica un método de enseñanza aplicado directamente al entrenamiento militar conocido como: ‘Método de los cuatro pasos’, que son: mostrar, decir, hacer y comprobar. Se debe indicar que las dos guerras sufridas en este siglo dieron lugar al desarrollo de técnicas de entrenamiento y capacitación intensiva, cuyos métodos se han ajustado a otros campos de la acción humana, especialmente a la industria. En 1940 fue cuando se comenzó a entender que la labor del entrenamiento debía ser una función organizada y sistematizada, en la cual la del instructor adquiere especial importancia”. (Siliceo, 2004, p.18).

Con esta contextualización se esboza un nuevo ámbito educativo en donde la Educación de Adultos irá asumiendo, a lo largo del siglo XX, tres nombres o formas diferentes: la alfabetización, la educación complementaria de adultos y la Educación de Adultos en un tránsito desde la moralización a la socialización política. El primero, la alfabetización, como respuesta encaminada a brindar la instrucción elemental a las personas que, por distintos motivos, no tuvieron la posibilidad de acceder a la educación regular en su infancia. El segundo, la educación complementaria de adultos, como la ampliación o profundización de la instrucción básica recibida en los primeros años de vida que brindará una educación adicional o superior a los adultos que poseían una formación elemental suficiente. Y la tercera forma, la Educación de Adultos en un tránsito desde la moralización a la socialización política que contó con iniciativas orientadas a buscar la preservación y recuperación moral de los jóvenes y adultos de las clases populares. Con la Revolución Francesa, la moralización dio paso a la socialización política desarrollada por las organizaciones obreras que, a medida que crecían,

iban prestando mayor importancia a las cuestiones educativas, considerándola parte de su estrategia de acción transformadora.

II CAPÍTULO

SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Una vez hemos esbozado algunos elementos generales respecto a lo que hoy podemos llamar educación No Formal y Educación de Adultos, incluimos este capítulo sobre la Sociedad del conocimiento, dada su estrecha relación con la Educación de Adultos en el contexto No Formal en la contemporaneidad y que, como veremos adelante, es uno de los temas que ha viabilizado la transformación de este tipo de educación.

En este apartado vamos a entrar al periodo de análisis propuesto para la tesis, a saber, la segunda mitad del siglo XX; nos centraremos allí porque vemos que a partir de autores como Cohen y Escobar, se pueden evidenciar transformaciones en el modelo de producción mundial que conllevan a una reconfiguración del capitalismo y por tanto, de las instituciones que hacen parte de ese modelo económico. Además, desde la otra orilla de análisis y pretendiendo una lectura cruzada que permita complejizar la mirada, buscamos entender estas transformaciones a la luz de lo que Peter Drucker llama como la *Sociedad del Conocimiento*. Todo ello con el fin de procurar algunas bases teóricas para el posterior análisis de las conferencias de Educación de Adultos realizadas por la UNESCO.

Abordaremos este tema desde lo documentado por Peter Drucker² en su libro *La Sociedad Postcapitalista*, a través de un recorrido histórico panorámico que permita identificar los desplazamientos que ha tenido el conocimiento hasta llegar a lo que identifica como la Sociedad del conocimiento.

Desde sus inicios se ha creído que el conocimiento es aplicable únicamente al ser. No obstante, Drucker identifica que a partir del siglo XVIII se empieza a dar mayor relevancia al hacer, convirtiendo al conocimiento en un recurso y, en consecuencia, pasa de ser un bien privado a un bien público. Con este nuevo enfoque, según Drucker, se podrían identificar tres grandes fases y revoluciones dentro del cambio radical de conocimiento ocurrido en Europa y sus desplazamientos. En la primera fase, en la Revolución Industrial, el conocimiento se

² Drucker, Peter. Austriaco especialista en gestión empresarial. Reconocido como el padre del *Management* (administración) del siglo XX Creador de la Fundación Drucker para la Administración no Lucrativa y autor de muchos de los libros sobre análisis y práctica de la administración. del siglo XX.

aplicó a herramientas procesos y productos. En la segunda fase, en la Revolución de la Productividad, el conocimiento empezó a aplicarse al estudio, al análisis y a la ingeniería del trabajo. Y en la tercera fase, en la Revolución del conocimiento, este se aplica al conocimiento mismo. Veamos de manera un poco más amplia estas fases.

De acuerdo con Drucker, en la primera fase, entre 1750 y 1880, el conocimiento se aplicó a herramientas procesos y productos, dando paso a la Revolución Industrial, en donde se creó la tecnología entendida como la combinación de la habilidad artesanal con el conocimiento organizado y sistemático; el capitalismo fue convertido en un sistema y se dieron grandes avances técnicos.

Se dio una conquista creciente del capitalismo y la tecnología, creando una civilización de orden mundial que, poco a poco, irá superando las fronteras nacionales y, aunque estos no eran temas nuevos en la historia, sí se difundieron a grandes velocidades y lograron un amplio alcance. Esto lo podemos ver como los primeros pasos hacia la configuración de un mercado global.

Y es así como afirma Drucker que, hacia 1800 las primeras escuelas técnicas y la *Encyclopédie* de Denis Diderot y Jean d'Alembert, aceleraron el tránsito desde las habilidades a la tecnología y recopilaron de manera organizada y sistémica el conocimiento de todos los oficios artesanales. Podría decirse que, a su manera y guardando las distancias, realizaron lo que hoy se conoce como “gestión documental” toda vez que lograron organizar y sistematizar los conocimientos en torno a las distintas artes, técnicas y oficios. En medio de la recopilación del conocimiento de todos los oficios, resulta interesante que quienes lo documentaron no fueron los artesanos, a quienes podría considerarse como expertos, sino una suerte de “especialistas” en el tema de la organización de la información quienes se encargaron de realizar la tarea de documentación bajo principios de análisis y aplicación sistémica e intencional. Aunque su tarea no se proponía producir conocimientos nuevos, si lograron algo muy importante: reunir, codificar y publicar el misterio de los oficios artesanales a lo largo de la historia dándoles a conocer abiertamente y, con ello, haciéndolos públicos. “Convirtieron la experiencia en conocimiento, el aprendizaje en libro de texto, el secreto en metodología y el hacer en conocimiento aplicado. Estas son las bases esenciales de lo que hemos venido a llamar la ‘Revolución Industrial’, o sea la transformación mundial de la

sociedad y la civilización por la tecnología” (Drucker, 2004, p. 39). Este hecho podría ser considerado como uno de los antecedentes históricos de la gestión del conocimiento.

En la segunda fase, identificada por Drucker en su estudio, hacia 1880, el conocimiento empezó a aplicarse al estudio del trabajo, al análisis del trabajo y a la ingeniería del trabajo dando paso a la *Revolución de la Productividad*. Pretendió convertir al proletario en un burgués de clase media con ingresos de clase alta. El primero en aplicar el conocimiento al estudio del trabajo fue Frederick Taylor³, quien sostenía que todo trabajo manual, calificado o no, se podía analizar y organizar mediante la aplicación del conocimiento. Con la aplicación del conocimiento al trabajo, la productividad comenzó a aumentar considerablemente y viabilizar escenarios de movilidad y ascenso social.

Aunque a lo largo de la historia, el trabajo ha acompañado al hombre, no era visto como algo que interesara o afectara a la gente culta, a los ricos o a quienes tenían autoridad. Por su parte, Taylor, siendo un hombre educado y de familia acomodada, se vio en la necesidad de ser obrero de fábrica en donde al ascender pudo observar y estudiar el trabajo de cerca. Se desempeñó en varios cargos, desde los operativos hasta convertirse en jefe. Una experiencia que, podríamos decir, le sensibilizó hacia los trabajadores y la maximización de los procesos productivos. Como consecuencia de ello, se propuso buscar formas de hacer productivos a los trabajadores para que tuvieran mejores ingresos. Drucker, en calidad de economista, plantea que “la motivación de Taylor no era la eficiencia. No era la creación de utilidades para los propietarios. Hasta el último día de su vida sostuvo que el trabajador y no el propietario debía ser el beneficiario de los frutos de la productividad”. (Drucker, 2004, p.47). Taylor se centró en crear una sociedad que tuviera interés común en la productividad en la que tanto propietarios como trabajadores aplicaran el conocimiento al trabajo de manera armoniosa. Posiblemente Taylor, al igual que Drucker y muchos otros autores, se movían en pro del “desarrollo económico” que, como hemos visto, se ha convertido en un indicador de bienestar.

³ Frederick Winslow Taylor fue un ingeniero Industrial y economista estadounidense, promotor de la organización científica del trabajo y es considerado el padre de la Administración Científica. Sus principales puntos, fueron determinar científicamente trabajo estándar, crear una revolución mental y un trabajador funcional.

En esa época, de acuerdo con lo planteado por Drucker, “los sindicatos eran monopolios artesanales. La afiliación se restringía a los hijos o parientes de los miembros” (Drucker, 2004, p. 48), por lo que podemos inferir entonces, que el aprendizaje era transmitido de generación en generación, no había capacitación organizada, ni se permitía dejar evidencias o instrucciones por escrito y les hacían jurar que guardarían el secreto de su oficio. Siendo la propuesta de Taylor demostrar que se podía aplicar conocimiento al proceso productivo, repercute en que los sindicatos no lo vieron con buenos ojos. Además, pensaba Taylor que “el trabajo se podía estudiar, se podía analizar, se podría subdividir en una serie de movimientos y de repetición estableciendo formas mecánicas de hacerlo, en un tiempo determinado y con herramientas apropiadas.” (Drucker, 2004, p. 49). Hay que recordar que los sindicatos más fuertes eran los de arsenales y astilleros que consideraban que no era necesario calificarse para realizar un trabajo; eran tan poderosos que lograron prohibir el estudio del trabajo en esos sindicatos, en contra de lo propuesto por Taylor, a quien se le convirtió en un reto estudiar y analizar el trabajo para demostrar que así la productividad podría aumentar y el trabajo podría hacerse mucho más eficiente con una menor inversión de tiempo. Con el estudio de tareas y mediante programas de capacitación, Taylor ayudó a Estados Unidos en la mejora de su flota marítima, convirtiendo a trabajadores no calificados en soldadores y constructores de barcos. Probablemente, en lo que Taylor ejerció mayor influencia fue en la capacitación, con fuertes repercusiones en las sociedades del siglo XX siendo ejemplo de ello que en 1970, en algunos países latinoamericanos se estableciera la obligación a las empresas de capacitar a sus empleados y, en 1977, dichos procesos de capacitación pasaran a hacer parte de los derechos del trabajador.

Es así como la capacitación se destaca y toma gran auge al ayudar al ascenso de las potencias económicas de la posguerra formando y optimizando la fuerza laboral con la implicación directa en el aumento de la productividad y la disminución de los costos para la misma. Podría decirse que este inicio de la capacitación, que será una de las formas en que poco a poco irá asumiendo la Educación no formal de manera generalizada, marcó una gran diferencia frente a los trabajadores tradicionales y aquellos herederos de los programas de capacitación⁴. Diferenciación que termina por marcar un importante hito en el crecimiento de la productividad y las formas de concebir el trabajo.

⁴ Aquí es importante aclarar que no se quiere decir que toda Educación No formal sea capacitación, porque tenemos casos y experiencias como las que se dan en la educación popular y la educación comunitaria dónde

La tercera y última fase comenzó justo después de la Segunda Guerra Mundial (1945), en donde el conocimiento se aplica al conocimiento mismo, y se da lugar a lo que Drucker denomina en su estudio como *Revolución Administrativa*. Drucker afirma que, en la década de 1990, “el conocimiento se está convirtiendo en el único factor de la producción, y ha puesto a un lado tanto al capital como al trabajo. Puede ser prematuro llamar “sociedad del conocimiento” a la nuestra – hasta ahora solo tenemos una economía del conocimiento, pero nuestra sociedad es ciertamente postcapitalista” (Drucker, 2004, p. 26). Esta afirmación ha ido cobrando cada vez más fuerza ya que en la actualidad, tal como parece anticiparlo el economista austriaco, se ha fortalecido el término de la “sociedad del conocimiento” para caracterizar algunos desplazamientos y cambios en la amplia esfera económica de las últimas décadas. Incluso, dicha sociedad del conocimiento, en la actualidad, podría conectarse con la economía creativa, un sector de la economía que se basa en la generación de ideas y producción de conocimiento y que, en Latinoamérica ha sido apropiada desde la definición tan de moda por estos días en nuestro país: la economía naranja.

Desde la óptica del desarrollo económico y del progreso, de acuerdo con Drucker, vivimos una transformación que inició cerca de 1960: “Solo con el derrumbe del marxismo como ideología y del comunismo como sistema, se vio con toda claridad que hemos entrado en una sociedad nueva y diferente.” (Drucker, 2004, p. 8). Esa sociedad, se orientaba hacia el crecimiento de la productividad; pero ¿cómo se lograría ese crecimiento? ¿Por qué surge la sociedad del conocimiento? ¿Qué significa la expansión universal de dicho modelo?

