

**PASADO Y PRESENTE DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE.  
APROXIMACIONES CONCEPTUALES DESDE UNESCO**

**PAULA LUCÍA ACERO VARGAS  
ANGIE CAROLINA SARMIENTO SÁNCHEZ**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADAS EN  
PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**

**TUTOR**

**DAVID ANDRÉS RUBIO GAVIRIA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA  
BOGOTÁ D.C.**

**2020**

## **AGRADECIMIENTOS**

Toda mi gratitud a mi universidad por acogerme y enseñarme que la vida va mucho más allá de cualquier simpleza; a mis padres y hermanos -sentido de mi vida y amor verdadero- doy infinitas gracias por apoyarme siempre en esta etapa; a mis compañeros gracias por su compañía y enseñanzas. Gracias Universidad Pedagógica Nacional.

**Paula Lucía Acero Vargas.**

Quiero expresar mi agradecimiento a David Andrés Rubio -director de esta tesis de pregrado- por el apoyo y la dirección de este trabajo, de igual manera expreso inmensa gratitud y profundo amor a la Universidad Pedagógica Nacional por formarme como profesional, a mis amigas y compañeras de tesis por la constancia y dedicación, pero, sobre todo ofrezco el mayor agradecimiento a mi madre, padre, hermana y sobrino; por el cariño, la confianza y la comprensión en este trayecto. ¡Gracias totales!

**Angie Carolina Sarmiento Sánchez.**

## TABLA DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	4
<b>CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN PERMANENTE: LA UTOPIA DE LA TOTALIDAD</b> .....	13
1.1. Generalidades de la Alfabetización y la Educación de Adultos .....	14
1.1.1. La alfabetización como eje transversal en la formación del ser humano .....	14
1.1.2. Educación de Adultos: la expresión de una segunda oportunidad .....	16
1.2. Educación Permanente: una apuesta del siglo XX .....	18
1.2.1. Antecedentes conceptuales de la Educación Permanente.....	18
1.2.2. Formalización de la noción de Educación Permanente: Perspectiva desde las CONFINTEA y otros documentos de UNESCO .....	23
1.2.3. La Educación Permanente: sus nociones y características desde una comprensión pedagógica .....	32
✓ La educación del hombre como sujeto productivo, sujeto de derechos y sujeto de elección.....	33
✓ Aproximaciones conceptuales de la Educación Permanente .....	36
1.2.4. Lectura psicológica y sociológica de la noción de Educación Permanente .....	41
 <b>CAPÍTULO 2. APRENDER PARA TODA LA VIDA ¿UN PUENTE ENTRE EL INDIVIDUO Y EL NUEVO MILENIO?</b> .....	45
2.1. Del Instituto para la Educación al Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida	46
2.2. Aprendizaje a lo largo de la vida, un reto individual.....	53
2.2.1. La vía del aprendizaje .....	53
2.2.2. UNESCO y el Aprendizaje a lo largo de la vida .....	55
✓ El mercado del aprendizaje .....	57
✓ El método de la autodidaxia:.....	59
2.3. Otras discusiones .....	60
 <b>CAPÍTULO 3. DESARROLLO Y DEMOCRACIA: LA CLAVE DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE</b> .....	68
3.1. La promesa del desarrollo .....	69
3.1.1. La pluralidad en el desarrollo .....	73
3.2. Educarse toda la vida: la democratización de la enseñanza desde UNESCO .....	75
3.3. Consideraciones finales .....	80
 <b>CONCLUSIONES</b> .....	84
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	92

## INTRODUCCIÓN

La modernidad se constituye como el período en el cual la educación toma la forma que le conocemos y de acuerdo con unos criterios que son más o menos estables entre los pedagogos y el saber pedagógico. Como lo mencionan Marín et al. (2019) la educación tiene que ver con los siguientes criterios:

(...) i) invoca una relación asimétrica entre un adulto y un infante; ii) se trata de una labor de transmisión y herencia cultural cifrada en el saber; iii) se plantea desde el acumulado de unos fines comunes construidos desde una idea común de humanidad; y iv) en consecuencia, se entiende como un conjunto de técnicas conducentes a producir un modo particular de lo humano, esto es, como un hecho antropológico. (p.52-53)

La educación moderna se fundamenta en una relación intergeneracional, un legado cultural, fines colectivos y técnicas que construyen un ideal específico de hombre. Según estos cuatro principios, existe una transformación en lo que respecta a las directrices y condiciones en las que se da el hecho educativo desde la segunda mitad del siglo XX, que redireccionan la noción de educación y los fines que ésta había consolidado.

A partir de estos cambios, emerge lo que podríamos denominar como la ‘crisis de la educación’. Como parte de esta crisis, se evidencian algunas transformaciones en el sentido atribuido a la educación en la modernidad y surgen nuevos discursos como el de la ‘Educación Permanente’, en la medida en que, cada vez, dicha crisis demostraba la incapacidad de seguir educando a niños, jóvenes y adultos como se venía haciendo hasta la época. Lo anterior, contemplado desde el principio de la mudanza, es decir, dejar lo que se es para convertirse en otra cosa; sin embargo, allí no radica la novedad, sino que se sitúa en la aceleración y velocidad con la que se presenta tal mudanza. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)<sup>1</sup>, parte importante de la ONU<sup>2</sup>, es una gran productora de discurso sobre la educación y sus constantes

---

<sup>1</sup> “La UNESCO es una Organización especializada de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Se fundó el 16 de noviembre de 1945 y tiene como objetivo primordial, la construcción de la paz en la mente de los hombres mediante la educación, la cultura, las ciencias naturales y sociales y la comunicación”. (UNESCO, 2011)

<sup>2</sup> “Las Naciones Unidas nacieron oficialmente el 24 de octubre de 1945, después de que la mayoría de los 51 Estados Miembros signatarios del documento fundacional de la Organización, la Carta de la ONU, la

transformaciones. Así, como se expresa en la entrevista realizada por Fullat (1973) a René Maheu, director general de UNESCO en la década del setenta:

La imagen del “eterno retorno”, de Nietzsche, no nos sirve. Educar ya no podrá consistir en proporcionar un bagaje intelectual que valga para una vida entera; será preciso pensar una nueva educación. Esta pasará a ser una disciplina viva y no disecada, en el sentido de que constantemente deberá hallarse sometida a investigación, tanto fundamental como aplicada. (p.84)

En consecuencia, y como se ha mencionado, aquella idea de educación donde las generaciones anteriores dotaban a sus sucesores -en un periodo determinado (infancia)- de herramientas prácticas e intelectuales de las que harían uso a lo largo de toda su vida, se transforma en las vías de la Educación Permanente -posteriormente Aprendizaje Permanente. De acuerdo con esto, se evidencia que las variaciones de índole social, económico, educativo y tecnológico, dan lugar a que los sistemas educativos enfocados en la educación inicial, no puedan hacer frente por sí solos a las demandas sociales; por lo tanto, se hacen necesarias opciones de formación que configuren la posibilidad de una red de educación y aprendizaje para toda la vida. De este modo, la Educación Permanente se instala en diversos escenarios como: formación para el trabajo, para el desarrollo personal, para tecnologías de la información y la comunicación, en general, para la adquisición de diversos conocimientos y para la participación sociocultural, incluyendo el ocio y el tiempo libre.

Los sistemas europeos de educación y formación se centran en los principales aportes que tienen las tendencias de la educación y el aprendizaje permanentes, en el marco del desarrollo económico y social. Se efectúan según la idea de aprender durante toda la vida, que ha estado presente en las últimas décadas y ha formado parte de los sistemas y políticas de educación actuales. Edgar Faure en su Informe final *Aprender a ser: la educación del futuro* (1973) -dirigido a UNESCO- propuso que la educación a lo largo de toda la vida fuera un principio estructurador de la reforma educativa, y un medio de crear el tipo de ‘individuo integral’ necesario para edificar una sociedad de aprendizaje. Sin embargo, a

---

ratificaran. En la actualidad, 193 Estados son miembros de las Naciones Unidas, que están representados en el órgano deliberante, la Asamblea General”. (ONU, 2020)

partir de esta concepción agenciada por UNESCO, entre otras instituciones como el Banco Mundial<sup>3</sup> (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos<sup>4</sup> (OCDE), y los postulados de autores como Legrand, Debesse, Mialaret, Besnard y Liétard que fundamentaron la discusión sobre la Educación Permanente, principalmente entre 1960 y 1980, se empiezan a gestar múltiples interpretaciones frente a las nociones de educación y aprendizaje permanente que dan como resultado el uso indiscriminado y hasta intercambiable de dichas nociones.

El caso de la discursividad de UNESCO resulta de especial interés para la discusión aquí propuesta. Es claro que fue en 1949 cuando esta agencia llevó a cabo la primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos en Elsinor, Dinamarca, donde se establecieron las consideraciones iniciales acerca de la Educación de Adultos,<sup>5</sup> inscrita desde su origen como una parte de la concepción sobre la Educación Permanente, que para esta época estaba en sus planteamientos iniciales. Este tipo de encuentros de UNESCO fueron celebrados periódicamente en 1960 en Montreal, 1972 en Tokio, 1985 en París, 1997 en Hamburgo y 2009 en Belém bajo el nombre de CONFINTEA. Allí, se abordaron las aproximaciones a las nociones de Educación Permanente y Aprendizaje a lo largo de la vida de forma progresiva y constante.

Cabe resaltar que dentro del panorama de antecedentes teóricos locales, se sitúa el proyecto de grado de Maestría en Educación en el Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, formulado por Juan Carlos Vega en el año 2014, que tiene por título *Formación permanente una apuesta por el conocimiento y la práctica*

---

<sup>3</sup> “Conformado por 189 países miembros; con personal de más de 170 países, y oficinas en más de 130 lugares, el Grupo Banco Mundial es una asociación mundial única: las cinco instituciones que lo integran trabajan para reducir la pobreza y generar prosperidad compartida en los países en desarrollo. El Grupo Banco Mundial fue creado en 1944 y tiene su sede en la ciudad de Washington”. (Banco Mundial, 2020)

<sup>4</sup> “La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es una organización internacional cuya misión es diseñar mejores políticas para una vida mejor. Nuestro objetivo es promover políticas que favorezcan la prosperidad, la igualdad, las oportunidades y el bienestar para todas las personas. Nos avalan casi 60 años de experiencia y conocimientos para preparar mejor el mundo de mañana. La OCDE es un foro único, nivel mundial en ámbitos que van desde la mejora del desempeño económico y la creación de empleo al fomento de una educación eficaz o la lucha contra la evasión fiscal internacional”. (OCDE, 2020)

<sup>5</sup> Si bien este proyecto de investigación no tiene como pretensión establecer diferencias entre los conceptos de educación de adultos, educación continua, educación recurrente y educación permanente, es factible evidenciar a lo largo del desarrollo de la investigación algunas de estas distinciones.

*docente: el caso de la Institución Educativa Mogambo.* Este proyecto se propone analizar las prácticas alternativas de formación permanente de los maestros de esta institución educativa y su relación con la mejora de las prácticas pedagógicas en el aula. Para esto se aborda la formación docente a partir de la consideración de una formación inicial “que brinda las bases de conocimientos y habilidades” (p.4) y una formación permanente “mediante la cual se actualizan esos conocimientos y habilidades”. (p.5).

Entre las conclusiones de este proyecto se obtiene que los procesos desarrollados de formación permanente de maestros pueden localizarse desde un aspecto formativo y auto formativo. De este modo, el docente aprende en circunstancias formales e informales cotidianas y se constituye como portador y receptor de conocimientos. Su fin último es su propio perfeccionamiento y mejoramiento continuo desde una perspectiva profesional. Así, se determina que el maestro tiene una necesidad orientada hacia la formación a lo largo de su profesión debido a que sus conocimientos y habilidades deben estar actualizados a las necesidades y cambios de la sociedad. Esto contribuirá tanto a su práctica profesional como a su desarrollo personal.

En un segundo momento, se localiza el informe de investigación denominado *Sobre la educación contemporánea: pedagogía, filosofía y antropología*, llevado a cabo entre el año 2018 y 2019 bajo el código DSI-463-18, perteneciente al Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia-GHPP, con el objetivo de describir la constitución de la noción moderna de educación, analizar los aportes recientes a tal concepto desde la pedagogía, y por último, elaborar una reflexión que brinde apoyo a la comprensión de la denominada ‘crisis de la educación’. En tal informe, los autores Marín, Rubio & Noguera, describen algunas nociones conceptuales frente a la crisis de la educación y el carácter imperante del aprendizaje, en tensión con la educación permanente. Como bien se señala en el documento:

En el mundo educacionalizado era un mundo con adultos (padres, maestros, autoridad) y un lugar de ejercitación guiada hacia el desarrollo de determinadas formas de ser y hacer fundamentadas en tradiciones; por el contrario, el mundo del aprendizaje, la sociedad del aprendizaje, el mundo “aprendificado” (Biesta, 2016), “la sociedad del cansancio (Han, 2016) es un mundo de individuos emprendedores, empresarios de sí mismos, pero también,

de angustiados y deprimidos (Sennett, 2010), autoexplotados e hiperactivos (Han, 2016); individuos que no son más ni infantes ni adultos (Postman, 1999; Narodowski, 1999, 2016) y en donde “nadie educa a nadie” (Rocha, 2017), pero todos debemos aprender permanentemente, a lo largo de toda la vida. (p.32)

A partir del siglo XX la educación moderna, considerada como una etapa en la historia del hombre con fines dirigidos hacia la formación particular de un individuo (hombre, ciudadano o caballero), comienza su transformación hacia las vías del aprendizaje, mediante el cual se configura un nuevo tipo de sujetos y de sociedad. Se presenta como una conclusión del informe mencionado, que aquellos cambios en las sociedades se deben principalmente a procesos de politización, economización e individualización; cabe aclarar que tales factores también se encuentran permeados por la noción de aprendizaje.

Por último, se encuentra la tesis de grado denominada: *La identidad del maestro y la formación permanente, una relación por construir, en los maestros de la institución educativa Nuevo Paraíso*, elaborada con el fin de optar al título de Magíster en Educación, en el Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa, de la Universidad Pedagógica Nacional. En esta investigación se realiza una descripción acerca de la formación de maestros como un proceso inacabado. Comprenden las nociones sobre la identidad del docente y analizan las concepciones, características, propósitos, espacio de formación y como la formación permanente se constituye en un escenario de construcción de la identidad docente, dando un aporte al reconocimiento de la formación permanente como un imperativo que sitúa los conocimientos en un proceso de actualización. Dentro del marco de formación permanente, la identidad del maestro no depende solo de la obtención del título profesional, sino que se enmarca en reformulación de los conocimientos adquiridos, para cuestionarlos y renovarlos por medio de la práctica y la reflexión del quehacer docente.

En general, estas investigaciones describen las relaciones entre la Educación Permanente y la formación, así como el momento de cambio que vive la educación en consideración a las múltiples concepciones desde las cuales se ha estudiado en el transcurso del último siglo. Sin embargo, no existen aclaraciones conceptuales en términos de diferenciación acerca del papel de la Educación Permanente, su relevancia y los nuevos campos que surgen de acuerdo a las especificidades planteadas por parte de organismos como UNESCO, dentro



de los cuales se sugiere el aprendizaje permanente como noción en el tema educativo en el siglo actual. Es así como las investigaciones que se presentan, si bien asumen un papel frente a las concepciones de la Educación Permanente como un tema que debe estudiarse, carecen de precisión frente a las modificaciones que se han gestado a partir de la crisis conceptual de la educación.

Debido al interés reiterativo sobre las denominaciones en torno a la Educación Permanente, esta investigación titulada *Pasado y presente de la Educación Permanente. Aproximaciones conceptuales desde UNESCO* tuvo como punto de partida la siguiente pregunta: ¿De qué manera se caracteriza la noción de Educación Permanente en las Conferencias de UNESCO sobre Educación de Adultos? No obstante, con el fin de ampliar el análisis, se planteó la búsqueda de otros documentos provenientes de UNESCO sobre la noción de Educación Permanente. En consecuencia, este trabajo investigativo se propuso como objetivo principal caracterizar la noción de Educación Permanente en las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA) de UNESCO y otros documentos, a partir de las herramientas que provee la pedagogía. En este sentido se realizó una lectura temática a autores cercanos a la educación de finales del siglo XX a principios del siglo XXI, también, a las CONFINTEA y a otros documentos de UNESCO relacionados con la noción de Educación Permanente. Seguidamente se identificaron los diferentes momentos de conceptualización de dicha noción y se analizaron los conceptos pedagógicos fundamentales en este discurso según las concepciones de UNESCO.

Ahora bien, la presente investigación responde a un análisis de tipo documental que se entiende en Pinto (1989) como:

(...) un conjunto de operaciones (unas de orden intelectual y otras mecánicas y repetitivas) que afectan al contenido y a la forma de los documentos originales, reelaborándolos y transformándolos en otros de carácter instrumental o secundarios, con el objetivo último de facilitar al usuario la identificación precisa, la recuperación y la difusión de aquellos. No obstante, esa transformación es el resultado no sólo de una fase de análisis, previa e imprescindible, sino también de un proceso de síntesis, que conduce a la conformación definitiva del documento secundario. (p.328)

La presente investigación acerca de la noción de Educación Permanente, se encargó de analizar y transformar los documentos originales correspondientes a las seis CONFINTEA

y otros documentos de UNESCO. Esto con el fin de reelaborar su contenido y lograr representarlo en este trabajo como documento secundario, al fin de hacer posible su fácil identificación, recuperación y difusión. Lo anterior se llevó a cabo mediante operaciones de tipo intelectual y mecánica tendientes a analizar, resumir y sintetizar el contenido de los materiales originales.

Es preciso aclarar que este análisis documental se sitúa más específicamente en el análisis del discurso y parte de la concepción de discurso formulada en *El orden del discurso* (Foucault, 1970). Foucault realiza un abordaje de temas que se relacionan con las características discursivas y con el análisis de discurso propiamente; plantea que hay ciertos procedimientos que hacen del discurso un conjunto de poderes y peligros, y centra su atención en dichos procedimientos, que de forma interna permiten el control de los discursos y determinan su utilización. En este sentido expresa:

Bien sea pues en una filosofía del sujeto fundador, en una filosofía de la experiencia original o en una filosofía de la mediación universal, el discurso no es nada más que un juego, de escritura en el primer caso, de lectura en el segundo, de intercambio en el tercero; y ese intercambio, esa lectura, esa escritura no ponen nunca nada más en juego que los signos. El discurso se anula así, en su realidad, situándose en el orden del signifiante. (Foucault, 1970, p.31)

Dado este planteamiento, se entiende que –a diferencia de lo planteado por la lingüística estructural y los estudios del discurso–, el discurso es únicamente una materialidad del orden de la visibilidad y de la enunciación; es decir, es una materialidad de aquello que se puede ver y decir y no evoca significados. Los hablantes deben comprender y aceptar ciertas reglas que son impuestas, para que el acto discursivo se lleve a cabo. En el planteamiento, se expresa que los principios parten de las exigencias del método que se quiere seguir y surgen precauciones con el fin de ejercer un análisis sobre los contenidos, preguntándose por los alcances y los límites presentes en la multiplicidad discursiva.

Bajo el criterio metodológico que se expresa en el postulado del orden del discurso, el concepto de Educación Permanente se fundamenta en las condiciones de existencia en las que se encuentra inmerso y con esto posibilita la articulación de la investigación que se

quiere efectuar; permite que las apreciaciones frente a su posible definición transfieran a nuevos cuestionamientos, relaciones y ambivalencias.

Para efectos de esta investigación, se comprende el principio de discontinuidad, planteado por Foucault, como una base procesual que permitió identificar la existencia de unas rupturas posibles, modificaciones y proliferaciones del discurso (cfr. Foucault, 1970), no obstante, se aclara que en este ejercicio investigativo se trabajaron materiales acotados y elaborados por UNESCO en las seis CONFINTEA y otros documentos sobre Educación Permanente, de manera que se determinaron ciertas limitaciones y restricciones frente a lo que el Orden del discurso estima como “proliferación”. De igual modo, fue posible reconocer las eventuales transformaciones y modos en que se ha caracterizado la Educación Permanente desde UNESCO y la lectura de los autores cercanos a la educación que han abordado este concepto en las últimas décadas. De otro lado, el principio de especificidad posibilitó ‘romper las materialidades’ de los discursos sobre la Educación Permanente, para así describir las regularidades que se encontraron en los documentos analizados, efecto de su lectura. Con respecto a esto, se encuentra el principio de regularidad, desde el cual se hizo una descomposición de la unidad del discurso y se identificaron los puntos de encuentro, por medio de la lectura temática de los materiales. Posteriormente, se reorganizaron los conceptos encontrados. El cuarto principio identifica en la exterioridad del pensamiento las condiciones que han hecho al discurso, esto es, se desarrolló una aproximación en los discursos de educación permanente y las condiciones que han hecho posible la materialidad de este discurso, por ello, el objeto de esta investigación no se fijó en los autores del discurso, sino en la aproximación de sus condiciones, a través de una lectura acotada de los algunos teóricos de la educación que abordaron la noción Educación Permanente desde finales del siglo XX hasta principios del siglo XXI.

El desarrollo metodológico se basó en la herramienta de la lectura temática, entendida como la forma de leer un texto y fragmentar sus contenidos principales. Este tipo de lectura, además de que ha de ser ingeniosa, se caracterizará por identificar y señalar nuevos asuntos y referencias conceptuales que podrán ser trabajadas por otros autores en futuras elaboraciones (Zuluaga, 1999). Esta lectura temática se apoyó en una ficha de Excel (ver

anexo 1) que tuvo como objeto fundamental registrar la información de los temas de documentos claves, que se identificaron durante la indagación. La ficha temática está compuesta por cinco casillas, contempladas así: datos bibliográficos (autor, año, título, ciudad, editorial), número de orden, palabra clave, cita textual y notas. Esto se desarrolló a partir de la lectura y escogencia de los apartados –citas– que propiciaron una reflexión y un aporte al tema de investigación; de la cita se extrajo la categoría o la palabra clave vinculada al hallazgo y análisis del tema presentado, generando notas aclaratorias según fuese necesario. Asimismo, se realizó una división de las fichas temáticas en dos hojas de Excel, de acuerdo con la reiterada aparición de las nociones de Educación Permanente y Aprendizaje a lo Largo de la vida en los documentos.

Conforme a la lectura temática de los documentos y luego del análisis realizado, se agruparon las nociones y conceptos más relevantes para la investigación. De esta forma, se encontraron las nociones de Educación Permanente, Aprendizaje a lo Largo de la Vida, Desarrollo y Democracia que fundamentaron la estructura de los tres capítulos que componen este trabajo. En primer lugar, se ubica la noción de Educación Permanente en una discusión que intenta mostrar las características que la componen como noción principal en los planteamientos educativos de los últimos setenta años, y se localizan las relaciones discursivas que dan paso a su transformación hacia el aprendizaje. Por esto, en segundo lugar, destinamos el siguiente capítulo al contexto del surgimiento que ha tenido la noción vigente de Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Allí se muestran los rasgos de sus transformaciones en el marco de la creación del Instituto que lleva el mismo nombre y se presentan las acepciones referentes a la era del aprendizaje. En tercer lugar, con base en lo desarrollado en capítulos anteriores y en la lectura temática, se exponen como hallazgos las nociones de desarrollo y democracia como ejes transversales de la Educación y Aprendizaje Permanentes, que se presentaron de forma reiterativa en los análisis. Para finalizar, se presenta una serie de conclusiones en torno a lo analizado en cada capítulo de este trabajo.

## **CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN PERMANENTE: LA UTOPIÍA DE LA TOTALIDAD<sup>6</sup>**

La consolidación de la educación concebida como una de las grandes conquistas de la modernidad, atraviesa un período de transformaciones durante la segunda mitad del siglo XX, debido a que su principal institución -la escuela- comienza a ser cuestionada sobre su capacidad real para ocuparse de las crecientes solicitudes por parte de las sociedades cada vez más industrializadas. Con rapidez, aquella idea de que la enseñanza brindada en la escuela era suficiente para toda la vida fue desplazada, hecho que dio lugar a visibilizar la dificultad de ésta para hacerse cargo de las nuevas demandas.

En el contexto de posguerra en las sociedades europeas industrializadas, los conocimientos adquiridos de modo escolar comienzan a comprenderse como obsoletos, debido a constantes cambios económicos y socioculturales; además, cabe aclarar que para que algunos conocimientos fueran completamente efectivos deberían tener relación con los intereses de los individuos, con su estadio mental y con la posibilidad de ser llevados a la práctica. Estos elementos fueron la base para que diferentes organismos internacionales como UNESCO dieran luz a planteamientos iniciales sobre la Educación de Adultos y posteriores desarrollos. No obstante, según los discursos educativos contemporáneos, las dinámicas globales demuestran que se necesita una educación más amplia, y es a raíz de esto que se gesta un nuevo proyecto -la Educación Permanente- como una forma para dar solución a todas las problemáticas, carencias, necesidades e intereses sociales de la época.

