



Red de Educación Continua
de Latinoamérica y Europa

2
0
2
2

Retos y Claves de la Educación continua

Edición No. 9 / Año 2022
ISSN 3434-3456
Publicación periódica



Comité Ejecutivo RECLA

PRESIDENCIA

MARGARITA GUARELLO

Directora Proyecto Magister
Pontificia Universidad Católica de Chile
CHILE

VOCALÍAS

MARÍA ELOÍSA VELÁSQUEZ

Directora de Educación Continua
Universidad Católica Santiago de
Guayaquil
ECUADOR

VICEPRESIDENCIA

OSCAR DALMAU IBAÑEZ

Director de Nuevos Proyectos
Universidad de Vic - UCC
ESPAÑA

VOCALÍAS

ELIZABETH VALENCIA – BORGERT

Directora Alcance Comunitario e
Internacional del Centro de
Educación Continua
St. Cloud University
ESTADOS UNIDOS

SECRETARÍA GENERAL

MARÍA DEL ROSARIO BOZÓN

Directora de Educación Continuada
Universidad El Bosque
COLOMBIA

VOCALÍAS

JUAN MANUEL ADAME

Director de Educación Continua y
desarrollo profesional
Universidad Autónoma de Nuevo León
MÉXICO

VOCALÍAS

CLAUDIA OLIVA LEIVA

Directora de Educación Continua
Universidad de Santiago de Chile
CHILE

VOCALÍAS

CARLOS JULIO ESCOBAR

Vicerrector de Extensión y Proyección
Social
Fundación Universitaria María Cano
COLOMBIA



REtos y CLaves de la Educación Continua es una publicación anual digital editada por la Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa –RECLA, especializada en el ámbito de la Educación Continua, en donde se presentan los artículos-ponencias de los encuentros internacionales y regionales anuales de la Red, así como las experiencias exitosas de los programas de educación continua seleccionados en estos encuentros académicos y de gestión de la educación continua.

Comité Editorial

Fernando Bas

Pontificia Universidad Católica de Chile
CHILE

María Guadalupe Ramírez

Universidad Autónoma de Nuevo León
MÉXICO

Claudia Oliva Leyva

Universidad de Santiago de Chile
CHILE

Roberto Langwagen

Universidad de la República
URUGUAY

Galo Ghigliotto

Universidad Santiago de Chile
CHILE

Moisés Gaviria Piedrahita

Autor artículos
COLOMBIA

Óscar Dalmau

Universidad de VIC – UCC
ESPAÑA

Intersection

Diseño gráfico y edición digital
COLOMBIA

© Todos los derechos reservados – RECLA 2022 – Está totalmente prohibida la reproducción parcial o total del contenido de la revista, sin el consentimiento previo explícito de los autores.



Sumario

01 | ¿Qué es el Lifelong
Pág. 05

02 | ¿Cómo la universidad y empresa capitalizan el
Lifelong Learning?
Pág. 14

03 | El punto de encuentro de la academia y el Lifelong
Learning
Pág. 24

04 | Las metas de desarrollo sostenible y el Lifelong
Learning
Pág. 32

05 | Aproximaciones sobre el reconocimiento de
competencias: cómo saber que sabes lo que no
sabes que sabes.
Pág. 41

06 | Conclusiones sobre los artículos publicados en
esta revista.
Pág. 49

01

¿Qué es el Lifelong Learning?



01 ¿Qué es el Lifelong Learning?

Resumen

El término anglosajón «Lifelong Learning», constantemente traducido como «aprendizaje a lo largo de la vida», presenta ciertas particularidades que no pueden ser ignoradas al momento de precisar su traducción y, de una forma mucho más profunda, su definición. El origen del concepto, su evolución y los cambios que él mismo ha tenido en su terminología, nos permiten desarrollar un silogismo que nos guía hacia una definición acorde a las tendencias académicas actuales, comprendiendo la posición lógica del concepto y utilizando la misma en pro de darle su lugar en las etapas del aprendizaje humano.

Entender el Aprendizaje a lo largo de la vida, con todos sus matices, es el punto de inicio para no sólo fomentar nuevas políticas en educación, sino una oportunidad para que la innovación abra las puertas a realidades que, en la mayoría de los casos, se presentan por el azar en las primeras etapas de la intelectualidad y creatividad del individuo.

Palabras clave

Lifelong Learning, aprendizaje a lo largo de la vida, educación continua, definición.

Una traducción que supone un reto conceptual

Reconocer y diferenciar un término, de otro, es más que cuestión de perspectiva. Examinar el significado de las palabras, en su esencia, es una tarea humanista, debido a que la razón de expresar es la conclusión de ser escuchado. Es por esto por lo que es tan común recurrir al diccionario cuando queremos entender una palabra que resulta desconocida; nos encanta entender el canal, porque nos encanta comunicar. Parafraseando a Yuval Noah Harari: somos un animal chismoso.

En la publicación de sus Ensayos, Montaigne (1580) nos dice que «la palabra es mitad de quien la pronuncia, mitad de quien la escucha». Esto no sólo es una invitación a comprender que los términos no pueden ser arbitrarios, sino que es un abrebocas hacia un reto conceptual que ha estado avanzando de manera silenciosa durante unos años con respecto a la forma en cómo estamos entendiendo el «Lifelong Learning» y que, en la mayoría de los casos, puede deberse casi que exclusivamente a la forma como se ha traducido desde su origen.

Para comprender el punto de partida que deseo discutir en este escrito, vamos a resumir una conclusión que ya se ha tomado desde la academia y que se usa, legitimando la misma, en las publicaciones de la UNESCO cuando se desea hablar sobre este tema: «Lifelong Learning» se traduce al español como «aprendizaje a lo largo de la vida» y esto es algo que se puede comprobar con una sencilla búsqueda en internet.

El término, cada vez más, está tomando participación como un punto clave en la construcción de políticas que permitan el cumplimiento de los Objetivos de desarrollo sostenible y se ha acuñado como un concepto que se define como una «nueva visión de la educación», de acuerdo con lo mencionado en el programa mundial de Educación para todos (1990).

Pero, apelando a la misma Declaración de Incheon (2015), el término parece haberse traducido desde la practicidad literal y no desde la profundidad conceptual, debido a que, cuando se entiende el espíritu académico que abarca su uso, comprendemos que «la visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo, basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad

cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas».