De acuerdo con Drucker, posicionado desde la mirada propia de la economía capitalista, dos grandes sucesos podrían orientarnos a entender el surgimiento de esta sociedad de conocimiento: por un lado, el logro de Japón al convertirse en una gran potencia económica y, por otro lado, el hecho de que en Estados Unidos, al finalizar la Segunda Guerra Mundial en 1945, se diera la aprobación de la Ley de los soldados (*G. I. Bill - Servicemen's Readjustment Act*) que adjudicaba generosos fondos financieros para que los veteranos de la guerra pudiesen asistir a la universidad. Siendo esta uno de los posibles impulsos a la expansión industrial generada con el fin de incorporar estas masas militares al crecimiento de la economía una vez finalizada la guerra. Esta ley, así como la entusiasta respuesta que

más que capacitar para el desarrollo de ciertas habilidades en relación con la producción, lo que se busca es el empoderamiento de las comunidades para la autogestión y transformación de sus problemáticas.

recibió por parte de los veteranos, marcaron el giro hacia la sociedad del conocimiento, en donde el conocimiento pasó de ser “un recurso más” a ser “el recurso esencial” que permite obtener otros recursos cuando se administra de manera eficiente. Es allí donde se da el paso hacia lo que Drucker identifica como la sociedad postcapitalista creando nuevas dinámicas sociales, económicas y políticas. De esta manera, “la empresa ha incrementado explosivamente la capacidad para producir riqueza” (Drucker, 1999, p. 204); riqueza orientada a adquirir bienes materiales y al crecimiento económico, especialmente, de las empresas que desde ahora incorporarán, dentro de su administración, el discurso de bienestar para los empleados.

Como vemos, en esta sociedad postcapitalista, el concepto de conocimiento ha tenido un cambio fundamental en su significado. El conocimiento tradicional que era general y estático, pasó a ser altamente especializado y permanentemente cambiante. Hasta ese momento pocos eran los trabajos que requerían conocimiento; sin embargo, éste pasó a ser una necesidad puesto que la productividad de las empresas aumentaría al aplicar el conocimiento. Un conocimiento que no solo se refiere al saber conceptual sino, principalmente, al adquirido a través del tiempo. Con este cambio de concepción de la relación entre trabajo y conocimiento, se hace necesaria la existencia y formación de personas especializadas para transmitir, a través de la enseñanza, los conocimientos requeridos para la ejecución de los diferentes trabajos. Grupo de especialistas al que Drucker llamará “trabajadores del conocimiento”. Una persona genera conocimiento desde la experiencia que ha logrado al realizar una labor u oficio; la administración, por su parte, toma ese conocimiento adquirido como insumo para documentarlo, sistematizarlo y aplicarlo con el propósito que la empresa aumente la productividad. De esta manera los trabajadores del conocimiento adquieren un lugar relevante dentro de la estructura de la empresa.

En esta transformación del conocimiento, el arte —que consistía en el saber realizar un oficio o labor— pasó a ser una disciplina como efecto de la sistematización del conocimiento propio del arte hasta convertirlo en principios, métodos y objetivos particulares con el fin de ser enseñado a otros.

Es por todo ello que, en esta época, después de la Segunda Guerra mundial, se evidencia la necesidad de fortalecer la Educación de Adultos tanto en el contexto Formal como No Formal, que como hemos visto hasta el momento está influenciada por el desarrollo social y

económico. En coherencia con esto, muchos historiadores, como Tiana Ferrer⁵, coinciden en que la constitución de la Educación de Adultos como campo específico se dio justamente en el siglo XX:

“Si bien en la época entre las dos guerras mundiales comienza a aparecer entre los educadores de adultos la conciencia de participar en un movimiento común, es en realidad después de 1945 cuando este ámbito alcanza un lugar propio dentro de los sistemas educativos. Por otra parte, es a partir de esta fecha cuando la educación de las personas adultas empieza a convertirse en objeto de estudio académico y de investigación y cuando se emprende una tarea sistemática de formación de educadores y de organización regional en los cinco continentes.” (Tiana, 1991, p. 7).

Por lo anterior, una de las necesidades más importantes en esta naciente sociedad del conocimiento es el aprendizaje y, uno de sus primordiales objetivos, es el “aprender a aprender”. En otras palabras, fomentar en el individuo una actitud de búsqueda de significados que le permitan construir nuevas representaciones de su contexto; pero también, búsqueda permanente de las formas de acceder y procesar información así como, estrategias para generar nuevo conocimiento con base en conocimientos previos. Una lógica que va en la misma vía del desarrollo económico alcanzado y propuesto por las empresas. Cuando la persona aprende a aprender desarrolla la capacidad de conocer, organizar y autogestionar su propio proceso de aprendizaje logrando identificar sus mecanismos de aprendizaje para monitorear, mejorar o corregir su desempeño. Por lo cual, este tipo de aprendizaje está más relacionado al contexto personal y laboral que al académico. Es aquí cuando la pragmática y la utilidad se presentan como criterios para valorar el conocimiento, la circulación y producción del mismo y los espacios educativos en general.

De acuerdo con Drucker, “la mejor manera que tiene la gente de aprender a ser más productiva es enseñar. Para lograr la mejora de productividad que necesita la sociedad postcapitalista, la organización tiene que convertirse en una organización de aprendizaje y enseñanza” (Drucker, 2004, p. 129). Por ello, toma gran relevancia la educación la cual será

⁵ Alejandro Tiana Ferrer, Alejandro. Doctor en Filosofía y Letras en la Universidad Complutense de Madrid, especializado en pedagogía, catedrático de Teoría e Historia de la Educación.

mostrada, desde entonces, como beneficiosa para las empresas pero, ante todo, para el individuo.

Esto se refuerza en el texto “*Valor económico de la educación*” de Theodore Schultz⁶, en donde se realiza un análisis sobre el valor de la educación, diferenciando el valor que proporciona al individuo del que proporciona a la institución. Para mejor comprensión, denomina como instrucción a la educación impartida al individuo y como educación a la referente a la institución. En el caso de la institución o escuela la describe como una empresa especializada en impartir instrucción, con algunas diferencias con las empresas con ánimo de lucro. Lo que considero más importante en relación con este análisis es la forma como se motiva al individuo a hacer parte de la instrucción basada en la influencia favorable que ejerce sobre el bienestar de la gente sin perder de vista el crecimiento de la productividad. Se plantea a la instrucción como una inversión proyectada hacia el incremento de los ingresos futuros de los estudiantes. “Es una inversión en capital humano, en la forma de destrezas adquiridas en la escuela [...] La capacidad productiva del trabajo es fundamentalmente un medio creado de producción” (Schultz, 1968, p. 15). Una vez más, podemos evidenciar la necesidad de apalancar y aumentar la productividad mediante la educación como fuente de desarrollo económico. El estudio de ese desarrollo ha crecido en gran manera, se realizan estudios sobre el impacto que tiene la capacitación en la productividad del esfuerzo humano, así como la investigación a las ciencias y a la tecnología, orientadas a descubrir cómo se pueden convertir en otra fuente del desarrollo económico (Schultz, 1968, p. 63).

Para finalizar este apartado, se podría concluir que en la Sociedad del Conocimiento se evidencia un traslado de la instrucción a la capacitación; se deja atrás la instrucción centrada en la memorización y la reproducción para dar paso de manera paulatina a la capacitación; ello porque el conocimiento ya no es para acumularse, ni una cuestión de erudición. De ahora en adelante el conocimiento debe ser útil y, por tanto, rentable.

⁶ Theodore William Schultz (Arlington, Dakota del Sur; 1902-1998) fue un economista estadounidense. Realizó los primeros estudios sobre lo que la teoría económica ha denominado, el Capital humano, la cual reconoce que para la explicación de ciertos fenómenos macro-económicos (como por ejemplo, el crecimiento del ingreso nacional) es necesario incluir, además de los factores: capital y trabajo, un tercer factor, que considera el conjunto de habilidades y capacidades de los trabajadores.

Las transformaciones del capitalismo alrededor de la sociedad del conocimiento, le van dando un lugar de preponderancia a la Educación No Formal y la actualización permanente. En consecuencia, es allí en donde cobra mayor relevancia y se resignifica la capacitación en el contexto laboral para la formación de esos Adultos, nuevos ciudadanos, que estarían articulados más a la fuerza laboral y a la productividad que a la civilidad o a cuestiones sociales. En ese momento empieza a generarse nuevos discursos como el de la competitividad, en donde las personas deben tener mayor capacidad y aplicación de los conocimientos y esto también se busca a través de la capacitación.

Cabe aclarar que en este trabajo nos concentramos a la Educación de Adultos que se orienta hacia la capacitación y la actualización, dejando un poco de lado la cuestión de experiencias que tienen que ver más con lo comunitario y lo político como es el caso de la educación popular y la educación comunitaria, puesto que abarcar esos temas merecería otro tipo de trabajo. Nos orientamos hacia la capacitación y actualización, porque es en esa dirección hacia donde se dirigen las conferencias mundiales de la UNESCO en torno a la educación de adultos, base de nuestra indagación y objeto de los siguientes análisis.

III CAPÍTULO

RESPUESTA DE LA UNESCO A LA NECESIDAD DE EDUCACIÓN

Una vez contextualizados estos tres temas fundamentales del trabajo, iniciamos nuestro recorrido hacia el análisis de las Conferencias de Educación de Adultos realizadas por la UNESCO, partiendo de una breve reseña del surgimiento de la UNESCO y del por qué se deciden desarrollar las conferencias puntualmente de Educación de Adultos.

Observaremos los desplazamientos que ha tenido la Educación de Adultos desde la perspectiva de las conferencias mundiales de educación realizadas por la UNESCO, entre los años 1949 y 2009, con un lapso promedio de una década entre cada una, las cuales reflejan las circunstancias y características socioculturales, económicas y políticas de cada época y, al mismo tiempo, suministran una serie de propuestas enfocadas a fortalecer el desarrollo económico a través de la Educación de Adultos. Teniendo en cuenta que son, ante todo, conferencias acordadas por los gobiernos de los Estados miembros y que su política educativa nacional pretende alimentar la política educativa internacional y, por tanto, dentro del nuevo ordenamiento global, la política educativa regional y nacional.

En esa dirección, al realizar el recorrido hasta llegar al periodo de la segunda posguerra, nos detendremos un momento para revisar la postura sobre la Educación de Adultos definida por la UNESCO, organismo multilateral creado como segmento estratégico de la ONU en el restablecimiento o, de acuerdo con Arturo Escobar, la invención del orden global en pro del “desarrollo”: “el desarrollo fue una respuesta a la problematización de la pobreza que tuvo lugar en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, y no un proceso natural de descubrimiento y tratamiento gradual de los problemas por parte de las ciencias e instituciones modernas. Como tal, debe tomarse como una construcción histórica que crea un espacio en el cual los países pobres son conocidos, definidos e intervenidos” (Escobar, 2007, p. 86).

Efectivamente, las políticas globales en educación que empiezan a perfilarse buscan dar respuesta a las necesidades de una sociedad en posguerra. Para ello, nos apoyaremos en una lectura cruzada de trabajos como los de Arturo Escobar *La invención del tercer mundo* y Daniel Cohen *Tres lecciones sobre la sociedad postindustrial* en busca de elementos que nos permitan ampliar la mirada y los análisis. De esta manera, con estos documentos pretendemos

explorar la educación propuesta por la UNESCO desde la óptica del desarrollo con el fin de dilucidar el tipo de preocupaciones que alientan tales programas y que parecen tender hacia cierto uso de la educación para apalancar el desarrollo de un capitalismo global.

1. Surgimiento de la UNESCO.

Antes de pasar a la tematización de la documentación de la UNESCO creemos preciso abordar de cerca el contexto que marcó el surgimiento de la UNESCO como organismo supranacional. Al finalizar la Primera Guerra Mundial (1914–1918) algunos países reconocen la necesidad de llegar a un consenso desde el contexto académico y se valora la cooperación intelectual como un elemento importante en la organización internacional para conservar la paz y prevenir una repetición de los horrores de la guerra. La coordinación y la cooperación para el progreso económico y social adquirirían gran importancia.

Se evidencia la utilidad de conformar un organismo técnico de educación para trabajar con la Sociedad de Naciones⁷ y es así como se crea, en 1922, la Comisión Internacional de Cooperación Intelectual en Ginebra que buscaba, primordialmente, renovar y subsanar los lazos rotos por la guerra.

Posteriormente, en 1924, se creó en París, el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual, el cual velaba porque la vida intelectual ofreciera un mejor entendimiento internacional y evitaba anomalías de orden político o comercial con el fin de no afectar la normal convivencia. Fernando Valderrama, Doctor en Filosofía y experto de la UNESCO, expone la importancia de la educación que, aunque no fuese una palabra que figurase en el texto de la creación de la Comisión en 1921, sí es una actividad siempre presente:

“En los catorce años de actividad del Instituto pueden distinguirse tres periodos en lo que respecta a la educación:

⁷ La Sociedad de Naciones (SDN) o Liga de las Naciones fue un organismo internacional creado por el Tratado de Versalles, el 28 de junio de 1919. Proponía establecer las bases para la paz y la reorganización de las relaciones internacionales una vez finalizada la Primera Guerra Mundial. Fue la primera organización de ese tipo de la historia y el antecedente de la ONU.

1. De 1926 a 1930: evaluación de medios disponibles, recogida y ordenación de la documentación y al establecimiento de relaciones;
2. de 1926 y 1930: el Instituto estudia los medios para luchar contra el paro intelectual de los jóvenes y se ocupa de la coordinación de las enseñanzas de grado medio;
3. a partir de 1936, se interesa por la Educación de Adultos, el papel de la radio y del cine en la enseñanza rural, la enseñanza cívica y especialmente, la enseñanza de la paz.” (Valderrama, 1995, p. 6).