A lo largo de este capítulo se pretenden exponer los diversos hechos que han constituido la noción de Educación Permanente. Se parte en primera medida de nociones como alfabetización y Educación de Adultos (si bien este proyecto de investigación no pretende establecer diferencias entre los conceptos de Educación de Adultos, educación continua, educación recurrente y Educación Permanente, sí es factible que el desarrollo de la investigación conduzca a establecer estas distinciones). Luego se enuncian los antecedentes

---

<sup>6</sup> Se hace uso del término 'totalidad' en razón a las pretensiones implícitas y explícitas de la discursividad sobre Educación Permanente por parte de UNESCO. Estos discursos serán descritos y analizados a lo largo de este documento.

conceptuales de la Educación Permanente y, desde allí, se describen las diversas características y perspectivas que aporta el discurso agenciado por UNESCO, al menos en clave de los documentos analizados en el marco de la investigación y que se describieron en la introducción. Especialmente se centra la atención en aquellos documentos que abordan la conceptualización de la Educación de Adultos como parte integradora de la Educación Permanente, y que muestran la evolución que estas nociones han tenido en relación con las transformaciones sociales. Seguido de esto, se plantea un acercamiento a la lectura pedagógica anclada a los postulados que han fortalecido la investigación en materia de Educación Permanente, así como los conceptos y acepciones que son fundamentales a la hora de hablar de una educación a lo largo de toda la vida. Para finalizar, se expone el diálogo constante de otras disciplinas con la educación en general y la Educación Permanente en particular. En este capítulo se mostrará una descripción general de lo identificado en los documentos tematizados y en capítulos siguientes se retomarán algunos de los planteamientos más problemáticos para analizarlos desde la pedagogía.

## **1.1 Generalidades de la Alfabetización y la Educación de Adultos**

### **1.1.1. La alfabetización como eje transversal en la formación del ser humano**

En sus primeras formulaciones a finales del siglo XIX, la alfabetización se establece como un reto para los sistemas escolares modernos y se remite en sus inicios al desarrollo de procesos de enseñanza de la lectura y la escritura durante la infancia en el seno de la educación formal. No obstante, por las crecientes cifras de niños y niñas que no accedieron a tiempo a la escuela, se evidencia que en su adultez fueron obligados a alfabetizarse fuera de esta institución mediante programas de educación no formal. El recorrido histórico del concepto de alfabetización se enmarca en las conferencias internacionales. El organismo internacional más destacado en la conceptualización e impulso de la alfabetización, dado que está ligado al derecho a la educación consagrado en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). A partir de la década del noventa, se han incorporado

otros organismos internacionales, como el Banco Mundial (BM) y la Organización de Estados Iberoamericanos<sup>7</sup> (OEI).

UNESCO evidencia una transformación en la noción de alfabetización desde sus primeros postulados en 1946. Esta organización logró expandir la interpretación de la alfabetización como las capacidades básicas de lectura, escritura y aritmética, hasta nociones más amplias tales como alfabetización funcional<sup>8</sup> y los fundamentos del aprendizaje a lo largo de toda la vida. En estas nuevas nociones, según lo establece Concha (2014):

«La visión actual de la alfabetización supera el leer y escribir como competencias elementales de las personas y hace referencia a la adquisición de la capacidad más general de comunicarse y ser parte de la sociedad tanto en el ámbito de la comunicación social cotidiana, como del trabajo». La alfabetización recoge los cambios sociales, culturales, tecnológicos y del trabajo, los que demandan mayores habilidades lingüísticas y aprendizaje continuo. (p.5)

Es por esto que la alfabetización se consolida según su finalidad enfocada en garantizar la formación integral de las personas, además de fortalecer el desarrollo económico, social y cultural de las sociedades; se convierte en uno de los ejes centrales de la educación de jóvenes y adultos. Así como se indica en la *Cuarta Conferencia de Educación de Adultos* de UNESCO (1985) realizada en París, “los programas de alfabetización eran la única forma de actividad educativa abierta a muchos adultos, quienes al parecer no tenían cabida en el sistema de educación formal” (p.40). Es por esto que la alfabetización es un requisito para diversas formas de Educación de Adultos.

---

<sup>7</sup> “La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) es un organismo internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional. Los Estados Miembros de pleno derecho son: Andorra, Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Uruguay y Venezuela”. (OEI, 2020)

<sup>8</sup> En el Congreso Mundial de Ministros de Educación, (Teherán, 1965), se hace referencia a “la «alfabetización funcional» para designar una acción alfabetizadora asociada a una formación socioeconómica y profesional concebida como parte integrante de una empresa o plan de desarrollo. Se trate de un método educativo, que responde a objetivos o problemas determinados, muy diverso de la alfabetización llamada «tradicional», la cual solía llevarse a cabo independientemente del contexto socioeconómico”. (UNESCO, 1972 a, p.10)

### **1.1.2. Educación de Adultos: la expresión de una segunda oportunidad**

En 1960, se celebró la *Segunda Conferencia Internacional de Educación de Adultos* (CONFINTEA) en Montreal, donde se afirmó que “la Educación de Adultos permitirá remediar las deficiencias de la enseñanza de tipo escolar recibida anteriormente” (UNESCO, 1963, p.13). Así, la Educación de Adultos se consideró, principalmente, como una educación de tipo complementario. En esta línea, en la misma Conferencia se afirmó que tal tipo de educación “es parte integrante y orgánica de todo sistema nacional de enseñanza, y que, por tanto, debe concederse, dentro de ese sistema, la atención y los recursos económicos que legítimamente le corresponden según las necesidades de cada país” (UNESCO, 1963, p.31). La Educación de Adultos adquiere importancia en varios países y se comienza a transformar progresivamente en una parte del sistema educativo de cada nación, con el argumento de que contribuye al desarrollo y al progreso social (UNESCO, 1972 a). En este período, se introducen políticas de Educación de Adultos desde una perspectiva de desarrollo económico, que tienen como concepto central el “capital humano”. Esta noción se trabajará más adelante en este capítulo.

La Tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos celebrada en 1972 en Tokio, demuestra que hay un incremento en la participación de programas de Educación de Adultos y se reconoce su relevancia en lo que respecta a la construcción y unión de la nación. Un año más tarde, en el Informe liderado por Edgar Faure y solicitado por UNESCO, se instalan los principios que han caracterizado a la Educación de Adultos, la cual

(...) responde a múltiples definiciones: es el sustitutivo de la educación primaria para una gran parte de los adultos en el mundo; es el complemento de la educación elemental o profesional para numerosos individuos que sólo han recibido una enseñanza muy incompleta; prolonga la educación de aquellos a quienes ayuda a hacer frente a las exigencias nuevas de su medio ambiente; perfecciona la educación de quienes poseen una formación de alto nivel; constituye, en fin, un modo de expresión individual para todos. (Faure et al., 1973, p.289)



Este informe reconoce la multiplicidad de definiciones que tiene la Educación de Adultos, en cuanto que sirve de sustituto, forma de mejoramiento, continuidad y compensatorio de la educación tanto inicial como profesional.

Es en 1976, en la 19ª Conferencia General de UNESCO, desarrollada en Nairobi, donde se brinda por primera vez una definición específica de 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 (..) La Educación de Adultos no puede ser considerada intrínsecamente: sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de Educación Permanente. (UNESCO, 1976, p.2)

La Educación de Adultos comienza a ser entendida como el conjunto de procedimientos de la educación que permiten a la persona adulta desarrollar y enriquecer conocimientos, fortalecer las competencias técnicas o profesionales -o redireccionarlas-, y evolucionar su propio comportamiento, a fin de brindar la posibilidad de enriquecer la participación en el desarrollo socioeconómico y cultural. Esto lo hace sin discriminar el contenido, método, nivel o ciclo de formación en el que se encuentre un individuo, bien sea la educación inicial de la escuela y/o universidad o la prolongación de estas.

En el marco de los derechos humanos, la paz y la democracia, la Educación de Adultos parece tener un papel esencial desde UNESCO, pues implica el derecho del acceso a la educación en igualdad de oportunidades. En la Conferencia de 1985, la Educación de Adultos favorece esta igualdad “sea porque constituye la «única oportunidad» de educación, sea porque viene a ser la escuela de la «segunda oportunidad» para todos los que no han podido terminar regularmente sus estudios o sacar de ellos todo el provecho posible” (UNESCO, 1985, p.16). En este sentido, la Educación de Adultos tiene como pilares la democracia, el derecho y la participación.

Por otro lado, los discursos de UNESCO sobre Educación de Adultos se enmarcan en el concepto de desarrollo en las vías individual, social, económica y cultural. De este modo, se afirma que aporta en el desarrollo integral, que incluye la personalidad, las capacidades, competencias, la participación en la formación profesional, el trabajo, la cultura, el medio ambiente y las actividades cívicas y de ocio; así, es un aspecto elemental para el progreso de la sociedad, y por esta razón comienza a integrarse en los planes de desarrollo de distintos gobiernos, reformas y políticas de educación, entre otros documentos gubernamentales. No solo en los aspectos ya señalados la Educación de Adultos tiene una función designada, también se esperaría que contribuya a la adaptación de los sujetos a una sociedad actual en constante transformación. Del mismo modo, la Educación de Adultos podría llegar a brindar un acercamiento respecto a los cambios tecnológicos y un aporte en la eliminación del analfabetismo y en la resolución de los problemas del mundo contemporáneo (UNESCO, 1985).

## **1.2. Educación Permanente: una apuesta del siglo XX**

### **1.2.1. Antecedentes conceptuales de la Educación Permanente**

El concepto de Educación Permanente aparece en la Asamblea Legislativa en Francia a finales del siglo XVIII. En 1792 Nicolás de Condorcet presentó el Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública, en el que afirma que la educación debe ser igual, universal, completa y permanente bajo la idea de universalidad. Este informe introduce una concepción de perfectibilidad individual y de la especie humana que consiste en perfeccionar las facultades físicas, intelectuales y morales que se inscribe en el proceso educativo (Debesse & Mialaret, 1986). Al hombre, e incluso a la especie, se le atribuyó una condición de perfectibilidad que sería desarrollada por medio de un proceso educativo. Besnard y Liétard (1979) sostienen que “La noción de perfectibilidad introducirá dos consideraciones importantes: el ser humano abarca potencialidades que deberá desarrollar durante la vida, pero esta posibilidad de desarrollo basa la noción de educación” (p.43). Debido a lo anterior podría establecerse una relación entre el sentido de perfectibilidad y la particularidad de inacabamiento de la educación, pues, la primera es una

idea de carácter infinito, por lo cual, debe apoyarse en una educación a lo largo de toda la vida y así acercarse lo más posible a estas ideas.

El informe incluye tres temas: 1. la educación integral, entendida bajo el concepto de interdisciplinariedad o integración entre las facultades psíquicas y el ejercicio de estas mediante el estudio permanente de alguna disciplina; 2. la formación continua, esto es, la instrucción constante y actualizada durante toda la vida donde la finalidad es que el ser humano aprenda a instruirse a sí mismo; 3. formación de enseñantes, es decir, el maestro debe ceñirse a los procesos intelectuales de sus estudiantes, actualizar de forma permanente sus conocimientos. (Debesse & Mialaret, 1986). Condorcet establece que la Educación Permanente está relacionada con la educación pública, pues abarca los ámbitos del desarrollo íntegro en las sociedades y allí pertenecen todos sin importar su edad. Este informe se constituye como “el primer documento legal en que el poder político habla expresamente de la enseñanza de los adultos: uno de los párrafos dice así: «El maestro dará todos los domingos una conferencia pública a la que asistirán ciudadanos de todas las edades»” (Fullat, 1973, p.28). Tal documento, por su carácter formal, se considera como un antecedente y punto de partida de la Educación de Adultos en el marco de la Educación Permanente conforme a su auge y recurrente citación en diversas publicaciones de pedagogos.

A partir de la segunda mitad del siglo XVIII y la primera del siglo XIX, tuvo lugar la Revolución Industrial que dio paso, gracias al liberalismo económico, a ciertas preocupaciones por la formación profesional de adultos. Desde este punto, se conforma toda una organización legal en torno a la educación para adultos, como es el caso de la fundación de la Asociación Politécnica de Comte y Perdonnet en 1831, que consistía en enseñar de forma gratuita ciencias aplicadas a jóvenes de clase industrial cuando finalizaban su jornada laboral (Besnard & Liétard, 1979). Al respecto y teniendo en cuenta la coyuntura política y económica de este período histórico, Marx, en 1867, hace una crítica a la economía política desde su obra más célebre: *El Capital*. Esta publicación generó que algunos representantes del movimiento obrero y socialista consideraran que el desarrollo industrial demandaba, junto con un cambio social, el desarrollo de la movilidad profesional,

la institución de una educación integral y especialmente la extensión del tiempo libre para todos (Debesse & Mialaret, 1986).

Ahora bien, en el siglo XX, en el año 1919, se comienza a proyectar la Educación de Adultos en el marco de la Educación Permanente. Debesse y Mialaret (1986), mencionan que Bachelard en 1938 planteó nociones sobre lo que denomina ‘escuela y pedagogía permanentes’ con respecto a la idea de que quienes están en el mundo de la cultura científica deben de alguna forma transmitirla a otros de manera continua. Este autor afirma que la cultura limitada solo a la escuela desplaza la posibilidad de ampliar y renovar los conocimientos con respecto a los cambios de cada época; es por esto que debe ser continuada según la idea de perfectibilidad y del intercambio de experiencias en un sentido generacional basado en un ejercicio dialéctico. Ante esto, Debesse y Mialaret (1986) plantean que:

Asociando la concepción epistemológica y pedagógica coherente de la Educación Permanente a la adquisición y la actualización de los conocimientos científicos, Bachelard parece, por una parte, considerar especialmente la formación de investigadores o cuadros y por otra subestimar el papel de la experiencia vivida pues «el conocimiento común ya no puede ser, en el estado actual del saber científico, más que un elemento pedagógico para una puesta en marcha, para un inicio». (p.25)

Al respecto, existen aportes teóricos que se dirigen a la comprensión de la noción de Educación Permanente en una intersección entre el ámbito cultural y el desarrollo profesional. Este postulado ha sido determinado por el acelerado desarrollo de la Educación de Adultos durante las últimas décadas y la visión que se tiene del adulto como un sujeto dotado de experiencias que pueden determinar su participación en los contextos socioeconómicos y políticos. La Revolución Industrial da origen a distintas corrientes de pensamiento que abarcan lo que Debesse y Mialaret denominan ‘Formación profesional de adultos’. Con esto introducen una discusión hacia las implicaciones de la vida laboral en el desarrollo humano. Así, se determina que este desarrollo debe darse de forma integral, pues se entrelazan las concepciones de todos los aspectos de la vida de un individuo; por ejemplo, en el desarrollo de la formación cívica se deben abordar relaciones sociales, culturales y de comunidad. Por su parte, en la formación profesional se determinan dos ámbitos que requieren una continua renovación dentro de una perspectiva de educación a lo

largo de la vida; el primer ámbito se refiere a la organización del tiempo (tiempo de ocio y tiempo de formación) y el segundo a los contenidos profesionales en vía de una promoción social (Debesse y Mialaret, 1986).

El Consejo de Europa, en el año 1967, comienza la elaboración de varios trabajos en torno a una redefinición de la Educación Permanente, tratando de localizarla en un sistema flexible que abarque la educación general, profesional, cultural y social. De acuerdo con Debesse y Mialaret, Dewey resalta la importancia de la experiencia y la continuidad en la Educación Permanente, que es considerada como proceso vital en el presente y medio de formación en el futuro. De manera análoga, estos mismos autores señalan que Schwartz hace una distinción considerable en cuanto a la Educación Permanente y en específico en la formación de adultos, pues clasifica la educación como: educación en medio sociocultural, que abarca la educación popular, la preparación para el ocio, y la formación del ciudadano; la educación en medio socioprofesional, que se refiere al trabajo; y por último, la educación postsecundaria, a cargo de docentes, que pone al día los conocimientos cumpliendo un proceso de reciclaje. (Debesse y Mialaret, 1986)

Entre 1974 y 1976 comienza a tomar fuerza el término Sociedad del Aprendizaje: “Desde la perspectiva filosófica, redactada por B. Suchodolski, se proclama el concepto de «sociedad del aprendizaje» como alternativa al «laberinto creado por la producción y el consumo y en la cual la existencia del hombre se centre en la educación»”. Además, se plantea que la “sociedad del aprendizaje depende de la Educación Permanente y no a la inversa” (Resquejo, 2003, p.13). Esta concepción se encuentra relacionada con la idea de sociedad del conocimiento o sociedad de la información, que surgen a partir de los cambios en todos los órdenes de la vida social, cultural, política y económica, a lo que se denomina ‘ciudad educativa’. En este tipo de sociedades, una de las transformaciones más significativas que se ha producido ha sido la introducción generalizada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en todos los ámbitos de la vida social, y por las cuales se justifica la consolidación de la Educación Permanente como una necesidad en la formación del ser humano en todas las áreas de desarrollo.

Dadas las diferentes posturas teóricas y el cambio constante acerca del uso de los términos, Charles Hummel en 1978, citado por Tünnermann (1995) en su documento *La Educación Permanente y su impacto en la educación superior* realizado para UNESCO, plantea la diferenciación entre Educación Permanente, Educación de Adultos y educación continuada:

Conviene, sin embargo, no confundir la Educación Permanente con la educación continuada, como sucede con frecuencia, al querer monopolizar el término para sus propios fines. La educación de los adultos no es más que una parte, aunque importante de un sistema de Educación Permanente. En cuanto a la noción de educación continuada, es también restrictiva en el sentido de que concierne exclusivamente al aspecto profesional de la educación, mientras que en el concepto de Educación Permanente, el término “educación” se toma en su significado más amplio. (p.5)

De esta manera, se propone una distinción entre los diversos adjetivos agregados a la educación. En este sentido, la educación continuada refiere al ámbito de desempeño y desarrollo profesional, en tanto la Educación de Adultos es uno de los tantos componentes de la Educación Permanente, y a su vez, esta última es entendida como una perspectiva de educación totalizadora y global.

En la década de 1980, los discursos mundiales sobre la Educación Permanente se encuentran sujetos a los cambios socioeconómicos -en los que el desarrollo económico evoca al mismo tiempo el desarrollo de todas las capacidades- y el cambio social relacionado con los movimientos sociales. Ya en la década del noventa se produce un retorno de la Educación Permanente como eje central del discurso producido por UNESCO. La educación ‘a lo largo de la vida’, en el Informe liderado por Jacques Delors (1996), es escogida como estrategia a medio plazo por parte de la UNESCO para cubrir el período entre 1996-2001, e incluso en términos de lo que en dicho informe se identifica como los pilares para la educación del cambio de siglo. Por otro lado, en lo que respecta a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se apropia la consigna “aprender a todas las edades” y a su vez, el Parlamento Europeo declaró 1996 como ‘Año europeo de la educación a lo largo de la vida’.

Por último, ya en el siglo XXI, según la estrategia europea de empleo, la Comisión y los Estados miembros (2000) definieron el Aprendizaje Permanente como “toda actividad de

aprendizaje útil realizada de manera continua con objeto de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las aptitudes” (p.3). De forma paralela, se fundamenta la idea de que el Aprendizaje Permanente ya no es sólo un aspecto de la educación y la formación; tiene que convertirse en el principio director para la oferta de servicios y la participación a través del conjunto indivisible de contextos educativos. En el siguiente capítulo de esta investigación se extenderá la discusión sobre la transición de Educación Permanente a Aprendizaje a lo largo de la vida.

### **1.2.2. Formalización de la noción de Educación Permanente: Perspectiva desde las CONFINTEA y otros documentos de UNESCO**

Según los planteamientos de UNESCO y de acuerdo con los criterios de la sociedad contemporánea, la educación del hombre debe alcanzar un carácter permanente. Los conocimientos adquiridos, la capacidad de movilidad social y profesional, y los aprendizajes se esperarían que fuesen renovados para que, a cada persona, y por ende a cada comunidad, le sea posible tanto recibir educación como ponerla en práctica. Es decir, se trata de brindar educación a todos los niveles de la vida con la intención de que la reciban y la ejerciten todos y cada uno de los hombres. Como lo expone UNESCO en su programa VIII publicado en 1952:

El solo hecho de saber leer, escribir y contar no basta para desarrollar la personalidad del hombre. Se ha observado con frecuencia que esos conocimientos elementales pueden rápidamente olvidarse si no van acompañados de nuevas adquisiciones intelectuales. Nada autoriza a limitar la instrucción al uso de instrumentos tan elementales como la lectura, la escritura y el cálculo; esos instrumentos no tienen más razón de ser sino la de permitir una formación general, en espera de la educación profesional. «El derecho a la educación».  
(p.5)

Se determina que el ser humano tiene la capacidad de formarse continuamente y adquirir nuevos conocimientos y que esto solo es posible si se ve atravesado por la educación. Es por esto que esta agencia empieza a interesarse en la convergencia de programas, proyectos y conferencias que den paso a la búsqueda de una educación a lo largo de la vida. La idea de una continuidad en el proceso educativo se consolida en el seno de las investigaciones y producciones de UNESCO, además de ser objetivo de los estados europeos y sus

extensiones en América Latina con el fin de fortalecer las relaciones y aportes de cada persona al desarrollo de su país. Bajo esta óptica, la educación iría en vía del progreso y por lo tanto su concepción, definición y alcance también habrían evolucionado. En la segunda mitad del siglo XIX se presenta de forma exponencial una creciente crisis educativa -en sus fines y definiciones- evidente en varios sectores de la población, especialmente la población adulta no alfabetizada. De acuerdo con las ideas de democracia y de desarrollo económico era preciso, por una parte, hallar formas y medios para coordinar un mínimo de conocimientos, aptitudes y habilidades a la mayor parte de los países miembros de UNESCO y, por otra, era preciso encontrar un marco conceptual común para los programas culturales, sociales, educativos y formativos en una perspectiva a lo largo de la vida. (UNESCO, 1952)

Desde la creación de UNESCO, más exactamente desde 1949, se han organizado grandes conferencias acerca de la Educación de Adultos en el marco de la Educación Permanente. Dentro de estas conferencias se han evidenciado las transformaciones en los objetivos y significados de la noción de Educación Permanente y de la Educación de Adultos dentro de esta perspectiva. En la Conferencia Internacional de Educación de Adultos de Elsinor, proclamada en junio de 1949, la Educación de Adultos se plantea en relación con la interculturalidad, la democracia, la cultura en común, la esperanza y confianza. Estos aspectos debían estar fundamentados en los intereses de los adultos, de tal manera que se establezcan diferentes formas de educación, instrucción y formación en esta población. La Educación de Adultos, según la conferencia de UNESCO, debe incentivar al estudio a través de los intereses de las personas, pues los adultos no pueden ser obligados. Para ello propone un programa curricular cuyas materias son: Arte, Ciencia y Tecnología. De igual manera Ireland y Spezia (2014) en su estudio sobre las CONFINTEA establecen que en esta primera conferencia:

La Educación de Adultos tiene responsabilidades en distintos niveles: a) La orientación profesional. No se trata de una tarea específica de la Educación de Adultos. Sin embargo, en el trabajo general de la readaptación, que está comprendida en la Educación de Adultos, no podemos pasar por alto la importancia de armonizar al individuo con su trabajo. b) La formación preprofesional. Algunas personas tienen que ser llevadas al nivel de educación necesario para participar en cursos técnicos o comerciales. c) Cursos de actualización. Una vez más, quizá haya que recurrir a las instituciones en que la enseñanza no se limite a los



adultos. La responsabilidad de la Educación de Adultos consiste en asegurarse de que se satisfacen las necesidades existentes. d) La profesión como medio de cultura. Muchas personas desean estudiar la relación entre su propia tarea y otras tareas dentro de la misma profesión, las relaciones más amplias entre las profesiones o, más en general, el problema universal de la organización de los recursos materiales para satisfacer las necesidades humanas. Esto plantea el problema de la creación de un humanismo alrededor y dentro de la propia ocupación. (p.92)

Los propósitos de la Educación de Adultos que se enuncian, están directamente relacionados con el desarrollo cultural, político y económico de cada persona y nación, y se enmarcan -para esta época- en los de la educación para todos y a lo largo de toda la vida, pues se establece la orientación, pre profesionalización, cursos de actualización y relación con la cultura como forma de desarrollo pleno e integral en el que se distinga al adulto como partícipe de los cambios de la sociedad. Esto puede dar cuenta del momento histórico en el que se establecen estos propósitos de adaptar a la sociedad de la posguerra a un nuevo orden mundial orientado hacia la paz, ya que han pasado solo cinco años desde la segunda guerra mundial.