Es por esta misma razón, por la que textos como Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red (Castañeda y Adell, 2013), incluyen párrafos que reflexionan sobre este dilema conceptual, presentando como conclusión la ampliación de la traducción académica a «aprendizaje a lo largo y ancho de la vida», debido a que, se considera, hablar de aprendizaje permanente ahora requiere también hablar de un aprendizaje de diversos aspectos, en donde no sólo se considera lo «largo» como una analogía que va en paralelo con la «línea de la vida» sino que se tiene en cuenta lo «ancho», como un reconocimiento a la diversidad de estas mismas líneas de vida.

Pero, aunque podríamos apelar a este silogismo para contentarnos con una solución que invita a ampliar el concepto, hay algo que tenemos que considerar para comprender la profundidad y complejidad de este tema en concreto: «Lifelong Learning» no es el término original con el que se comenzó a hablar de esta tendencia, de acuerdo con la excelente recopilación de conceptos que realiza Francoise F. Laot (2007) en su publicación: Centrándonos en la idea de la educación permanente en Francia en los años sesenta y su progresiva decadencia.

Laot, en el texto, trae a consideración los cambios que acompañaron la nueva era pragmática que condujo a occidente, luego de la Revolución francesa y que se vinculó a la interpretación de los derechos humanos, para desarrollar la idea de que «Lifelong Learning» es la acción del concepto «lifelong education», que nació como traducción de «Éducation permanente» el cual, a su vez, fue la interpretación conceptual de la idea de Nicolás de Condorcet (1792) de la «Education à tous les âges de la vie» (Educación en todas las edades).

Con esto, vale la pena dudar sobre la poca visibilidad del préstamo cultural que se evidencia en la sintetización del concepto al desglose «aprendizaje a lo largo de la vida», sobre todo teniendo en cuenta que su origen tiene la permisividad de haberse expresado en un lenguaje romance.

Las disertaciones sobre «lifelong» o su traducción «a lo largo de la vida» o «ancho y largo de la vida» tendrán su encuentro más adelante con mayor profundidad, ahora vale la pena centrarnos en aquello que sucedió con «educación» y, sobre todo, en cómo este término, aunque fue utilizado así en la literatura francesa posterior a la revolución, cambió por completo su significado. ¿Por qué si los franceses hablaban de «educación», nosotros ahora estamos hablando de «aprendizaje»?

El punto de partida en la palabra «educación» y su transformación práctica hacia el «aprendizaje» como eje fundamental del concepto, incluso reconocido en el texto de Laot cuando hace hincapié en la falta de traducción del neologismo del francés «apprenance», resulta curioso, debido a que, en algún punto, se invirtió el espíritu motivacional desde la acción de enseñar a la acción de aprender y aquí, en este punto de quiebre, fue donde se desarrolló la literatura posterior.

Donde comienza a notarse la necesidad de establecer esa diferenciación, es en la crítica a

la educación formal, que se expresa en el texto Aprender a ser (1972) de Edgar Faure:

«La idea que consiste en presentar las instituciones de enseñanza como fuerzas puramente conservadoras, incluso represivas, no es exacta. Sin duda, toda institución es por naturaleza estabilizadora y, por otra parte, la actividad misma de la enseñanza comporta una tendencia a la repetición, la búsqueda y un culto de la forma, de la fórmula y de la formulación, lo mismo que la actividad jurídica. Este doble rasgo deviene más claro en épocas de mutación rápida: entonces la educación parece contrariar el movimiento que ella provoca».

Y es porque se puede concluir, que la negación constante a la formalización haya sido el punto clave para incitar la creación de una postura centrada en la capacidad del ser humano de construir conocimiento por sí mismo sin necesidad de una institución, por lo que, más allá de la conservación de esta forma, el movimiento no podía seguir denominando un derecho desde un verbo pasivo, debido a que su ejercicio requería una participación que encontraba resguardo en la palabra «aprendizaje».

Es por esto por lo que creo que la traducción del término «Lifelong Learning» es un reto. No sólo porque, dependiendo de la perspectiva, las palabras resultan cortas para abarcar lo que se quiere expresar con el concepto, sino porque, en esencia, el mismo término tiene vacíos en su construcción que, etimológicamente, cumple un fin meramente explicativo dejando a un lado la profundidad de sus raíces.

Queda a consideración del lector la libertad de decidir sobre el término que desea utilizar. Aquí, en este artículo, se utilizará «aprendizaje a lo largo de la vida» como concepto, debido a que su estandarización sirve como un canal común, que nos permita hablar sobre reflexiones más profundas, ya que, parafraseando la frase de Montaigne, este término es mitad de quien lo escribe y mitad de quien lo lee.

El concepto: A lo largo de la vida.

En el título pasado mencionamos la evolución del término original, que pasó de concebirse como «educación» para desarrollarse como «aprendizaje». Esto, aunque se haya presentado como una referencia histórica, todavía no se ha resuelto en la comunidad académica y es por esto por lo que no encontrará dificultad el lector para reconocer la existencia de posturas contrarias con respecto a la exégesis de «aprendizaje». Trataremos con más profundidad esta situación más adelante.

El punto de encuentro de las posturas recae en la concepción de «a lo largo de la vida» que, a pesar de ciertas diferencias que no modifican la esencia de lo que se quiere expresar, hace referencia a la necesidad de comprender que el ser humano necesita la educación siempre, presente y permanente, en cada una de las facetas de su vida, con el fin de «aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir en sociedad y aprender a ser» (UNESCO 2000).

La forma de garantizar que el concepto de «a lo largo de la vida» pueda ejercerse de manera satisfactoria, es permitiendo que exista oportunidad y es por esto por lo que siempre que se trata este tema, inevitablemente se está mencionando el derecho ciudadano de acceder a esta oportunidad. Por ende, la concepción inicial desde lo social entiende que, debido a que se hace referencia a un derecho humano, específicamente el derecho a la educación, su ejercicio debe ser permanente y así se debe garantizar por el Estado, quien es el que debe establecer criterios para que esta concepción sea ejecutada.

El artículo 26 de la Declaración universal de los derechos humanos, en su numeral segundo, establece que:

«La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz».

Como pueden ver, el aprender a conocer, hacer, vivir en sociedad y a ser, no es más que una resolución práctica de este artículo y, por consiguiente, consideramos que esta es la génesis del concepto de Aprendizaje a lo largo de la vida, debido a que, entendiendo la complejidad humana, no hay una conclusión lógica que no nos lleve hacia la idea de que el ser humano necesita la enseñanza para ser parte de la sociedad.