Hacia 1936 y 1940, el Instituto creó Centros y Comités que abordaban de manera particular la enseñanza superior, su organización, las condiciones de admisión, la equivalencia de títulos y diplomas, así como lo relacionado con intercambios universitarios. Así lo menciona Valderrama en su documento *La UNESCO y La Educación: Antecedentes y Desarrollo*

“El Instituto creó, entre 1936 y 1940, varios Centros y Comités cuyos temas preferentes de estudio fueron los siguientes: la organización de la enseñanza superior; las condiciones de admisión en la enseñanza superior; la equivalencia de títulos y diplomas; los intercambios universitarios (profesores, estudiantes, becas); los cursos de vacaciones en Europa; el paro de los titulados universitarios; el sanatorio universal internacional (especialmente reservado para estudiantes tuberculosos); la prensa de los estudiantes; la coordinación de las enseñanzas de grado medio; la Educación de Adultos; las bibliotecas populares; el cine, la radio y la prensa; las encuestas sobre los sistemas de enseñanza en los países; y la revisión de los manuales de Geografía e Historia.” (Valderrama. 1995. p. 7).

A finales de este periodo, en 1940, a causa de la II Guerra Mundial, el Instituto no continuó con sus actividades; sin embargo, se mantenía vivo el espíritu de cooperación al margen de la guerra.

Luego, en 1945, en París, se constituyó formalmente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) cuyo propósito era: “Contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a

los derechos humanos y a las libertades fundamentales que sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo”. (UNESCO, 1945, p. 3). Como podemos ver, los inicios de la UNESCO estaban enfocados a ayudar a reconstruir a una sociedad semidestruida tras la segunda guerra mundial. Para ello, buscó impulsar la educación popular y la difusión de la cultura para ayudar a los Estados miembros a desarrollar actividades educativas propias con base en la igualdad sin distinción de raza, sexo ni condición social o económica alguna, a través de métodos educativos que permitiera formar al hombre libre.

Tras algunos años de establecida la UNESCO e identificada la necesidad de reconstruir la sociedad en busca de la paz y la justicia de las naciones, se empieza a ver la importancia de atender a la población adulta. Es por ello que a partir de ese momento la Educación de Adultos emerge como un problema a resolver y se empieza todo un movimiento de teorización. La UNESCO fija su mirada en este tipo de Educación y da como respuesta cada una de las Conferencias Mundiales sobre Educación de Adultos realizadas entre 1949 y 2009 en las que además de posibilitar un balance de los alcances y nuevas necesidades en dicha materia, permite rastrear los posibles desplazamientos, concepciones y preocupaciones asociadas a los ajustes y reordenamientos a nivel planetario.

2. Desarrollo de la Educación de Adultos a partir de las Conferencias.

De acuerdo con la UNESCO, se podría vislumbrar cuándo aparece el concepto sobre Educación de Adultos en la historia de la humanidad dentro de un contexto educativo delimitando la transformación de este concepto en tres épocas a lo largo de la historia que veremos a continuación con las Conferencias de la UNESCO.

“La primera comprende el período entre 1946 y 1958. Es un tiempo impregnado por la preocupación de reconstruir las estructuras educativas afectadas por los desastres de la Segunda Guerra Mundial; por el interés de establecer programas completos de enseñanza; por favorecer la enseñanza gratuita y obligatoria; y por la universalización de la educación. (Martínez, 2006, p. 10).

Esta primera aproximación a la Educación de Adultos se da como respuesta a la necesidad de establecer la educación como estrategia de recuperación de la sociedad tras los desastres dejados por la guerra.

“La segunda época comprende el periodo entre 1960 y 1976. La utilización - por primera vez en 1960- del concepto educación permanente es el inicio de un discurso más explícito en lo tocante a educación de adultos”. (Martínez, 2006, p. 10).

En esta segunda época la UNESCO busca demostrar por qué la Educación de Adultos debe ser permanente y se debe estructurar con todos los procesos educativos, en todas las modalidades educativas.

“La tercera época arranca en 1980: Así, en 1983, el concepto Educación de Adultos seguirá siendo el concepto que preside todos los tipos de educación; y éstos habrán de desarrollarse en el contexto de la educación permanente.” (Martínez, 2006, p. 13). En esta época se proclama la educación permanente con la consigna de esta educación es para todos.

Recorreremos estas tres épocas a través de las conferencias de la UNESCO sobre educación de adultos las cuales surgen como respuesta a la necesidad puntual de esta población en diferentes épocas de la historia. Buscaremos identificar las preocupaciones e intereses que aportaron al desarrollo del concepto Educación de Adultos.

3. Primera época: La necesidad de la alfabetización.

Después de la Segunda Guerra Mundial, ante la gran preocupación por la paz y la convivencia entre las naciones junto a la situación de decadencia moral, económica y social generalizada, se da un intento de respuesta a estas necesidades desde la educación. Los esfuerzos se orientan tanto a la recomposición moral, económica y social como a la instauración de un Estado de bienestar, principalmente en Europa, con la fuerza suficiente para reactivar la economía, levantar los ánimos y restaurar el orden luego de la devastación. “Con el Estado de Bienestar se empieza a impulsar la Educación de Adultos con el objetivo de reducir las desigualdades sociales y fomentar la participación de los individuos en la Sociedad” (Toledo, 2013, p. 77).

En ese contexto, se tomó como punto de partida la alfabetización de los adultos. La razón que motivó esta iniciativa, radica en que se identificó en esta época que la mitad de la humanidad no sabía leer ni escribir, a pesar que mundialmente se había reconocido a la educación como un derecho fundamental. Se estimó que la tarea primordial era eliminar el analfabetismo de los adultos, aunque no todos los adultos de esos países eran analfabetos y aunque no todos los problemas podrían resolverse con esa campaña.

3.1 Primera Conferencia Mundial – La Educación de Adultos.

Justo en ese momento y con total esperanza en el futuro de la humanidad se celebró la *Primera Conferencia Mundial*, denominada “La Educación de Adultos”, realizada en Elsinor, Dinamarca, en 1949, con la representación de 27 países. Se centró en dos grandes temas de reflexión: “la preocupación por la necesidad de una justicia social y la oportunidad de coexistir armoniosamente entre las naciones” (Limón, 1990, citado por Guerrero, 2003, p. 188)

Como vimos en la constitución de la UNESCO, las épocas de posguerra se caracterizan por presentar un gran desgaste social, político y económico y, a su vez, una búsqueda tras un propósito común: la paz, mediante el apoyo a la reconstrucción de la humanidad tanto en lo individual como en lo social. Es así como, por primera vez, se reconoce al adulto como una persona con el derecho fundamental a la educación, entendiendo ese derecho fundamental como la garantía individual de toda persona, sin distinción e inherente a su condición humana, ligado al concepto de dignidad.

El objetivo principal de esta primera conferencia fue fomentar la educación popular, capaz de servir de motor a la humanidad para eliminar las desigualdades sociales a partir de la realidad social del momento; una educación enfocada desde la idea de “desarrollo” para lo que se identificaron métodos inseparables de la vida cultural conectados con el modo de vida, condiciones sociales y económicas de los adultos. Estos métodos se clasifican en dos tipos: cursos y clases y centros culturales. Los cursos y clases buscaban atraer a los adultos a actividades culturales como cine, radio, teatro, bibliotecas, museos, cooperativas de espectadores o cine clubes. Mientras que los centros culturales brindaban la posibilidad de

conocer los problemas cotidianos de orden profesional y social, problemas que debe responder la Educación de Adultos.

En la conferencia se definió que “es necesario llegar a la realidad social, y el primer acercamiento debe estar relacionado con los problemas comunes de todos los días, y debe presentarse según las demandas, las necesidades y gustos prevalecientes, ya sea en el ámbito del deporte, del cine, de la artesanía, de los problemas del hogar o de los viajes populares” (Ireland y Spezia, 2011, p.108). Además, se trabajó desde la educación popular en grupos de adultos reunidos en asociaciones de trabajo como las fábricas, sindicatos y cooperativas y en grupos de expresión cotidiana como centros comunitarios, centros culturales y educativos.

En el segundo capítulo de su libro, *Invención del tercer mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*, Arturo Escobar, estudia el surgimiento y consolidación del discurso y la estrategia del desarrollo, en los inicios de la segunda posguerra, como resultado de la problematización de la pobreza. A partir de la definición de pobreza, se originan nuevos discursos en torno a ella. Y, de acuerdo con Escobar, “lo que se descubre o se visibiliza en la posguerra, no es la pobreza, la cual ha existido desde mucho antes. Lo que se visibiliza y de manera particular por los políticos, economistas y expertos del “Primer Mundo” es la pobreza masiva intensificada en el planeta y en ciertas regiones de manera crónica e incontenible a causa, inevitablemente, de la consolidación del capitalismo” (Espinel, 2015, p. 338)

Escobar revela que: “Uno de los muchos cambios que ocurrió a comienzos de la segunda posguerra fue el “descubrimiento” de la pobreza masiva en Asia, África y América Latina. Relativamente insignificante y en apariencia lógica, el hallazgo habría de proporcionar el ancla para una importante reestructuración de la cultura y la economía política globales”. (Escobar, 2007, p.48). Se podría decir que este es el primer cimiento para lo que sería el “desarrollo”. Aparece una “guerra a la pobreza” que toma un lugar destacado gracias a que Estados Unidos pretende enfrentarla y busca justificarla con evidencias: más de dos tercios de la población mundial vivía en condiciones de hambre aguda, siendo esta la causa y el efecto de la pobreza. Esta pobreza representaba una amenaza para los países desarrollados. Los pobres, según la economía de los mercados, eran personas carentes del dinero y posesiones materiales que los ricos tenían por lo que se convierten en un riesgo potencial frente al orden mundial no solo por su incapacidad para ingresar a los circuitos de circulación y consumo de la mercancía sino, principalmente, por el creciente descontento frente a las condiciones cada

vez más inequitativas producto del mismo sistema capitalista. Un riesgo creciente que es necesario contener y tramitar.

En 1948, a decir de Escobar, el Banco Mundial transforma a dos tercios de la población mundial en pobres, al definir que los países pobres son aquellos que cuentan con ingreso *per cápita* inferior a 100 dólares. De esta manera, se evidencia el problema de insuficiencia de ingresos y se identifica como solución el crecimiento económico y el “desarrollo” (Escobar, 2007, p.48). Según, Escobar “El período 1945-1955, vio la consolidación de la hegemonía estadounidense en el sistema capitalista mundial. La necesidad de expandir y profundizar el mercado exterior para productos norteamericanos, y de hallar nuevos sitios para invertir sus excedentes de capital ejerció mucha presión durante estos años”. (Escobar, 2007, p. 67).

En este periodo se empieza a evidenciar la relación que tiene la Educación de Adultos con el “desarrollo”, al buscar una respuesta a esa necesidad de erradicación de la pobreza. Según la UNESCO, el objetivo central de la Educación de Adultos es “proporcionar a los individuos los conocimientos indispensables para el desempeño de sus funciones económicas, sociales y políticas y sobre todo, permitirles participar en la vida de su comunidad”. (UNESCO, 1949, p. 29), ¿este objetivo estaba orientado a apalancar el tan anhelado “desarrollo” que erradicaría la pobreza?

Los participantes coincidieron en la imposibilidad de definir la Educación de Adultos de manera exacta, aplicada de manera general a todos los países y a todos los tipos de experiencias. Es así como surge una primera idea que vislumbra la orientación de esta educación: una educación que tratará de formar hombres y mujeres capaces de construir una sociedad mejor para todos. En esta época, la Educación de Adultos era una expresión empleada con un sentido limitado y técnico, que comprendía actividades y programas «organizados» que abarcaban el conjunto de las instituciones de enseñanza, organismos profesionales o semiprofesionales y organizaciones privadas que se ocupan en proporcionar a los adultos oportunidades de educación y la diversidad de programas que ofrecían.

La Educación de Adultos no definida aún como tal, se enfoca en restaurar el sentimiento de comunidad entre las personas, en una época de especialización y aislamiento. Como tareas propuestas a cumplir por esta primera declaración definieron:

- “a) ayudar y fomentar los movimientos que se proponen crear una cultura común a fin de eliminar la oposición entre lo que se llama pueblo y lo que se llama élite;
 - b) estimular un verdadero espíritu de democracia y un espíritu general de tolerancia;
 - c) dar a la juventud la esperanza y la confianza en la vida que el desastre mundial había quebrantado;
 - d) devolver el sentido de sociedad a personas que viven en una era de especialización y aislamiento; y
 - e) fomentar la noble sensación de pertenecer a una comunidad mundial”.
- (UNESCO, 1949, p. 81).

En conclusión, esta primera Conferencia busca cumplir, a través de la Educación de Adultos, con lo propuesto en la Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada en 1948, los cuales son una expresión de los requisitos necesarios para que toda persona tenga una vida digna y desarrolle su proyecto de “bienestar”. Son el reflejo de una conciencia moral global de la dignidad humana que pretenden ser inherentes a todos los seres humanos, independientemente de su nacionalidad, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, idioma o cualquier otra condición y que, por su carácter, no pueden ser dados o quitados. Esta declaración universal, en cuanto al derecho a la educación en su artículo 26 proclama:

“1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”. (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948, p. 3).

Este derecho debe ser garantizado legalmente para todos sin discriminación alguna; por tanto, los Estados tienen la obligación de proteger, respetar y cumplir el derecho a la educación.

4. Segunda época: Inicio de la Educación Permanente.

Seguida a esta primera conferencia, podemos identificar el surgimiento de la segunda que inicia justo en el mismo periodo mencionado por Drucker el cual llama Revolución Administrativa, como vimos en el capítulo anterior. Como veremos en las conferencias que hacen parte de este periodo, esta es una época enfocada en la modernización y en el desarrollo económico, dejando de lado el interés por la paz, la democracia, la justicia social y los derechos que había surgido en la posguerra.