Más adelante, en 1960, se llevó a cabo la segunda CONFINTEA en Montreal. Allí se hizo énfasis en la concepción de la educación como proceso inacabado aproximándose a la idea de adultos y específicamente de la Educación Permanente. Esta última aparece con frecuencia vinculada a las necesidades formativas de la población adulta. Se presume que las exigencias del desarrollo social, económico y cultural de las sociedades del siglo XX hacen que centenares de millones de adultos tengan necesidad de educación, no sólo como en el pasado por el placer de perfeccionar sus conocimientos o de contribuir a su propio desarrollo, sino para poder hacer frente a las necesidades de sus sociedades y ofrecerles las potencialidades máximas de una sociedad universalmente educada (Faure et al., 1973). Para esto, UNESCO hace referencia a la importancia de educar al adulto que no pudo hacerlo en su juventud con el fin de actualizarlo y dotarlo de conocimientos útiles para su desarrollo personal. Cada sistema educativo debe garantizar el acceso de todas las personas a la Educación Permanente y la integración a programas de educación básica, Educación de Adultos y formación continua. Es así como lo indica el Informe entregado por UNESCO *La Educación de Adultos en retrospectiva* de 2014 donde se afirma que:

Desde la Conferencia de Elsinor, el concepto de Educación de Adultos se ha ampliado considerablemente. Sirviendo tanto como un sustituto de educación para algunos hombres y mujeres, en particular en los países en fase de desarrollo y transformación, al igual que como una educación complementaria para todos, no solo exige el uso de métodos tradicionales, sino también la entrada de otros recursos educativos y de un nuevo acercamiento por parte de los educadores hacia los principales medios para la comunicación del pensamiento. La responsabilidad que incumbe a los dirigentes de esos medios de comunicación fue uno de los puntos en que más hincapié se hizo en la conferencia. (p.120)

Esta referencia a los recursos educativos, en este periodo, se relaciona con el ingreso de la tecnología a la educación, la cual hace posible la creación de nuevos métodos que intensifiquen los aprendizajes del adulto y en general de la mayoría de las personas. La Educación de Adultos es presentada como una posibilidad de hacerse participe en las dinámicas veloces que el mundo establece para las personas. Es así como no solo se habla de la Educación de Adultos como el cierre de brechas entre diferentes naciones, también se menciona como desarrollo personal para poder comprender y entender lo que sucede y las transformaciones que acontecen. Según lo estipula la CONFINTEA II:

Los progresos acelerados de los conocimientos y las técnicas, el surgimiento de nuevos campos del saber y de nuevos tipos de actividades, la evolución cada vez más rápida de las estructuras y de los tipos de empleo, imponen una formación general inicial cuyo nivel es cada vez más elevado, así como reconversiones frecuentes; ello explica la importancia de la Educación Permanente, concebida no solamente como una formación profesional complementaria o un medio de reconversión, sino como un proceso global de educación iniciado en edad temprana y proseguido a lo largo de la vida, y que exige la articulación de formas escolares y extraescolares para responder a la multiplicidad y a la diversidad de las necesidades y aspiraciones de los individuos, de los grupos y de las sociedades. (UNESCO, 1963, p.10)

La educación desde esta perspectiva debería permitir el desarrollo del ser humano, de tal manera que los fines de la misma posibiliten unidad entre los países y desarrollo de la paz, a través de la transformación en materia de tecnología, información y desarrollo cultural. Ya para 1972, entre el 25 de julio y el 07 de agosto, tiene lugar en la ciudad de Tokio la Tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, en la cual una de sus finalidades responde a visibilizar por medio de su informe, el aumento de la aceptación por parte del público en general de la Educación Permanente, y a tratar las funciones de la Educación de Adultos en el contexto de la Educación Permanente. En un primer plano, se otorga gran relevancia a la Educación de Adultos en el sentido que:

La Conferencia subrayó que en realidad la Educación de Adultos tenía mucho que aportar a la reforma del sistema escolar: puede influir sobre los objetivos y los métodos característicos actualmente de las escuelas, por ejemplo, dando a los educadores de adultos un lugar en los órganos de formulación de la política de educación. (UNESCO, 1972 b, p.17)

En este momento se hizo visible la necesidad de evolucionar y posicionar la Educación de Adultos en un panorama más amplio, es decir, el de la Educación Permanente en la que se conceda y valide el mismo alcance al sector no formal que al formal. En conclusión, el objetivo sería promover un nuevo orden que desdibuja los límites de lo escolar y lo extraescolar. La Conferencia adjudica a la Educación Permanente un amplio sentido y responsabilidad con las naciones, puesto que:

Se hizo hincapié en la función de la Educación Permanente como factor del desarrollo cultural. Se manifestó que la Educación Permanente y el desarrollo cultural no pueden separarse y que son dos aspectos del mismo problema, a saber, la formación de los hombres libres en una sociedad en evolución. El desarrollo cultural se definió como el proceso de dotar al hombre de recursos físicos y mentales en relación con las necesidades de la personalidad y de la sociedad y se concibió como un proceso continuo durante toda la vida. Las orientaciones varían según los criterios establecidos por los diversos países, círculos, grupos o individuos. (UNESCO, 1972 b, p.16)

Como se ha mencionado anteriormente, los avances en materia de Educación Permanente se encuentran ligados al desarrollo cultural y al sostenimiento de las sociedades, pues capacita a los individuos de manera amplia e integral. Sin embargo, también se evaluaron las dificultades que presenta la población y las condiciones que obstaculizan el tránsito esperado de esta iniciativa y su ambiciosa propuesta de lo ‘permanente’. Así pues, lo consignado en la CONFINTEA de 1972 expone que:

Un factor que explica la imposibilidad de participar en que se hallan muchas personas es la situación laboral. La imposibilidad en que se encuentran muchas personas, en especial los jóvenes, de participar en los aspectos más amplios de la Educación Permanente se debe, entre otras cosas, a la necesidad de dedicarse a adquirir una competencia profesional con miras a su promoción en el empleo. El trabajo en las fábricas, talleres, oficinas y granjas debe adaptarse a las necesidades de los educandos. La imposibilidad de dedicar un tiempo suficiente al estudio o la falta de dinero impide participar a muchas personas. Unas tradiciones socioculturales conservadoras coartan a veces la participación. El hecho de pertenecer a ciertos grupos socioculturales, por ejemplo, es otro obstáculo para la participación. (UNESCO, 1972 b, p.14)

Esto quiere decir que para lograr el sentido global que pretende la Educación Permanente, esta debe penetrar cada espacio de formación para ser realmente efectiva, por lo tanto, podría pensarse la siguiente fórmula: si el trabajador no puede acceder a la educación, la educación debe acceder a él. Para el siguiente año, en 1973, Edgar Faure da a conocer el Informe *Aprender a ser: La educación del futuro*, en el cual se realiza la necesidad del adjetivo permanente en la educación, pues ahora se trata de preparar y elaborar a lo largo de toda la vida, un saber que progrese de manera continua, y sobre todo dote de herramientas al sujeto para «aprender a ser» y «aprender a aprender» (Faure et al. 1973). De esta manera, se esperaba que la fuerza de trabajo se volviese más competente, lo cual haría surgir novedosas formas de relaciones e ideas innovadoras de acuerdo a su contexto socio-histórico.

Lo anterior refleja la preocupación de UNESCO por contrarrestar el aumento de las necesidades educativas en los países recientemente independizados, la expansión de los sistemas educativos en los países industrializados y el aumento de la globalización y la difusión de la tecnología, desafíos en materia de educación para la época y denominada Crisis Educativa Mundial.

En 1976 se expidió la Recomendación de la Conferencia de Nairobi, en la cual se expresa a la Educación de Adultos como un subconjunto perteneciente a un proyecto global de Educación Permanente; proyecto global dirigido a reestructurar el sistema educativo existente, y a emplear de manera óptima todas las posibilidades de formación contempladas por fuera de este sistema, donde el ser humano es el principal agente de su proceso educativo. Para este mismo año, Paul Legrand, en su escrito titulado *Educación Permanente y Educación sobre Población*, sostiene que

(...) la Educación Permanente no es un nuevo nombre para la Educación de Adultos; todavía menos puede ser identificada con la formación profesional. Es un proyecto global de transformación del proceso educativo que interesa a todas las dimensiones de la personalidad y se aplica a los diversos momentos de una existencia en formación. Esto no excluye por lo demás las etapas y las realizaciones parciales o puntuales que encuentra en la noción de Educación Permanente una inspiración y un norte para la acción. (Legrand, 1976, p.19)

Además, Legrand refiere a la Educación Permanente como una forma de desdibujar las diferencias entre clases sociales, y de cierta manera dotar a las clases menos favorecidas a tomar conciencia de su papel político para reducir, de esta forma, los complejos de inferioridad.

La Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos se situó en París en el año 1985, y allí se expresa que:

(...) desde la Conferencia de Tokio la Educación de Adultos ha evolucionado realmente hacia la idea de la Educación Permanente, inspirándose en la concepción de una educación que durante toda la vida desarrolle el conjunto de potencialidades de cada persona, utilice todos los recursos educativos y responda a la multiplicidad de necesidades de los diferentes grupos de las sociedades en plena mutación. (p.18)

Para este momento, la idea de la Educación Permanente cobra mayor fuerza y comienza a ser tenida en cuenta como un derecho fundamental y universal, donde se resalta como base principal el aprendizaje. Sobre este tema presentaremos una discusión en el capítulo siguiente.

En la década del noventa, desde UNESCO, Tünnermann (1995) aseguró que

La Educación Permanente es ruptura y superación de las convenciones de tiempo -la edad- y espacio -la institución- que han ceñido la educación formal, para hacer adecuada, efectiva y proporcionada a las circunstancias la igualdad de oportunidades educativas (...) (p.17)

La Educación Permanente se propone superar las situaciones de desigualdad en el ámbito educativo y social, por ello opta por dirigir una educación para todos en todos los espacios. No se limita a un tiempo y espacio determinado como en la educación formal; pretende por el contrario ampliar la educación para todos. En esta década, concretamente en 1996, se publicó el Informe de Jacques Delors titulado *La Educación Encierra un Tesoro*<sup>9</sup>, el cual se constituye como uno de los informes más relevantes de la UNESCO. Allí se precisa que:

---

<sup>9</sup> Desde UNESCO el informe Delors adquiere gran relevancia puesto que visibiliza la necesidad de “una cultura del aprendizaje abierta a todos y que cubre un continuo de aprendizaje que va desde la educación formal hasta la educación no formal e informal” (UIL, 2010 b, p.22). Además, se resalta que este aprendizaje se esperaría que esté presente en todos los aspectos de la vida.

La educación a lo largo de la vida representa para el ser humano una construcción continua de sus conocimientos y aptitudes y de su facultad de juicio y acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí mismo y su entorno y desempeñar su función social en el mundo del trabajo y en la vida pública. El saber, el «saber hacer», el «saber ser» y el «saber convivir» en sociedad constituyen los cuatro aspectos, íntimamente enlazados, de una misma realidad. La educación a lo largo de la vida, experiencia cotidiana y caracterizada por momentos de un intenso esfuerzo de comprensión de datos y hechos complejos, es el resultado de una dialéctica con varios aspectos. Si bien entraña la repetición o imitación de gestos y prácticas, es también un procedimiento de apropiación singular y de creación personal. Combina el conocimiento formal y no formal, el desarrollo de aptitudes innatas y la adquisición de nuevas competencias. Conlleva esfuerzos, pero también la alegría del descubrimiento. Además de ser una experiencia singular de cada persona, es también la más compleja de las relaciones sociales, pues abarca a la vez los ámbitos cultural, laboral y cívico. (Delors, 1996, p.115)

Desde el informe Delors la educación a lo largo de la vida es un derecho y constituye un proceso de construcción constante del hombre que le da la facultad de sobrellevar todas sus dimensiones sociales, económicas y culturales en una sociedad en transformación continua. La educación a lo largo de la vida sería un proceso individual, propio y cotidiano donde cada uno de los sujetos se encuentra. Este proceso tiene en cuenta todas las formas de conocimiento, aptitudes y competencias. A este respecto, “la Educación Permanente se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser” (Delors, 1996, p.109). Estos pilares propuestos por Delors indican que el hombre debe aprender a conocer (acoplarse al medio y aprender a aprender); aprender a hacer (adquirir competencias); aprender a convivir (conocer al otro y relacionarse desde la paz); y aprender a ser (desarrollar capacidades individuales y personalidad). Los cuatro principios descritos se encuentran totalmente relacionados y enlazados entre sí dentro de la educación a lo largo de la vida, y se abordarán con el concepto general de aprendizaje en páginas siguientes.

La Quinta Conferencia de Educación de Adultos celebrada en 1997 en Alemania puso el acento en un «plan de acción para el futuro» de la educación y la sociedad por medio de la Educación de Adultos y en la Educación Permanente. En este punto

La educación a lo largo de toda la vida es por lo tanto más que un derecho: es una de las claves del siglo XXI. Es a la vez consecuencia de una ciudadanía activa y una condición para la participación plena en la sociedad. Es un concepto sumamente útil para fomentar el desarrollo ecológicamente sostenible, para promover la democracia, la justicia y la igualdad entre mujeres y hombres y el desarrollo científico, económico y social, así como para construir un mundo en el que los conflictos violentos sean sustituidos por el diálogo y una

cultura de paz basada en la justicia. La Educación de Adultos puede configurar la identidad y dar significado a la vida. Aprender durante toda la vida significa replantear los contenidos de la educación a fin de que reflejen factores tales como la edad, la igualdad entre hombres y mujeres, las discapacidades, el idioma, la cultura y las disparidades económicas. (UNESCO, 1997, p.22)

En la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos se declara que, además de constituirse como un derecho, la Educación Permanente será un eje central dentro del siglo XXI y promoverá consigo asuntos como la democracia, participación, paz, igualdad de oportunidades, desarrollos en todos los aspectos posibles y preocupación por el ambiente. De igual modo, en dicha conferencia, la educación a lo largo de la vida hará visible todas las individualidades o particularidades de los sujetos, desde su edad hasta su cultura, situación económica, entre otras, y se encargará de adaptar la educación a ellas. En resumen, se consolida como la gran propuesta por parte de los organismos internacionales para el siglo XXI.

Paradójicamente, luego de esta época, los discursos de la Educación Permanente comenzaron a tener un declive y esta noción deja de ser reiteradamente mencionada y conceptualizada en muchos de los documentos de UNESCO. Ya en el informe final de la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos en el año 2009, se evidencia que el término educación a lo largo de la vida fue poco nombrado y en cambio se hizo mención de conceptos como ‘aprendizaje y educación de adultos’ y ‘aprendizaje a lo largo de la vida’. Los análisis de esta caída de los discursos de Educación Permanente y las nociones emergentes se evidenciarán en el capítulo siguiente.

En resumen y de acuerdo con los planteamientos de las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos y los documentos que se han desarrollado en relación con la noción de Educación Permanente, se reafirma una gran parte de la idea que tiene UNESCO sobre una educación a lo largo de la vida que le permita a cada persona sobrellevar los cambios de su entorno. Así, por ejemplo, la primera conferencia de 1949 se sitúa después de la Segunda Guerra Mundial, lo que posibilitó pensarse la Educación de Adultos como una forma de conservar la paz y difuminar las brechas entre países desarrollados y en vías de

desarrollo a través del acceso de la población (especialmente de la población adulta) a la educación complementaria.

En cuanto a la segunda y tercera conferencia, la Educación de Adultos incluyó educación para el trabajo, técnica y profesional. Además, se enfocó en la alfabetización a través de la autoformación y sus propios intereses, y se dio prioridad a grupos minoritarios con intención de generar una igualdad en el acceso educativo y reconocer las diversidades culturales. Por otra parte, se buscaba reducir la desigualdad de género en el acceso a la educación y fortalecer la orientación vocacional desde los saberes prácticos. En la cuarta y quinta CONFINTEA, se posicionó la educación para toda la vida, lo que convoca a una formación continua. Allí se reconoce el papel activo de los adultos en la transformación cultural, política y social y se incluyen grupos con discapacidad. También, en la quinta CONFINTEA se sitúa la educación en la sociedad de la información, puesto que existe una brecha generacional respecto a la tecnología y por ello se destacó la importancia de incluir herramientas tecnológicas en la Educación de Adultos, que convertiría a esta población en migrantes de la información, permitiéndoles actualizar sus aprendizajes. En la última CONFINTEA, la noción de Educación Permanente no llevó el mismo protagonismo.

Se puede evidenciar cómo la Educación de Adultos ha sido transformada desde los discursos políticos, de tal forma que en sus inicios se limitaba a la educación básica y media, posteriormente aparece vinculada a la Educación Permanente, incluyendo lo profesional y lo complementario que visibiliza la participación activa de jóvenes y adultos en la realidad social, no solo desde progreso económico.

### **1.2.3. La Educación Permanente: sus nociones y características desde una comprensión pedagógica**

Las constantes transformaciones sociales y avances tecnológicos ligados al desarrollo, que han tenido lugar desde el siglo XVIII, junto con la crisis social mundial que se vive después de la Segunda Guerra Mundial hasta la época actual, han reformado los modelos de organización de las comunidades y dan lugar a nuevos estilos de vida de los ciudadanos,



dentro de los cuales se contemplan dimensiones como: el trabajo, el tiempo libre, los procesos de formación, entre otros. En dichos aspectos se identifica la influencia y el vasto impulso que brinda la Educación Permanente, puesto que esta se constituiría como el principal medio para responder a las demandas laborales y sociales. En este sentido, se puede comprender desde López et al. (2009) que:

La globalización, el envejecimiento de la población y los cambios sociales y económicos generan nuevas demandas formativas atendidas desde el paradigma de la Educación Permanente: 1. Formación orientada al trabajo (iniciación y renovación de los conocimientos de tipo profesional y formación en competencias profesionales). 2. Formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas (o para la participación social). (...). 3. Formación básica para aquellas personas que no tuvieron un acceso a la educación igualitaria. (Alfabetización de adultos). 4. Formación en tecnologías de la información y la comunicación (Alfabetización tecnológica). 5. Formación para el ocio y el tiempo libre. (p.112)

Los retos adjudicados a la Educación Permanente en la formación de individuos según este autor, se establecen desde cinco aspectos: trabajo, derechos humanos y civismo, acceso igualitario a la educación desde la alfabetización, tecnologías de información y comunicación, y, por último, tiempo libre y ocio. Para efectos de este apartado se agruparán estas demandas de formación en tres grandes asuntos: uno referido a trabajo, desarrollo económico y capital humano; el segundo aborda la democracia y los derechos humanos, y un tercero, explica la formación en el ocio, el tiempo libre y la cultura dentro de la Educación Permanente.

*La educación del hombre como sujeto productivo, sujeto de derechos y sujeto de elección:*

El primero de estos aspectos refiere al trabajo y al vínculo estrechamente relacionado entre el individuo y el éxito económico de una sociedad, pues, sería por medio de la Educación Permanente que el hombre acumula experiencia, contacto con otros, capacidades y habilidades que potencian su nivel de competencia en el mercado laboral, actualmente dominado por la tecnología. Según lo planteado por Resquejo (2003), “de la educación se espera la formación integral de la persona humana pero también proporcionar las cualificaciones necesarias que ayuden a mantener el empleo y adaptarse a los nuevos cambios y circunstancias laborales” (p.10). De esta manera se expone la necesidad de

actualizar el conocimiento de manera constante, pues se convertiría en una de las formas claras para conservar y obtener una fuente de trabajo.

Como se ha mencionado, el carácter imperante de la tecnología en las formas de mercado abre las puertas a diversas formas de reorganización del espacio laboral. Como consecuencia de esto, el término de 'capital humano' cobra gran relevancia, al contemplarse como un factor activo para el desarrollo económico. Según plantea Resquejo (2003), en concordancia con Becker en 1996:

Aunque el término pueda parecer algo enigmático [capital humano], en opinión de Becker, G.S., incluye los conocimientos y técnicas especializadas contenidas en la gente, su salud y la calidad de los hábitos de trabajo. Este capital es importante ya que en las economías modernas la productividad se basa en la creación, divulgación y utilización del saber. En síntesis, la teoría del capital humano reconoce que existe una relación estrecha entre desarrollo económico y desarrollo educativo, en base a que el desarrollo económico depende del desarrollo tecnológico, que necesita del trabajo cualificado que solo se logra mediante la educación. (p.39)

Tal noción de capital humano cobra gran relevancia en la medida en que aquellas nuevas demandas laborales requieren, cada vez más, perfiles específicos de mano de obra y mejor cualificados para determinadas actividades, cuestión que en el pasado dio lugar a una brecha, ya que los individuos menos capacitados iban quedando atrás.

Ahora bien, la Educación Permanente vista desde el segundo gran asunto, la democracia - discusión que se abordará más concretamente en un capítulo posterior-, se estima como un pilar esencial para el establecimiento de una óptima convivencia a través de procesos participativos y democráticos que enfrenten las desigualdades sociales y favorezcan la inclusión social y el crecimiento personal. En palabras de López et al. (2009):

La exclusión social o la pobreza ponen de manifiesto la necesidad de una educación a lo largo de la vida como inversión en capital humano y principio activo para la economía y la inclusión social de los ciudadanos que demandan el derecho a la educación para todos. (p.110)

De esta manera, la Educación Permanente se establece como un derecho de todos los ciudadanos, donde una de sus finalidades consistirá en intentar borrar las líneas de pobreza

y mejorar la calidad de vida. Según lo planteado por Besnard y Liétard (1979), la Educación Permanente es considerada como “una función de promoción individual, y por ello de reducción de la desigualdad de oportunidades” (p.39). Por lo tanto, la Educación Permanente se constituye como un medio para avivar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres sin importar la edad, la cultura, el idioma o la clase social, teniendo como base principios rectores como el progreso personal, la democracia, la justicia y el desarrollo en general.

La Educación Permanente como categoría democrática<sup>10</sup> debe hacerse efectiva en diversos escenarios que respondan al imperativo gnoseológico y económico-laboral. El primer imperativo alude a la capacidad de desarrollo en los campos científicos y tecnológicos; el segundo imperativo se centra en los procesos de producción y la necesidad de facilitar el acceso y la continuidad de las personas en su empleo. En esta medida, se dota al sujeto de la capacidad para dirigir su destino y se le otorgan medios para lograr equilibrar el trabajo, la educación y la vida activa (Resquejo, 2003). Los aspectos económico, laboral, tecnológico y democrático son indisolubles en la perspectiva de una Educación Permanente, en consecuencia, son considerados como factores clave en cuanto al progreso social y económico, ya que por esta vía se logra hacer frente a la afanosa globalización y al auge tecnológico, pues se adquieren, se renuevan y se colocan en práctica conocimientos que envuelven al ser humano y al momento histórico en el que se encuentra.

Sin embargo, lo anterior no debe pensarse como el único objetivo de esta clase de educación, pues dentro del panorama general de la Educación Permanente, como ya se ha mencionado, deben promoverse las condiciones esenciales para alcanzar un estado óptimo de bienestar individual y social, en el amplio sentido de la palabra. Esto incluye en gran medida el concepto de ocio, dado que es determinado como un espacio de tiempo libre en la vida del individuo para poder expresarse como bien le parezca. Debesse y Mialaret (1986) manifiestan:

---

<sup>10</sup>La noción de Educación Permanente desde la democracia, se explica en la idea de educar al hombre para que haga uso de sus facultades en vía del desarrollo propio y de su comunidad en todos los aspectos de la vida. Esto convierte a la educación en un derecho de todos para educarse en todo. Este asunto será analizado en el capítulo III.

(...) resulta que el ocio, nunca como ahora ha tenido tanta importancia para el hombre moderno: cuantitativamente, el tiempo que se le dedica aumenta constantemente, al igual que se multiplican las solicitudes de todo tipo; cualitativamente el ocio se manifiesta en nuestra sociedad, y cada vez más, como el único medio de compensar el desarrollo naturalmente abusivo de la civilización industrial. No es una simple coincidencia que las actividades de ocio en contacto con la naturaleza se afirmen en la lucha contra la polución, lo cual es también una acción educativa que a su vez requiere un mínimo de educación previa. Y la escuela, lo sabemos, no llega a este nivel, Sin embargo, aunque la educación básica incorpora a sus objetivos esta misión necesaria, esta contribución, por útil que fuera, no sería suficiente, «Cada edad tiene sus preferencias.» El ocio cuenta con medios de expresión que es preciso experimentar. Y además su «perfecto uso» sólo puede perfeccionarse a lo largo de la vida. (p.131)

Si bien las distintas etapas de la vida del ser humano cobran gran protagonismo según evolucione su desarrollo, no se debe dejar de lado que el aprovechamiento de aquel tiempo libre se adquiere a lo largo de toda la vida, pues tal situación franquea los límites de la escuela, debido a que el aumento de este tiempo se manifiesta en diversas proporciones, es decir, el tiempo libre de un universitario no será equivalente al de un operario.

Por lo que concierne a este escenario del ocio y del tiempo libre, se concibe éste como un elemento que constituye la educación actual, como lo sostienen Puig y Trilla citados por López et al. (2009): “La educación en el tiempo libre implica «aprovechar este tiempo como marco de alguna actividad educativa, sea del tipo que sea»” (p.120). Esto indica en resumen que el tiempo educativo denominado como ‘tiempo libre’, debe ser útil y provechoso para el sujeto que se encuentra en un proceso de Educación Permanente, permitiendo así el desarrollo humano, la satisfacción vital y el aprovechamiento de experiencias de ocio.

#### *Aproximaciones conceptuales de la Educación Permanente:*

Luego de estos aspectos que componen la noción de Educación Permanente, cabe formular las siguientes preguntas ¿Cómo se define la Educación Permanente? ¿Qué relación tiene con la Educación de Adultos? En una alusión al trabajo de R. H. Dave, autor del libro *Foundations of lifelong education* publicado en 1976 desde UNESCO, Resquejo (2003) elabora lo siguiente para comprender los fundamentos y propiedades de la Educación Permanente:

[...] proceso que dura toda la vida; no se limita a la Educación de Adultos y contempla la educación en su totalidad más allá de las diferentes etapas comprendiendo los modelos de educación formal, no formal e informal. En su proceso interviene el hogar, y la comunidad otorgándole así un sentido vertical y horizontal a las diferentes etapas de la vida, teniendo tanto un sentido general como profesional. Su objetivo no es solo corregir las posibles deficiencias del sistema educativo sino permitir una adaptación, flexibilidad y un enfoque dinámico de forma que permite el mantenimiento y mejora de la calidad de vida en todos sus aspectos. (p.21)

Con este panorama propuesto por este autor se aclara que la Educación Permanente se desarrolla durante toda la vida, no es limitada y tiene en cuenta espacios poco comunes en la escuela tradicional como la no formalidad, informalidad, la comunidad y el hogar. Contrario a ciertas concepciones que consideran la Educación Permanente como educación compensatoria, esta forma de educación se inclina por la adaptación al medio con el propósito de conseguir el desarrollo o progreso constante del ser humano.