El punto de encuentro, donde los caminos interpretativos comienzan a separarse, se crea justamente en la ejecución de lo que el texto invita a los Estados en el desarrollo de sus políticas y se fomenta con la pregunta, si la educación es un derecho, ¿quién debe garantizarla? O, para que la literalidad nos sirva como eje de la introducción: ¿quién debe garantizar el aprendizaje para que este sea a lo largo de la vida?

La primera tendencia defiende que, aunque es el Estado quien debe garantizar el acceso a la educación, únicamente son las instituciones educativas, que conservan los criterios de formalización de los procesos de aprendizaje, aquellas que deben ser llamadas a atender la ejecución de las políticas públicas sobre el acceso del ser humano al conocimiento, creando estrategias conjuntas para poder medir las estrategias de participación a través de procesos evaluativos que se enfoquen en mejorar los estándares del acceso a la información.

Esta primera concepción, gracias a la forma en la que es expuesta, se asemeja y, por ende, en muchos casos se confunde con la Educación continua y, de acuerdo con lo establecido en El enfoque de Aprendizaje a lo largo de toda la vida: Implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe (UNESCO, 2020) resulta en un factor que fomenta la idea de que este desarrollo es una aplicación exclusiva para el ser humano en la edad adulta, dejando a un lado a los jóvenes y niños. Algo que, aunque se presenta como un concepto negativo, realmente puede suponer una excelente estrategia para abarcar todas las generaciones en una misma actividad educativa, teniendo en cuenta la primacía de derechos de los niños, niñas y adolescentes, debido a que, parafraseando a Torres (2017), con ello el interés superior que supone el menor de edad se respeta permitiendo que los adultos, quienes hacen las veces de educadores, cuidadores y padres, estén preparados para transmitir el conocimiento.

La segunda tendencia defiende que aunque el Estado tiene participación en el cumplimiento de las metas en la ejecución de políticas de educación, es el individuo el único responsable de su proceso de aprendizaje, por lo que garantizar un Aprendizaje a lo largo de la vida efectivo, requiere que exista un nuevo paradigma, que permita que sea el ciudadano quien tenga capacidades de obtener, comparar, evaluar, actualizar y crear nuevos conocimientos, dejando que las instituciones educativas se vuelvan centros de capacitación para la recopilación de saberes, que puedan ser legitimados en procesos de formalización, desarrollando una gestión de cambio en la educación estándar, enriquecida por los talentos individuales. Así se soporta en La importancia del aprendizaje a lo largo de la vida se ha incrementado (2012) de Haydar Ates y Kadir Alsar, en donde resumen su apreciación con la frase: «El aprendizaje a lo largo de toda la vida es la búsqueda voluntaria y automotivada del conocimiento a lo largo de toda la vida, no solo por razones personales sino también profesionales».

Esta perspectiva no es más que una proyección, mucho más juiciosa, de conceptos de educación que se han adelantado en Asia y que, desde el estudio de sus repercusiones, han alcanzado metas que se vislumbran en términos como la «alfabetización total», de la que comenzó a hablarse en mayo de 1988 con la Misión de Alfabetización Nacional de la India y que aludía a dos aspectos: «“total” en el sentido de la cantidad de personas a las que se pretendía llegar, así como de la integralidad de la lectura y la escritura» (Torres, 2002).

Esta segunda tendencia, más que una mera aproximación hacia planes de educación mínima o básica, recoge ideales puntuales, en el que la autosuficiencia es la carta de presentación para introducir un enfoque en los esfuerzos de que cada individuo se vea inmerso en el fomento hacia el aprendizaje por iniciativa propia. Aquí se tiene al Estado como un emisor de políticas públicas centradas en facilitar el aprendizaje de habilidades y garantizar el acceso a todo tipo de conocimiento, para luego medir los resultados de esta obtención y certificar los talentos en pro de legitimar el esfuerzo individual.

Como se puede observar, ambas tendencias, aunque tienen como presupuesto inicial una adecuada implementación de políticas públicas en donde el Estado participa en el aprendizaje en sociedad, se diferencian en la forma en la que éste interviene y para poder comprender esta situación, podemos hacer una síntesis de la forma como se están implementando las estrategias de educación, teniendo en cuenta los conceptos básicos comunes cuando se habla de las fases del aprendizaje: la motivación, el interés, la atención, la adquisición, la comprensión e interiorización, la asimilación, aplicación, la transferencia y la evaluación (Patricio Yáñez, 2016).

En el primer concepto, en donde se entiende que las políticas públicas sobre educación deben estar soportadas en los procesos de formalización de la educación a través de las instituciones, se entiende que el Estado participa, no sólo garantizando espacios y recursos, sino exponiendo los contenidos que servirán para legitimar la educación, certificando los estándares a través de un procedimiento que fomenta la conservación del conocimiento científico. Es por esto por lo que aquí el ciclo comienza con la evaluación, debido a que, antes del proceso de aprendizaje, debe existir un plan de estudios que el estudiante supera para poder certificarse, lo que hace que, por lo menos en las primeras fases, el mercado de la educación busque la motivación del estudiante en vez de fomentarla.

En el segundo concepto, en donde se apela al aprendizaje por iniciativa propia, el Estado ejerce un papel de fomento y hace que las instituciones se conviertan en bancos de saberes disponibles para satisfacer la motivación del estudiante, guiándole a través de la formalización. Aquí la estandarización sirve como un ancla para dos puntos fundamentales: el primero el desarrollar etapas de la denominada «alfabetización total», permitiendo que el adulto, que ejerce como educador, cuidador o padre, tenga la capacidad de transmitir conocimiento y el segundo el construir un esquema de educación enfocado en el cambio, actualizando los bancos de conocimiento para continuar con la labor de la Educación continua. Aquí el ciclo comienza con la motivación y el interés y se mantiene de esta forma durante toda la vida del estudiante, debido a que la etapa de evaluación se convierte en una validación en vez de un requisito.

El aprendizaje a lo largo de la vida

Para poder resolver los caminos que presentamos en el título anterior, consideramos oportuno responder primero a la cuestión sobre «aprendizaje» y «educación», apelando a la importancia del porqué la separación de los conceptos, al momento de realizar la traducción, realmente importa para poder comprender el significado de lo que queremos expresar cuando hablamos de «aprendizaje a lo largo de la vida».