En esta segunda época la UNESCO busca demostrar por qué la Educación de Adultos debe ser permanente y se debe estructurar con todos los procesos educativos, en todas las modalidades educativas. Podemos identificar cómo se va modificando el concepto de Educación de Adultos en la historia de la humanidad, hacia la educación permanente:

“La utilización -por primera vez en 1960- del concepto educación permanente es el inicio de un discurso más explícito en lo tocante a Educación de Adultos. Y adquiere el carácter de concepto definitorio y unificador de la educación para hacerse adultos, que es permanente.” (Martínez, 2006, p. 10).

Este periodo se caracterizó por recesiones en Estados Unidos, Europa y América Latina, y por un crecimiento sostenido de la producción en algunos países del sureste asiático. Esta época estuvo marcada por tres grandes crisis: la del dólar, la de los precios del petróleo y la de la deuda externa. Las presiones de la inflación fueron combatidas con alzas en la tasa de interés y con el aumento de los impuestos, lo que provocó la contracción del crecimiento económico y el correspondiente aumento del desempleo; sin embargo, a pesar de estas medidas, no se logró revertir la inflación. La economía mundial se enfrentó a la caída de la producción.

Cuando la educación se replantea en estos términos, implica la necesidad de aumentar la cantidad de educación formal para los jóvenes, esto basado en que aunque los gastos en educación y formación son grandes, deben ser considerados como una inversión económica al

realizarse con el objetivo de aumentar los ingresos personales y disminuir las diferencias salariales.

Hacen parte de esta segunda época las conferencias de Montreal en 1960, Tokio 1972 y las recomendaciones especiales sobre la Educación de Adultos dadas en la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, reunida en Nairobi del 26 de octubre al 30 de noviembre de 1976.

4.1 Segunda Conferencia Mundial – Aprender es la palabra clave.

En 1960, se realiza la Segunda Conferencia Mundial, poco más de diez años después de la primera, en Montreal, Canadá. Contó con la representación de 47 Estados. Su consigna fue *Aprender es la palabra clave*:

“El Comité Consultivo de Educación de Adultos... propuso que se organizara una nueva conferencia mundial de Educación de Adultos, habida cuenta del desarrollo económico y social observado en el mundo entero, y del gran aumento del número de Estados Miembros [...] El Comité Consultivo de Educación de Adultos, propuso como tema de la conferencia ‘La Educación de Adultos en un mundo en evolución’ y recomendó que los trabajos se ordenaran en torno a tres grandes cuestiones: papel y contenido de la Educación de Adultos en los diferentes medios; condiciones de la educación; estructura y organización de la Educación de Adultos”. (UNESCO, 1960, p. 3).

Se dieron importantes cambios en la estructura de la producción ajustada al sistema capitalista, así como el aumento de la productividad, por lo que se empieza a promover que por medio de la Educación de Adultos los sujetos se puedan adaptar mejor y rápidamente a esos cambios: el logro de la “madurez económica” por los Estados industriales más adelantados, las consecuencias de la transformación de la sociedad con el aumento continuo del público consumidor, el auge del nacionalismo afroasiático, la industrialización de los países en vías de desarrollo, creaban muchos problemas de carácter económico, social y político.

“En donde se pensaba que los países ricos tenían la capacidad financiera y tecnológica para afianzar el progreso en todo el mundo. Una mirada a su historia les daba la firme convicción de que ello era no solo posible, para no decir deseable, sino tal vez inevitable. Tarde o temprano los países pobres se volverían ricos y el mundo subdesarrollado se desarrollaría. Un nuevo tipo de conocimiento económico y una experiencia enriquecida con el diseño y manejo de sistemas sociales hacían parecer esta meta más plausible todavía. Ahora era cuestión de plantear una estrategia adecuada y de poner en marcha las fuerzas indicadas para asegurar el progreso y la felicidad mundiales”. (Escobar, 2007, p. 77)

Ese era el discurso optimista manejado por instituciones de quienes tenían el poder, así como universidades y centros de investigación. En esta época, el trabajo que estaba destinado anteriormente a personas iletradas ya no era tomado por las siguientes generaciones que con el transcurrir de los años ya no cumplían con esta condición. Por lo que, en mayo de 1968 se realiza una protesta generacional en donde toma fuerza la universidad como medio de desarrollo y en rechazo a trabajar en fábricas. No obstante, mientras algunos lograron ingresar a la universidad, muchos vieron opacado ese sueño y tuvieron la necesidad de trabajar en las fábricas.

Basados en esta necesidad de adaptación, esta conferencia se centró básicamente en inculcar a los adultos la necesidad del aprendizaje continuo en sus vidas (Ríos, 2006). De esta manera, la Educación de Adultos se traduce como la mejor forma de adaptación, tal como lo vimos en el apartado referido a la Sociedad del Conocimiento. Bajo los planteamientos de Drucker, para lograr mayor productividad en el trabajo en la sociedad postcapitalista se debe incorporar el aprendizaje continuo porque el conocimiento cambia constantemente y requiere de automejoramiento. Es así como las organizaciones incorporan las nociones de aprendizaje y enseñanza dentro de su administración interna.

De este modo, se explica por qué la UNESCO se preocupa por definir políticas que contribuyan a que la sociedad tenga organizaciones de enseñanza y aprendizaje que fomenten la Educación de Adultos. La razón de su preocupación radica en la urgencia de dar respuesta al mundo cambiante, orientado al desarrollo y crecimiento económico.

En este contexto se utiliza, por primera vez, el concepto *educación permanente*, que constituye el inicio de un discurso más explícito en lo relacionado con la Educación de Adultos adquiriendo la necesidad del carácter permanente de la educación. De este modo, se fusionan los términos de *educación permanente* con la *Educación de Adultos*. Mediante este proceso de carácter permanente se considera necesario desarrollar la Educación de Adultos para garantizar una distribución más racional y más equilibrada de los recursos educativos entre los jóvenes y los adultos. La educación permanente es el pilar que sostiene todo proceso educativo, económico y social. Uno de los objetivos propuestos por la UNESCO para la Educación de Adultos se concretó en que la educación permanente debe contribuir constantemente a la renovación de los métodos, así como a la reforma de los sistemas educativos.

Por lo anterior, la educación permanente cobra mayor fuerza:

“En la decenio de 1960 se produjo un vivo debate y reflexión sobre el futuro de la Educación de Adultos, sobre los méritos de lo ya conseguido y sobre la mejor manera de satisfacer el rápido aumento de las necesidades. [...] Paralelamente a los esfuerzos pertinentes a escala nacional, los principales organismos intergubernamentales se encontraron con el reto de conseguir una mayor coherencia en sus programas y, en particular, de esbozar una nueva relación entre educación y formación, por un lado, y sus actividades en el campo social, cultural y económico, por otro. En este contexto, en un primer momento fueron desarrollados por el Consejo de Europa, la UNESCO y la OCDE los tres principales paradigmas del aprendizaje permanente. Aunque cada una de estas organizaciones tenía sus enfoques concretos respecto a la política a realizar en los sectores arriba mencionados, retrospectivamente cabe destacar que las tres desarrollaron, casi al mismo tiempo, un concepto de educación permanente que perseguía los mismos objetivos generales” (Kallen, 1996, p. 18).

Como respuesta al cambio en la economía mencionado por Drucker, que implicaba la Educación de Adultos como un aspecto importante para el crecimiento de la productividad, se incluyó dentro de sus finalidades, la formación técnica y profesional, orientada a comprender

la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos para el ejercicio de un oficio o de una profesión que aportara al mundo del trabajo y que se diesen procesos de formación orientados a satisfacer de manera más completa las necesidades de tipo laboral y económico de los adultos y de la sociedad en su aspecto económico. Lo cual se vincula al hecho de que las fábricas han cambiado, por lo que para esta época se requiere mano de obra más capacitada y personal especializado. “Hasta 1950 o 1960 la manera más rápida de llegar a un ingreso de clase media – en los Estados Unidos, o en Inglaterra, o en Alemania (aunque ya no en Japón) – no era ir a la universidad; era ponerse a trabajar a los dieciséis años en una de la industria sindicalizadas de producción masiva” (Drucker, 2004, p.58). Por lo cual, los trabajadores podían ganar más dinero y las empresas mayor productividad.

También llama la atención una de las observaciones realizadas sobre la formación profesional: “Los rápidos cambios que se producen en las técnicas industriales (automación) obligan a menudo a cambiar de oficio o a adaptarse a una profesión nueva”. (UNESCO, 1960, p. 18). Es decir, la educación a elegir debería responder a las necesidades que emergían con la industrialización o prepararse adecuadamente para dar respuesta a los cambios y escenarios que conlleva el acelerado desarrollo técnico e industrial.

Para ello, se dirige la atención a métodos de interés general y aplicables a una gran parte de la sociedad. Entre los cuales están los cursos de jornada completa, viajes de estudio, turismo social y visita a lugares culturales como museos y bibliotecas que fomentaran la vocación, la profesión, el desarrollo de la personalidad, que lucharan contra el analfabetismo y que orientaran a la vida laboral. Sin embargo, debido a los grandes cambios que empiezan a suscitarse en la época, la Conferencia sugiere necesario “hacer constantes investigaciones sobre la aplicación de los diversos métodos y técnicas de educación en una sociedad en transformación (UNESCO, 1960, p. 21). Bajo esta consigna de una sociedad en transformación, se busca legitimar las reformas y cambios en la Educación de Adultos.

Una premisa identificada en esta conferencia hace referencia al carácter voluntario de la Educación de Adultos pero, además, insiste en que debe tratar de desarrollar la curiosidad del adulto y su espíritu crítico respecto de la sociedad en que vive. Acorde con lo identificado por

la andragogía⁸, en la Educación de Adultos, el centro de atención es el alumno, quien viene con un cúmulo de saberes y una cultura previa, que decide qué y cómo aprender porque reconoce sus necesidades, habilidades y expectativas individuales. El aprendizaje se debe dar en un ambiente de confianza y respeto mutuo que facilite su libre expresión y creatividad. Así, el adulto desarrollará tanto actitudes como aptitudes. (Rodríguez, 2003, p. 84)

Esta conferencia reconoce a la Educación de Adultos como un conjunto de actividades y programas dirigidos a esta población, convertida en protagonista del desarrollo y de la fuerza laboral, proclamando la finalidad de la Educación de Adultos:

“Debido a que el hombre es un ser complejo con múltiples necesidades y que para atenderlas no basta con encontrar soluciones fragmentarias, los programas sobre Educación de Adultos deben tratar de satisfacerlas por entero. Se señala al respecto que las fuerzas intelectuales y espirituales que han dado a la humanidad un patrimonio permanente de valores y de principios deben seguir encontrando en la evolución de nuestros modos de vida cotidianos, plenas posibilidad de expresarse en una cultura cada vez más rica, esta es, nada menos, la finalidad de la Educación de Adultos” (UNESCO, 1960, p.11).

Podríamos interpretar el término utilizado por la UNESCO, “cultura más rica” como el tercer cambio mencionado por Drucker: “Ese tercer cambio en la dinámica del conocimiento se puede llamar la Revolución Administrativa [...] Esta revolución, en menos de cincuenta años, se volvió dominante y mundial. El tercer paso de la transformación del conocimiento, es lo que se conoce como administración: Proporcionar conocimiento a fin de averiguar cómo aplicar el que ya existe para obtener resultados” (Drucker, 2004, p.59). Así como la aplicación de la innovación sistémica para definir qué nuevo conocimiento se necesita, si es factible y cómo hacerlo eficaz.

En esta conferencia, se podría decir que se dieron los primeros pasos a la globalización, hacia la unidad y validez de muchos principios para todos los países, independientemente de sus

⁸ Andragogía se define como la ciencia que se encarga de la educación entre, para y por los adultos y la asume como su objeto de estudio y su realización, vista o concebida ésta, como autoeducación, es decir, interpreta el hecho educativo como un hecho andragógico, en donde la educación se realiza como autoeducación.

tradiciones y de su grado de desarrollo, que buscaban alcanzar algunos objetivos “educativos” como: fomentar el sentido de orgullo por la cultura; involucrar a hombres y mujeres para que promuevan la “evolución”, entendida como “progreso y desarrollo”; que tengan adaptación al cambio para que se moldeen o se “resignen” a él, que desarrollen la comprensión internacional, dando paso a la globalización y ayudar a las mujeres a comprender el nuevo orden de cosas y a su adaptación, quienes por el desplazamiento de los hombres para participar en la Segunda Guerra Mundial se vieron en la necesidad de trabajar, que en la posguerra apoyaron la reconstrucción del mundo y que se convirtieron en participantes clave para el “desarrollo”: “En la comunidades, sobre todo en aquéllas en que evolucionan con desconcertante rapidez las antiguas relaciones familiares y económicas, la Educación de Adultos debe ayudar a las mujeres a comprender el nuevo orden de las cosas y a adaptarse a él”. (UNESCO, 1960, p. 12).

Otra muestra del cambio de enfoque de justicia social de la primera conferencia de 1949 al del discurso del desarrollo de esta conferencia se puede evidenciar en el octavo principio sugerido para orientar la acción educativa de los jóvenes: “Hay que inculcar en los jóvenes el sentido de la dignidad y del valor del trabajo productivo, el orgullo del trabajo bien hecho y el respeto del trabajo de los demás, sean cuales fueren sus actividades o profesiones”. (UNESCO, 1960, p.15). Se podría pensar que este principio se define con el fin de preparar terreno para una futura fuerza laboral productiva que impulse, promueva y trabaje para el “desarrollo”.