Anteriormente, Paul Legrand, en 1972, citado en Debesse y Mialaret (1986), ya definía que

Entendemos por Educación Permanente un orden de ideas de experiencias y de realizaciones muy específicas, es decir, la educación en plenitud de su concepción con la totalidad de sus aspectos y de sus dimensiones, con la continuidad ininterrumpible de su desarrollo, desde los primeros momentos de la existencia hasta los últimos, y en la articulación última y orgánica de sus diversos momentos y de sus fases sucesivas. (p.p.32-33)

Todos los aspectos, dimensiones y transformaciones de la vida del hombre son competencia de la idea o planteamiento de una Educación Permanente. Dicha noción se enfoca en la consecución del desarrollo del individuo, donde se contemplan todos los años vitales, es decir, no se da cabida a una exclusión etaria. Esta es una educación integral en sí misma, que sigue cada paso del hombre en todo lo que compone su vida. La totalidad es, entonces, el postulado principal de la Educación Permanente. Vemos que esta noción atraviesa todas las dimensiones de la vida del hombre, ya que como lo afirman Debesse y Mialaret (1986):

Necesariamente, para todos, en todos los campos, en todos los momentos de la vida y, a ser posible, en todas partes y por todos, la Educación Permanente se afirma con carácter global, dedicada a la promoción de la personal total. (p.126)

En síntesis, la Educación Permanente es una noción globalizante que propende por un desarrollo pleno de los seres humanos sin distinción alguna, ya sea de lugar, tiempo, individuo, dimensiones de la vida o aprendizaje. En tal sentido no es una noción equiparable a la de Educación de Adultos por cuanto brinda la promesa de abarcar lo absoluto en el hombre. Si bien la Educación Permanente nace de la Educación de Adultos, esta última tiene características mucho más particulares y limitadas como es el caso de la población y el espacio de formación; es por ello que se encuentra bajo un marco de la educación a lo largo de la vida que también abarca la educación inicial de niños (Requejo, 2003). La Educación de Adultos es, en definitiva, una pieza integrante de una perspectiva educativa mucho más amplia como lo es la Educación Permanente.

Dentro de los puntos en común de estas dos formas de educación, se encuentra que ambas implican respuestas a demandas sociales en la medida en que sirven de oportunidad para quienes no tuvieron acceso a una educación inicial y contribuyen a un desarrollo de la comunidad (López et al., 2009). Estos constituyen ideales de democracia, derechos humanos y desarrollo muy presentes en la Educación Permanente.

Esta nueva forma de concebir una educación para toda la vida requiere de nuevas organizaciones que incluyen modificaciones al sistema educativo precedente. Tales cambios deben orientarse a:

a) el sujeto: el ser humano desde la primera infancia hasta las edades avanzadas (las hoy denominadas “tercera y cuarta edad”); b) el contenido: corresponde no solo a los diferentes niveles del sistema educativo reglado sino a las diferentes facetas del desarrollo de la personalidad (formación física, intelectual, cultural y profesional); c) el método: engloba todas las formas de educación escolar y extraescolar dando particular importancia, en función de las circunstancias, a la capacidad de autodidaxia que posee el ser humano para ser dueño y autor de su propio progreso cultural; d) los medios: no se centran en el material escolar (el libro u otro tipo de materiales) sino que a su servicio pueden estar, en el momento actual, el amplio desarrollo de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías; e) los agentes: no se circunscriben al sistema escolar sino que deben participar otras diferentes instituciones (empresas, asociaciones, etc.) creando una cooperación entre profesores, dirigente, técnicos, trabajadores, etc. (Resquejo, 2003, p.52)

Las modificaciones en esta nueva concepción de educación se ven caracterizadas por sujetos, métodos, contenidos, medios y agentes completamente diferenciados de la

educación en su sentido moderno, concepto al que se alude en la introducción de esta tesis. De esta suerte, se resalta: el sujeto a lo largo de su vida; el contenido, que hace referencia al desarrollo integral del ser humano en todas sus dimensiones; el método adecuado que integre todas las formas de educación y con pretensiones de resaltar la autodidaxia<sup>11</sup> en el individuo para que él mismo se haga cargo de su desarrollo; los medios pertinentes relacionados con las nuevas tecnologías de la información y comunicación; y los agentes de la educación pertenecientes en su mayoría al mundo del desarrollo económico, diferentes al maestro clásico de la educación en la modernidad.

Dadas las condiciones y características de la Educación Permanente, los métodos, modelos y medios educativos deben ser reformulados para conseguir verdaderamente una educación a lo largo de la vida incluyente con todos los individuos. En esta cuestión,

Se necesitan nuevos modelos de formación flexibles y adaptados a la pluralidad y diversidad de necesidades del individuo, que es el eje central del proceso formativo. La enseñanza a distancia y el autoaprendizaje son instrumentos que pueden proporcionar una respuesta adecuada a toda esta diversidad. (Resquejo, 2003, p. 223)

La diversidad y necesidades de los individuos son el impulso para la instauración de modelos nuevos para la formación que sean adaptados y flexibles precisamente a estas condiciones de cada individuo, las cuales constituyen el punto esencial para la formación. En este caso, se presentan dos ejemplos de modelos como lo son la enseñanza a distancia, que señala el papel y uso de las tecnologías en la Educación Permanente, y el autoaprendizaje.

El autoaprendizaje, muy presente en el ámbito de la Educación de Adultos, corresponde con la Educación Permanente frente a un contexto de nuevos modelos educativos, en los cuales comienza a predominar la idea de una autonomía en el individuo, quien se encarga de administrar su propio proceso intelectual, cultural y en general de aprendizajes deseables

---

<sup>11</sup> Este concepto resulta particular para el campo de la pedagogía y fue introducido por el informe dirigido por Faure en 1973 con la intención de referirse a la capacidad que tiene el hombre de propiciar su propia educación. En el siguiente capítulo se hará una breve alusión al concepto de autodidaxia junto con el de autoaprendizaje, sin embargo, para efectos de esta investigación no se profundizará en ellos y sus distinciones.

(Debesse & Mialaret, 1986). Es decir, el individuo es creador y guía de su educación; tiene las capacidades de seguir un proceso educativo desde sus deseos de aprender.

En este contexto ¿Cuál es el papel del maestro? Pues bien, este rol se modifica en razón de la Educación Permanente y sus atributos; obtiene otras denominaciones como animador, educador, enseñante, formador. Debesse y Mialaret (1986), se refieren a este nuevo agente como animador o enseñante y citan a Gauthier en su obra para mencionar que

Lo mejor es que estén voluntariamente animados por un espíritu de solidaridad activa, por una modestia razonable, por sentido de las adaptaciones convenientes: adaptación a las múltiples clientelas posibles, a la evolución tecnológica y psicosocial de la animación sociocultural. (Gauthier, 1970, citado en Debesse & Mialaret, 1986, p.142)

El animador debe movilizarse de acuerdo a las necesidades de adaptación y los múltiples cambios que se generan en la sociedad contemporánea. Este agente debe guiarse por la vía de la innovación tecnológica y por el ámbito psicosocial de quien se está educando. En ese sentido es conveniente que se encuentre en un proceso de formación permanente.

Desde ese ámbito, el individuo adquiere una posición central en la Educación Permanente y por ello el educador debe conocer su experiencia e intereses para proveer un aprendizaje significativo, valores, habilidades para la convivencia, comunicación y desarrollo de aptitudes, pues las condiciones históricas, psicológicas, culturales y sociales del individuo son intereses en la educación a lo largo de la vida (Resquejo, 2003). Se insiste entonces en que la Educación Permanente, además de formar para todas las dimensiones de la vida del ser humano, debe reconocer todas las circunstancias y condiciones que ya ha adquirido o en las que se encuentra rodeado un individuo. Esta tarea se adjudica a los agentes de la Educación Permanente.

Dentro del proceso educativo, el animador en la relación con el educando intenta reconocer lo que integra a este como sujeto. En ese proceso “el mismo animador se nutre de una autodidaxia en contacto con la experiencia de los sujetos y se enriquece con las experiencias adquiridas” (Debesse & Mialaret, 1986, p.141). Este agente llevará a cabo



entonces un proceso educativo propio desde los sujetos con los cuales interacciona. En tal caso, tanto animador como educando, se encuentran en una formación. Aquella relación,

Se trata, pues, de una pedagogía de la reciprocidad en igual consideración de las partes: «un educando se considera satisfecho de la formación recibida cuando el educador ha establecido con él una relación pedagógica de igual a igual, y en confianza». (L' Educateur, núm. 10, art. cit., pág. 40, 1965, citado en Debesse & Mialaret, 1986, p.141)

Se nombra por tanto una 'pedagogía de la reciprocidad' donde un educando se siente en confianza y satisfacción debido a una relación pedagógica fundada en la igualdad de las partes (educador y educando). Esto da como resultado el desdibujamiento de una relación tradicionalmente asimétrica maestro-estudiante, y se reemplaza por una reciprocidad educador-educando donde no existe una diferenciación notable.

#### **1.2.4. Lectura psicológica y sociológica de la noción de Educación Permanente**

La noción de Educación Permanente se construye desde diferentes autores y posiciones bajo unas disciplinas específicas tales como la pedagogía, la sociología, la psicología, entre otras. A este respecto se mostrará una visión general de esta noción a partir de la psicología y sociología.

Desde la perspectiva psicológica, Debesse y Mialaret (1986) ofrecen ciertas generalidades sobre la Educación Permanente que aluden a los sujetos, esencialmente a los adultos, y sus características. En un punto inicial, estos autores citan a Caspar para destacar que

Considerada globalmente, la Educación Permanente (de los adultos) tendría, sin hablar de las funciones económicas, sociales o ideológicas, de las cuales se tratará en otro capítulo de este volumen, una significación propiamente psicológica: «es quizá la expresión de una cierta angustia o, en todo caso, de una necesidad de recobrar su equilibrio en una sociedad que se caracteriza cada vez más por el cambio, o de ampliar un futuro que a menudo se presenta tan limitado. Pero considerar su utilidad como evidente sería confundir la hipótesis con el postulado». (Caspar, 1975, citado en Debesse & Mialaret, 1986, p.94)

Además de tener en cuenta las distintas funciones que tiene la Educación Permanente, desde la psicología se propone la idea de un desequilibrio social, ocurrido después de las diferentes guerras mundiales, que lleva como consecuencia la aspiración de la sociedad de

superar estas crisis y sobrellevar los distintos cambios más recientes. Es necesario para el hombre tener una especie de esperanza para la adaptación social.

En ese marco y de acuerdo con la disciplina propia, “la psicología de la Educación Permanente se dirigiría entonces sucesiva o comparativamente a los comportamientos del escolar, del cursillista adulto, del enseñante y del educador” (Debesse & Mialaret, 1986, p.93). La perspectiva netamente psicológica reconoce que la Educación Permanente engloba a todos los individuos y se enfoca en los estudiantes y en los educadores, específicamente en sus conductas y capacidades cognitivas.

El adulto es uno de los sujetos principalmente estudiados por la psicología en esta nueva forma de entender la educación, puesto que tradicionalmente se tiene la idea de que las capacidades de los adultos suponen un deterioro progresivo con el argumento del tiempo y la vejez. La psicología desde su campo ha fortalecido esta comprensión del adulto desde estudios psicométricos (Debesse & Mialaret, 1986). No obstante, debido a los principios que imperan en la Educación Permanente de incluir a todos los sujetos, es pertinente mostrar un estudio más acorde con las transformaciones sociales.

La psicología desde diversas ramas comienza a resaltar las capacidades del ser humano a lo largo de su ciclo de vida, por ejemplo,

Para la teoría del ciclo vital la plasticidad y el potencial para el cambio evolutivo se dan durante toda la vida. Sus trabajos rechazan que los estadios infantiles sean determinantes para el desarrollo posterior y suelen ser más sensibles a la influencia del medio y de la cultura que a los procesos internos; destacan las posibilidades de desarrollo a lo largo del espacio vital y especialmente se interesan por los cambios en la vida adulta. (Resquejo, 2003, p. 121)

Contrario a la percepción convencional del desarrollo de los individuos encauzado en las etapas de la infancia para la vida adulta, las teorías del ciclo vital se fundamentan en la premisa de que las transformaciones evolutivas del hombre se generan a lo largo de toda la vida, y por ende, conceptos como la plasticidad, propio del desarrollo infantil, se ven incluidos en todas las etapas de la vida. Así pues, hay un interés en estudiar la adultez y sus

evidentes cambios. Asimismo, consideran que el entorno social y cultural influye en el interior del hombre.

Por otra parte, otra de las ramas particulares de la psicología contribuye a la comprensión de los adultos. Debesse y Mialaret (1986) citan a Léon en 1971 para mencionar que

El enfoque diferencial de las capacidades brutas del adulto, sistematizado por D. Wechsler (1956), ha llevado, en principio, a destacar la importancia de los procesos de involución o de deterioro, y a relacionar estos procesos a un determinismo principalmente biológico. Luego, la multiplicación de controles ha provocado una cierta relativización de las conclusiones iniciales y un deseo de hacer sitio a los factores educativos y sociales en el devenir de las hazañas intelectuales. Ya hemos destacado el hecho de que la representación gráfica de este devenir se parece más a una sucesión de crestas que a un pico o una meseta única. (p.108)

Esta psicología desde un enfoque diferencial, subraya en principio el deterioro de las capacidades brutas del adulto desde la explicación que provee la biología. Posteriormente, este mismo enfoque reconoce que otros ámbitos como el social y educativo influyen en las facultades intelectuales del adulto, de lo cual se afirma que los procesos que cumple un individuo no tienen un carácter lineal donde gradualmente se localiza un detrimento de capacidades. Así, desde el enfoque diferencial, se desmiente la idea de que las capacidades brutas del adulto van en deterioro constante.

En términos generales la psicología del adulto pone especial énfasis en las experiencias del adulto, los conocimientos cotidianos, las condiciones educativas desde la cuestión inicial y la motivación que activa al individuo a raíz de necesidades o intereses en proyección al futuro (Debesse & Mialaret, 1986). Esto es, el adulto se moviliza para educarse por unas necesidades o motivaciones que pueden tener origen en el medio en que se encuentra. Su proceso educativo está mediado por sus experiencias, su entorno y su educación previa.

En la perspectiva sociológica se encuentra que la Educación Permanente y sus distintas acepciones provienen también de un orden sociológico, ya que la idea de una educación para toda la vida, enmarca el desarrollo de las culturas y de la comunidad, pues toda acción que se relacione con la Educación Permanente debe valerse del medio, del intercambio, el

capital humano y las estructuras de control que develan las directrices de cada sistema educativo. Así, según lo indican Debesse & Mialaret (1986):

La Educación Permanente se muestra como un fenómeno amplio e irresistible. Pero es un fenómeno de aparición tardía. En efecto, ha pasado mucho tiempo como si las formas tradicionales de la escuela y del aprendizaje pretendiera asegurar, para toda la vida, una preparación suficiente para la existencia cotidiana y para el oficio deseable. (p.55)

La noción de Educación Permanente está estrechamente ligada al fenómeno del cambio social continuo de la sociedad postindustrial, lo que da lugar a una lectura sociológica. De igual forma, la sociología se perfila desde antes de las primeras concepciones de Educación Permanente como una forma de comprender y estudiar lo relacionado con el progreso en el orden de las ideologías, la evolución en respuesta a las exigencias del medio, el factor de libertad y el cambio permanente de las formas de desarrollo del individuo y sus comunidades.

En esta perspectiva, la sociología esquematiza desde dos puntos de vista lo referente a la formación continua y profesional, pues especifica el orden en el que la Educación Permanente atraviesa la vida del hombre. Por un lado, muestra tres momentos que representan el esquema general de Educación Permanente: 1. La formación profesional inicial (en donde se exploran las motivaciones); 2. la formación profesional complementaria (va acorde a la evolución técnica y busca la promoción social); 3. La reconversión (renovación de acuerdo a la relación capital-oficio). Por otro lado, relaciona los factores humanos que permiten que la Educación Permanente sea una cuestión social: la cultura o cultura general, necesaria para la interacción y la comunicación de conocimientos y habilidades de oficio; y de otro lado la formación psicosocial que enmarca las relaciones sociales existentes en la Educación Permanente. (Debesse & Mialaret, 1986).

## **CAPÍTULO 2. APRENDER PARA TODA LA VIDA ¿UN PUENTE ENTRE EL INDIVIDUO Y EL NUEVO MILENIO?**

La sociedad postindustrial tiene la característica de dar primacía a la producción de tipos de conocimiento y habilidades relacionados con la formación técnica y profesional. Dentro de este modelo de sociedad, se considera la formación como un factor de desarrollo económico, que podría basarse en las nociones de una educación que permanezca en el tiempo y en los imperativos de la industrialización; de ahí que una de las propuestas de organizaciones internacionales, como UNESCO, haya sido la de estimar el papel de la educación, pues debe existir un equilibrio entre el plano profesional, económico y sociocultural.

Conforme a este marco de lo profesional y el desarrollo económico, algunos organismos internacionales como UNESCO, Banco Mundial, y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, buscan desde la educación incentivar el desarrollo del yo individual, la actividad libre de los alumnos, el aprendizaje desde la experiencia, la adquisición de destrezas para alcanzar intereses individuales y sociales, el aprovechamiento de las oportunidades del presente, y por último, adaptarse a la concepción del mundo desde el cambio constante y la revolución tecnológica. Hoy varias de estas ideas se encuentran de forma predominante en los discursos educativos, como la Educación de Adultos, la Educación Permanente y en particular en el aprendizaje a lo largo de la vida, que se centra en los modos de aprender y la actividad libre de un individuo perteneciente a la sociedad actual.

En este segundo capítulo, inicialmente, se hará referencia al cambio que tiene el Instituto de Educación de UNESCO hacia la nueva denominación de Instituto para el Aprendizaje a lo largo de la vida. A continuación, se mostrará una descripción breve de lo encontrado en los discursos de UNESCO acerca del cambio hacia el aprendizaje, la noción de aprendizaje a lo largo de la vida, el reciente concepto de mercado de aprendizaje y el autodidactismo. Finalmente se presentan otras discusiones provenientes del Banco Mundial, la OCDE y de trabajos de algunos autores que analizan la noción de un Aprendizaje Permanente.

## **2.1. Del Instituto para la Educación al Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida**

En la época de la posguerra, con la creación de UNESCO fundada en este contexto en 1945 como una agencia especializada de las Naciones Unidas (ONU) surgió un nuevo orden mundial en el que las instituciones internacionales se crearon con la directriz de mantener la paz, proteger los derechos humanos y promover la cooperación internacional. La década de 1950 marcó el punto de partida para una serie de proyectos que determinarían las directrices de esta organización. En 1952, la UNESCO estableció la creación del Instituto de Educación de la UNESCO (UIE en sus siglas en inglés) en Hamburgo, Alemania.

El Instituto realizó importantes contribuciones al campo de la Educación de Adultos en todo el mundo. Desde sus inicios y en el contexto de la Primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos, CONFINTEA I, el UIE siguió la misma dirección que UNESCO tenía en ese momento: la Educación de Adultos. Su participación en los temas relacionados con la educación de personas adultas se hizo evidente en la primera conferencia que agenció el instituto y que llevaba por título *La Educación de Adultos como un medio para desarrollar y fortalecer la responsabilidad social y política* (Ireland y Spezia, 2014). La historia del Instituto muestra cómo los debates sobre la Educación de Adultos y la Educación Permanente se han desarrollado desde el período posterior a la Segunda Guerra Mundial hasta hoy y refleja la interacción de ideas, instituciones y personas en la configuración de la cooperación internacional en educación y de una forma más amplia, en el contexto de la política global.

En las primeras décadas de su existencia, el trabajo de UIE refleja su ambición de cubrir una serie de temas que se consideraron relevantes para la renovación social: educación de la primera infancia, educación de adultos, reforma escolar y formación de docentes y la promoción de la cooperación internacional entre los docentes europeos. En esta primera etapa de la vida del Instituto, sus principales fuentes de ingresos fueron las contribuciones de los estados miembros y la financiación de la UNESCO. Sin embargo, en 1965 se vio obligado a reestructurar los acuerdos de financiación y cobertura, debido a la escasez de

recursos. A partir de este momento, UNESCO –como fuente principal de financiación– enfatizó en el alcance internacional del Instituto y estableció a los países en desarrollo como un nuevo enfoque regional, ampliando su alcance y dejando de lado su visión como un proyecto alemán (UIL, 2020 a).

Más adelante, en la década de 1970 el UIE inició un proceso de búsqueda de identidad, promovido por la publicación del Informe Faure de la UNESCO en 1973, en el que se abordó lo que sería el tema fundamental en sus investigaciones a partir de esta época: una educación que se extiende a lo largo de la vida adulta. Dicho informe fue la respuesta de la UNESCO a lo que percibió como una crisis educativa mundial. El aumento de las necesidades educativas en los países recientemente independizados, representaron los principales desafíos en ese momento. René Maheu, el entonces director general de UNESCO, se aseguró de que esta organización tuviera voz en los debates sobre educación desde el llamado a una comisión de educación de alto nivel, presidida por Edgar Faure, ex Ministro de Educación y Ministro de Asuntos Sociales de Francia. La comisión presentó el informe *Aprender a ser: La educación del futuro* en 1973, en el cual se estableció la Educación Permanente como el concepto principal que abordaría los temas de educación en los países desarrollados y en vía de desarrollo, donde se destaca el papel de la educación para la democracia y el desarrollo (Faure et al., 1973).

La Educación Permanente amplió el alcance de la definición de educación de UNESCO, pues fue más allá de las categorías de educación fundamental y básica, a partir de una idea global de la educación que no se limita a un determinado grupo de edad o a una institución determinada. El mensaje fundacional de UNESCO y su interés por la educación para todos y a lo largo de la vida, se sustentó en la legitimidad y la autoridad de la Organización en un mundo caracterizado por el trato particular y la hegemonía económica. El UIE representaba la importancia del desarrollo de una educación totalizadora, integral y unificadora que incluye el aprendizaje formal, no formal e informal para adquirir y mejorar la educación y lograr el mayor desarrollo posible en diferentes etapas y dominios de la vida. El concepto estaba vinculado a la creencia en la democracia como un sistema social y político basado en el derecho de cada hombre a realizar su propio potencial y participar en la construcción de

su futuro. Como lo indica Faure en su informe *Aprender a ser: La educación del futuro* de 1973, la educación en vía de la democracia consistiría en:

una reforma de las estructuras educativas que permita un amplio ensanchamiento de las elecciones; una reestructuración de la educación en el sentido de la Educación Permanente; la individualización de los contenidos; la toma de conciencia, por parte de los estudiantes, de su situación, de sus derechos y de sus voluntades propias; la decadencia de las formas autoritarias de la enseñanza, en beneficio de las ideas de autonomía, de responsabilidad y de diálogo; una formación pedagógica de los enseñantes centrada en el conocimiento y el respeto de los múltiples aspectos de la personalidad humana; la sustitución de la selección por la orientación; la participación de los usuarios en la elaboración de las políticas y en la gestión de las instituciones educativas; la descentralización y la desburocratización de la actividad educativa. (Faure et al., 1973, p.145)

El Instituto centró sus esfuerzos en proporcionar un punto de vista acerca de la noción de Educación Permanente, lo que le dio un mandato y un perfil claros. En un principio, el propósito del UIE fue dirigido a promover la investigación interdisciplinaria y de desarrollo sobre la Educación Permanente, con especial referencia a los planes de estudio escolares como una contribución a la renovación de los sistemas educativos.

La visión puesta en los planes de estudio escolares y la Educación Permanente estuvieron presentes en la agenda de trabajo del UIE hasta principios de los años ochenta. En el transcurso de esta década, los países en desarrollo impulsaron los programas de alfabetización de adultos, complementarios a la universalización de la educación primaria para niños. Según el informe del Instituto entregado en el año 2000, estas iniciativas masivas se centraron en enseñar a los estudiantes adultos a leer y escribir, sin tener en cuenta que perderían sus habilidades de alfabetización recién obtenidas si no se mantuvieran y se usaran regularmente (UIL, 2020 b). El UIE promovió un enfoque de la alfabetización como un continuo proceso de toda la vida. Durante esta década, el Instituto implementó un programa de alfabetización y educación continua como parte de su investigación en Educación Permanente. Este fue el primer proyecto que UIE llevó a cabo por iniciativa propia en el mundo en desarrollo.

En 1986, el Instituto inició un proyecto de investigación sobre analfabetismo funcional. Se celebró un taller en el UIE, precedido por una serie de estudios de casos sobre la



alfabetización y la educación continua en diez países industrializados (UIL, 2020 a). En 1989, se intensificó el trabajo de investigación sobre alfabetización en estos países y fortaleció las colaboraciones con la OCDE y años posteriores con la Unión Europea<sup>12</sup>. Las reuniones celebradas en UIE a principios de la década de 1990 se referían a las dimensiones del analfabetismo funcional, la investigación orientada a las políticas y la evidencia del progreso social y económico que traía consigo la alfabetización.