Consideramos prudente que el lector reflexione un momento y responda: ¿Cuál es la diferencia entre aprendizaje y educación? ¿Cuál es el punto que separa estos conceptos? La pregunta no es trampa, ni tampoco es caprichosa; es importante entender esta particularidad para poder resolver no sólo la cuestión que nos atañe en este artículo, frente al significado del concepto, sino en el análisis de artículos posteriores que quieran aproximarse a este tema.

Pensemos por un momento en un estudiante y un profesor; aproximándonos al ejemplo

clásico y arquetípico del proceso educativo en sociedad. ¿El profesor enseña y el estudiante aprende? ¿O acaso es el estudiante quien, expuesto a procesos de enseñanza, decide aprender? ¿Cuál es la respuesta? ¿Es una de las opciones, son las dos opciones o no es ninguna de las opciones?

De acuerdo con lo que podemos interpretar del artículo Conceptos clave en la educación y formación de adultos (2002) de Malcolm Tight, la educación es el conjunto de todas las actividades planificadas y destinadas para el desarrollo personal o social de los individuos y el aprendizaje, por otro lado, es una construcción hipotética, que sólo puede observarse indirectamente, debido a que es un proceso cognitivo inherente a todas las actividades de la vida real.

Podríamos establecer que la educación emplea el aprendizaje como un proceso para producir cambios, pero esto no es todo, debido a que no sólo en la educación se forma aprendizaje,

ya que además de generarse por un acto planificado, también puede darse debido al azar. Es por esto por lo que Tight (2002) nos expone la siguiente figura como una representación de que, de hecho, es el aprendizaje el concepto que engloba todo lo demás; es la fuente de la que dependen todos los conceptos subsiguientes que tienen que ver con la intelectualidad humana.



Malcolm Tight. (2002). *Key Concepts in Adult Education and Training*. Figura 1.1. RoutledgeFalmer. London.

De acuerdo con esta postura, el aprendizaje no es más que un proceso individual del ser humano, que concibió la educación como una necesidad para conservar el conocimiento adquirido, creando con ello procedimientos que, posteriormente, facilitan su origen en nuevos individuos. Educar no tiene otro fin que facilitar el aprendizaje, para que con ello se creen bases académicas, que posteriormente permitan que la humanidad, avance hacia nuevos azares creativos e intelectuales que garanticen su progreso.

Esta proyección que nos expone Tight nos permite desarrollar dos posturas clave en la definición del concepto:

La primera de ellas es que, aunque algunas fuentes asemejan el término Aprendizaje a lo largo de la vida como una acepción práctica de la Educación continua, esto es un error debido a que, por su estructura terminológica, debemos entender el «Lifelong Learning» como el primer paso que debemos tener en cuenta para ramificar cualquier política o proceso de enseñanza en sociedad, incluida aquí la Educación continua.

La segunda de ellas es que el Aprendizaje, como fuente del conocimiento, requiere una proyección que permita la validación y reconocimiento de competencias en cualquiera

de las materias del conocimiento humano, para que éste posteriormente pueda ser obtenido, conservado, estandarizado y transmitido en procesos de educación, con el fin de permitir el desarrollo de nuevas etapas de innovación.

La conclusión de este silogismo nos permite aproximarnos a una definición del Aprendizaje a lo largo de la vida como la etapa inicial de la socialización del conocimiento individual, la cual se logra gracias al desarrollo de procesos enfocados en permitir que el individuo tenga las herramientas conscientes para entender, medir, estructurar y transmitir sus saberes, permitiendo con ello que la sociedad aproveche todas las líneas de pensamiento en pro de su evolución.

Si el lector me permite una definición más estructurada, me gustaría aproximar esta al siguiente párrafo, que servirá, a su vez, como resolución de este artículo:

Aprendizaje a lo largo de la vida es el proceso por el cual se fomenta al individuo para que tenga consciencia de su etapa de aprendizaje, ya sea esta guiada por la educación o construida por el azar, y que con ello pueda validar y reconocer sus competencias intelectuales o creativas, permitiendo que éstas sirvan, a su vez, para guiar el aprendizaje individual de las nuevas generaciones.

Bibliografía

Torres, Rosa María (2002). Aprendizaje a lo largo de toda la vida: un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el Sur. Asociación Sueca para el Desarrollo Internacional.

Castañeda, Linda y Adell, Jordi. (2013). Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red. Marfil.

UNESCO. (2020). El enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida; implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe. Sector de Educación de la UNESCO.

Yáñez M, Patricio. (2016). El proceso de aprendizaje: fases y elementos fundamentales. Universidad Iberoamericana del Ecuador.

Laot, Francoise F. (2007). Focusing on the permanent education idea in France in the sixties and its progressive decline. HAL open science.

Tight, Malcolm. (2002). Key Concepts in Adult Education and Training. Routledge Falmer.

Ates, Haydar y Alsai, Kadir. (2012). The importance of Lifelong Learning has been increasing. Procedia; Social and behavioral Sciences.

Faure, E., Herrera F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M., y Ward, F. (1973). Aprender a ser; educación del futuro. Alianza / UNESCO.

02

¿Cómo la universidad y empresa capitalizan el Lifelong Learning?



02 ¿Cómo la universidad y empresa capitalizan el Lifelong Learning?

Resumen

Este artículo analiza la corriente de la universidad Humboldtiana, en donde la comunidad académica resulta indiferente a la realidad social, como una fuente que se puede utilizar para liderar los procesos de autonomía necesarios en la evolución de las instituciones educativas hacia las tendencias del Aprendizaje a lo largo de la vida. Gracias a ello, se concluye que esta misma autonomía es necesaria para centrar el proceso educativo en el individuo, que participa como hacedor de saberes, comprendiendo que es él el único capaz de liderar estrategias de gestión de cambio en las empresas.

Palabras clave

Aprendizaje a lo largo de la vida, autonomía, gestión de cambio.

Introducción

Pensar en capitalizar el Lifelong Learning, resulta en un reto estructural, debido a que el contexto histórico nos ha enseñado que la educación, desde la concepción de la profesionalización, debe obedecer primero a una utilidad del conocimiento para la sociedad. La estrecha relación entre la empresa y la universidad, que se fortaleció luego de la revolución industrial, se ha caracterizado en preparar al ser humano para las labores específicas de una profesión, evolucionando la concepción de la educación, principalmente en la prevalencia del progreso industrial, lo que supone un reto en la aplicación de un concepto que, en esencia, apela hacia el proceso independiente de aprender, presente en cada individuo.