Esta conferencia, podría ser un llamado al papel de los gobiernos de los diferentes países a considerar la Educación de Adultos como un componente indispensable de sus sistemas educativos. Puesto que consideraba preciso e imperante ayudar a hombres y mujeres en la adquisición de conocimientos que les permitan adaptarse en un futuro a nuevas formas de vida social y a los avances mismos de la sociedad y del desarrollo económico que tomó mayor fuerza.

4.2 Tercera Conferencia Mundial – La educación permanente como un ideal.

Continuando en esta segunda época de definición de la Educación de Adultos que va hasta 1976 (Martínez, 2006, p. 10), se desarrolla la Tercera Conferencia Mundial de Educación de Adultos, en Tokio, en 1972, bajo la consigna “La educación permanente como un ideal”. En

esta conferencia se enfatiza y toma mayor fuerza la idea que la educación es necesaria y permanente puesto que se busca poner en práctica lo que se había mencionado sobre este tema en las anteriores conferencias. Con la representación de 81 Estados, orientó la Educación de Adultos a personas marginadas del sistema educativo, enfocándola como un instrumento de innovación y de cambio. “El rápido aumento de las innovaciones tecnológicas y la producción industrial y agrícola obligan a readaptar y perfeccionar constantemente a la población laboral en todos los niveles y en todos los tipos de empleo” (UNESCO, 1972, p. 15). Algo muy relacionado con lo que vimos en Drucker sobre las nuevas realidades que abocan a las sociedades contemporáneas.

Esta conferencia buscaba:

- “Examinar las tendencias de la Educación de Adultos durante el decenio anterior.
- Considerar las funciones de la Educación de Adultos en el contexto de la educación permanente.
- Examinar las estrategias del desarrollo educativo con respecto a la Educación de Adultos.”(UNESCO, 1972, p. 7).

De acuerdo con Cohen, se pueden entender lo que significa que esta conferencia se gestó después del movimiento de Mayo del 68, ya mencionado anteriormente. “Los acontecimientos de Mayo del 68 suelen interpretarse como arranque del individualismo” (Cohen, 2007, p. 44). Este momento histórico coincide con la tercera ruptura según la cual surgen nuevos cambios en la cultura y un despertar del individualismo contemporáneo. Transformaciones que ponen en duda el desarrollo industrial que prevalecía hasta ese momento. Además se da una nueva revolución tecnológica con la aparición del primer microprocesador en 1976 así como la comercialización de Apple II. Todo ello traería consigo el modelo de las computadoras de oficina.

Y es, justamente en esta época, en la que el sistema productivo “fordista” y el sistema económico keynesiano se agotan estructuralmente y las miradas se orientan al surgimiento del “toyotismo”, un modelo japonés que se basa en producir solo lo que se necesita en el momento en que se necesita. Este modelo permitió la flexibilidad del trabajo, la rotación de los trabajadores en diferentes áreas. “Permite que el obrero interrumpa la cadencia de la cadena para reprogramar” (Cohen, 2007, p. 33); lo que fomentó el deseo de aceptar nuevos retos en lugar de hacer parte de una cadena de producción. En este contexto, enseñar a otros

asumió centralidad en medio de las relaciones productivas y sociales emergiendo con ello la fuerza que asume el trabajo en equipo frente al trabajo aislado que se venía presentando.

En ese momento se realizaron estudios sobre la Educación de Adultos y se observa que empieza a tomar forma de disciplina por derecho propio; producto de ello se iniciaron experimentos e investigaciones sobre este tipo de educación.

Entre la Conferencia de Montreal y la de Tokio, se presentó un cambio respecto a la integración del sistema formal de educación. En Montreal se reconocieron dos tipos de sistemas de educación: la enseñanza escolar o formal y la Educación de Adultos. En la transición de estas dos conferencias se dio una integración gradual entre los mismos que, como ya hemos mencionado, se da a través de la educación permanente que tiene una estructura definida a lo largo de la vida.

La UNESCO promueve que la educación básica de adultos “comprende un conjunto de comportamientos, conocimientos, valores y experiencias que deben permitir a cada persona: realizarse plenamente; participar activamente en la vida social, ya sea continuando los estudios, desempeñando un empleo o entrando en el mundo cultural” (Limón, 1990, p. 281); es decir, el propósito es articular al adulto con la vida económica y cultural para atender a las necesidades de las sociedades, identificando así el gran potencial que tiene el adulto para el crecimiento del desarrollo económico.

Se reconoce a la alfabetización como un elemento integrante de toda Educación de Adultos para el proceso de construcción nacional y que se debe basar en investigaciones aplicadas e incorporar conclusiones de otras disciplinas como la sociología y la psicología. También se agrega el concepto de alfabetización funcional, “Es aquella que, basándose en la vinculación del hombre (en el sentido más amplio de la palabra trabajo) y ligando el desarrollo del que trabaja con el desarrollo general de la comunidad, integra los intereses del individuo y la sociedad” (UNESCO, 1972, p. 20); es decir, se brinda a aquellas personas que pueden realizar todas las actividades necesarias para el funcionamiento eficaz de su grupo y comunidad, y que además les permita continuar usando la lectura, la escritura y el cálculo para su propio desarrollo y el de su comunidad. Por lo cual está estrechamente ligado a las necesidades de modernización y desarrollo económico, cuyo objetivo estaba determinado por la emergente

necesidad de movilizar, formar y educar la mano de obra aún subutilizada, para volverla más productiva, útil para sí misma y para la sociedad.

Se evidencia, una vez más, una estrecha vinculación entre desarrollo económico y educación, toda vez que, en esta conferencia, se destaca la necesidad de combinar la práctica y la teoría, el trabajo y el aprendizaje; de articular la educación con el mundo productivo pues, tal como hemos visto, la productividad crece con educación. Esto obedecía al momento socio-económico que se presentaba en el mundo impulsado por los cambios tecnológicos, las altas tasas de desempleo y al aumento exponencial de la mano de obra con lo cual se acrecentaba todo un problema social de desocupación, empobrecimiento y estancamiento económico. Una bomba de tiempo que es necesario atender y que, como respuesta a esta necesidad de Educación de Adultos, se dieron otras oportunidades para acceder a la educación como fuente de progreso y preparación para el mundo del trabajo: “Gracias a las escuelas nocturnas, la enseñanza por correspondencia y otros medios, se ha ofrecido a los adultos la oportunidad de estudiar sin dejar por ello de trabajar” (UNESCO, 1972, p. 12). Esto significa, continuar con el proceso de educación permanente sin abandonar el mundo productivo en el trabajo.

Para esta época aumentaron las instituciones, los programas y departamentos universitarios especiales sobre Educación de Adultos. “Se señaló la urgente necesidad de disponer de una documentación más abundante y mejor [...] Muchas de las expresiones utilizadas en la Educación de Adultos son además ambiguas o poco claras” (UNESCO, 1972, p. 13). Como respuesta, la Conferencia manifiesta la necesidad de crear un diccionario internacional sobre Educación de Adultos.

Uno de los puntos a destacar está en el enfoque de la Educación de Adultos: “La Educación de Adultos como factor de democratización de la educación y de desarrollo económico, social y cultural. Su papel y su lugar en los sistemas docentes integrados y una perspectiva de educación diferente.” (UNESCO, 1972, p 24.). Allí se enfatizó en que los Estados, en sus programas sobre Educación de Adultos, hicieran hincapié en la educación para el desarrollo de los valores espirituales, la paz, la comprensión y cooperación internacionales, así como la igualdad económica, social y cultural en el orden nacional e internacional. También se propuso como un aspecto importante crear una solidaridad entre los países desarrollados con los países en vías de desarrollo con el fin de mejorar y proteger el medio ambiente y hacerlo más propicio para el desarrollo cultural, productivo y social.

4.3. Recomendaciones de Nairobi.

Aunque la Conferencia de Tokio, 1972, tuvo un importante énfasis en la educación permanente, no se realizaron algunas definiciones importantes. Por ejemplo, carece de una aclaración suficiente respecto a la relación de la educación permanente con la educación de adultos que, aunque bastante cercanas, no son sinónimas ya que no se puede limitar la educación permanente a un grupo determinado de edad. Es por ello que la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, reunida en Nairobi del 26 de octubre al 30 de noviembre de 1976, hace unas recomendaciones relacionadas con el desarrollo de la Educación de Adultos y con la educación permanente.: “Un período marcado por la Recomendación de 1976, y en el que pueden observarse distintos acentos. Así, en 1983, el concepto Educación de Adultos seguirá siendo el concepto que preside todos los tipos de educación; y éstos habrán de desarrollarse en el contexto de la educación permanente. Ahora bien, el concepto educación permanente será apuntalado este año con el añadido de “para todos” (Martínez, 2006, p. 13).

Dentro de estos conceptos es importante resaltar algunas definiciones para entender mejor sus diferencias y similitudes. La Educación de Adultos:

“Designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o *No formales*, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente.” (UNESCO, 1976, p. 2)

Es decir, la Educación de Adultos hace parte de todo el proceso estructurado de Educación. Mientras que “La expresión “educación permanente” designa un proyecto global encaminado

tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo” (UNESCO, 1976, p. 2). En un sentido más amplio, la Educación Permanente engloba a la Educación de Adultos, puesto que la primera no se limita a un grupo específico ni a una edad definida por la escolaridad, sino que abarca todas las dimensiones de la vida, todos los tipos de educación, todas las ramas del saber y del conocimiento que contribuyan al desarrollo de la personalidad. Es importante resaltar que en esta tercera época se enfatiza que la Educación Permanente además de ser “a lo largo de la vida”, ahora es “para todos” con la idea de que los individuos tengan condiciones de participación en los diferentes grupos de su vida diaria y en la sociedad a la que pertenece.

Estas recomendaciones dadas en Nairobi fueron tan importantes que sirvieron como base y de gran influencia en la tercera época que inicia en 1980.

5. Tercera época: Educación para todos, una visión al futuro.

Hacia 1980, surge una nueva orientación para la Educación de Adultos, en donde ya no solo es permanente, a lo largo de la vida, sino que debe ser para todas las personas y de manera continua. Aquí podemos evidenciar cómo la capacitación, tal como lo vimos en el apartado de la sociedad del conocimiento se va articulando a la Educación No Formal y a la Educación de Adultos. Además toma un lugar preponderante como consecuencia de la orientación, cada vez más consolidada, de la producción de conocimiento como factor fundamental en el crecimiento económico. Lo cual explica la creciente preocupación de las empresas en cuanto a la inversión en la capacitación y actualización de los empleados con el propósito de generar competencias laborales, fomentar el autoaprendizaje, la capacitación permanente y el compromiso de tener un mejor futuro. Todo lo cual va a redundar en el crecimiento de la capacidad productiva de la empresa.

En esta época, encontramos las conferencias que marcan esta nueva dirección de la Educación de Adultos hacia la capacitación con las conferencias de París en 1985, Alemania en 1997 y Brasil en 2009.

5.1 Cuarta Conferencia Mundial – El desarrollo de la Educación de Adultos y nuevas tendencias.

Esta se llevó a cabo en París, en 1985, y su enfoque fue sobre *El desarrollo de la Educación de Adultos: Aspectos y tendencias*. Llevó a una reflexión sobre la contribución de la Educación de Adultos en la plena realización de la educación permanente. En este momento se estableció y reafirmó el “derecho a aprender como un desafío para la humanidad. El derecho de aprender visto como el derecho a: saber leer y escribir, formular preguntas y reflexionar, imaginar y crear, interpretar el medio y ser protagonista, tener acceso a los recursos educativos” (UNESCO, 1985, p. 73). En esta ocasión se promueve este derecho a aprender, no solo como un instrumento de desarrollo económico, sino como un derecho fundamental que convierte al ser humano en un ente responsable de su propia historia. Podría estar relacionado con los trabajadores del conocimiento, descritos por Drucker, en donde el aprendizaje cobra gran importancia en el desarrollo del talento humano y el trabajador cambia su rol en la empresa pues tiende a asumirse más como un colega y un asociado que como un subordinado.

La Conferencia de París invitó a todos los países a “lograr el reconocimiento real de este derecho, creando las condiciones necesarias para su ejercicio efectivo universal, consagrándole todos los recursos humanos y materiales necesarios, revisando la concepción de los sistemas educacionales a fin de redistribuir más equitativamente los bienes educativos y culturales y, por último, apelando a los recursos creados por las distintas comunidades” (UNESCO, 1985, p. 74). Esta conferencia parte de lo establecido en Tokio y lanza un llamado a eliminar el analfabetismo en el mundo, a luchar por la igualdad entre hombres y mujeres, por la cohesión social, la cooperación internacional y conseguir el derecho fundamental que tiene toda persona de aprender durante su vida.

Se proyectó examinar algunas cuestiones, como por ejemplo: los cambios de la Educación de Adultos desde 1972 y las perspectivas de su desarrollo; la contribución que la Educación de Adultos puede aportar a la solución de algunos grandes problemas del mundo contemporáneo; las prioridades en cuanto a las actividades educativas destinadas a fomentar la participación activa de los adultos en la vida económica, social y cultura; y las modalidades de la cooperación internacional y regional para el mejoramiento de la Educación de Adultos, sus tendencias y evolución.