Hacia la década de los noventa fue presentado el informe de La Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V), celebrada en Hamburgo en 1997. La CONFINTEA V contó con la participación de las organizaciones no gubernamentales y la sociedad civil en la conferencia y su preparación, que fue una novedad. Esta conferencia fue evaluada positivamente debido a la calidad de sus documentos finales: *La Declaración de Hamburgo sobre el aprendizaje de adultos y la agenda para el Futuro* que tuvo cierto impacto en el campo de la Educación de Adultos en todo el mundo. CONFINTEA V se considera un hito en la historia de las CONFINTEA principalmente porque marcó el cambio de la Educación de Adultos al aprendizaje de adultos, haciendo hincapié en el proceso individual de aprendizaje sobre el aspecto institucional y provisorio (UNESCO, 1997). Este cambio fue influenciado por el informe de la Comisión de Educación de la UNESCO para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, *La Educación Encierra Un Tesoro*, publicado en 1996.

El Informe Delors siguió al Informe Faure en cuanto a su carácter humanista, debido a que en este se reflexionó sobre el papel de la educación y el aprendizaje para el desarrollo humano y social frente a un mundo rápidamente cambiante y cada vez más diverso, lo cual acentúa la capacidad de los seres humanos para aprender. Los dos informes surgieron en contextos políticos y socioeconómicos que distan en varios aspectos: el Informe *Aprender a ser: La educación del futuro* de 1973 fue presentado en una época de cambios culturales y

---

<sup>12</sup> “La Unión Europea es una asociación económica y política única en su género y compuesta por 27 países europeos que abarcan juntos gran parte del continente. La organización que se convertiría en la UE se creó en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial. Sus primeros pasos consistieron en impulsar la cooperación económica con la idea de que, a medida que aumentara la interdependencia económica entre los países, disminuirían las posibilidades de conflicto. En 1958 se creó, pues, la Comunidad Económica Europea (CEE), que en un principio establecía una cooperación económica cada vez más estrecha entre seis países: Alemania, Bélgica, Francia, Italia, Luxemburgo y los Países Bajos. Desde entonces se han unido a ellos otros 22 miembros, creando un enorme mercado único (también conocido como “mercado interior”) que sigue avanzando hasta lograr todo su potencial”. (Unión Europea, 2020)

sociales caracterizada por el crecimiento económico. Por su parte, el Informe *La educación encierra un tesoro* de 1996, estuvo marcado por la crisis económica, el final de la guerra fría y el auge del neoliberalismo como paradigma económico mundial. Tanto Faure como Delors evidenciaron en sus informes un enfoque recurrente de los teóricos que aportan a los discursos de UNESCO, en cuanto a las condiciones en las que se da la educación. Una educación en principio basada en los derechos humanos y vinculados a los principios de igualdad, participación democrática y justicia social, que además apuntaría a un bien común a nivel mundial. (UIL, 2010 b)

En el año 2000, el gobierno alemán anunció la eliminación progresiva de su financiación institucional, lo que significó un estado de crisis para la supervivencia del Instituto. No obstante, las negociaciones entre UNESCO, el gobierno alemán y las autoridades de Hamburgo dieron un giro positivo, facilitado por una resolución adoptada en 2001 por la Conferencia General, para darle finalmente al Instituto un estatus internacional que le permitiera ampliar sus funciones y determinar su continuación como instituto oficial de UNESCO. En 2006, el UIE fue cerrado legalmente y fue sucedido por un instituto internacional de pleno derecho, provisto de un acuerdo del país anfitrión (Alemania) entre el Ministerio de Asuntos Exteriores alemán y la UNESCO, que se firmó en 2007. La nueva institución fue nombrada Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL en sus siglas en inglés), que se transformó para reflejar mejor el trabajo del instituto. UNESCO determinó que:

En la evaluación externa del IUE efectuada recientemente (2005) se recomendó cambiar su nombre a fin de armonizarlo mejor con sus objetivos y actividades, y este asunto se debatió en el Consejo de Administración del IUE en su reunión anterior. El nombre alemán – UNESCO-Institut für Pädagogik- se consideraba desde hace tiempo inadecuado y obsoleto. Un cambio de nombre mejoraría la notoriedad del Instituto como organismo de prestación de servicios en sus esferas de competencia concretas. Además, como señalaron los evaluadores externos, no se debería subestimar el efecto simbólico de un cambio de nombre, así como la transición de una fundación alemana a un Instituto de la UNESCO debidamente constituido. (UNESCO, 2006, p.2)

El cambio de nombre y estatus legal marcó una nueva era en la historia del Instituto, trajo consigo una alineación mucho más estrecha del UIL con las reglas y regulaciones administrativas, además de una mayor integración de su trabajo en los programas de

aprendizaje de UNESCO. Lo anterior permitió reflejar mejor el trabajo del UIL ya que adoptó como campo de acción concreto el aprendizaje, esto es, el aprendizaje a lo largo de la vida como un eje transversal en los discursos educativos promulgados por los organismos internacionales. De ahí la relevancia en el cambio de su nombre. Como consecuencia el UIL tiene la particularidad de ser el único Instituto encargado de abordar al aprendizaje a lo largo de la vida y lo concerniente a la educación para la democracia, y centra su identidad en esta última.

De acuerdo con lo expuesto en la *Propuesta de cambio de nombre del Instituto de la UNESCO para la educación, por Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida del año 2006*, en la que se plantea el precedente histórico del que sería el objetivo principal del Instituto hasta hoy, se establece que:

En el marco del mandato educativo general de la UNESCO, el cometido del Instituto consistirá en promover el reconocimiento del ejercicio del derecho a la educación y al aprendizaje y crear condiciones propicias a tal efecto. En calidad de Instituto internacional de la UNESCO sin fines de lucro, el Instituto realizará investigaciones, actividades de fortalecimiento de capacidades y creación de redes y publicaciones relacionadas con el aprendizaje a lo largo de toda la vida, centrándose en la Educación de Adultos y la Educación Permanente, la alfabetización y la educación básica no formal. (UNESCO, 2006, p.2)

En esta perspectiva, el Instituto debía dedicarse a reforzar el aprendizaje a lo largo de toda la vida y parte de la idea de fomentar una visión totalizadora en la que se integran los conocimientos de las necesidades sociales con base en un enfoque de atención a todas las poblaciones europeas. El Instituto buscaba propiciar el intercambio de conocimientos y experiencias en torno al fortalecimiento de los procesos de alfabetización en la educación no formal y específicamente en la Educación de Adultos.

Además, este Instituto conserva la orientación humanista de la educación como derecho humano y defiende la idea de una educación para todos en la que el aprendizaje a lo largo de toda la vida se convertiría en el nuevo paradigma de la educación. Es así como el Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (2014) determina que:

El mandato del UIL es promover y apoyar el aprendizaje a lo largo de toda la vida concentrándose en la educación continua y de adultos, la alfabetización y la educación básica no formal. Sus actividades hacen hincapié especial en la prosecución de la equidad en la educación para los grupos desfavorecidos y los países más afectados por la pobreza y el conflicto. (p.11)

El Instituto debía ahora asumir mayores responsabilidades pues estaba a cargo de guiar la premisa que UNESCO le había otorgado como su labor principal, esto es, la del aprendizaje a lo largo de la vida. Dentro de sus iniciativas más relevantes, estuvo la organización de CONFINTEA VI. Su tarea se extendió también al Marco de Acción de Belém -documento final de CONFINTEA VI- que se celebró en 2009 en Belém, Brasil (nuevamente organizada por el Instituto) en el que se ordenó al UIL coordinar un proceso de monitoreo, para producir regularmente el Informe Global sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE), cuya primera edición se publicó antes de la CONFINTEA VI. Por otro lado, el mandato otorgado al Instituto fue el de revisar y actualizar la *Recomendación sobre el desarrollo de la Educación de Adultos* adoptada en Nairobi en 1976; el documento clave de establecimiento de normas producido por la UNESCO sobre Educación de Adultos hasta el momento. Además del trabajo conceptual y empírico sobre Educación de Adultos realizado en el contexto de las CONFINTEA, la alfabetización y el Aprendizaje Permanente siguen constituyendo los pilares principales de las actividades de UIL en la actualidad (UIL, 2010 a).

El UIL estableció una determinada misión para el período de 2014-2021, que consiste en impulsar el campo del aprendizaje a lo largo de la vida desde un énfasis en la Educación de Adultos, continua, no formal y la alfabetización. Del mismo modo, el Instituto plantea sus objetivos orientados al fortalecimiento de los Estados Miembros para el mejoramiento de la calidad en las políticas de aprendizaje a lo largo de la vida, educación para todos, inclusión y el aprendizaje no formal en relación con el desarrollo de competencias y el mundo del trabajo (UIL, 2014). Frente a estos objetivos, se encuentra “promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida como el paradigma educativo rector para lograr sociedades del aprendizaje inclusivas y sostenibles” (UIL, 2014, p.12). Este es el objetivo principal del UIL al concebir la noción de Aprendizaje a lo Largo de la Vida como un principio rector. Es así como en el contexto actual, el UIL enfatiza en la caracterización de su labor, como

uno de los institutos más importantes en temas de educación y como el único que posee el mandato del aprendizaje a lo largo de toda la vida, entendido este último como el campo principal y el paradigma que orienta la educación en el siglo XXI.

## **2.2. Aprendizaje a lo largo de la vida, un reto individual**

### **2.2.1. La vía del aprendizaje**

De acuerdo con la definición de los principios modernos de la educación mencionados en la introducción de este trabajo<sup>13</sup>, se encuentra que la educación en la modernidad tenía como base en primer lugar, la asimetría de un adulto y un niño, lo que implicaba una diferencia generacional entre el maestro y el individuo que sería educado; en segundo lugar, era concebida como una forma de transmisión de la cultura enmarcada en una tradición propia de cada sociedad; en tercer lugar, tenía unos fines colectivos dirigidos hacia la formación particular del individuo; por último, esta formación se producía a partir de técnicas que conducían a los individuos a ser hombres (hecho antropológico) y ciudadanos (Marín et al., 2019)

A finales del siglo XX la educación moderna comienza su transformación hacia las vías del aprendizaje, mediante el cual se configura un nuevo tipo de sujeto y de sociedad. Por lo tanto, es imprescindible aproximarse a la diferenciación de las nociones educar y aprender, situación que plantea UNESCO (1972 c) en su documento *Estudio internacional retrospectivo de la Educación de Adultos (Montreal 1960 - Tokio 1972)*, en el que se expone que:

Es esencial la palabra “aprender”, que ha de distinguirse netamente de “educar” en su acepción tradicional. Se trata de subrayar el hecho de que los educadores no deben limitarse simplemente a transmitir información de un maestro a un alumno, sino que deben ocuparse de las necesidades de los estudiantes, de manera que éstos sepan orientar su propia actividad y servirse de los más modernos instrumentos de enseñanza. El objetivo es dotar al estudiante de métodos prácticos de pensamiento, actitudes sociales adaptables, capacidad de discernimiento y de opción y sentido crítico. (p.p23-24)

---

<sup>13</sup> Cabe aclarar que el análisis del concepto moderno de educación no se desarrolla a profundidad en esta investigación, pues se trata de un concepto muy amplio, que no corresponde a nuestro objeto de estudio y requiere más rigurosidad en su conceptualización.

El auge del aprendizaje comienza a denotar una fijación mayor en el alumno, en sus necesidades y particularidades. Aparentemente, aumenta su poder de decisión y autonomía en la elección de las actividades a desarrollar en su entorno, otorgándole medios para que desarrolle modos de pensamiento que le permitan desenvolverse en la sociedad. Lo anterior permitirá el refuerzo de condiciones personales de cada individuo como lo son el sentido de la libertad y la autoestima, sin dejar de lado que las dinámicas sociales cambiantes obligan a que tal individuo se acople a estas. Por lo tanto, el nuevo sistema de globalización se presenta como un desafío, en la medida que se fundamenta en la exigencia de una adaptación, actualización o aprendizaje de habilidades en ámbitos profesionales, sociales y comunicativos. Es así como el campo educativo se ve cuestionado y exigido bajo estos preceptos. El aprendizaje permitiría desarrollar la capacidad de adaptación, lo que implica adquirir comportamientos y destrezas que van en concordancia con el medio actual.

Ahora bien, para la comprensión de esta idea de aprendizaje, debe tenerse en cuenta los cuatro aprendizajes fundamentales propuestos en el Informe Delors *La Educación Encierra Un Tesoro*. Estos son:

(...) aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio. (Delors, 1996, p.95-96)

En este Informe se contempla el aprender a conocer como la forma de empleo de la atención, la memoria y el pensamiento; en cuanto aprender a hacer, se asume como la capacidad para desarrollar competencias que le permitan al individuo desenvolverse con destreza en diversas situaciones, y no sólo la adquisición de un oficio en especial; en referencia al aprender a vivir juntos, se considera la relevancia de las formas de convivencia con la intención de estructurar proyectos comunes o la solución a los conflictos; finalmente, aprender a ser, menciona la relevancia frente al fortalecimiento de la responsabilidad personal, el poder de decisión y la capacidad de juicio de cada sujeto (Delors, 1996).

También aparecen nuevos conceptos sobre aprender, como, por ejemplo, aprender a aprender y aprender a emprender. La primera de estas modalidades refiere a que la formación inicial se brinda para preparar a un individuo a recibir más formaciones en el futuro, lo que hace emergente la noción de un aprendizaje a lo largo de toda la vida. En cuanto a la segunda, Tünnermann encuentra en la educación superior la forma de visualizar el concepto de ‘aprender a emprender’, o como también lo menciona el autor, el aprendizaje de la iniciativa, pues este brinda el impulso para la renovación de competencias y el fortalecimiento de capacidades esenciales en pro de que los sujetos se involucren en las transformaciones sociales, y que al mismo tiempo esto genere retribución económica y posicionamiento en su comunidad (Tünnermann, 1995). Así, se esperaría crear mejoras en las condiciones de vida de un individuo al colocar en práctica lo aprendido. Claro está que estas mejoras dependen y varían en cada sociedad, ya que son determinadas culturalmente.

### **2.2.2. UNESCO y el Aprendizaje a lo largo de la vida**

Entre las décadas de 1950 y 1960, época reciente de la posguerra, prevalecía el concepto de educación a lo largo de la vida -término que se describió en el capítulo anterior-. Sin embargo, a partir del Informe *La educación encierra un tesoro* y la entrada en boga del aprendizaje, se posibilita el auge de un nuevo discurso educativo: el aprendizaje a lo largo de la vida, el cual ha estado presente como principio fundamental de la educación en las últimas décadas y ha formado parte de los sistemas y políticas educativas actuales. La emergencia de dicha noción está dada desde los cambios mundiales que comienzan a darse constantemente en ámbitos sociales y económicos (incluidas las nuevas tecnologías de la información y la comunicación), así como el énfasis de la sociedad en el conocimiento y el aprendizaje. Desde este marco, el aprendizaje a lo largo de la vida tiene un papel fundamental precisamente frente a la adaptación de estas nuevas demandas múltiples de la sociedad contemporánea, pues en concordancia con aquellos retos organiza la educación. Ohsako y Mauch en 2001, citados por UIL (2010 b) en su *Informe mundial sobre el aprendizaje y educación de adultos* afirman que

El valor real del aprendizaje a lo largo y ancho de toda la vida es el desarrollo de la capacidad para devenir agente personal y social, posibilitando que las personas se equipen a sí mismas para actuar, reflexionar y responder apropiadamente a los retos sociales, políticos, económicos, culturales y tecnológicos que enfrentan durante toda su vida (p.24)

Es así como esta perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida propende por el desarrollo de una actividad del individuo, pues le brinda las herramientas necesarias para que él mismo, como agente activo, logre adaptarse frente a los desafíos del mundo; esto en relación con los primeros apartados de este capítulo sobre el aprendizaje y la adaptación. En esta línea, UIL (2010 b) explica que

El marco de referencia dado por el concepto de «aprendizaje a lo largo de toda la vida» debe generar una educación sin límites. Esto significa oportunidades abiertas, flexibles y personalmente pertinentes para desarrollar el conocimiento y adquirir las competencias y actitudes que los adultos necesitan y quieren en todas las etapas de su vida. Esto implica ofrecer contextos y procesos de aprendizajes atractivos y pertinentes para los adultos como ciudadanos activos en el trabajo, la familia, la vida comunitaria y, no menos importante, como personas autónomas que construyen y reconstruyen sus vidas en culturas, sociedades y economías complejas y rápidamente cambiantes. (p.14)

Conforme a esta afirmación, la educación ya no se ve limitada en sentido alguno. Por el contrario, desde la perspectiva y concepción vigente de un aprendizaje a lo largo de la vida, la oportunidad de aprender sería flexible y abierta para que los adultos (en todas sus etapas) logren adquirir las habilidades y conocimientos de forma continua y permanente de acuerdo con un mundo globalizado, y permitiría el desarrollo integral y la adaptación de un sujeto activo en todos los espacios de su vida (familiar, social, económico, cultural e individual). Debido a sus cualidades, el aprendizaje a lo largo de la vida, por ejemplo, daría lugar al reconocimiento y certificación de aprendizajes informales, no formales y previos para ajustarlos a estándares nacionales e internacionales lo cual los hace cualificables para entrar al mundo laboral (Infante y Letelier, 2015). Esto reafirmaría la idea del derecho de aprender para todos y la validez de los aprendizajes que se dan en todas las etapas de la vida.

En el discurso de UNESCO, el aprendizaje a lo largo de la vida se concibe como un derecho fundamental de todos, pues se declara que todos los seres humanos tienen el derecho de seguir aprendiendo ya que esto expresa una necesidad para continuar un desarrollo individual y social, por lo cual no debe ser considerado un pasatiempo para un



grupo selecto de personas o un privilegio. Todos los seres humanos tienen derecho a aprender para poder ser, vivir juntos y sobrellevar la sociedad en permanente transformación (UNESCO, 1985). UNESCO afirma que hay un derecho de aprender definido como “el derecho a: saber leer y escribir; formular preguntas y reflexionar; la imaginación y la creación; interpretar el medio circundante y ser protagonista de la historia; tener acceso a los recursos educativos; desarrollar las competencias individuales y colectivas” (UNESCO, 1985, p.1). En esta línea, UNESCO concibe al aprender y al aprendizaje a lo largo de la vida como un derecho indispensable para el crecimiento del individuo y la sociedad, más allá de herramientas productivas.

En cuanto a la relación del aprendizaje a lo largo de la vida con otros conceptos, se entiende que “el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida supone una visión enriquecida de la alfabetización y la Educación de Adultos. Integra a ambas, pero les asigna un sentido distinto al tradicional, al incorporarlas a los esfuerzos de creación y desarrollo de un sistema de aprendizaje continuo para las personas” (Concha, 2014, p.5). Esto es, la alfabetización y la Educación de Adultos se transforman con vistas hacia un sistema continuo de aprendizaje; son partes que integran una perspectiva mucho más amplia como lo es el aprendizaje a lo largo de la vida.

#### *El mercado del aprendizaje:*

Durante la década de los 90 y en el furor del desarrollo tecnológico, comienzan a presentarse una serie de demandas de una educación que beneficie el ámbito económico. Principalmente los organismos internacionales, como Banco Mundial y OCDE, promueven discursos de la educación provechosos para la economía -asunto que se trabajará más adelante-. Delors (1996) explica que

Las comparaciones internacionales ponen de relieve lo importante que es para la productividad el capital humano y, por consiguiente, la inversión en educación'. Las relaciones entre el ritmo del progreso técnico y la calidad de la intervención humana se tornan cada vez más visibles, así como la necesidad de formar agentes económicos capaces de utilizar las nuevas tecnologías y manifestar un comportamiento innovador. Se exigen nuevas aptitudes y los sistemas educativos deben responder a esta necesidad, no sólo

garantizando los años estrictamente necesarios de escolaridad o de formación profesional, sino formando científicos, personal innovador y tecnólogos de alto nivel. (p.77)

En el marco de una sociedad donde priman lo técnico y tecnológico, el capital humano adquiere un papel primordial para la educación transformada en aprendizaje, pues este se contempla como una forma de inversión a corto o largo plazo. Por ello, para los organismos económicos y los gobiernos resultaría vital invertir en educación y obtener sus beneficios. A su vez, la calidad en la participación y operación del hombre en la sociedad, el manejo en la nueva tecnología y la capacidad de un individuo para emprender e innovar, serían asuntos significativos en una educación con fines económicos. La sociedad demanda habilidades novedosas que el sistema educativo debería responder a partir de la oferta de distintas formaciones que le servirían al sujeto y a su medio social.

Debido a lo anterior, y como se menciona en el *Informe mundial sobre el aprendizaje y la Educación de Adultos*, de UIL (2010 b) se ha dado lugar con gran aceptación el término ‘mercado de aprendizaje’ el cual:

opera bajo diversos presupuestos: 1) la responsabilidad de la formación es transferida del Estado al empleador o a los empleados mismos; 2) los programas de Educación de Adultos son cada vez más tercerizados a empresas de educación nacionales o transnacionales y 3) existe presión para que los resultados del aprendizaje tiendan a ser más reconocidos, validados y transformados en alguna suerte de calificación o, metafóricamente hablando, “divisas de aprendizaje” que se puedan intercambiar por un estatus o posición laboral más alto, permitiendo que las personas puedan recuperar el valor invertido. (p.55)

Esta forma de caracterizar el aprendizaje demuestra su gran poder de ampliación, es decir, se convierte en un eje central que incumbe a los integrantes de los sectores productivos, esto es, tanto empresarios como a trabajadores, y aquellos quienes procuran el aprendizaje como una herramienta de ascenso laboral. Se espera que por este medio, se certifiquen los conocimientos y las habilidades que demuestren sus saberes y capacidades, y así conseguir ser remunerado el esfuerzo y la inversión realizada en este proceso.

El mercado de aprendizaje tiene relación con dos formas de intercambio: aprendizaje-retribución económica y/o aprendizaje-reconocimiento social. Entonces “la educación se torna en una especie de transacción económica, donde el maestro es un proveedor de

servicios y el aprendiz (antes estudiante) es un usuario” (Biesta, 2013, citado en Noguera, 2015, p.77) En dicho mercado el sujeto es a su vez consumidor, cliente e individuo que pone en oferta su aprendizaje, en otras palabras, adquiere esta forma de capital inmaterial y exhibe su propio portafolio de competencias. El aprendizaje sería un producto a la venta infinito y abierto a todo tipo de conocimientos o habilidades; abarcaría desde conocimientos especializados hasta habilidades del común y condiciona tanto a sujetos como empresas con aprendizajes certificados y validados. En este mercado las certificaciones son las representaciones de esa adquisición del aprendizaje y constituyen el medio por el cual un sujeto entra a ese mercado para establecer un negocio.

#### *El método de la autodidaxia:*

Como se mencionó en el capítulo anterior, durante la predominancia de esta noción se comenzaba a destacar la nueva idea metodológica de un autodidactismo donde el sujeto era capaz de formarse a sí mismo; cabe aclarar que esta tendencia comienza a gestarse desde las ideas de Educación de Adultos. El énfasis en el método del aprendizaje a lo largo de la vida, desde su postura donde el individuo es agente activo de su propio aprendizaje, continúa con el autodidactismo y el autoaprendizaje<sup>14</sup> con mucha más acogida, puesto que

Según los partidarios de esta tendencia, no es la institución la que está en el centro del programa educativo, sino el individuo, y entonces el papel de la educación consiste en suscitar situaciones de autodidactismo en el que la persona no es ya objeto, sino que se ha convertido en sujeto de la empresa educativa, con poder de selección y decisión en cuanto al contenido de su formación. Y, desde luego, el marco institucional importa menos que la situación, porque toda situación lleva consigo una dimensión educativa. (UNESCO, 1972 a, p.24)

La institución no es prioritaria en una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida, es el individuo, quien convertido en sujeto se hace cargo de sí y de su educación. La autodidaxia apuntaría al desarrollo de una capacidad de formarse por sí mismo, lo que supone que desde sus inicios el individuo debe comenzar a ser capaz de organizar su propia formación. La transmisión tendría como función proveer al sujeto de herramientas, motivaciones, medios

---

<sup>14</sup> Si bien aparecen estos conceptos como autoaprendizaje y autodidactismo, en apariencia no se hacen explícitas sus diferencias en los discursos de UNESCO.

y orientaciones necesarias para que el individuo organice su saber desde las informaciones del medio (Legrand, 1976). Dentro de los discursos de Aprendizaje Permanente, la transmisión tiene como objetivo suministrar herramientas para que el individuo aprenda por sí mismo.

En el método de autoaprendizaje, medios tecnológicos como la radio, la televisión, los computadores, los teléfonos junto con los medios masivos de comunicación y otro tipo de desarrollos informáticos, más aún con la revolución tecnológica, contribuyen a la participación de todos los individuos en el proceso de aprendizaje (Ireland y Spezia, 2014). Estas concepciones aportan a las particularidades del discurso de aprendizaje a lo largo de la vida en cuanto a su flexibilidad y apertura a todos los seres humanos.