Aquí estudiaremos justamente los antecedentes institucionales que pueden aprovecharse para darle continuidad no sólo al Aprendizaje a lo largo de la vida sino, en un

aspecto más general, a la concepción clásica de la universidad Humboldtiana, que a pesar de las críticas presentes en la literatura, puede encontrar nuevos fundamentos para defender la idea de la autonomía, centrándose en el individuo como hacedor de saberes, utilizando una alegoría de Kant para permitirnos introducir los fundamentos prácticos que permitan desarrollar la rentabilidad de la unión entre universidad y empresa, bajo este concepto.

Como cierre, se expondrá una de las oportunidades de fomento más significativas, hablando de cómo la universidad puede participar en la gestión de cambio de la empresa para no sólo desarrollar propuestas en su implementación, sino para facilitar herramientas que permitan la identificación de nuevos saberes, que pueden estar presentes en ideas pasajeras en la mente de cualquier trabajador.

Relación histórica entre universidad y empresa

Para poder entender en qué punto el Aprendizaje a lo largo de la vida se relaciona con la manera como la universidad y la empresa trabajan conjuntamente, debemos comprender esta relación desde dos pilares fundamentales: el contexto en el cual estas dos instituciones se han relacionado históricamente y las características principales de esta relación.

Desde el punto de vista de la literatura evolucionista, la relación histórica de la universidad y la empresa nació «como una profundización de la división del trabajo en un contexto en que la generación y apropiación del conocimiento se vuelven cada vez más importantes para la construcción de ventajas competitivas y la apropiación de cuasirrentas» (Nelson y Sampat, 2001; Langlois, 2003).

Así, entonces, cuando hablamos de ofertas educativas, es común entender las mismas como una propuesta controlada, que previamente ha identificado las necesidades del mercado, permitiendo con ello generar métodos que prometen encarar retos del día a día, creando con ello un ciclo.

Este ciclo, que le da vida a todas las ramificaciones que fundan y promueven las diferentes instituciones de educación, se ha centrado en la utilidad del ser humano como principal preocupación, teniendo como característica la necesidad, casi primigenia, que ha relacionado a la universidad y a la empresa, logrando la construcción de estrategias que garanticen el funcionamiento del individuo en el mundo, a través del trabajo.

«El capitalismo estructuró los saberes conforme a su utilidad para mejorar, optimizar y potenciar las máquinas sobre las cuales se estructuraba la producción y la sociedad. El capitalismo fortaleció la división del conocimiento en campos (Ciencias naturales, ciencias sociales, ciencias humanísticas, ciencias duras, filosofía) y estos a su vez en disciplinas. Los principios que orientaron esta estructuración fueron los prolegómenos de lo que hoy conocemos como la eficiencia y la eficacia del conocimiento. El capitalismo estructuró el mundo y sus instituciones a la imagen y semejanza de las máquinas que surgieron en la primera y segunda revolución industrial» (Bonilla-Molina, 2020).

Hitos históricos como el renacimiento y, con mayor medida, la revolución industrial, no hicieron más que transformar la manera como la educación, vista en la edad media como un privilegio casi divino, era fomentada como un proceso de preparación necesaria para garantizar una mano de obra lista para enfrentar la construcción de un mundo cada vez más tecnológico. Las legislaciones en materia laboral que nacieron, principalmente en Inglaterra, que limitaron el trabajo infantil, fueron respondidas por una amplia esfera de nuevas instituciones denominadas Infant school (Wilderspin, 1823), listas para germinar generaciones que, a diferencia de sus precursores, sabían ahora nociones básicas de lectura, escritura y matemáticas, lo que facilitaba la comunicación entre el avance tecnológico y la fuerza de trabajo de una empresa.

Aunque la Universidad, tal y como la conocemos, no nació de una idea preconcebida sino de la paulatina convergencia de circunstancias históricas, podemos establecer un contexto desde la popularización del concepto Studium generale, en donde la institución era un punto de encuentro para saberes filosóficos y teológicos, hasta la concepción del lus promovendi, tan importante para comprender los fines que continúan hoy desarrollándose en la Universidad moderna.

Aunque podemos mencionar la evolución de la universidad como institución, señalando los hitos históricos sobre la independencia del estado a través del aval del clero, la orientación de los estudios de las universidades clásicas, el establecimiento de las facultades y el papel especial de la Facultad de Artes, la cual no hace referencia a la creación artística sino a lo denominado en la Grecia Clásica como Artes Liberales, nuestro interés se va a centrar en la idea de la universidad profesionalizante que se formó en la primera década del siglo XIX con la creación de la Universidad Imperial, ordenada por Napoleón Bonaparte y la cual, todavía hoy, es la que ha mantenido la prevalencia en la relación entre universidad y empresa, sobre todo en Latinoamérica, en donde la profesionalización se mezcló con la investigación para crear un concepto de universidad mixta (Chuaqui, 2002) que continúa persiguiendo la idea de utilidad propuesta por Bonaparte.

La propuesta del lus promovendi, aunque hoy en día se utiliza más como un concepto que explica el proceso de obtención de un doctorado, es el antecedente del título universitario, como el «derecho a ser promovido» o, bien, impulsar el desarrollo para permitir que el individuo ascienda a una categoría, que hoy en día tiene diferentes denominaciones, como el ser profesional, especialista o doctor. Este lus promovendi, es especialmente interesante, debido a que no sólo explica el fin básico de la institución de una universidad, sino que, además, es también el concepto que la relaciona con la empresa, debido a que es la titulación o la certificación, la única herramienta de confianza que utilizan las empresas para seleccionar la mano de obra que participará en las labores intelectuales u operativas.

Si hacemos una búsqueda en la literatura legal, encontraremos textos como el propuesto por el Decreto 180 de 1981 de la República de Colombia, en donde se define el título como el «logro académico que alcanza el estudiante a la culminación del ciclo de educación media vocacional, que lo acredita para el ingreso a otros programas de educación o para el ejercicio de una actividad» y esto es algo que se repite de manera constante y lo cual soporta, aunque resulte redundante, el hecho de que en la mayoría de los países del mundo, la titulación se denomina «Profesional», lo cual como significado hace referencia directa a todo lo relativo a una profesión.