Como vimos anteriormente, en nuestro apartado en torno a la sociedad de conocimiento, de acuerdo con el estudio realizado por Drucker denominado la *Revolución Administrativa*, en la década de 1990, el conocimiento toma mucha fuerza como factor único de producción, desplaza al trabajo físico como tal y hace que la educación se vuelque a dar respuesta a la naciente economía del conocimiento, base de la “sociedad del conocimiento”. Esta economía del conocimiento, de acuerdo con la UNESCO “describe una etapa particular del desarrollo del sistema capitalista, basada en el conocimiento, que sucede a una fase de acumulación del capital físico” (UNESCO, 2005, p. 50); es así como el conocimiento se convierte, definitivamente, en una pieza clave para la economía y se refuerza la idea de que la educación de adultos es el mejor medio para desarrollarlo. Para ello se tiene como base que el conocimiento surge de la transformación de una información, su materia prima, mediante un trabajo de reflexión que debe ser realizado con competencias cognitivas, críticas y teóricas (UNESCO, 2005, p. 51). De esta manera, se puede evidenciar que parte de la relevancia del conocimiento se da por la gran cantidad de información que surge en tan poco tiempo y que solo la adquisición de ciertas habilidades, mediante los procesos educativos, pueden ayudar a organizar, gestionar y articular en la producción de nuevo conocimiento. Un conocimiento mercancía que adquiere un creciente valor de cambio.

Justo en este momento, la bolsa toma el poder de nuevo en la gestión empresarial y se da el punto de partida a un nuevo capitalismo “participativo”. En este momento se evidencia el establecimiento de la sociedad del conocimiento, en donde “requiere además que todos sus miembros aprendan cómo aprender [...] La sociedad empresarial, la sociedad del conocimiento, es una sociedad de continuo aprendizaje” (Drucker, 1999, p. 264). Todo esto permite entender por qué el aprendizaje toma una mayor relevancia en este momento, para dar respuesta a las necesidades de la empresa y a los continuos cambios científicos y tecnológicos. Y es aquí en donde nace la necesidad de que todas las personas que conforman esa sociedad de conocimiento, aprendan a aprender. Esta sociedad no se puede basar solo en información, debe ser procesada en conocimiento y, mediante el aprendizaje, lograr su generalización o globalización. El aprendizaje ya no se limita a un espacio y tiempo determinados, su eje central es el ser humano como adquirente y comunicador permanente de conocimiento y da mayor relevancia al aprendizaje continuo (UNESCO, 2005, p. 65). En esta época, no solo tomó fuerza el conocimiento, también se fortaleció el aprendizaje continuo, el cual ya se venía mencionado desde la segunda conferencia.

En esta conferencia se empieza a evidenciar un cambio de rumbo del discurso sobre el desarrollo y progreso que se destacó en las anteriores décadas, y se gira hacia un discurso sobre el futuro. En este sentido, la conferencia cierra con un elocuente interrogante dirigido a los gobiernos, a organizaciones no gubernamentales, a los individuos y a las sociedades: “¿Quién decidirá cómo será la humanidad del mañana?” (UNESCO, 1985, p. 74). Un llamado a la reflexión a todos aquellos que intervienen en el ámbito de la educación de los adultos y que precisan que los individuos, las colectividades y, en últimas, toda la humanidad asuma su futuro; en fin, la globalización comienza a tomar mayor fuerza. Una educación para el futuro y para un mundo globalizado, un nuevo mundo.

5.2 Quinta Conferencia Mundial – El saber del adulto y la educación Permanente: Una clave para el siglo XXI.

Esta conferencia se realizó en Hamburgo, Alemania en 1997. Se enfocó en el saber adulto y la educación permanente. Se plantea como *Una clave para el siglo XXI, Que la Educación de Adultos sea una alegría, un instrumento, un derecho y una responsabilidad compartida*. Es así como reconoce que el aprendizaje y la Educación de Adultos constituyen instrumentos claves para abordar los retos sociales de la actualidad, relacionados con el desarrollo económico a nivel mundial. Presenta la Educación de Adultos como un derecho, una necesidad y una responsabilidad compartida. De esta manera, fomenta la cultura del aprendizaje autónomo para entregar a la gente y a las comunidades el control de su destino.

En este aspecto podemos recordar a Schultz, mencionado en el segmento a propósito de la sociedad del conocimiento, quien nos habla del valor económico de la educación, en donde se muestran beneficios para la empresa, pero aún más atractivos para el trabajador que asume la instrucción como medio de desarrollo personal.

En palabras del Director General de la UNESCO, el Sr. Mayor Zaragoza: “albergaba la esperanza de que la Conferencia definiese las nuevas funciones de la Educación de Adultos, para satisfacer las aspiraciones de los hombres y mujeres de todos los países en el nuevo mundo que está configurándose a nuestro alrededor”. (UNESCO, 1997, p. 3). Podemos evidenciar cómo se desplaza la educación hacia el sujeto mismo quien está llamado a ser más competente en el mundo laboral. Ya no es el Estado quien debe garantizar la idoneidad, ni la

preparación de los ciudadanos, sino son ellos mismos quienes deben responder a los cambios que se evidencian en esta nueva sociedad de conocimiento, a las cambiantes exigencias del mundo productivo y laboral.

Aquí se enfatiza que el adulto es responsable de atender sus propias necesidades, enmarcando esa responsabilidad en un derecho y deber compartido, pasando del Estado de bienestar al Neoliberalismo:

“Por Educación de Adultos se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La Educación de Adultos comprende a la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación no formal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica.” (UNESCO, 1997, p. 3).

En esta etapa entran en juego, gracias a la globalización declarada, lo que se conoce como nuevas tecnologías de la información y la comunicación; el internet toma gran protagonismo en la sociedad del conocimiento, al aportar, como vimos en la anterior conferencia, la gran cantidad de información que se genera con mayor velocidad en el día a día y que debe ser procesada y convertida en conocimiento.

Con el surgimiento del neoliberalismo, el cual considera a la economía como el principal motor de desarrollo de una nación, se pretenden generar mejores condiciones de vida y riqueza material; se podría pensar que, ahora, los empresarios se preocupan porque los trabajadores aumenten su productividad más desde el conocimiento que desde la habilidad, evidenciando los cambios dados hacia la sociedad del conocimiento. El trabajo material cede su centralidad al trabajo inmaterial.

En este camino, el discurso de la UNESCO se dirige a coordinar y promover un nuevo análisis para que la Educación y la Formación Técnica y Profesional ayuden a crear sociedades más equitativas, sostenibles y duraderas. Podría decirse que, nuevamente, se

encaminan hacia el bienestar de la sociedad pero, esta vez, sustentada sobre el esfuerzo, capacidad y productividad personal.

En pro de este discurso y teniendo en cuenta que la Educación Permanente gira en torno a la cotidianidad de los sujetos en formación, se da lugar a uno de los sucesos más importantes de la historia de la educación y es, justamente, la revalorización del concepto de Educación Permanente. Los cambios estructurales de los mercados de producción y de trabajo, de la globalización y la economía del conocimiento llevan a que los adultos adapten sus destrezas y competencias a los entornos laborales, a las formas de organización social y a los canales de comunicación nuevos. Es así como se propone trabajar en cuatro dimensiones desde las cuales se estructura el aprendizaje y que estarán presentes en el transcurso de la vida de cada persona; estas son, de acuerdo con la publicación compilada por Jacques Delors: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (Delors, 1994, p. 34).

La primera dimensión o pilar de la educación es “Aprender a conocer”, que implica el ya mencionado “aprender a aprender” que busca desarrollar la capacidad de profundizar e internalizar los conocimientos combinados con cultura general. En este pilar, la persona aprende a comprender el mundo que le rodea desarrollando todas sus capacidades pero también, a generar y optimizar estrategias para la adquisición, manipulación y producción de la información y el conocimiento. Productora de productores y consumidores. Es así que, en esta dimensión, se ofrecen elementos para la comprensión del conocimiento como contenidos conceptuales, ideas, definiciones y herramientas que ayuden a que, por ejemplo, el individuo comprenda el entorno económico, político, cultural, ambiental, social, religioso; despertar la curiosidad intelectual; estimular el sentido crítico; analizar la realidad y ejercitar la autonomía en la toma de decisiones.

La segunda dimensión o pilar, “Aprender a hacer”, vista como la capacidad de aplicar los conocimientos. Un aprender de carácter técnico, pragmático y útil. Desarrolla la capacidad de comunicarse y trabajar en equipo, de resolver conflictos y de fortalecer procesos de desarrollo en economías locales. Esta ayuda a que la persona afronte diferentes situaciones tanto en la sociedad como en el trabajo, desarrollando destrezas técnicas y procedimentales, así como habilidades y estrategias.

La tercera dimensión, “Aprender a vivir juntos”, fomenta la comprensión del otro, realizando proyectos que permitan prepararse para tratar conflictos en el marco del respeto, los valores sociales, la comprensión mutua y la paz, trabajando por objetivos comunes. El aprender a vivir juntos es esencial para la armonía social, el trabajo en equipo y la construcción colectiva; tomando como base la educación para la vida comunitaria, desde el ámbito familiar, la participación, la cooperación, el diálogo y la toma de decisiones consensuadas. Un compartir los conocimientos para luego transferir esos aprendizajes a otros contextos sociales.

El último pilar o dimensión, “Aprender a ser”, aparece por primera vez en el estudio realizado por Edgar Fraure en 1972, informe titulado “*Aprender a ser, la educación del futuro*”. Dicho estudio tenía como idea clave la creación de aprendizajes auténticos y duraderos que contrarrestaran el temor a una posible deshumanización del mundo como eventual consecuencia del desarrollo de la tecnología (vista desde esa época como probable y posiblemente materializada en la actualidad). En 1994, este concepto de “Aprender a ser”, se orientó hacia el desarrollo de una mejor personalidad para obrar de manera autónoma, con juicio propio y responsabilidad personal (Delors, 1994, p. 34). Podemos ver cómo, estas dimensiones definidas, constituyen la base para lo que hoy conocemos como competencias para el trabajo, el clima laboral y el recurso humano dentro de la vida de la empresa.

Asimismo, estas definiciones van ligadas al concepto “competencia”, que surge como respuesta a los cambios, como hemos visto, de producción en las empresas, al surgimiento de la sociedad del conocimiento y a la globalización. De acuerdo con Leonard Mertens⁹: “Nuestras empresas están abocadas a incorporar nuevas estrategias para ser competitivas y nuestros trabajadores a tener los conocimientos, habilidades y destrezas que les permitan mantenerse en el mercado de trabajo y a desenvolverse en forma competente en los actuales procesos productivos” (Mertens, 1996, p.5). Es así como la competencia busca impulsar o, más bien, retar al trabajador para que ayude a lograr los objetivos estratégicos de las empresas y así obtener beneficios para él mismo.

⁹ Leonard Mertens, economista holandés con especialidad en Macroeconometría y Macroeconomía. Consultor internacional en gestión de productividad, formación, empleo y relaciones laborales de la Oficina de la Organización Internacional del Trabajo. Especializado en gestión de productividad y gestión de recursos humanos por competencias.

De esta manera, surge inicialmente un modelo por competencias. De acuerdo con el Lloyd Mc Cleary¹⁰: “la competencia es definida como la presencia de características o la ausencia de incapacidades que hacen a una persona adecuada o calificada para realizar una tarea específica o para asumir un rol definido” (Cepeda, 2004, p. 5). Este modelo busca que una persona sea competente al identificar sus propias capacidades, al demostrar lo que sabe y al sobresalir del resto gracias a su capacidad para desarrollar procesos.

Aunque este es un modelo inicial y dado que no existe un modelo único, surgen varios modelos para determinar las competencias. Veamos los más relevantes, utilizados por las empresas: el modelo conductual, el modelo funcional y el modelo constructivista.

El modelo conductual, se basa en la definición de ‘competencia’ como la: “Capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado” (Mertens, 1996, pág. 61). Este modelo se centra en las personas con desempeño superior y a partir de sus características, expresa comportamientos relacionados con su desempeño: “el análisis conductista parte de la persona que hace bien su trabajo de acuerdo a los resultados esperados, y define el puesto en términos de las características de dichas personas. El énfasis está en el desempeño superior y las competencias son las características de fondo que causan la acción de una persona” (Mertens, 1996, p. 70). Este modelo identifica los comportamientos de desempeño deseado para un trabajador, podría decirse que este modelo se basa en “el deber ser un trabajador”.

Otro modelo es el funcional, el cual se basa en la definición de ‘competencia’ como la: “Capacidad real que posee el individuo para dominar el conjunto de tareas que configuran la función en concreto” (Maisselot, 2005, pág. 78). Este modelo busca adaptar los sistemas de formación y capacitación profesional a las necesidades del mercado laboral, se fundamenta en la idea de cumplir con las bases mínimas para el desarrollo de un trabajo (Mertens, 1996, p. 70). Igualmente, este modelo define las competencias con base en la medición de resultados dados a partir del análisis de las relaciones existentes entre habilidades, conocimientos y aptitudes de los trabajadores así como la aplicación de las mismas en la empresa. Esto permite identificar características relevantes para la obtención de un resultado esperado o la

¹⁰ Lloyd Everaldo McCleary, educador estadounidense. Doctor en Educación, Universidad de Illinois. Profesor, subdirector, Escuelas Públicas de Portland, subdirector, University High School, Urbana, Illinois, 1951-1952; director de la preparatoria universitaria, 1953-1956; asistente del superintendente, escuela secundaria de Evanston Township (Illinois), profesor de administración educativa, U. Utah.

solución de un problema planteado. Se podría decir que este modelo describe la función de un trabajador al indicar los niveles mínimos requeridos y su resultado son las competencias duras o técnicas.