En este proceso de autodidaxia, pensar el lugar de la interacción del sujeto aprendiz con otro potencial sujeto de referencia, podría conducirnos no solo al borramiento de la línea intergeneracional presente en la noción de educación, sino a su desaparición parcial (en la medida que un mediador dispondría de las herramientas para que el sujeto, según sus posibilidades, necesidades y deseos pueda aprender, por ejemplo; plataformas online) pues a medida que el sujeto se encarga de su propio aprendizaje -sirviéndose de sus experiencias y vivencias-, podría desplazar el lugar del otro hasta, tal vez, llegar a prescindir de él, porque como se verá en el apartado siguiente, un individuo solitario es un individuo mayormente productivo.

### **2.3. Otras discusiones**

Como se expone al principio de este capítulo, el concepto de aprendizaje adquiere mayor relevancia, incluso por encima del concepto de educación. Dentro de este viraje podría considerarse la adaptación como una de las principales diferencias entre estos dos conceptos, pues, bajo la consideración de Kant (2003 [1803])

Con la educación actual no alcanza el hombre por completo el fin de su existencia; porque, ¡qué diferentemente viven los hombres! Sólo puede haber uniformidad entre ellos, cuando obren por los mismos principios, y estos principios lleguen a serles otra naturaleza. (p.2)

Lo anterior conlleva a pensar el sentido de pérdida de fines colectivos en la educación, lo que dificulta que los hombres alcancen el fin de su existencia, esto a su vez podría relacionarse con la tendencia a la individualidad. Este mismo autor piensa la educación bajo una determinada etapa de la vida. La educación en Kant termina hasta el punto de la adolescencia, por ello, esta sería la etapa final de la educación. Si el joven es capaz de conducirse a sí mismo e incluso conducir a otros, está listo para dejar de ser educado, incluso si pueden permanecer la cultura y la disciplina (Kant 2003 [1803]).

Por otra parte, la escuela se constituye como la primera institución social que impone unos principios y leyes al niño con el fin de que pueda vivir con otros. Las leyes que brinda la escuela se relacionan con máximas generales, es decir se imparten a toda la sociedad y por consiguiente tienen un carácter objetivo (Kant 2003 [1803]). Estas leyes se materializarían desde el Estado y la sociedad, lo que da prevalencia a tales instituciones. A grandes rasgos podríamos concluir que la educación, es un tema de intereses y fines colectivos, que generalmente se encuentra atravesada por la institucionalización, una etapa etaria determinada y planes curriculares y conocimientos preestablecidos que tardan una cierta cantidad de tiempo para ser empleados.

A diferencia de esto y con la discusión que se ha descrito hasta el momento, el aprendizaje se concibe, en su mayoría, bajo intereses individuales y aplicables de forma rápida; otorga conocimientos específicos susceptibles de ser adquiridos de manera menos compleja y de acceso más fácil y amplio a estos, por lo tanto, esos mismos intereses y conocimientos abren la posibilidad de adaptación al contexto real de las sociedades industrializadas. Si en la modernidad la educación se concebía como un requisito para entrar a la cultura y la sociedad, ahora el aprendizaje se entiende como la condición para adaptarse a las dinámicas económicas actuales. Como consecuencia, la idea de educación se modifica a la trayectoria del Aprendizaje Permanente. Así lo menciona Licínio Lima (2014) en su artículo denominado *Revisión crítica de la hegemonía de un cierto concepto de “aprendizaje a lo largo de la vida”*:

Al buscar la adaptación perfecta a las estructuras sociales, a la competitividad económica y a la búsqueda de empleabilidad, las políticas públicas de fomento del aprendizaje a lo largo

de la vida hicieron que se produjera una transición radical del concepto de educación al concepto de aprendizaje, atribuyendo a éste una connotación señaladamente individualista y pragmática. (p35)

A partir de los nuevos retos sociales y económicos y la necesidad de adaptación, la educación transita hacia el aprendizaje, como concepto ininterrumpido que enfatiza lo práctico e individualista, desde la noción de aprendizaje a lo largo de la vida, que se constituye como el discurso predominante actual. De acuerdo con ideas enunciadas anteriormente y en concordancia con Aspin y Chapman en 2010 citados por Carlos Vargas Tamez (2014), en el artículo titulado *Los múltiples propósitos del aprendizaje a lo largo de la vida: pautas para una conceptualización*, los propósitos del Aprendizaje Permanente se encaminan a “el progreso y desarrollo económicos, el desarrollo y realización personales, y la inclusión social y el entendimiento y acción democráticos” (p.6). En este sentido, desarrollo (económico y social) y acción democrática son los objetivos del aprendizaje a lo largo de la vida que, además, desde su noción -como se mencionó anteriormente-, se sitúa en la flexibilidad, la continuidad, la adaptación, la motivación, el individuo, la participación y la ampliación etaria.

Frente a esta noción de aprendizaje a lo largo de la vida, también aparecen algunas posturas desde discursos de organismos internacionales como el Banco Mundial -BM y OCDE y por diversos autores, que ponen en cuestión dicha noción. En un primer momento, se subraya un asunto general que implica -según UNESCO- una falta de claridad conceptual respecto a este término en su relación con otros conceptos como el aprendizaje y la Educación de Adultos. Esto provoca la continuidad de debates con el objetivo de priorizar la educación de los jóvenes y la división de la Educación de Adultos entre la generalidad, y lo técnico y profesional (UIL, 2010 b). Es así como el aprendizaje a lo largo de la vida desde su carácter amplio como noción, produce que otros términos como Educación de Adultos sean cuestionados y, a menudo, confundidos.

Por su parte, en el auge de una sociedad basada en el conocimiento, el BM y la OCDE promueven la idea del aprendizaje a lo largo de la vida desde su enfoque orientado a principios económicos, que corresponden a expresiones del neoliberalismo. Estas organizaciones junto con UNESCO, que influyen en las políticas educativas mundiales, han

planteado discursos sintonizados sobre el aprendizaje a lo largo de la vida -a pesar de las diferencias en su definición- donde acentúan en la contribución de esta noción como prerrequisito para el desarrollo económico y la cohesión social, al tener en cuenta que el Aprendizaje Permanente fomenta la actividad económica desde la generación de conocimiento y la creatividad (innovación) (Vargas, 2014). Por consiguiente, el énfasis discursivo puesto en el aprendizaje a lo largo de la vida se encuentra en el desarrollo de la economía y en los procesos sociales.

Desde otro punto, la Comisión y los Estados miembros (2000) en su *Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente*, definen que Aprendizaje Permanente refiere a “toda actividad de aprendizaje útil realizada de manera continua con objeto de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las aptitudes” (p.3). En esta visión, otra de las características del Aprendizaje Permanente es el mejoramiento continuo de las habilidades, competencias y los conocimientos previamente adquiridos, así como su utilidad; idea respaldada por BM y OCDE desde sus perspectivas.

A modo de excepción, UNESCO aparentemente adopta una perspectiva más humanista del aprendizaje a lo largo de la vida, pues esta se ha dirigido bajo la premisa de un desarrollo integral del individuo, aunque esto bien podría enmarcarse en los mismos propósitos de la sociedad cambiante. Como ejemplo de esto, se sitúa el Informe *Aprender a ser: la educación del futuro*, en el cual se manifiesta como objetivo de la educación, brindar las condiciones para que la persona sea ella misma. En relación con la economía, refiere al énfasis de aprender a aprender y no a que el sistema educativo responda a las necesidades del contexto laboral, por lo tanto la educación debería estimular el deseo constante por aprender y formarse a sí mismo. (Vargas, 2014).

Como consecuencia, se resalta la intención por parte de UNESCO para incentivar los procesos democráticos que integran la educación en general, con la finalidad de que las diferentes comunidades del mundo aprendan a convivir entre sí, y de esta forma, propiciar el desarrollo individual de cada uno de los sujetos. No obstante, en un análisis sobre el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y sus pretensiones eminentemente

económicas, lo propuesto por UNESCO funciona como un discurso persuasivo y ligero de los planteamientos del BM y OCDE, puesto que se erige como un ideal de aprendizaje de todo para todos, aun cuando persisten los fines de adquirir competencias y promover desarrollos económicos e individuales interminablemente.

Ahora bien, en las crisis sociales, educativas, económicas y culturales presentes durante la segunda mitad del siglo XX, el concepto de Educación Permanente se consideraba desde una perspectiva en la que los intereses y necesidades colectivos representaban la principal orientación del paradigma educativo. La educación en su carácter permanente era la vía principal para resolver los problemas ocasionados por las crisis en mención. Hacia finales de este siglo, la producción discursiva de UNESCO y otras agencias internacionales sobre educación, empezó a centrarse específicamente en dar respuesta únicamente a la crisis económica a partir de lo que es considerado como necesidades de aprendizaje. El nuevo orden mundial empezaba a gestar una forma reduccionista de abordar el desarrollo de la humanidad en todos los aspectos de la vida. UNESCO se acogió al cambio de este orden y propuso la nueva noción de aprendizaje a lo largo de la vida como una forma de adaptarse o responder a esas necesidades que plantea el mercado.

No se debe dejar de lado que el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida se ve afectado y transformado por las dinámicas económicas, por ejemplo, esas inclinaciones económicas y técnicas en el discurso de un Aprendizaje Permanente presentan:

un elogio exagerado de las capacidades todopoderosas del aprendizaje para cambiar la economía y la sociedad. Se trata de un nuevo tipo de pedagogía de naturaleza económica y gerencial, basada en la creencia ingenua de que la educación lo hace todo, y de que el aprendizaje todo lo puede. (Lima, 2014, p.34-35)

La preponderancia del orden economicista asegura que el aprendizaje a lo largo de la vida y, de hecho, la educación en general, se caracteriza por su omnipotencia en los mejoramientos sociales y económicos, y es la respuesta a todos los problemas de estos dos ámbitos, lo cual constituye una ‘nueva pedagogía gerencial’ como lo denomina Lima. Esta creencia en el Aprendizaje Permanente como una panacea, da por sentado que el aprendizaje, de cualquier índole e indistintamente de sus procesos, objetivos o valores, es



intrínsecamente favorable y útil para el individuo y la sociedad (Lima, 2014). En otras palabras, la importancia de esto radica en el aprender, no importa qué, cómo o dónde; el individuo necesita aprender y el aprendizaje a lo largo de la vida pretende presentar toda una gama de posibilidades.

Como ya se ha mencionado, UNESCO espera que por medio del aprendizaje a lo largo de la vida se otorgue la responsabilidad a cada individuo de hacerse cargo de su propio aprendizaje; no obstante, lo hace partícipe de la contribución y mejora social, es decir, tal ideal de autonomía podría llegar a relacionarse con el término de ‘soluciones biográficas’ propuesto por Lima (2014) “basada en la acción individual, de sujetos útiles, eficaces, altamente competitivos y solitarios” (p.36). Lo anterior, plantea la forma de dar solución a las amplias demandas colectivas por medio de la actividad personal de un sujeto configurado en la lógica de la competencia y la utilidad.

La idea de un Aprendizaje Permanente se enmarca en el individuo solitario y productivo que pertenece a una sociedad centrada en el aprendizaje. Allí, el individuo se convierte en empresario de sí mismo enfocándose en su propia producción. Según lo plantean Noguera Rubio y Marín, (2019) en su informe *Sobre la educación contemporánea: pedagogía, filosofía y antropología*,

(...) el mundo del aprendizaje, la sociedad del aprendizaje, el mundo “aprendificado” (Biesta, 2016), “la sociedad del cansancio (Han, 2016) es un mundo de individuos emprendedores, empresarios de sí mismos, pero también, de angustiados y deprimidos (Sennett, 2010), autoexplotados e hiperactivos (Han, 2016); individuos que no son más ni infantes ni adultos (Postman, 1999; Narodowski, 1999, 2016) y en donde “nadie educa a nadie” (Rocha, 2017), pero todos debemos aprender permanentemente, a lo largo de toda la vida. (p.32)

La individualidad es el punto elemental de un aprendizaje a lo largo de la vida, por ello, el maestro ya no sería quien forma, educa o instruye, sino un sujeto que solo brinda herramientas actuales a las nuevas generaciones. El maestro debe estar a vanguardia de los nuevos aprendizajes, pues el pasado es olvidado. En esta medida, no es la disposición del maestro de enseñar, sino la del alumno por aprender bajo una relación costo-beneficio donde el aprendizaje actúa como inversión u oportunidad de negocio que mejore

notablemente su calidad de vida. Aprender a lo largo de la vida es también un ‘aprender a emprender’. Atravesado por esta particularidad del aprendizaje, el sujeto se encarga de administrar su propio ritmo y tiempo, pero estas formas productivas casi que empujan a que todo tiempo sea útil, por lo tanto, cada vez y con más frecuencia las personas prescinden del denominado tiempo ‘libre’.

Este proceso de aprendizaje se encuentra guiado según sean las necesidades, intereses, gustos, voluntad y motivaciones particulares, tales como:

actualizar las competencias laborales, iniciar un negocio, aprender sobre una materia, ayudar a las y los hijos en sus tareas escolares, ampliar los conocimientos, conocer a otras personas, desarrollar la autoestima, involucrarse en la comunidad, desarrollar habilidades personales, participar en redes sociales, etc. (Vargas, 2014. p.5)

Esto conlleva a pensar que el discurso del aprendizaje a lo largo de la vida presenta mayor entusiasmo en el desarrollo económico y la estabilidad social, llevando a un segundo plano la pluralidad de aspectos motivacionales, es decir, aunque en gran parte de los aprendices a lo largo de la vida el plano económico es central, no puede dejarse sin consideración los demás factores influyentes en la personalidad del individuo.

El aspecto económico daría lugar a la denominada ‘pedagogía en contra del otro’ propuesta por Lima (2014) y en la cual “igual que en el mercado, el lema de esta pedagogía parecería ser: «competir para progresar», reproduciendo el principio liberal que afirma que sin rivalidad no hay progreso” (p.35). Entonces la idea de competencia entre individuos promovería un ideal de desarrollo social pero de forma individualizada. El análisis expuesto por el autor denota una principal confrontación con los planteamientos integrales por parte de UNESCO. Por ejemplo, esta organización refiere a un ‘aprender a vivir juntos’

(..) conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro. Una utopía, pensarán, pero una utopía necesaria, una utopía esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación. (Delors, 1996, p.22)

Aprender a vivir juntos correspondería a una forma de entrelazar al individuo con los otros desde el reconocimiento de sus particularidades y consecuentemente proyectar ideales comunes y fortalecer la paz para todos. Esta forma de aprendizaje se contempla como una utopía social necesaria. No obstante, en la promulgación de un sentido de competencias y productividad, pueden desdibujarse las líneas de este ideal de convivencia y vida en comunidad. Como se dijo anteriormente, en el aprendizaje a lo largo de la vida existe una primacía de lo individual contrario a estos discursos de UNESCO sobre vivir juntos y en sociedad.

A modo de síntesis, consideramos que los discursos de las distintas agencias internacionales relacionadas con la educación, proponen que el hombre tiene la opción de elegir entre una vastedad de oportunidades de aprendizaje; puede inclinarse según su madurez intelectual, su contexto y su capacidad de elección hacia múltiples formas y condiciones para aprender, pero no aprender no es contemplada como una opción. Sin embargo, visto desde esta perspectiva, el aprendizaje se concibe como un requisito social y económico disfrazado de una decisión libre y consciente. Existen algunos aspectos a modo de interrogantes del aprendizaje a lo largo de la vida como lo son: “¿Qué es entonces el aprendizaje a lo largo de la vida? ¿Una inversión o un gasto, un bien público o una oportunidad de negocio, una responsabilidad individual o un derecho?” (Lima, 2014, p.6). Se darán luces para responder a esta pregunta en las conclusiones de esta investigación.

### **CAPÍTULO 3. DESARROLLO Y DEMOCRACIA: LA CLAVE DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE**

En la línea de UNESCO, el siglo XX trajo consigo una serie de demandas que requirieron de la competencia de los individuos pertenecientes a una sociedad para disminuir la pobreza, fortalecer la democracia, los derechos humanos y la productividad, promover la ciudadanía activa y la participación, incentivar la cultura de paz, proteger la igualdad y equidad entre géneros y los diversos grupos culturales. Todas estas problemáticas y necesidades sociales en pro del desarrollo y la democracia se ven atribuidas a los procesos educativos. De manera que este último capítulo se propone mostrar unas relaciones entre la idea de Educación Permanente agenciada por UNESCO y las nociones de desarrollo y democracia, toda vez que la lectura temática que hicimos de la documentación seleccionada mostró una importante recurrencia en función de tales relaciones. A lo largo del análisis documental propuesto, se encuentran de forma reiterativa los conceptos de desarrollo y democracia, y aparecen como ejes transversales a las consignas educativas más recientes. UNESCO reconoce que la perdurabilidad de un desarrollo equitativo está íntimamente ligada a la democracia. A través de la lectura temática se hace evidente cómo esta agencia afirma que la auténtica democracia no se puede mantener sin que las poblaciones gocen de un nivel de vida básico, lo cual exige a su vez un grado mínimo de desarrollo.

En un primer momento, se abordan de forma descriptiva los discursos de UNESCO sobre las características más sobresalientes de las nociones mencionadas; la descripción se centra en la perspectiva de esta agencia acerca de la concepción del desarrollo y la democracia como fundamentos de toda educación en una perspectiva a lo largo de la vida. En un segundo momento, se plantea una interdependencia de los conceptos de democracia y desarrollo, desde los planteamientos de otros autores como Arturo Escobar y Alberto Martínez Boom quienes formulan la persistencia del discurso e ideología del ‘desarrollismo’. Dichos planteamientos evocan un análisis que pone en tensión la postura de UNESCO.

### 3.1. La promesa del desarrollo

La segunda mitad del siglo XX ha traído consigo el fortalecimiento y expansión de la idea de desarrollo. Los cambios que se dieron en la época de la posguerra a nivel mundial dieron lugar a un desborde de necesidades en los diferentes contextos y sociedades; en esta época se evidenciaron los conflictos en las formas de constitución y organización social, económica y productiva de los países. Tales conflictos dieron paso a una crisis que, por un lado, evidenció las condiciones de pobreza y desigualdad en las que se encontraban la mayor parte de las naciones y, por el otro, demarcó algunos territorios que cumplían con los ideales de desarrollo, industrialización y productividad y otros que por el contrario se encontraban en atraso, es decir, subdesarrollados o países del tercer mundo.

Podría pensarse que el carácter imperante de la idea de desarrollo, inicialmente, fue orientado a la promoción económica, razón por la cual todas las sociedades han tenido la necesidad de volcar sus mejores esfuerzos en pro de esta noción. En un principio, la relación entre educación y desarrollo fue agenciada por UNESCO en su documento *Programas de estudios y Educación Permanente* (1980) como:

(...) el conjunto del sistema de educación que contribuía al desarrollo económico de un país, en la medida en que resultaba cada vez más evidente que en una coyuntura de evolución rápida de los perfiles de empleo del mercado del trabajo, una fuerte base de enseñanza general constituía un requisito previo indispensable para las especializaciones. (Hainaut et al. 1980, p.15)

UNESCO se encargó de promulgar y acelerar los procesos educativos que han capacitado a las personas de acuerdo con las habilidades y áreas de desempeño laboral y profesional según corresponda. Desde sus primeros planteamientos, los fines del desarrollo se inclinaban a reforzar la economía desde la época de la posguerra; así, el desarrollo económico fue pensado como la clave y la esperanza para el mejoramiento de la calidad de vida del hombre y de la sociedad a la que pertenezca. Por ejemplo, Martínez (2004) en su obra *De la escuela expansiva a la escuela competitiva* señala

Que el rasgo esencial del Tercer Mundo era su pobreza y que la solución radicaba en el crecimiento económico -lo que implicaba necesariamente el desarrollo como meta- se convirtieron entonces en verdades universales y evidentes. Este proceso de

«desarrollización» del Tercer Mundo llevará a una «progresiva construcción de un régimen de discurso y práctica en el cual ciertas medidas para la erradicación de la pobreza se volvieron indispensables para el orden mundial». (p.59)

Entonces el crecimiento económico se constituyó como una forma de responder ante la pobreza característica del tercer mundo, lo que promovió a posicionar al desarrollo como un propósito mundial. Es menester señalar que la educación cobraría un papel protagónico en cuanto a que se le atribuyen aportes al desarrollo económico. UNESCO alude a una interpretación de la educación, más exactamente de la Educación de Adultos, como la vía del desarrollo económico bajo una idea de competitividad, según se establece en *El informe mundial sobre el aprendizaje y Educación de Adultos*:

En la década de los sesenta, las tradiciones políticas y culturales de la Educación de Adultos basadas en la comunidad fueron desafiadas con la introducción de las políticas de Educación de Adultos como un medio para el desarrollo económico. Enmarcadas en la noción de «capital humano», estas políticas se desarrollaron, única o parcialmente, basándose en principios de la racionalidad instrumental que considera los resultados del aprendizaje fundamentalmente en términos de valor de uso. En su interpretación más estrecha, dicha perspectiva sitúa la educación al servicio de economías competitivas. (UIL, 2010 b, p.22)

Esta idea introduciría una concepción de la relación del hombre y sus aprendizajes -en un sentido instrumental- como una forma de inversión por parte de los sistemas económicos de las naciones. En palabras de Martínez, este papel instrumental atribuyó a la educación la labor de preparar la mano de obra en correspondencia con las demandas productivas, orientándose principalmente hacia el adiestramiento de los recursos humanos y la capacitación (Martínez, 2004). La noción de capital humano es determinada a partir de la importancia de la adquisición de competencias y conocimientos que le sean útiles a cada nación, es decir, que además de las inversiones hechas en las maquinarias y los insumos de producción, los gobiernos deben centrarse en adquirir personal capacitado para lograr el crecimiento económico esperado (UIL, 2010 b). Esta posición marcó una gran influencia en la elaboración de políticas y planes educativos a nivel mundial.

En un sentido más amplio, la idea de desarrollo se funda en una perspectiva integral del mismo, que implica involucrar los diferentes ámbitos de la vida individual y social del hombre. El desarrollo, por vías de la educación, empezó entonces a abarcar todas las

esferas que constituyen al ser humano, convirtiéndose en un ideal a lo largo de la vida. A partir del informe *La educación encierra un tesoro* de 1996 se concibe que:

La educación no puede resolver por sí sola todos los problemas del desarrollo, pero una visión humanista y holística de la educación puede y debe contribuir a lograr un nuevo modelo de desarrollo. En ese modelo, el crecimiento económico ha de estar regido por el respeto al medio ambiente y la preocupación por la paz, la inclusión y la justicia social. Los principios éticos y morales de una visión humanista del desarrollo se oponen a la violencia, la intolerancia, la discriminación y la exclusión. (Delors, 1996, p.10)

Este nuevo paradigma introdujo otras dimensiones desde las cuales se comenzó a percibir el desarrollo, es decir, se amplió su alcance a los factores personales, sociales, culturales y ambientales. Como consecuencia, los aportes de la educación se debían contemplar más allá de lo económico y centrar su atención en una visión global del desarrollo de los seres humanos y de la función que cumplen estos en las sociedades. Delors (1996) hace alusión al Informe *Aprender a ser: La educación del futuro* (1973) para exponer que “el desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos” (p.107). Por lo tanto, aquí la noción de desarrollo deberá ser comprendida como un eje transversal en la vida del hombre, con el cual sus capacidades físicas y mentales logren un progreso continuo, y que a su vez procure integrar todas las dimensiones que lo contemplan, esto es, que el desarrollo comprenda al ser humano en su papel de individuo como un ciudadano productor y creativo, perteneciente a un núcleo familiar y a una colectividad.

De esta manera, el desarrollo humano ubica el bienestar de los ciudadanos como principal objetivo de las políticas que orientan el progreso de cada nación; no solo pueden estar asociadas a los niveles de ingreso sino a la realización de las personas, quienes son a la vez favorecidas y agentes de su propio desarrollo colectivo e individual. Amartya Sen en su obra *Desarrollo y libertad* (1999) explica que:

El desarrollo humano es un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutan los individuos [...] y que] exige la eliminación de las principales fuentes de privación de la libertad: la pobreza y la tiranía, la escasez de oportunidades económicas y las privaciones sociales sistémicas, el abandono en que pueden encontrarse los servicios públicos y la intolerancia o el exceso de intervención de los Estados represivos (p.19)

Este contraste lleva a focalizar la atención en los fines del desarrollo y no solo en los medios para alcanzarlo. El desarrollo, para Sen, debe ocuparse del mejoramiento de la vida de los individuos y las libertades que disfrutan, define el desarrollo humano como el proceso de ampliación de las opciones de las personas y la mejora de las capacidades humanas. Para el autor, es importante tener en cuenta la diversidad de cosas que las personas pueden hacer o ser, y las libertades necesarias, para que los individuos puedan por ejemplo tener acceso a la educación, a un nivel de vida digno y participar en la vida de su comunidad.