Realizar el ejercicio de expresar este contexto no es caprichoso, debido a que quiero enfocar la redacción hacia un punto clave, que considero sirve como partida para identificar la relación entre la universidad y la empresa, cuando hablamos sobre el Aprendizaje a lo largo de la vida. Aquí vamos a estudiar un poco los orígenes de la Universidad Humboldtiana y su diferenciación, casi radical, de la Universidad Imperial.

Si la propuesta educativa de Bonaparte se basó en el conocimiento práctico, la propuesta Humboldtiana se edificó en la autonomía ejercida por la investigación científica y, sobre todo, en la incorporación de los nuevos resultados en la enseñanza, promoviendo con ello una búsqueda constante de conocimiento como cultivo del saber. La transformación de esta concepción sólo puede ser entendida con la dinámica acerca de cómo funcionaba la universidad en el siglo XIII, debido a que, podemos considerar, es un reflejo de la evolución de las tendencias que promueven

y fomentan la capitalización del Lifelong Learning.

La estructura práctica de las Artes Liberales, tienen una noción que, como ya mencionamos, fue acuñada en la Grecia Clásica, en donde se entendía que el conocimiento de las siete artes, Trivium et Quadrivium, estaba destinado a los hombres libres. Aquí podemos entender una evolución natural de la concepción de los saberes básicos, comprendiendo que la gramática, la retórica, la dialéctica, la música, la aritmética, la geometría y la astronomía, no son más que el fundamento de las materias básicas que se pretenden enseñar para que sirvan como herramientas en el proceso de aprendizaje de cada individuo en nuestra sociedad, en donde leer y escribir, investigar, desarrollar un arte, comprender matemáticas y física, se ha vuelto un requisito esencial para reconocer lo que hoy en día denominamos bachiller; el baccalaureatus o el laureado con baya: porque está cosechando los saberes.

Gracias a la existencia de individuos preparados en Artes Liberales, Wilhelm von Humboldt formuló la construcción de un concepto de universidad con autonomía absoluta, como un ente que investiga, casi que indiferente a las necesidades sociales; algo que, por supuesto, hoy en día resulta no sólo descabellado sino de cierto modo elitista y por lo cual ha generado rechazo en la literatura frente a este concepto, sobre todo en textos como el Informe Universidad 2000 (Bricall, 2000) en donde se habla del «inmovilismo universitario frente a las demandas de una sociedad en fulgurante proceso de desarrollo y mejora» (Pacheco, 2005).

Pero el hecho de que el método Humboldt haya sido tan radical es justamente la razón de ser por la cual lo relaciono con las características que debe seguir una propuesta de educación basada en el Aprendizaje a lo largo de la vida, por dos razones significativas: el aprendizaje ya ha sido definido como un proceso individual (Tight, 2002) y la construcción de este depende casi que enteramente de la individualización del interés al conocimiento. Para comprender esta situación, citaré una reflexión propuesta por Pacheco (2005):

«Podría ser que, al rechazar toda injerencia de la sociedad en su actividad, la Universidad estuviese negándose a responder a demandas que resultan vitales para la ciudadanía. Podría ocurrir, por ejemplo, que a unos ciudadanos que habitasen un país que adoleciese de sequías periódicas y que solicitasen de la Universidad algún tipo de solución (como lo serían la elaboración de un plan de embalses para asegurar el suministro de agua o la elaboración de un estudio sobre las causas del cambio climático que potencia las sequías), ésta les respondiera afirmando que en ese momento está mucho más interesada en ciertos problemas de álgebra avanzada y que no le apetece ocuparse de esas cosas».

Esta característica, casi egoísta, que se plantea como crítica, nos sirve como base para estructurar una línea de pensamiento diferencial que nos sirve como punto de partida para relacionar a la empresa, la universidad y el Lifelong Learning: ¿qué sucede si la universidad fomenta el desarrollo individual, dando las herramientas necesarias para que el individuo investigue con base a su interés en determinada materia, sin seguir una estructura académica que se enfoque en la transferencia de saberes con el fin primigenio de replicar conocimientos preconcebidos? Seguir el concepto de la autonomía universitaria, como un planteamiento para identificar los intereses particulares, comprender si éstos son afines con la actividad de la empresa y, desde allí, fomentar los mismos con herramientas académicas que permitan desarrollar nuevos conocimientos que traigan beneficios económicos a través de la valorización de la propiedad intelectual.

Permitir que la universidad, como servicio académico, ofrezca no sólo la evolución práctica de las Artes Liberales, a través de lo que denominamos Educación permanente o continua, sino que, además, se fomente la autonomía, tan necesaria en los procesos de aprendizaje, para que el trabajador no sólo sea un operario de conocimientos previamente estructurados, sino un hacedor de saberes enfocados a promover el crecimiento de la empresa.

Aquí vale la pena citar a Kant, en su Teoría y Praxis (1793), que concluye la alegoría del artillero que al ver que la teoría balística no le ayudaba a dar en el blanco decidió que era mejor disparar a ojo, proponiendo una lectura del siguiente fragmento, con la condición de que el lector tenga, en este momento, a la universidad como un tercero que facilita y guía:

«Por tanto, cuando la teoría sirve de poco para la práctica, esto no se debe achacar a la teoría, sino precisamente al hecho de que no había bastante teoría, de modo que el hombre hubiera debido aprender de la experiencia la teoría que le falta, y que es verdadera teoría, aunque él no esté en condiciones de proporcionar por sí mismo, ni de presentar sistemáticamente en proposiciones universales, como un maestro».

Si retomamos la alegoría del artillero, entendemos entonces que el proceso de disparar es un reto individual que, aunque requiere de un conocimiento teórico general que en este caso es la balística, se está realizando sin el mismo, intentando lograr similares resultados con otros métodos que apelan a desarrollos que se generan al azar. En este punto crítico, en donde se identifica el interés del artillero en disparar y dar en el blanco, la universidad debe entrar como una facilitadora del proceso de transmisión de teorías, permitiendo que no exista esa falta de saberes de las que habla Kant.

Es cuando la universidad participa en la trasmisión de saberes, el punto crítico en donde se comprende el interés y el potencial del individuo que ingresa al proceso educativo. La razón es simple: si la universidad identifica que el interés está basado en comprender una materia ya resuelta por alguna de las ciencias, la propuesta educativa se basará en la Educación continua, pero si la universidad identifica que el interés está basado en comprender una ciencia para resolver una hipótesis que no ha resuelto la ciencia, la propuesta educativa se debe basar en el Aprendizaje a lo largo de la vida, fomentando la autonomía y la independencia del proceso de aprendizaje para facilitar el resultado.