Para el tercer modelo, el constructivista, la ‘competencia’ es definida como: “Habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales, desde el marco organizacional” (Tobón, 2006. pág. 20). Esta definición es la más reconocida en la actualidad por las empresas y base de sus modelos de competencias laborales. Este modelo evoluciona partiendo del análisis de las relaciones entre los grupos, su entorno, la formación y el empleo. Se desarrollan competencias mediante procesos de aprendizaje definidos por los alcances logrados por el trabajador, “partiendo de la premisa que la participación de los individuos se da en la discusión y comprensión de los problemas, ya que ésta resulta crucial para identificar disfunciones en la organización y poder generar la norma estándar” (Mertens, 1996, citado en Novik y Gallart, 1997). Al involucrar al trabajador dentro de la construcción de las competencias, se crea un compromiso implícito que, mediante el autodesarrollo y la autogestión da como resultado una mezcla entre competencias blandas y competencias técnicas o duras, lo que se conoce como competencias contextuales.

Uno de los objetivos primordiales de los modelos por competencias es cambiar la capacitación para personal de las empresas. Dentro de esa capacitación juega un papel muy importante, desde la andragogía, el cómo aprende el adulto. Identificar que los adultos prefieren la autodirección, que eligen analizar, preguntar y tomar decisiones, contrario al aprendizaje tradicional de adquirir conocimiento transmitido por un profesor o instructor, deriva en el énfasis que la conferencia pone en el autodesarrollo. Otra característica importante de la forma en que aprenden es valorando su experiencia, la cual les permite analizar nuevas situaciones con base en la experiencia adquirida. Los adultos aprenden y retienen información más fácilmente si la pueden relacionar con experiencias anteriores. Igualmente, pueden tener conciencia de la necesidad de aprendizaje lo cual la convierte en una de las características más importantes en las cuales se basan las entidades para crear un discurso de autodesarrollo en donde al hacer evidentes las necesidades de la vida cotidiana en eventos reales como conseguir y preservar un trabajo, contribuirá a su “desarrollo”. Desde esta perspectiva, toma valor el aprendizaje basado en competencias en donde el adulto aprende una destreza o adquiere un conocimiento para aplicarlo de forma práctica en diferentes situaciones, con lo cual se gesta cierta tendencia a dejar de lado la parte académica

o la teoría para el desarrollo de estudios “útiles”. Uno de los modelos de aprendizaje con mayor auge en estos tiempos es el 70:20:10, estudiado y definido por Lombardo y Eichinger, quienes argumentan que el 70% del aprendizaje de un adulto proviene de la experiencia y práctica en el puesto de trabajo, el 20% se adquiere a través de las conversaciones y retroalimentación con otras personas y tan solo el 10% proviene de cursos y programas estructurados¹¹ (Lombardo y Eichinger 1996, p. 4).

En la actualidad las empresas se enfocan no solo en brindar capacitación a sus trabajadores, sino que buscan, mediante modelos de competencias y métodos de aprendizajes, sensibilizar y fomentar el autoaprendizaje. Con ello puede percibirse cierta implementación de una de las recomendaciones realizadas en Nairobi relacionada con el reconocimiento de que el ser humano es el responsable de su propia educación mediante sus propias acciones y reflexiones. Por lo anterior, en esta época, se incorpora el término de Aprendizaje con lo que, desde ahora, se hablará de Aprendizaje y Educación de Adultos. Con la Educación Permanente fortalecida y con nuevas ideas de productividad orientadas al conocimiento, se da la sexta conferencia de Aprendizaje y Educación de Adultos.

5.3 Sexta Conferencia Mundial – Vivir y aprender para un futuro viable: el poder del aprendizaje de adultos.

Realizada en Belem, Brasil en 2009, esta conferencia se enfocó en la educación para una sociedad sostenible y responsabilidad global, con la finalidad de renovar y fortalecer el impulso internacional de la función crítica del aprendizaje a lo largo de la vida como fundamental para abordar los problemas y los retos mundiales de la educación. Retos que tendrán que ver con el desarrollo sostenible y la producción responsable ante los graves y crecientes daños ecológicos en expansión por el globo.

Concretamente, los objetivos de esta conferencia podrían puntualizarse de la siguiente manera:

¹¹ Lombardo y Eichinger, 1996: “*The odds are that development will be about 70% from on-the-job experiences - working on tasks and problems; about 20% from feedback and working around good and bad examples of the need; and 10% from courses and Reading*”

- Impulsar el reconocimiento del aprendizaje y la Educación de Adultos como un elemento importante y un factor conducente al aprendizaje a lo largo de toda la vida, del cual la alfabetización es la base;
- destacar el papel crucial del aprendizaje y la Educación de Adultos para la realización de los programas actuales de educación y desarrollo internacional y
- renovar el impulso y el compromiso políticos, y elaborar los instrumentos para su ejecución a fin de pasar de la retórica a la acción. (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida -UIL, 2009)

El primer objetivo relacionado con la alfabetización se torna importante al identificar que 774 millones de adultos carecen de competencias básicas de alfabetización, así como de programas alfabetización y actitudes básicas para la vida práctica, por lo cual se han propuesto esfuerzos para afrontar estas necesidades (UNESCO, 2009, traducido por Revista perfiles educativos, 2010, p. 144). Una de estas iniciativas por parte de la UNESCO, fue la realización del Foro Mundial de Educación en 2000, cuyo reto fue trabajar para hacer realidad la “Educación para todos”, definiendo seis objetivos, los cuales fueron reafirmados y reforzados en esta sexta conferencia de educación para adultos. El relacionado con la alfabetización corresponde a la iniciativa “Saber para poder” que aporta un marco global de las Naciones Unidas que apoya a los países con mayores necesidades de alfabetización.

El segundo objetivo busca valorar el aprendizaje y la Educación de Adultos como respuesta a los cambios presentados en un orden mundial, fomentado un sistema global y completo de educación que integre el aprendizaje formal, no formal e informal. Busca que los adultos “sean personas independientes y autónomas, capaces de construir y de reconstruir sus vidas en culturas, sociedades y economías complejas y en rápido cambio” (UNESCO, 2009, traducido por Revista perfiles educativos, 2010, p. 145). Con este objetivo se busca que los adultos tengan la capacidad de desarrollar distintos trabajos, se adapten a nuevos contextos y tener mejoras en su calidad de vida. En ese contexto toma gran importancia el concepto de autoestima, la confianza en sí mismo para lograr ese ciudadano activo que se plantea como autónomo que participa en la construcción de la sociedad y del mundo.

El tercer objetivo está relacionado con el compromiso de las organizaciones y los Estados de poner en marcha los programas que apoyen la Educación de Adultos. Para el logro de este objetivo se planteó la importancia de revisar periódicamente la implementación del

Aprendizaje y la Educación de Adultos (AEA) en todo el mundo, por lo que se proponen actividades que permitan hacer seguimiento al desarrollo y cumplimiento de los programas que, como en El Foro Mundial de Educación de 2000, se propusieron para desarrollar la Educación para Todos. Algunos Estados miembros han integrado la Educación para todos en sus constituciones políticas como respuesta a este objetivo.

La conferencia reconoce al aprendizaje y la Educación de Adultos más que como un gasto para el Estado o las instituciones, como una inversión bastante rentable, puesto que “Hoy día se calcula que, por cada año que aumenta el nivel general de instrucción de la población adulta se produce un aumento del 3.7 por ciento de crecimiento económico a largo plazo y un incremento del 6 por ciento de la renta *per capita*. [...] Los reconoce como una inversión en esperanza en el futuro” (UNESCO, 2009, traducido por Revista perfiles educativos, 2010, p. 145). Podría decirse que este reconocimiento está relacionado con lo definido por Schultz en 1968 en términos de una inversión para el futuro: “las contribuciones de la instrucción al consumo se dividen en las que sirven al consumo en el presente y las que contribuyen al consumo en el futuro, convirtiéndose estas últimas en una inversión” (Schultz, 1968, p. 56); pero esta inversión no solo se da como ganancia al consumidor, sino también al productor. En la época en que escribe Schultz, empezaba a estudiarse la ganancia que se podía producir al productor. En esta conferencia se identifica que la inversión a futuro se da tanto para la persona como para la empresa, las organizaciones y la sociedad globalizada.

Se enfatizó la importancia de revisar el concepto de Educación de Adultos: “El concepto de Educación de Adultos está pasando rápidamente de ser una actividad de ocio opcional o voluntaria a un requisito esencial que apoya los patrones cambiantes de la sociedad – vida saludable, sostenibilidad y recuperación económica. El aprendizaje y la Educación de Adultos, por consiguiente, tiene que ser un modo de aprendizaje planificado de forma minuciosa pero flexible para una comunidad de educandos mucho más amplia y más extensa” (UNESCO, 2009). Es decir, de acuerdo con esta conferencia, la Educación de Adultos busca dar respuesta a las necesidades y problemáticas políticas, culturales, sociales y económicas relevantes que emergen sobre el desarrollo internacional.

En esta conferencia toma gran importancia la educación inclusiva, fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico, encaminada a que las personas desarrollen su propio potencial. Expresa que “nadie puede ser excluido por su edad, sexo, orígenes étnicos

situación migratoria, idioma, religión, discapacidad, condición rural, identidad u orientación sexual, pobreza, por haber sido desplazado por un conflicto o hallarse encarcelado” (UNESCO, 2009, traducido por Revista perfiles educativos, 2010, p. 141). En esta oportunidad se incorporan nuevos elementos que permiten ampliar el concepto de Educación para todos, desde la inclusión.

Para el desarrollo del Aprendizaje y la Educación de Adultos en el marco de la Educación para todos, en esta conferencia revisan varias dimensiones que deben ser tenidas en cuenta: políticas que reglamenten este tipo de educación, que sean globales, incluyentes, e integradas. Gobernanza que facilite la aplicación de las políticas de manera eficaz, transparente, responsable y equitativa. Financiación que permita asegurar el aprendizaje y la Educación de Adultos con calidad. Esta calidad se debe garantizar con la creación de criterios de calidad como tal en los programas y acciones con indicadores que permitan la medición del desarrollo de educación y la generación de reportes de avance de los programas propuestos.

Posterior a esta conferencia y cumpliendo uno de los compromisos, en 2015 se hace un seguimiento a los objetivos definidos en el foro de Dakar planteados en el año 2000. Particularmente el objetivo cuatro que buscaba: “Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente” (UNESCO, 2015, p. 31); este informe de 2015 refleja que los países siguen lejos de alcanzarlo, pocos se han preocupado por realizar programas que realmente contribuyan a disminuir el analfabetismo. En este aspecto se propone que la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ayuden a promover entornos de alfabetización más eficaces.

En contraste con este resultado, encontramos el objetivo tres que buscaba “Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa” (UNESCO, 2015, p. 25). Objetivo relacionado con las competencias para adultos en el marco de la educación permanente. Este informe permite evidenciar que los adultos favorecidos de esta educación ya han estado escolarizados en algún momento de su vida y desarrollan competencias en la educación formal. Sin embargo, una mayoría las desarrolla a través de la capacitación del empleo, en educación no formal. Esta última ha tomado gran fuerza desarrollando competencias blandas y duras con el fin de lograr resultados positivos en el

trabajo (UNESCO, 2015, p. 29), en este sentido, en donde ha cobrado mayor relevancia el desarrollo de competencias orientadas a la productividad en el trabajo, las organizaciones, como en la que trabajo han incorporado plataformas tecnológicas que desarrollen estas competencias.

Al finalizar esta revisión podría decirse que mientras la alfabetización continúa estancada en lo propuesto para alcanzar una mayor cobertura, con mayores estrategias; el desarrollo de competencias laborales, así como la capacitación y la actualización empresarial, se fortalecen porque representan mayor productividad.

CONCLUSIONES

Este trabajo me ha permitido ver los desplazamientos discursivos en torno a la Educación de Adultos y sus concepciones en las seis Conferencias de Educación de Adultos realizadas por la UNESCO con un distanciamiento de aproximadamente una década entre una y otra, pero que nos permiten ver, como superficies de emergencia, las transformaciones y la movilización en las concepciones alrededor de la Educación de Adultos; ello, hasta llegar a la última de estas conferencias, realizada en Belem, Brasil en 2009, en donde la Educación de Adultos parece estar más cercana a la capacitación y a la actualización, lo cual se explica, por lo que vimos en el primer capítulo sobre las transformaciones del capitalismo global, que están más cercanos a lo que Drucker identifica como la Sociedad del Conocimiento.

Al empezar el análisis la expectativa era entender cómo se percibe, se observa o se entiende en la actualidad la educación No formal de adultos. De modo que iniciamos con una mirada a lo que se ha escrito sobre el tema y encontramos una serie de documentos institucionales de la UNESCO, los cuales me llevaron a ver la Educación de Adultos como la solución y el camino a una mejor sociedad; hasta ese momento, lo consignado en las diferentes Conferencias realizadas por la UNESCO, me llevaban a creer que todo era así.

Sin embargo, con la invitación del tutor hacia otras miradas sobre el tema, consultamos otros autores que desde otra perspectiva me permitieron ver que las conferencias daban respuesta a diferentes momentos de la historia y, sobre todo, que respondían a una sociedad enfocada al “progreso” definido por el crecimiento económico de las empresas, el surgimiento de una sociedad de conocimiento y las nuevas realidades presentadas a lo largo de la historia.