En este orden, según el discurso promovido por UNESCO, es válido comprender que a la educación se le ha asignado la tarea de cubrir de forma permanente los distintos momentos y modos de desarrollo que tiene el individuo. Entonces, la educación deberá estar presente en el desarrollo del hombre a lo largo de toda su vida, pues será la encargada de direccionar todos sus aprendizajes, de dotarlo de capacidades tanto intelectuales como físicas y de renovar de forma continua sus habilidades. Es así como la educación determina las condiciones en que se efectúa el desarrollo humano -posicionado ahora como centro de todo desarrollo-. Esto establece la forma en que todas las naciones deben reforzar su planificación, sus políticas y sus sistemas educativos; de esta manera, UNESCO en su *Programa de estudios de Educación Permanente* (1980) insistió en la obligación de que todos los países miembros debían hacer frente a la educación en su sentido permanente, según lo cual:

Pedida por todos y para periodos cada vez más largos, como la condición y la consecuencia de la marcha hacia la democracia, reconocida como factor de desarrollo, la extensión de la educación se impone ya a los gobiernos como un hecho político ineluctable. (Hainaut et al., 1980, p.15)

Dentro de este mismo discurso, UNESCO resalta el papel de la Educación Permanente en la construcción y logro de los ideales de desarrollo y democracia. En términos de desarrollo, la Educación Permanente se consolida como una estrategia para que los sujetos logren alcanzar su máximo desarrollo humano, social y económico, pues esto promovería un estilo de vida digna y afianzaría las relaciones con el entorno. En cuanto a la democracia, la educación cobra un carácter inclusivo, ya que vincula a ‘todos’, dicho de



otro modo, ya nadie puede ser considerado objeto de exclusión por su edad, sexo, origen étnico, condición migratoria, idioma, religión, discapacidad, condición rural, identidad u orientación sexual, pobreza o por haber sido desplazado o encarcelado. (UNESCO, 2014)

### **3.1.1. La pluralidad en el desarrollo**

Como se ha enunciado hasta ahora, el desarrollo, además de dirigirse en la vía del progreso económico, abarca todas las prácticas en las que se enmarca la vida humana. Por lo tanto, incluye no sólo los aspectos que tienen que ver con su formación laboral, profesional y productiva, sino que también comprende las clases de desarrollo que se refieren al ser humano como un sujeto integral: desarrollo humano, cultural, social y sostenible. Esto convierte al desarrollo en una pluralidad presente en los discursos que hacen referencia a la organización política, social, económica y educativa de las regiones. Es así como se entiende que las transformaciones sociales y económicas del siglo XX están conducidas bajo el discurso del desarrollo económico; sin embargo, el surgimiento de nuevos enfoques que tienen en cuenta asuntos como la preocupación por el territorio, la convergencia social, las políticas públicas y la igualdad de oportunidades, se orientan a la superación de las nociones prevalecientes del desarrollo, que transitan hacia la consideración de las especificidades de la diversidad social, política, cultural y natural de cada nación.

En un primer momento, el concepto de desarrollo humano se ubicaría en el discurso de UNESCO con la pretensión de ser el núcleo común de todos los desarrollos. Desplaza la idea de crecimiento económico como punto de partida y de llegada para el beneficio de las naciones, y dirige su enunciación hacia el ser humano como el proyecto que fortalece a todas las sociedades, convirtiéndose en un fin primordial de la educación. En relación con lo anterior, el informe realizado por Delors *La educación encierra un tesoro* (1996) precisa que:

El concepto de desarrollo humano es mucho más amplio que el dimanado de las teorías convencionales del desarrollo económico. Los modelos de crecimiento económico se refieren al aumento del PNB, en lugar del mejoramiento de la calidad de la vida humana. Al considerar el desarrollo de los recursos humanos, se trata a los seres humanos como un insumo del proceso de producción: un medio, antes que un fin. En los enfoques del

bienestar social se considera a los seres humanos como beneficiarios y no como agentes de cambio en el proceso de desarrollo. (p.88)

Siguiendo el planteamiento de este autor, el desarrollo cambiaría de dirección enfocándose en el mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos y el aprovechamiento de las oportunidades que estén a su disposición. La educación -entendida como derecho humano- sería el medio por el cual el hombre se hace autónomo y protagonista de su formación para la vida. Por otro lado, se presume la idea de un desarrollo enlazado a la cultura, en el cual coexiste el uso de los recursos físicos y mentales, frente a las necesidades individuales y colectivas, presentes en las particularidades de cada contexto: países, círculos, grupos o individuos (Ireland & Spezia, 2014). Este desarrollo es asumido como un proceso evolutivo de los elementos presentes en cada cultura a lo largo de la vida. Se trataría, entonces, de lograr una movilidad social hacia el bienestar de los individuos, el mejoramiento de sus relaciones con el entorno y con los grupos a los que pertenezca -religiosos, políticos, educativos, etc.- y la participación en la construcción de comunidades más equitativas y en paz.

Por último, ante los modelos insostenibles de producción y consumo masivo, se encuentra como posibilidad lo que UNESCO denomina desarrollo sostenible, para alcanzar los objetivos presentes en las perspectivas del desarrollo humano, social, cultural y económico. Este tipo de desarrollo indicaría la disposición del hombre a una mejora en el progreso y la calidad de vida de sus comunidades, se aseguraría que, durante las actividades propias del crecimiento en un ambiente de constantes avances tecnológicos e industriales, no se comprometan los recursos del ambiente y la evolución propia de cada persona. Es decir, se presume que el desarrollo sostenible abarca un equilibrio entre las formas de desarrollo ya mencionadas, la igualdad y la conciencia en el uso de los medios, y la cooperación colectiva frente a la preocupación latente que refiere el cuidado de los recursos naturales vitales (UNESCO, 2015). En este orden, se entendería que el postulado de esta agencia en referencia a los ‘desarrollos’, se fundamenta en los cambios que ofrece la educación como parte determinante de la vía al desarrollo de los hombres y de su nación. Estos cambios comprenden, en su sentido más amplio, que la educación es el medio que atraviesa los distintos momentos en que el ser humano se desarrolla, a lo largo de toda su vida. El desarrollo se vería inscrito en el camino de la Educación Permanente.

### 3.2. Educarse toda la vida: la democratización de la enseñanza desde UNESCO

Desde las Naciones Unidas se dio aval a la idea de que todos los hombres tienen derecho a ser educados, esto es, la educación se establece como un derecho humano. Según UNESCO, la importancia del derecho a la educación radica en considerarse como un elemento esencial para la supervivencia del individuo y la sociedad en el contexto de crisis (UNESCO, 1963). Por ello, este derecho, principalmente junto con la democracia, fundan los nuevos discursos educacionales de esta organización. Así, por ejemplo, Faure en 1973, en su carta al director general de UNESCO René Maheu, postula la democracia como un derecho individual de realización plena y participación en la construcción del futuro propio. Desde esta concepción de democracia, la educación respondería a estos ideales si es repensada en este sentido (Faure et al., 1973). En otras palabras, el hombre tendría el derecho a desarrollarse en todas sus dimensiones y activamente construir su porvenir, lo que se consolidaría a través de la educación. Entonces, una educación más abierta adquiere un papel central para la democracia en una sociedad que enfatiza en la garantía de los derechos humanos y la libertad.

De acuerdo con el informe *Aprender a ser: La educación del futuro* (1973), existe una pretensión de las sociedades por favorecer la igualdad de oportunidades a través de la educación. Faure et al. (1973) afirma:

Es muy cierto que la ambición generalmente proclamada en las altas esferas consiste hacer de la escuela un instrumento de igualación de oportunidades. Las necesidades de la economía en unos países, los objetivos ideológicos en otros, la lucha por la liberación nacional en gran parte del mundo y hasta, en algunos casos, el temor a trastornos sociales, han contribuido de consuno a actualizar la necesidad de una democratización acelerada de la enseñanza. Los progresos aparentes son considerables. Las sociedades modernas y las sociedades tradicionales han implantado las condiciones de una igualdad mucho mayor de acceso a la escuela; en casi todas partes se tiende a prolongar la duración de la enseñanza; las sociedades industrializadas, socialistas o capitalistas, desarrollan continuamente su enseñanza secundaria y superior (...) (p.133)

En un contexto social caracterizado por unas finalidades ideológicas, necesidades económicas en algunos países y cuestiones particulares de las naciones, una democratización de la enseñanza se concibe sumamente necesaria. Tanto las sociedades

tradicionales como modernas han instaurado mayores oportunidades para acceder a la escuela desde la idea de una igualación de oportunidades sociales, culturales y económicas. La educación tendría entonces esa capacidad de adaptación a cualquier ambiente social y sus singularidades. En muchos tipos de sociedades se pretende ampliar la duración de la enseñanza como respuesta a la democratización. Este es el caso de la enseñanza secundaria y la superior, -más adelante emergería la idea de una educación y Aprendizaje Permanentes-.

En este marco, una de las finalidades principales de UNESCO en torno a la educación se localiza en la democratización de la enseñanza. Este constituye un término central dentro de sus discursos. Así, “la democratización de la enseñanza, es decir, el acceso de todos a la educación -ésta se considera como un derecho, y no como un privilegio reservado a una minoría- es una de las principales preocupaciones de la UNESCO” (Abraham, 1982, p.62). La democratización de la enseñanza es definida como el acceso de todos los individuos a la educación -incluidos especialmente los adultos-, en consideración a que es un derecho. Las claridades sobre esta democratización se advierten en la Cuarta Conferencia sobre Educación de Adultos, a través del discurso de Amadou-Mahtar M'Bow, el entonces director de UNESCO:

Pero sin duda no basta, para democratizar la enseñanza, con hacerla accesible a la mayoría. También es menester crear las condiciones para que quienes reciben educación tengan las mejores posibilidades de éxito. Sin duda desearán ustedes examinar, a este respecto, las medidas más adecuadas para superar los obstáculos de índole social, profesional o material que con frecuencia impiden a diferentes grupos de adultos aprovechar plenamente las posibilidades de educación que se les ofrecen. (UNESCO, 1985, p.80)

Democratizar la enseñanza no solo implica una cuestión de accesibilidad. La democratización comprendería las condiciones educativas que permitan posibilidades de éxito de los individuos. En esto existen impedimentos de orden social, profesional y material que deben ser superados, pues obstaculizan que los adultos lleguen a aprovechar las posibilidades que brinda la educación. Un ejemplo de estas ideas puede apreciarse en la tercera CONFINTEA donde se declaró que, en los años 60, la Educación de Adultos se caracterizaba por una expansión y cobertura a un mayor número de individuos. Sin

embargo, en dicha conferencia se resaltó que este aumento cuantitativo no significa una democratización, aun cuando la adquisición de conocimientos básicos como saber leer, sí conduciría a esta. En este contexto, quienes tienen un mayor beneficio de la expansión de la enseñanza son quienes ya tienen privilegios, por tanto, persisten varios adultos que no poseen las oportunidades de educarse, o en otro caso, no encuentran un aprovechamiento a esas posibilidades. De ahí que la expansión puede incluso aumentar la brecha social (Ireland & Spezia, 2014). En la cuarta CONFINTEA, se hacen explícitas unas recomendaciones a los Estados Miembros de UNESCO referentes a posibilitar esa democratización de la educación. Se recomendó a esos Estados:

Que tomen las medidas necesarias para crear las condiciones financieras, materiales y sociales a fin de que resulten realmente factibles la democratización de la educación y la Educación Permanente en general, y más particularmente la Educación de Adultos, como elemento indispensable del sistema educacional, y que con ese fin, elaboren y adopten disposiciones jurídicas relativas a licencias pagadas complementarias, diversas facilidades, la continuidad entre la educación escolar y extraescolar, y entre la educación de los niños y los adultos, y sobre esa base, supriman las exigencias formales relativas al nivel de instrucción adquirido anteriormente, y creen todas las demás condiciones que puedan garantizar a los adultos no sólo la igualdad de acceso a la educación, sino también su goce efectivo (...). (UNESCO, 1985, p.47)

Con base en el reconocimiento de la democratización de la educación, la Educación de Adultos y la Educación Permanente se concibieron como elementos imprescindibles del sistema educativo. En estos discursos sería pertinente garantizar la igualdad de acceso a la educación y principalmente su 'goce efectivo', es decir, aquellas posibilidades de éxito y desarrollo en todas las dimensiones de la vida del hombre (cultural, social, económica e integral). Así, dentro de las sugerencias propuestas se encuentra la continuidad de la educación escolar, y extraescolar (a modo de segunda oportunidad), así como un puente entre la educación de niños y adultos para eliminar exigencias de tipo formal. A este respecto cabe aclarar que:

La democratización de la educación sólo es posible a condición de liberarse de los dogmas de la pedagogía tradicional, de instituir un diálogo libre y permanente en el acto educativo, de que éste engendre un proceso personal de toma de conciencia existencial y oriente en todo momento al que aprende hacia la autodidaxia, en una palabra, que el enseñado se transforme de objeto en sujeto. La educación es tanto más democrática cuanto más reviste el carácter de una ascensión libremente buscada, de una conquista, de una creación, en vez

de ser —con generosidad o con tacañería— una cosa dada o inculcada. (Faure et al., 1973, p.139)

En esta perspectiva, la democratización de la educación estaría marcada por la libertad y permanencia dentro del proceso educativo. Esto tendría la finalidad de que la educación brinde lugar a una conciencia o un proceso individual y se dirija a la autodidaxia, esto es, construir libremente la propia formación al ser sujeto -y no objeto- de la educación. Es por eso que se hace énfasis en que los adultos dirijan su educación para llegar a satisfacer sus necesidades y alcanzar sus propias metas<sup>15</sup> (UNESCO, 1972 b). De esta forma, una educación democrática implicaría una manera en que el individuo busca libremente su propio progreso y la manera de formarse a sí mismo, ideas centrales en la educación y Aprendizaje Permanentes acerca de desarrollo y autodidaxia, respectivamente.

La educación entonces tendría que garantizarse a todos los individuos indistintamente de su edad; por esta razón, la Educación de Adultos se concibe por UNESCO como un medio para propiciar el ejercicio de los derechos humanos y deberes cívicos. La Educación de Adultos aportaría a retroceder la ignorancia, que se constituye como un primer obstáculo hacia la priorización de los derechos y el desarrollo del individuo. Asimismo, esta educación haría contribuciones al derecho de acceso a la cultura y al trabajo para la población adulta (UNESCO, 1963). Precisamente en este punto aparece la relevancia de la Educación Permanente que radicaría en la forma de asegurar una democratización de la enseñanza, según sus discursos, al ampliar mucho más el acceso a la educación y contribuir a la generación de oportunidades en todas las dimensiones del hombre. En estos discursos, junto con los de aprendizaje a lo largo de la vida, se hace evidente una persistencia en cómo estas formas de educarse o aprender continuamente harían contribuciones a la democracia desde sus principios. La Educación Permanente

implica también el acceso a la educación superior de un nuevo segmento de la población: la que se encuentra en la llamada “tercera edad” para la cual las instituciones tendrán que ofrecer toda una gama de oportunidades educativas, que van desde el ingreso a las carreras (la llamada “segunda oportunidad”), hasta cursos libres, cursos de actualización, reciclaje, postgrados, etc. “La Universidad, escribe Georges Tohmé, tiene como objetivo permitir el acceso a los estudios superiores al mayor número posible de ciudadanos. Este es el

---

<sup>15</sup> En el segundo capítulo de este trabajo se abordó esta discusión.

verdadero sentido de la “democratización de la enseñanza”, que no es sólo la igualdad en las posibilidades de triunfar, es decir, de proseguir los estudios. (Tünnermann, 1995, p.27)

La educación a lo largo de la vida incluiría el acceso a la población de “tercera edad” con un sinnúmero de oportunidades educativas como lo son el ingreso a carreras, postgrados, cursos libres, de reciclaje y de actualización. En este sentido, la democratización de la enseñanza tiene como fin favorecer las posibilidades de proseguir los estudios y tener éxito individual y socialmente. Frente a esto, se ejemplifica la enseñanza superior en cuanto que proporcionaría un mayor acceso a niveles educativos superiores y asimismo oportunidades para ingresar al mundo laboral (Tünnermann, 1995). Además, UNESCO considera que la educación empodera a los individuos en todas las etapas vitales, pues los equipa con los conocimientos y habilidades necesarias para una mejora constante de sus propias vidas. Para dicha organización, brindar oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida con buena calidad constituye una de las estrategias más inteligentes para la reducción de desigualdades, y propende por sociedades justas (UIL, 2009).

Uno de los discursos fortalecidos acerca del aprendizaje a lo largo de la vida es aquel que se dirige al aseguramiento de una paz sostenible y una cohesión social con el mantenimiento de una adquisición y práctica continuas de una ciudadanía activa democrática. Dicha adquisición y práctica deben llegar a todos los individuos en todas las etapas de la vida, especialmente en el lugar de la educación no formal, donde se hace énfasis en las competencias más esenciales relacionadas con la alfabetización y las competencias comunicativas, interculturales y sociales, que incluso toman lugar en un marco laboral. Esto promovería que las sociedades sean inclusivas a través de la equidad e igualdad y la participación (UIL, 2014).

El discurso de aprendizaje a lo largo de la vida y el de Educación Permanente darían una garantía a la democratización de la enseñanza, en la medida en que no solo se haría posible el acceso para todos a la educación, sino que también implicaría su ‘goce efectivo’. Dicho goce -tendencia a las posibilidades de éxito individuales que proporcionaría la educación-, se comprende a través de un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida en donde todos los individuos llegarían a ser partícipes de la vida en todas sus dimensiones, al mismo

tiempo que se impulsa su desarrollo personal. La democratización es uno de los puntos en común en los discursos de la educación y Aprendizaje Permanente. Desde estas perspectivas, la educación pretende abarcar varias esferas del hombre e, incluso, tendría la intención de reemplazar la falta de oportunidades ubicadas en un contexto social y económico determinado, como el actual. La consigna es entonces: entre mayor educación, mayores oportunidades de desarrollo social, laboral, personal, económico y cultural.

### **3.3. Consideraciones finales**

El surgimiento de instituciones como UNESCO y su constante preocupación por el crecimiento cultural, educativo y científico de las naciones, trae consigo elementos que afianzan el ideal de progreso. Esto ha generado una amplia producción de discurso sobre una educación a lo largo de la vida que se fundamenta en una sociedad enmarcada en el desarrollo y la búsqueda de la democracia. Entonces, junto con la idea de democracia, “la invención del desarrollo implicaba necesariamente la creación de un campo institucional desde el cual los discursos eran producidos, registrados, estabilizados, modificados y puestos en circulación” (Escobar, 2014, p.98). UNESCO asumió la función de ser ese campo institucional productor y distribuidor de discursos sobre la Educación Permanente en función del Desarrollo y la Democracia.

El discurso promovido por esta organización posiciona el concepto de desarrollo en la cima de una montaña que, se esperaría, la gran mayoría de las naciones del mundo aspiran a conquistar por medio de la Educación Permanente. Aquellos que se acercan a esta cúspide son nombrados como ‘países desarrollados’. Sin embargo, no debe dejarse fuera de consideración la contraparte de esta noción: el subdesarrollo. De esta manera se otorga a las regiones que no alcanzan el estándar de progreso esperado la etiqueta de ‘países en vía de desarrollo’. Martínez (2004) citando a Escobar resuelve que “el desarrollo es el que construye de manera silenciosa y sin que lo notemos el Tercer Mundo Contemporáneo.” (p.56) Esencialmente esta idea cobra mayor fuerza en áreas como América Latina, África y Asia. Históricamente, estos territorios han presentado una crisis económica que ha hecho persistir condiciones de desigualdad, pobreza y atraso. Uno de los marcos en los que se



inscriben tales países en vía de desarrollo refiere a la educación. En el informe *Aprender a ser: La educación del futuro* (1973) se enuncia que

En efecto, el sistema educativo de los países desarrollados presenta siempre, al menos en un gran número de casos, la doble característica de ser, de una parte, pretecnológico en cuanto a la enseñanza misma, y de otra, elitista en cuanto a su reclutamiento social (bien entendido, tratándose de un nivel elevado de estudios). Este mismo sistema, con estas mismas características, es el que se ha implantado generalmente en los países subdesarrollados, donde presenta el inconveniente suplementario de no adaptarse al medio cultural ni al medio social y humano. (Faure et al., 1973, p.34)

Lo anterior, propone un escenario en el cual se han impuesto específicamente las mismas condiciones a nivel educativo a países desarrollados y subdesarrollados, sin tener en cuenta las particularidades de las condiciones sociales, económicas y culturales de aquellos países en vía de desarrollo. Tal situación evidencia una posición de desventaja, debido a que tales regiones subdesarrolladas emplean sus esfuerzos para asimilar y adecuarse a los modelos estructurados por el ideal de desarrollo; no obstante, los resultados de este trabajo no corresponden a los indicadores sugeridos en las dinámicas de occidente. En consecuencia, podría pensarse que el desarrollo conlleva a una contradicción, en la medida en que busca disminuir la brecha de desigualdad social, pero, contrario a esto, la incrementa, ya que las mismas condiciones particulares y contextuales de los países que conforman el tercer mundo, crean una desventaja para alcanzar la anhelada cima del desarrollo.

Es aquí donde la democracia cobra relevancia en el sentido de brindar un discurso de apertura para todos y de oportunidades de desarrollo. Dada la persistencia de esas desigualdades y las condiciones de poco progreso en algunas poblaciones, se hace pertinente proponer mayor educación. Martínez & Orozco (2010) asegura que:

La idea es que ningún grupo social quede por fuera del acceso a la educación y que los niveles de analfabetismo disminuyan drásticamente. De esta forma, se identifica un problema, se muestra como constante regional y se le asocia con el atraso. Una vez diagnosticado, se unifica su ataque: más educación. (p.108)

Esta visión le otorga a la educación responsabilidades que sobrepasan sus posibilidades puesto que es claro que la pobreza y la brecha social, cultural y económica, se ubican en

condiciones específicas de contexto, como ya se evidenció. Conforme a que la educación no puede resolver esos problemas del progreso y crear una condición equitativa por sí sola, se formula una necesidad en su prolongación y permanencia con el fin de proporcionar una utopía de desarrollo e igualdad. De acuerdo con esto, la desigualdad de oportunidades y continuidad del ‘atraso’, especialmente de los países del tercer mundo, se pretende contrarrestar con una mayor educación a todos los individuos. Entonces, la consigna democrática anteriormente mencionada: entre mayor educación, mayores oportunidades de progreso, es respaldada y difundida por UNESCO a partir de la transformación de la educación en sentido amplio, esto es, de educarse permanentemente, lo cual se concibe como un antídoto y antónimo del atraso en el desarrollo.

Esta forma de plantear la democracia en una perspectiva de educación a lo largo de la vida, según UNESCO, alude a una posibilidad de realización personal, éxito y mejoramiento constante de la propia vida, lo cual conllevaría a un desarrollo de la sociedad. Estas ideas de éxito y progreso propio se relacionarían con una forma de vida mercantilizada e individual, que rige en la actualidad. De forma tácita, el discurso educativo brinda la posibilidad de participar y competir activamente en el mercado laboral. Es así como la Educación Permanente enfatiza mayormente en el proceso personal y la autodidaxia. Allí se da primacía al individuo para que él mismo busque acceder o acercarse a los distintos aprendizajes de un grupo social fluctuante. De esta manera, se establece que la democracia en la educación a lo largo de la vida se convierte en un proceso individual que beneficia a una sociedad encaminada al desarrollo.

En síntesis, la Educación Permanente evidencia una relación análoga con la idea de desarrollo, así como con el ideal democrático. Estas dos nociones provienen de las aspiraciones que tienen las personas y los pueblos acerca de los reconocimientos de sus derechos y de su propia realización, todas las comunidades deben ser incluidas en esta visión. De la misma manera cada sociedad debe tomar una distancia pertinente frente a la representación totalitaria del desarrollo, propuesta en gran medida por occidente, esto, con el fin de que sus ideales de desarrollo y democracia correspondan a su contexto y no generen una impresión de atraso frente a las demás naciones, pues no deberían dar

respuesta a expectativas que desconozcan sus realidades. Puede concluirse que el interés principal de UNESCO se encuentra en el desarrollo y la democracia constituye una justificación de este, al convocar a los individuos a ser partícipes del progreso de una forma implícita. La noción de una educación a lo largo de la vida debe reconocer la interdependencia del desarrollo y la democracia, pero también desligarse de las tensiones que existen frente a la idea equivocada de la igualdad, la inclusión y la oportunidad, como el simple hecho de un crecimiento económico.

## CONCLUSIONES

El periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial implicó una serie de transformaciones en la vida del hombre y en la sociedad. El gran impacto de este momento histórico evidenció diversas necesidades para establecer una paz duradera y una garantía que permitiera a las sociedades el pleno desarrollo de la democracia. Con base en esas necesidades e intereses sociales, UNESCO tuvo la pretensión de responder a todas estas problemáticas sociales que se estaban evidenciando desde 1945 y continuaron hasta la actualidad. De ahí que se muestren transformaciones en el discurso sobre la educación de esta organización.

En primer lugar, las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA) analizadas en este trabajo de investigación, dan cuenta de que UNESCO está vinculada a la situación de la época, o bien, forma parte del orden del discurso de los organismos internacionales. Así, en la Primera Conferencia de Educación de Adultos, realizada en 1949 luego de la Segunda Guerra Mundial, se planteó la Educación de Adultos desde los objetivos de dar acceso a la población adulta a la educación, conservar la paz y reducir las brechas de desigualdad entre países tras este hecho histórico de guerra. En 1960 y en 1972 se desarrollaron la segunda y tercera conferencias, respectivamente, donde incluyeron educación para el trabajo, técnica y profesional y se dio atención a la alfabetización por medio de la autoformación. Asimismo, se buscaba la igualdad de género en el acceso educativo desde la inclusión de la mujer y se aumenta la aceptación a la noción de Educación Permanente. En la Cuarta Conferencia de 1985 se hace más énfasis en una educación a lo largo de la vida como derecho universal en pro del aprendizaje. En la quinta conferencia, celebrada en 1997, se ubica a la educación a lo largo de la vida en una sociedad de la información que se caracteriza por la finalidad de buscar un desarrollo más integral y tecnológico. Por esto, UNESCO vio necesario plantear una educación, dirigida especialmente a personas adultas, con el fin de lograr una actualización y renovación de los conocimientos que han sido adquiridos a lo largo de la vida de cada persona. Finalmente, en la Sexta Conferencia de 2009, la Educación Permanente deja de ser una noción central debido a que aparecen nociones como ‘aprendizaje a lo largo de la vida’ y ‘aprendizaje y educación de adultos’.