La gestión de cambio como punto de fomento

Siguiendo la línea metodológica sobre la participación de la universidad en el Aprendizaje a lo largo de la vida, es oportuno considerar que el punto inicial es la implementación, a través de una estructura de capacitación a líderes de cada departamento de la empresa, de estrategias de Gestión de cambio, garantizando con ello, el cultivo del interés que servirá como base para la formulación de nuevos saberes.

La razón por la cual se llega a la conclusión de que es la mejor manera de iniciar la relación universidad-empresa cuando hablamos del Lifelong Learning, es debido a la cantidad de literatura que defiende las estrategias de gestión de cambio como la mejor manera de incentivar los procesos de innovación en las empresas. Parafraseando a Hellriegel (2009), las organizaciones con jerarquías rígidas, altos grados de especialización funcional, descripciones de puestos estrechas y limitadas, reglas y procedimientos rígidos y una gerencia impersonal y autocrática no podrán responder de forma adecuada a las exigencias del cambio.

Esta situación, que parece preocupante, no es más que una invitación a reconocer lo que es el primer paso en el desarrollo de propuestas comerciales que entrelacen a la universidad con la empresa, ya no sólo como un centro que propone productos académicos, sino como un ente que guía y asesora para identificar las necesidades académicas que se reflejan al implementar procesos dinámicos como la gestión de cambio.

En las primeras etapas, si el riesgo se identifica debido a la propuesta de un tercero, la universidad facilitaría el entorno de cambio a través de la Educación continua; esto está claro. ¿Pero, qué sucedería si el riesgo se identifica debido a una conclusión individual de un trabajador el cual, luego de analizar variables con respecto a la eficiencia y eficacia de determinado proceso, producto o servicio, encuentra una oportunidad que puede favorecer de manera significativa a la empresa? Aquí, de nuevo, retomamos la alegoría del artillero: o es suficientemente disciplinado para intentar un resultado a ojo o, bien, la empresa le facilita un entorno académico para que, gracias a las herramientas teóricas, pueda dar en el blanco.

Para comprender las razones por las cuales este paso es importante, debemos comprender la manera como la gestión de cambio se implementa en una empresa y las propuestas que esta implementación propone para incentivar su desarrollo. Por supuesto, nos basaremos en los pasos propuestos por Kotter en su texto Liderando el cambio (1996) y lo resumimos en su propuesta de ocho pasos: crear sentido de urgencia, formar una coalición, crear visión para el cambio, comunicar la visión, eliminar los obstáculos, asegurarse triunfos a corto plazo, construir sobre el cambio y anclar el cambio en la cultura de la empresa. Analizaremos la propuesta, enfocándonos en las situaciones más críticas.

El primer punto, el cual es extremadamente importante, se refiere a la identificación de un problema que puede poner en riesgo a una empresa, ya sea por la existencia de una tecnología más eficiente que puede comprometer su competitividad o, bien, por la existencia de métodos o procedimientos que facilitan la implementación y, con ello, abaratan los costos industriales o de gestión de servicios. Aquí la participación de la universidad como facilitadora es indispensable, debido a que permite capacitar a aquellos líderes que identifican el riesgo, para construir un entorno que facilite la comunicación de este, en aras de resaltar su urgencia.

Se podría pensar en que, para ahorrarse la inversión, la empresa puede optar por apelar al azar, esperando que el trabajador haga todo el esfuerzo, pero esto tiene un punto crítico: se está fomentando que el trabajador decida independizarse con la solución, buscando un beneficio personal ya sea a través de un emprendimiento o de un mejor salario, trabajándole a la competencia. Identificar este tipo de oportunidades es indispensable, si la empresa quiere mantener una estrategia de conservación de la propiedad industrial, debido a que preocuparse por la resolución de hipótesis, permite controlar legalmente toda la creación intelectual que resulte del proceso de aprendizaje.

Si el proceso de fomento da resultado, la universidad también debería entrar a participar en la recolección de conocimiento, en la estructuración de éste y en la creación de una línea metodológica para transmitirlo, en aras de facilitar el ingreso del segundo punto: formar una coalición. De acuerdo con Kotter (1996): «Los proyectos de renovación importantes comienzan a menudo con una o dos personas. En los casos de esfuerzos de transformación exitosos, la coalición conductora crece permanentemente a lo largo del tiempo. Pero si el esfuerzo no genera rápidamente una masa crítica, no sucede nada muy valioso».

Utilizar a la universidad como el punto de encuentro académico para empoderar la coalición, resuelve una gran cantidad de obstáculos que, generalmente, suceden en estas etapas y tienden a ocasionar la pérdida, algunas veces permanente, de la oportunidad de cambio. Frente a esto cabe mencionar los dos errores más comunes que propone Kotter: que el nivel ejecutivo de la empresa no sienta confianza del equipo que está gestionando el cambio y que no existe un estímulo suficiente para impulsar el proceso. Si una empresa encuentra el apoyo en este proceso en una universidad, sobre todo si es reconocida en el medio, impulsará también un nivel de confianza óptimo entre los niveles jerárquicos superiores de la empresa, debido a que se está dando un aval a la gestión de cambio.

De igual manera, si este tipo de fomentos se construyen a través de un proceso de capacitación y certificación, que siga un programa estructurado de manera autónoma y especializada, la presencia de la universidad servirá como fomento para que aquellos que participan de la coalición, se sientan empoderados en el proceso.

Como se puede observar, hasta este paso, la universidad ha participado de manera activa en tres actividades: (i) la capacitación en gestión del cambio, como un programa de Educación continua, (ii) la estrategia de Aprendizaje a lo largo de la vida, como una facilitación, a través de herramientas teóricas, que permita que el trabajador resuelva la hipótesis que plantea y (iii) la recolección de nuevos saberes, ayudando a la empresa a estructurar los mismos para continuar con la implementación de la gestión del cambio. La oportunidad es indudable.

Los pasos siguientes con respecto a la creación de una visión para el cambio y, posteriormente, comunicar esta visión, están ceñidos justamente con el éxito de la coalición, debido a que, si el proceso de capacitación realizado por la universidad es exitoso, el liderazgo debería ser suficiente para involucrar a todos los actores que necesitan participar en el proceso de cambio. En donde debe dársele importancia, de nuevo, a la institución académica, es en el paso de eliminar los obstáculos, debido a que, de acuerdo con la naturaleza del proceso, se debe repetir el mismo ciclo propuesto con la persona que, involucrada en la metodología, identificó los riesgos en la implementación. Este mismo ciclo resulta una invitación para los últimos dos puntos, que hablan de construir sobre el cambio y anclar el cambio en la cultura de la empresa.