Desde otra mirada, Peter Drucker, permite ver a la Educación de Adultos como una respuesta a las nuevas realidades mundiales, al desarrollo del conocimiento y al surgimiento de una sociedad que busca fortalecer el progreso económico y el desarrollo empresarial.

Por otra parte, los documentos de Cohen y Escobar, llevan a analizar una nueva perspectiva sobre la Educación de Adultos como respuesta a los cambios que presenta el mundo en torno a la economía y al discurso del progreso.

Lo anterior permitió observar los cambios que ha tenido la Educación de Adultos, definidos por la UNESCO en tres épocas:

La primera dada en el periodo entre 1946 y 1958, en donde la primera conferencia realizada en 1949 buscaba la paz, la justicia social y la convivencia armoniosa entre las naciones; así como la reconstrucción de las estructuras educativas afectadas tras la Segunda Guerra Mundial; así como establecer programas completos de enseñanza, fortaleciendo la alfabetización; favorecer la enseñanza gratuita y obligatoria; y la universalización de la educación.

La segunda época comprendió el periodo entre 1960 y 1976. Con la realización de la segunda conferencia en 1960 la Educación de Adultos toma el rumbo hacia la educación permanente. La UNESCO busca demostrar por qué la Educación de Adultos debe ser permanente y se debe estructurar con todos los procesos educativos, en todas las modalidades educativas. En esta segunda conferencia se proclama que aprender es la clave, pero ¿la clave para aumentar la productividad? Lo que hace que el objetivo inicial cambie su discurso hacia el desarrollo y el progreso, que como pude entender, se refieren al aspecto económico, argumentado en el desarrollo productivo y social, de acuerdo con lo expuesto por Drucker como Revolución de la Administración. Podría pensarse que aquí se gestó el gran cambio de dirección de la Educación de Adultos el cual se fue enfocando hacia la productividad, la empresa y el desarrollo económico.

Y es así como en 1976, aunque no se realiza una nueva conferencia exclusiva de Educación de Adultos, si se realiza la Conferencia General de la UNESCO en Nairobi, en donde se realizan varias recomendaciones con relación a esta educación y como preámbulo a la siguiente época apoyada en las demás conferencias.

En la tercera época que inicia en 1980, toma mayor relevancia el concepto de Educación de Adultos; con la tercera conferencia aparece el término que se constituye como eje central para la transformación de la Educación de Adultos: la Educación Permanente, como herramienta de innovación y de cambio en un mundo con tendencia a los cambios, al desarrollo económico y a las nuevas realidades que se presentan cada vez con mayor velocidad.

En la cuarta conferencia, realizada el 1985, se plantean nuevas necesidades y tendencias que muestran al aprendizaje como un derecho y un desafío para la humanidad. Es así como la Educación Permanente se fortalece y se presenta como respuesta a la necesidad de ejercer este derecho, nuevamente encubierto por en el discurso del “progreso”.

En 1997, con la quinta conferencia, se transforma la idea de progreso hacia la de un mejor futuro. Constituyendo a la Educación de Adultos como un instrumento, un derecho y una responsabilidad compartida, para asumir los retos sociales y un desarrollo económico de orden mundial. Es allí donde se fortalece aún más el concepto de Educación Permanente con la consigna de que es para todos. Así surge el discurso sobre el autoaprendizaje y el valor económico de la educación, tanto como inversión como ganancia, esta vez no solo para la empresa sino particularmente para el individuo. Posterior a esta conferencia y como preámbulo a la siguiente, se desarrolla en Dakar en el año 2000, un Foro Mundial sobre Educación, en donde plantean seis objetivos, dos de ellos concernientes a la Educación de Adultos.

En 2009, la sexta conferencia, orientada a una sociedad, responsable y sostenible, se enfoca en cómo la Educación de Adultos puede ayudar a resolver los problemas políticos, culturales, sociales y por supuesto económicos desde el discurso del desarrollo internacional que surgen con la globalización, el cambio climático y el desarrollo sostenible. Con la consigna de “Vivir y aprender para un futuro viable: el poder del aprendizaje de adultos”, reafirma la importancia del aprendizaje y la Educación de Adultos como factor conducente al aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Finalmente en 2015, se realiza un seguimiento e informe a los objetivos planteados en el foro realizado en el año 2000 y los compromisos adquiridos en la última conferencia de 2009. Allí se evalúa el avance de los dos objetivos particulares a la Educación de Adultos, en donde la alfabetización no arroja resultados positivos a lo esperado, puesto que no ha logrado la cobertura planteada a 2015; mientras que el objetivo de Educar al Adulto para la vida diaria se ha fortalecido desde el desarrollo de las competencias, particularmente en el ámbito laboral.

En las diferentes épocas se logra evidenciar cómo ha cambiado el adulto al que refiere este tipo de educación, primero como parte de la fuerza productiva en el capitalismo y ahora como

trabajador en una sociedad que se basa en el conocimiento. Pude entender cómo han cambiado los escenarios y sus condiciones, cómo cada momento ha tenido sus propias características particulares que abren camino a nuevas definiciones, políticas y análisis tanto de las instituciones como la UNESCO o de autores que van en otra perspectiva. Se podría decir que en la empresa, la Educación de Adultos, se brinda buscando la mayor productividad bajo el discurso de dar respuesta a las necesidades de las personas en una modalidad de gana-gana o autodesarrollo.

Estas nuevas miradas me permitieron entender cómo llegó la educación en adultos al contexto laboral, en el cual me desempeño hace varios años y que creía buscaba el desarrollo del trabajador como ser humano integral que aporta a la sociedad, lejos de ver esta educación como una herramienta reducida al desarrollo económico de las empresas. Realizada en un contexto no formal y en espacios de capacitación que, aunque se podría pensar que son inherentes al proceso de Educación de Adultos, quedan por explorar y ampliar.

Gracias a las lecturas de los diferentes autores que aportaron a este análisis, surgen nuevas dudas: ¿Por qué dentro de la Educación de Adultos no se contempla la capacitación? ¿Esta no tiene que ver con la Educación No formal porque surge en la empresa? ¿A qué tipo de adultos está dirigida? ¿Por qué para la Educación de adultos, los adultos son unos y para la capacitación son otros? ¿Por qué no se ha hecho, con suficiente claridad, el puente entre educación y capacitación al punto que, por ejemplo, cuando se habla de educación de adultos no se menciona de manera explícita la capacitación a nivel empresarial y viceversa? ¿Por qué no se entiende la capacitación como una forma de educación? ¿Por qué la capacitación se reduce al desarrollo de habilidades para el trabajo? ¿Por qué la Educación, por fuera de la empresa, adquiere otro sentido?

Si se logrará ver la capacitación dentro de la educación, se podrían resignificar los procesos de la capacitación al interior de las empresas, la cual no se va a desentender de su nicho de productividad, pero que quizás si pueda incluir otros elementos más desde lo social y desde lo humano que permitan el desarrollo personal de los sujetos.

La capacitación parece presentarse como una respuesta a la necesidad de crecer individualmente, para aportar a la sociedad o al progreso transformado en la actualidad a un

mejor futuro. Sin embargo, ¿mejor futuro para quién? ¿Qué se entiende en este contexto por “mejor futuro”, “desarrollo” y “progreso”? ¿Cuáles son sus verdaderas motivaciones?

Finalmente, a partir de este análisis enmarcado en los cambios de orden mundial, podríamos plantear un nuevo tema y centrarnos en un contexto más local, ¿cómo es la Educación en Adultos en Latinoamérica, en nuestro país? ¿Cómo se ha desarrollado a lo largo de la historia? ¿Cuáles diferencias y similitudes se encuentran con el análisis realizado en el presente trabajo? ¿Cómo se relacionan con la Educación de Adultos los procesos de capacitación para esta población? ¿Por qué no se considera, de manera explícita, la capacitación en este contexto de la educación de, con y para adultos?

BIBLIOGRAFÍA

- Alpago, Bruno; Berger, Robert; Bolton, Patricio; Casagrande, Clede; Coronado, Fabio; Gil, Pedro María; Hengemüle, Edgard; Houry, Alain; Killeen, Peter; Lauraire, Léon; Muñoz, Diego; Ouattara, Pierre; Ricousse, Francis y Rummery, Gerard. (2013). *Que la escuela vaya siempre bien. Aproximación al modelo pedagógico lasaliano*. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- Cepeda Dovala, Jesús Martín. (2004). *Metodología de la Enseñanza Basada en Competencias*. México: Revista Iberoamericana de Educación 35(1), 1-10.
- Cohen, Daniel. (2007). *Tres lecciones sobre la sociedad postindustrial*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Condorcet, Nicolás. (1922). *Escritos pedagógicos*. Madrid: Colección Col. Universidad CALPE.
- Coombs, Philip H.; Prosser, Roy; Ahmed, Manzoor. (1973). *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*. New York: International Council for Educational Development for UNICEF.
- Declaración Universal de Derechos Humanos. (1948). París: Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ediciones UNESCO.
- Drucker, Peter Ferdinand. (1999). *Las nuevas realidades*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Drucker, Peter Ferdinand. (2004). *La sociedad post capitalista*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Escobar, Arturo. (2007). *La invención del tercer mundo*. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana.
- Espinel, Oscar Orlando. (2015). *Educación para el ¿desarrollo? El sofisma de la modernización y el desarrollo dentro de los diseños globales*. Argentina: Revista de Educación: Espacios en blanco.
- Guereña, Jean Louis; Ruiz Berrio, Julio y Tiana Ferrer, Alejandro. (1993). *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL). (2009). DVV internacional. Recuperado el 1 de mayo de 2019, de <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-692007/la-confintea-en-marcha/sexta-conferencia-internacional-de-educacion-de-adultos-2009/>
- Ireland, Timothy Denis y Spezia, Carlos Humberto. (2011). *La educación de adultos en retrospectiva - 60 años de CONFINTEA*. Brasil: Ministerio de Educación.
- Kallen, Denis. (1996). *El aprendizaje permanente, en retrospectiva*. Luxemburgo: Revista Europea de Formación Profesional, Nos. 8 y 9.
- Kidd, James. (1962). *Financing Continuing Education*. New York: Screecrow Press.
- Limón Mendizabal, María Rosario. (1990). *La educación básica de adultos*. Madrid: Revista complutense de educación, ISSN 1130-2496, Vol. 1, Nº 2, págs. 281-290.
- Lombardo, Michael M. y Eichinger, Robert W. (1996). *The Career Architect Development Planner*. Minneapolis: Lominger.
- Maisselot, Héctor. (2005). *Competencias Laborales y Proceso de certificación Ocupacional*. Montevideo: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional Nº 149. Pág. 73-94. CINTERFOR.
- Marqués de Lozoya. (1944). *Los Gremios Españoles*. España. Escuela Social de Madrid.
- Martínez de Morentin de Goñi, Juan Ignacio. (2006). *Qué es educación de adultos? Responde la UNESCO*. España: Editorial Centro UNESCO de San Sebastián.
- Mertens, Leonard. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. Montevideo: Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor/OIT).
- Ministerio de Educación. *La Educación No formal*. Colombia
- Montero Pedrera, Ana María. (2009). *La creación de la escuela de artes y oficios de Sevilla y la formación de la clase obrera a finales del siglo XIX*. España. Revista Fuentes, 9. pp.166-178.
- Novik, Martha y Gallart, María Antonia. (1997). *Competitividad, redes productivas y Competencias Laborales*. Uruguay, Montevideo: Editorial RET.
- Páramo Bernal, Pablo. (2012). *La Investigación en ciencias sociales: Estrategias de investigación* (Compilador). Bogotá: Ed. Universidad Piloto de Colombia.
- Rodríguez Rojas, Pedro. (2003). *La andragogía y el constructivismo en la sociedad del conocimiento*. Caracas: Laurus, Revista de Educación vol. 9, núm. 15 - 80-89.

- Schultz, Theodore W. (1968). *Valor económico de la Educación*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispoamericana.
- Siliceo Aguilar, Alfonso. (2004). *Capacitación y desarrollo de personal*. México: Limusa Noriega Editores.
- Tiana Ferrer, Alejandro. (1991). *Revista de Educación: La educación de adultos en el siglo XIX: los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Tobón, Sergio. (2006). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Toledo, Bibiana. (2013). *Revista Publicaciones Didácticas: La educación de adultos como educación No formal*. No. 36. España: Publicaciones Didácticas.
- UNESCO. (1945). *Constitución de la UNESCO*. Londres.
- UNESCO. (1949). *Primera Conferencia Mundial sobre Educación en Adultos. "La educación de adultos"*. Elsinor, Dinamarca.
- UNESCO. (1960). *Segunda Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. La educación de adultos en un mundo en evolución*. Montreal, Canadá.
- UNESCO. (1972). *Tercera Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos. La educación permanente como un ideal*. Tokio, Japón.
- UNESCO. (1976). *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos*. Nairobi, Kenia
- UNESCO. (1985). *Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos. El desarrollo de la educación de adultos: Aspectos y tendencias*. París, Francia.
- UNESCO. (1997). *Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. El saber adulto: Una clave para el siglo XXI*. Hamburgo, Alemania.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Ediciones UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Sexta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos*. Belem, Brasil.
- UNESCO. (2010). *CONFINTEA VI. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable, Marco de acción de Belém*. México: Perfiles Educativos | vol. XXXII, núm. 128, 2010 | IISUE-UNAM.
- UNESCO. (2015). *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. La educación para todos, 200 – 2015: Logros y desafíos*. París.
- Valderrama, Fernando. (1995). *Historia de la UNESCO*. París: Ediciones UNESCO.