Tras esta investigación, se determina que la Educación Permanente puede presentarse como una noción amplia en la medida en que pretende abarcar todas las dimensiones sociales, económicas, culturales, individuales y políticas del ser humano, así como tendría el interés de incluir a todos los hombres en la educación (considerada como derecho universal). Es en esta intención que concebimos a la educación a lo largo de la vida como una utopía de la totalidad, pues es ambigua e ilimitada al carecer de una definición precisa y tener muchos fines, que en diversos casos dependen del contexto socioeconómico de cada sociedad. Lo utópico se contemplaría en que la Educación Permanente, continua e inconclusa, tendría relación con la forma de acercarse a la idea de perfectibilidad del hombre sugerida por Benard y Lietard (1979) que es concebido como un ser inacabado e indefinido. Esto es, la perfectibilidad implicaría una condición de posibilidad de trabajo permanente sobre el hombre; por eso es perfectible, porque se puede trabajar sobre él desde la educación.

Dentro de la perspectiva amplia de educación a lo largo de la vida localizamos la Educación de Adultos y la Alfabetización. Estas nociones podrían considerarse como parte de la Educación Permanente. Como vimos, dados los argumentos que afianzan la relación existente entre la Educación de Adultos y la Alfabetización, se reconoce que la Alfabetización es un elemento integrante de toda Educación de Adultos para el proceso de la construcción de las naciones. Las CONFINTEA, así como otros documentos divulgados por UNESCO, reconocen que la alfabetización es el eje fundamental de la Educación Permanente. El progreso social, económico y cultural logrado por varios países que asistieron a las conferencias se atribuyó la disminución progresiva del analfabetismo; sin embargo, la alfabetización sólo es uno de los pasos esenciales.

En segundo lugar, encontramos que la creación del instituto de UNESCO para el aprendizaje a lo largo de la vida (UIL), desde 1952 se ha encargado -hasta la actualidad- de los proyectos educativos más significativos en cuanto a Educación de Adultos, Educación Permanente y Aprendizaje a lo Largo de la Vida, nociones presentes de forma reiterativa en los planteamientos de esta agencia. Es así como se constata que el UIL es el responsable de direccionar la recurrente insistencia de UNESCO en dar respuesta a los problemas educativos, sociales, económicos y culturales propios de la época y, además, dirige toda su

labor en la perspectiva del aprendizaje, que ha ido cobrando protagonismo en las directrices de la educación a nivel mundial. La historia de UIL se desarrolla en un periodo histórico que evidencia las transformaciones en los discursos de UNESCO marcado por tres momentos.

En un primer momento, en el contexto de la guerra fría, el entonces Instituto de Educación de la UNESCO (UIE) comprendía la Educación de Adultos como la forma de desarrollar y reforzar la responsabilidad social, política y cultural de las personas, teniendo en cuenta que se proyectaba como un instituto internacional en donde se realizarían las más importantes contribuciones discursivas frente a la educación y temas relacionados con los estudios internacionales comparativos de las cuestiones escolares. De esta manera, en sus primeros planteamientos el Instituto ganó importancia como un lugar de encuentro donde los educadores podían intercambiar ideas y construir redes internacionales. Además, el Instituto dirigió investigaciones innovadoras, como los primeros estudios internacionales sobre educación y aprendizaje publicados en la *Revista Internacional de Educación* (IRE en sus siglas en inglés), dedicados a reflejar debates educativos internacionales en todas las regiones del mundo y campos de educación a través del tiempo. Allí se tenía en cuenta no solo los aportes de las naciones europeas sino que estableció a los países en desarrollo como un nuevo enfoque regional.

En un segundo momento, la década de 1970 estuvo marcada por el trabajo conceptual, con el objetivo de aclarar las ideas de la Educación Permanente y sus implicaciones para la práctica educativa y el fortalecimiento de la investigación educativa. UNESCO en el llamado a la comisión de educación, presidida por Edgar Faure, dio un importante aporte a la construcción de la identidad del Instituto, el cual abordó los temas referentes a la Educación Permanente donde se destaca el papel de la educación para la democratización, el desarrollo científico y la igualdad en la era de la ciencia y revolución tecnológica. El UIE lideró la construcción de los fundamentos conceptuales de la Educación Permanente desde una perspectiva interdisciplinaria. Es así como la Educación Permanente amplió el alcance de la definición de educación de la UNESCO hasta la década de 1980.

En los años siguientes el UIE destacó la importancia de dar una nueva dirección a los desarrollos conceptuales que había tenido hasta ese tiempo. Además, los cambios en los acuerdos de financiación que surgieron tras la crisis de los años ochenta transformaron la constitución del UIE, provocando un proceso de búsqueda de identidad, que trajo consigo la reestructuración en la vía del aprendizaje. Asimismo, en 1986, el instituto inició un proyecto de investigación sobre analfabetismo funcional. Se celebró un taller en la UIE, precedido por una serie de estudios de casos sobre la alfabetización y la educación continua en diez países industrializados. Los siguientes años estuvieron marcados por la tensión entre el renovado interés de la ONU y la UNESCO en los derechos humanos y el giro neoliberal que tuvieron estas agencias que hacía hincapié en la agenda económica y utilitaria de la educación.

En un tercer momento, el Instituto estuvo vinculado de forma periódica en los procesos de educación para todos y se había centrado en los países en desarrollo. No obstante, fue hasta que se llevó a cabo CONFINTEA V que empezó a ganar más relevancia en los países industrializados. Así, se dio la transformación en la denominación y en el alcance de los objetivos que tenía el UIE y adoptó el nombre de Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL). Este nuevo nombre le daba al Instituto, por un lado, un efecto simbólico que proyectaba una perspectiva más amplia y que abarcaba los temas concernientes al aprendizaje a lo largo de la vida, enfocados siempre en la educación continuada y educación de adultos. Por otro lado, el cambio se efectuó tras una crisis que no solo correspondía a los nuevos enfoques y alcances del UIL sino que daba paso a unas nuevas reestructuraciones del sector de educación de UNESCO, convirtiéndose en el centro de intercambio de información para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. También estaba a cargo de las iniciativas más importantes de UNESCO y la proyección que surgió de CONFINTEA VI, en línea con una nueva estrategia para los Institutos de UNESCO, que representaba los principios de descentralización y racionalización con el objetivo de una mayor responsabilidad de los institutos y una mayor alineación de su trabajo con el programa de UNESCO.

Ahora bien, a modo de conclusión, podría plantearse que se han presentado vicisitudes al interior de los discursos sobre Educación Permanente difundidos por UNESCO. Estos

cambios evidencian que esta noción no ha desaparecido, sino que se ha transformado. Su sucesor se encuentra en el aprendizaje, al cual también se le adjudica la condición de permanente. El aprendizaje ha cobrado un papel protagónico e imperante en los modos de ser de las sociedades. Su amplio despliegue le ha permitido caracterizarse de manera excepcional, pues su pretensión por responder a múltiples -por no decir que casi todas- las demandas contextuales se ha incrementado a lo largo de los años. El aprendizaje a lo largo de la vida -promulgado con gran entusiasmo por UNESCO- ubica a la persona en un eje fundamentalmente adaptativo e individual, pues, inicialmente este aspira a que el sujeto, por ningún motivo quede excluido de las dinámicas sociales de la época, sino que, por el contrario, se convierta en un participante activo de su entorno y avance conforme se requiera. Para lograr esto, uno de los insumos consistiría en, aparentemente, empoderar al sujeto para que sea capaz de tomar decisiones por sí mismo y dirigir provechosamente su propia formación.

El aprendizaje evidencia una preocupación por el individuo, sus necesidades, motivaciones e intereses para aprender. A su vez, desliga el énfasis principal dirigido hacia las instituciones; es decir, en este nuevo siglo el hecho de aprender ya no es del todo dependiente de alguna forma de institución, de enseñanza, ni de figura que haga las veces de maestro. Esto es, el espacio, el contenido y el tiempo determinado para la educación se han desdibujado. Para aprender a lo largo de la vida no se precisa de mayores requisitos, ahora el aprendizaje se encuentra al alcance de la mano. Incluso se podría aseverar que la condición del maestro -por ejemplo, en ambientes virtuales- se vería afectada y posiblemente sustituida, pues predomina el aprendizaje por encima de la enseñanza.

Lo anterior permitiría comprender que el aprendizaje, entonces, tendría una doble función adaptativa, pues este se acomoda a los ritmos de vida particulares de cada persona (horarios, rutinas, espacios), y a la vez, funcionaría como una especie de puente, pues se esperaría que conecte a la persona con su mundo más próximo, hecho que daría lugar a la inmersión y al despliegue de facultades, capacidades, habilidades y competencias en una sociedad cada vez más globalizada. Como consecuencia, se percibe una estrecha relación entre lo expuesto con anterioridad y los conceptos de ‘empresario de sí’ y



‘emprendimiento’, donde el sujeto -altamente individualizado- expone ante la sociedad su iniciativa y fuerza de trabajo.

Cabe recordar uno de los interrogantes más llamativos sobre el aprendizaje a lo largo de la vida propuesto por Lima (2014) “¿Qué es entonces el aprendizaje a lo largo de la vida? ¿Una inversión o un gasto, un bien público o una oportunidad de negocio, una responsabilidad individual o un derecho?” (p.6). Ante esta interpelación consideramos que el aprendizaje en sí mismo presenta una gama extensa de posibilidades, es decir, adscribirlo a una definición específica limitaría el alcance de su comprensión. Por lo tanto, puede entenderse como inversión en la medida en que los sujetos hacen uso de sus recursos monetarios con la finalidad de esperar una retribución económica de vuelta, a mayor cualificación de sus aprendizajes existirá mayor ascenso laboral.

En cuanto al bien público, lo asumimos como una pretensión promulgada por parte de organismos internacionales, pero que se distancia de la realidad, pues como se ha mencionado en este trabajo, las brechas sociales continúan vigentes, hecho que impide que el aprendizaje a lo largo de la vida sea disfrutado de manera igualitaria para todos. Por otra parte, estimamos que puede ser asumido como una oportunidad de negocio debido a la implicación del aprendizaje con el emprendimiento y los proyectos creativos que genere el individuo, lo que a su vez nos conlleva a pensar que efectivamente se adhiere al sujeto la responsabilidad hacia sí mismo y con su propio proceso formativo. Esto resaltaría una vez más el carácter adaptativo del aprendizaje, pues como según se experimente, así mismo podrá conceptualizarse. En otras palabras, el significado y la interpretación del aprendizaje es contextual.

En la educación permanente vemos entonces que aquellos cuatro principios característicos de la educación en el sentido moderno, descritos en la introducción de este trabajo, se ven marcados por una ruptura. Aquel encuentro intergeneracional o asimétrico, característico de toda educación en su sentido moderno, se ve reemplazado por la propia capacidad del sujeto para ser artífice de su propia educación desde la autodidaxia. El maestro se ve transformado en un facilitador y proveedor de herramientas para que un individuo pueda

formarse a sí mismo. En otra vía, la transmisión cultural cumple una transición hacia la novedad de conocimientos y habilidades que demanda el mundo en constante cambio. Así pues, desde la Educación Permanente, se pretende enseñar a todos -particularmente a los adultos- los conocimientos y competencias recientes en las nuevas tecnologías de información, en formación para el trabajo y para la democracia. Por otra parte, en la educación se da relevancia a los fines colectivos; sin embargo, esto se ve afectado debido a que en una Educación Permanente los fines que se promueven son netamente individuales, aunque su discurso respalde el planteamiento de que el progreso individual promovería un desarrollo social o nacional.

En tercer lugar, en el ejercicio de tematización se hicieron evidentes dos conceptos que fueron repetidamente mencionados en los documentos objeto de nuestros análisis: democracia y desarrollo. Tanto los discursos de la educación como los del aprendizaje permanente, conducen a un desarrollo personal de forma continua, y posicionan al adulto como un sujeto activo encargado de su propia educación, que participa en todas las esferas que lo componen (ámbito social, cultural, económico y político). Por otra parte, en afán por respaldar la idea de desarrollo, aparece el concepto de democracia como una justificación de la Educación Permanente, que en UNESCO se constituye como la forma de hacer visible el derecho que tiene todo hombre -en cualquier momento de su vida- a acceder a la educación. También, la educación a lo largo de la vida busca incluir a todo tipo de población anteriormente excluida (mujeres, grupos étnicos, migrantes, adultos, entre otros). De esta forma, su discurso se centra en posibilitar un derecho universal a la educación.

Según el postulado de UNESCO, la democratización tiene en cuenta las condiciones en las que se da el aprendizaje, pues depende de estas el éxito de los individuos. A su vez, el éxito se enmarca en que los aprendizajes adquiridos brinden oportunidades y capacidades de desarrollo integral conforme a una sociedad de mercado. La Educación Permanente no solo se fija en la cuestión de acceso a la educación, sino también en unas posibilidades de desarrollo que se proporcione a los adultos, para llegar a satisfacer necesidades dirigidas a la demanda del contexto social y económico propio de la época y la sociedad.

Finalmente, la Educación Permanente a lo largo de su transformación y los discursos que la rodean, ha tenido el papel preponderante en las ideas de desarrollo de los últimos setenta años; comprende la visión global de la educación y por tanto está presente en todas las etapas y esferas en las que se desarrolla el hombre. Cabe resaltar que producto de la lectura temática, así como de las fuentes de análisis que se refieren a la educación permanente, el tiempo libre es una noción con gran relevancia en los documentos. Es por eso que vale la pena profundizar en próximas investigaciones, pues el tiempo libre supone una conexión entre el cambio del trabajo en el siglo XIX, el naciente capitalismo, y la educación permanente.

## BIBLIOGRAFÍA

Abraham, H. (1982). *Los problemas mundiales en la escuela*. París: UNESCO. Recuperado el 13 de septiembre de 2019, de <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000134055>

Banco Mundial. (2020). *Quienes Somos*. Recuperado el 13 de febrero de 2020, de <https://www.bancomundial.org/es/who-we-are>

Besnard, P. & Liétard, B. (1979). *La educación Permanente*. Francia: Oikos-tau, s.a. ediciones.

Comisión de las Comunidades Europeas. (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Documento de Trabajo de los Servicios de la Comisión. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas. Recuperado el 20 de agosto de 2019, de <https://www.oei.es/historico/eduytrabajo2/Memoaprenpermanente.pdf>

Concha, C. (2014). “Educación y Aprendizaje a lo Largo de la Vida: Desafíos para América Latina y el Caribe”. *Apuntes de educación y desarrollo, núm 5*. Recuperado el 15 de septiembre de 2019, de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE05-ESP.pdf>

Debesse, M. & Mialaret, G. (1986). *Formación continua y Educación Permanente*. Barcelona: Oikos-tau, ediciones.

Delors, J. (1996). *Informe La educación encierra un tesoro*. Barcelona: Santillana/UNESCO. Recuperado el 13 de septiembre de 2019, de [http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion\\_tesoro.pdf](http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf)

Escobar, A. (2014). *La invención del desarrollo*. Popayán: Universidad del Cauca.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnama, M. & Ward, F. (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid, España: Alianza/UNESCO. Recuperado el 10 de agosto de 2019, de <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000132984>

Foucault, M (1992[1970]) *El orden del discurso*. Tusquets Editores, Buenos Aires, 1992.

Fullat, O. (1973). *La educación permanente*. España: Salvat Editores.

Hainaut, L., Lawton, D., Ochs, R., Super, D., Vaideanu, G. & Yerodia, A. (1980). *Programas de estudios y educación permanente*. París: UNESCO. Recuperado el 3 de marzo de 2020, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000030811?posInSet=1&queryId=405c13ed-eb3f-4473-b8ca-e13a441ea433>

Infante, M. & Letelier, M. (2015). Reunión de expertos de América Latina y el Caribe sobre alfabetización y educación de adultos "Alfabetización y Sociedades Sostenibles: convertir la visión de la alfabetización para 2030 en América Latina y el Caribe". Montevideo: UNESCO. Recuperado el 5 de febrero de 2020, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245650?posInSet=45&queryId=72ed5e37-ab8a-4a04-9d39-f045b8ef2fef>

Ireland, T. & Spezia, H. (2014). *La educación de adultos en retrospectiva. 60 años de Confintea*. Brasilia: UNESCO. Recuperado el 15 de agosto de 2019, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227636>

Kant, I. (2003 [1803]). *Pedagogía*. Madrid: Akal.

Legrand, P (1976). Educación permanente y educación sobre población. UNESCO. Recuperado el 18 de septiembre de 2019, de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000019871\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000019871_spa)

Lima, L. (2014). “Revisión crítica de la hegemonía de un cierto concepto de «aprendizaje a lo largo de la vida»”. *Decisio*, núm. 39. Recuperado el 20 de febrero de 2020, de <https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio-48-49/decisio-48-49-art03.pdf>

López, E., Ortega, M., Albert, M. & Ortega, I. (2009). *El paradigma de la Educación Continua - Reto del Siglo XXI*. España: Narcea.

Marín, D., Noguera, C. & Rubio, D. (2019). *Sobre la educación contemporánea: pedagogía, filosofía y antropología*. Informe final proyecto de investigación (DSI-463-18). Bogotá. CIUP.

Martínez de Morentin de Goñi, J. (2006). *¿Qué es educación de adultos? Responde la UNESCO*. San Sebastián: UNESCO. Recuperado el 3 de abril de 2020, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149413?posInSet=36&queryId=72ed5e37-ab8a-4a04-9d39-f045b8ef2fef>

Martínez, A. & Orozco, J. (2010). Políticas de escolarización en tiempos de multitud. *Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 58. pp. 103-119. Recuperado el 4 de abril de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3650030.pdf>

Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Anthropos Editorial.

- Noguera, C., & Parra, G. (2015). Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la (s) crítica (s). *Pedagogía y Saberes*, núm 43, pp. 69-78. Recuperado el 05 de mayo de 2020 de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3868/3419>
- OCDE. (2020). Quiénes Somos. Recuperado el 10 de febrero de 2020, de <https://www.oecd.org/acerca/>
- OEI. (2020). ¿Qué es la OEI?. Recuperado el 13 de febrero de 2020, de <https://www.oei.es/acercade/que-es-la-oei>
- ONU. (2020). Información general. Recuperado el 3 de marzo de 2020, de <https://www.un.org/es/about-un/index.html>
- Pinto, M. (1989). “Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido”. *ANABAD*, tomo 39, núm. 2, pp. 323-342. Recuperado el 20 de abril de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=798857>
- Resquejo, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona: Ariel Educación.
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y Libertad*. Barcelona: Editorial Planeta. Recuperado el 3 de abril de 2020, de [https://www.future.edu/wp-content/uploads/2018/06/2011-12-07-amartya\\_sen\\_cap\\_la\\_angecia\\_delas\\_muheresyel\\_cambio\\_social.pdf](https://www.future.edu/wp-content/uploads/2018/06/2011-12-07-amartya_sen_cap_la_angecia_delas_muheresyel_cambio_social.pdf)
- Tovio, J. (2014). *La identidad del maestro y la formación permanente, una relación por construir, en los maestros de la institución educativa Nuevo Paraíso*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Tünnermann, C. (1995). La educación permanente y su impacto en la educación superior. UNESCO. Recuperado el 10 de agosto de 2019, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120441?posInSet=16&queryId=139b0701-c431-4daf-bb18-c26a3378b00c>

UIL. (2009). *CONFINTEA VI, Sixth International Conference on Adult Education: final report*. Belém: UNESCO. Recuperado el 20 septiembre de 2019, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187790?posInSet=1&queryId=8d7b6c28-5efc-45d4-9fd2-d9341b6098e9>

UIL. (2010 a). Marco de acción de Belém Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. CONFINTEA VI. Hamburgo: UNESCO. Recuperado el 15 de febrero de 2020, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789?posInSet=5&queryId=8896fdb5-c3f5-4bd4-a54d-72b85c658e13>

UIL. (2010 b). *Informe mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos*. Hamburgo: UNESCO. Recuperado el 20 febrero de 2020, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189407?posInSet=9&queryId=02e07148-51fe-4b71-8d72-70195789fb86>

UIL. (2014). *Estrategia a plazo medio 2014-2021: Sentar las bases de un aprendizaje equitativo para todos a lo largo de toda la vida*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de Toda la Vida. Recuperado el 7 de febrero de 2020, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231112?posInSet=26&queryId=72ed5e37-ab8a-4a04-9d39-f045b8ef2fef>

UIL. (2020 a). Historia Instituto internacional de aprendizaje a lo largo de la vida. UNESCO. Recuperado el 7 de febrero de 2020, de <https://uil.UNESCO.org/es/UNESCO-instituto/historia>



UIL. (2020 b). La evolución y el impacto de las campañas y los programas de alfabetización 2000-2014. UNESCO. Recuperado el 7 de febrero de 2020, de <https://uil.UNESCO.org/node/3646>

UNESCO. (1952). El derecho a la educación. Programa VIII París: UNESCO. Recuperado el 15 de septiembre de 2019, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128325>

UNESCO. (1963). *Segunda Conferencia mundial de educación de adultos*. Montreal: UNESCO. Recuperado el 20 de agosto de 2019, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133863>

UNESCO. (1972 a). La Educación de adultos en el contexto de la educación permanente (documento base). Tercera Conferencia Internacional Sobre la Educación de Adultos. Tokio. Recuperado el 22 de agosto de 2019, de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001136\\_spa?posInSet=18&queryId=849ab450-e731-40f1-a7cc-958b7c3641e6](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001136_spa?posInSet=18&queryId=849ab450-e731-40f1-a7cc-958b7c3641e6)

UNESCO. (1972 b). *Tercera Conferencia de educación de adultos. Informe final*. Tokio: UNESCO. Recuperado el 20 de agosto de 2019, de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001761\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001761_spa)

UNESCO. (1972 c). Estudio internacional retrospectivo de la educación de adultos (Montreal 1960 - Tokio 1972) Documento de Referencia. París: UNESCO. Recuperado el 22 de agosto de 2019, de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001167\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001167_spa)

UNESCO. (1976). Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos aprobada por la Conferencia General en su 19ª reunión de Nairobi. UNESCO. Recuperado el 17 de agosto de 2019, de [http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_S.PDF)

UNESCO. (1985). *Cuarta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Informe final*. París: UNESCO. Recuperado el 18 de septiembre de 2019, de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000066114\\_spa?posInSet=13&queryId=e810538c-601f-432e-af7e-90ac0959539f](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000066114_spa?posInSet=13&queryId=e810538c-601f-432e-af7e-90ac0959539f)

UNESCO. (1997). *Quinta Conferencia de educación de adultos. Informe final*. Hamburgo: UNESCO. Recuperado el 18 de septiembre de 2019, de <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/confintea/quinta-conferencia-internacional-educacion-adultos-hamburgo-alemania-14>

UNESCO. (2006). Propuesta de cambio de nombre del Instituto de la UNESCO para la Educación, por Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (IUAL). 174a reunión. París: UNESCO. Recuperado el 18 de febrero de 2020, de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144880\\_spa?posInSet=11&queryId=72ed5e37-ab8a-4a04-9d39-f045b8ef2fef](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144880_spa?posInSet=11&queryId=72ed5e37-ab8a-4a04-9d39-f045b8ef2fef)

UNESCO. (2011). *Qué es la UNESCO*. Getafe, Madrid. Recuperado el 10 de marzo de 2020, de <http://www.UNESCOgetafe.org/index.php/sobre-UNESCO-getafe/que-es-la-UNESCO>

UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: Unesco. Recuperado el 3 de abril de 2020, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697?posInSet=22&queryId=72ed5e37-ab8a-4a04-9d39-f045b8ef2fef>

Unión Europea. (2020). *Qué es la UE*. Recuperado el 6 de marzo de 2020, de [https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-in-brief\\_es](https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-in-brief_es)

Vargas, C. (2014). “Los múltiples propósitos del aprendizaje a lo largo de la vida - Pautas para una conceptualización”. *Decisio*. Recuperado el 20 de febrero de 2020, de [https://www.academia.edu/11552139/Los\\_m%C3%BAltiples\\_prop%C3%B3sitos\\_del\\_aprendizaje\\_a\\_lo\\_largo\\_de\\_la\\_vida\\_pautas\\_para\\_una\\_conceptualizaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/11552139/Los_m%C3%BAltiples_prop%C3%B3sitos_del_aprendizaje_a_lo_largo_de_la_vida_pautas_para_una_conceptualizaci%C3%B3n)

Vega, J. (2014). *Formación permanente una apuesta por el conocimiento y la práctica docente: el caso de la Institución Educativa Mogambo*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Barcelona: Anthropos. Recuperado el 20 de abril de 2019, de <http://files.practicapedagogica.webnode.es/200000036-e3befe4b91/Pedagogia%20e%20historia%20Zuluaga.pdf>