Capitalizando el Lifelong Learning

A través del contexto histórico, pudimos reconocer que, desde la literatura, la concepción de un proceso autónomo, centrado en el saber como eje fundamental del desarrollo académico, es una idea que se ha planteado desde hace décadas. Con ello, comprendimos igual que la educación, en sus primeras etapas, se centró en satisfacer ciertos criterios útiles que, aunque hoy continúan necesarios, no dejan de ser una iniciativa temprana hacia el potencial que puede desarrollarse si las universidades y las empresas entienden la grandeza de un servicio académico centrado en el aprendizaje como herramienta competitiva.

Los primeros ejes de la capitalización son sobre todo operativos. Apelar por desarrollar habilidades académicas en los trabajadores, fomentando los procesos individuales de aprendizaje, incentiva la construcción de canales de innovación que, aunque como vimos en gran medida pueden desarrollar alternativas de gestión de cambio, si estos se centran en labores operativas específicas a determinados cargos, pueden dar como resultado la actualización de conocimientos

sobre determinada función, permitiendo que la empresa optimice los cargos e, incluso, desarrolle procesos suficientemente eficientes como para ahorrarle inversión en tecnologías, asesorías o mano de obra.

Cuando se entiende el potencial del Aprendizaje a lo largo de la vida, las fórmulas para capitalizar su desarrollo se vuelven evidentes, debido a que, a través de la historia, ha sido justamente la curiosidad hacia saberes lo que ha generado las ideas que han cambiado el rumbo de la historia de la humanidad. Aquí sólo cabe preguntarse: ¿cuántas buenas ideas se habrán pensado en los pasillos de una empresa? ¿Cuántas de esas buenas ideas se olvidan a la mañana siguiente, por culpa de una falta de incentivo comunicacional y académico dentro de la empresa? Aquí siempre es bueno pensar en la posibilidad de cuántas personas se preguntaron, durante siglos, por qué se caen las cosas, antes de que Newton desarrollara la teoría de la gravedad. El punto de quiebre fue, como nos cuenta Kant, tener acceso a las herramientas teóricas suficientes, para que el artillero siempre dé en el blanco.

Bibliografía

Tight, Malcolm. (2002). Key Concepts in Adult Education and Training. Routledge Falmer.

(2005). Orígenes de la Educación Infantil (1a mitad s. XIX). Universidad de Murcia. Recuperado 16 de agosto de 2022, de <https://www.um.es/muvhe/itinerario/origenes-de-la-educacion-infantil-1a-mitad-s-xix/>

Perkmann, M., Tartari, V., McKelvey, M., Autio, E., Broström, A., D'Este, P., Fini, R., Geuna, A., Grimaldi, R., Hughes, A., Krabel, S., Kitson, M., Llerena, P., Lissoni, F., Salter, A., Sobrero, M. (2013) Academic engagement and commercialisation: A review of the literature on university–industry relations. Research Policy, Volume 42.

Brixner, C., Lerena, O., Minervini, M., Yoguel, G. (2021) La relación entre la universidad y la empresa: identificación de comunidades temáticas. Revista de la CEPAL N° 135.

(2020) La escuela y la universidad en el capitalismo de la primera y segunda revolución industrial. Luis Bonilla-Molina. Recuperado 22 de agosto de 2022, de <https://luisbonillamolina.com/2020/03/26/la-escuela-y-la-universidad-en-el-capitalismo-de-la-primeray-segunda-revolucion-industrial/>

Chuaqui, Benedicto. (2002) Acerca de la historia de las universidades. Revista chilena de pediatría V. 73 n.6. Santiago de Chile.

Kotter, John P. (1996). Liderar el cambio: por qué fracasan los intentos de transformación. Harvard Business Review.

Villa Pachecho, B. (2005). Sobre el lugar común: La Universidad humboldtiana puede ser correcta en teoría, pero no vale para la práctica. LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica, Vol. 38.

03

El punto de encuentro de la academia y el Lifelong Learning



03 El punto de encuentro de la academia y el Lifelong Learning

Resumen

Cuando hablamos del punto de encuentro de la academia con el Aprendizaje a lo largo de la vida (Lifelong Learning), debemos primero entender qué es la Educación a lo largo de la vida y cómo ésta, por las necesidades de una universidad autónoma, fue catapultada hacia lo que hoy conocemos como Educación continua. Con ello se pretende comprender de qué manera la concepción tradicional de educación, sirvió como base para estructurar nuevas propuestas de enseñanza, que han permitido la extensión de los saberes más allá de la institucionalidad reglamentada en las etapas de la formación primaria, secundaria o profesional, logrando con ello generar una analogía hacia el Aprendizaje a lo largo de la vida, cuestionándonos si, de alguna manera, se puede hablar sobre un Aprendizaje continuo que se desarrolle gracias a las necesidades que resuelva la academia.

Palabras clave

Educación a lo largo de la vida, educación continua, aprendizaje a lo largo de la vida, Lifelong Learning, academia, universidad, autonomía universitaria.

De la concepción de Educación a lo largo de la vida al entendimiento del Aprendizaje a lo largo de la vida.

El contexto que explica la concepción de la Educación continua, como una evolución de la autonomía de la universidad frente al ejercicio del concepto de Educación a lo largo de la vida, resuelve un dilema que sirve como fundamento para poder relacionar el Aprendizaje a lo largo de la vida, la autonomía universitaria y la academia en un concepto que, desde este momento, se denominará por analogía como el Aprendizaje continuo.

La educación a lo largo de la vida, definida de manera amplia y suficiente por Edgar Faure en el Informe Faure (1972), es propuesta como el concepto clave para las políticas educativas en los años venideros. Con este concepto, se invitaba a los estados a un esfuerzo, que concluyera en una Sociedad del Aprendizaje (Learning Society), «capaz de instalar la necesidad de continuar aprendiendo a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema formal, a fin de resolver las necesidades de información y conocimiento planteadas por una sociedad en permanente cambio» (UNESCO, 2020). Pero esta concepción, no es más que una evolución de lo que se desarrolló como un dilema y que nació debido a la rigurosidad con la que la educación, como derecho, fue fomentada por los países en el mundo.

Desde las primeras aproximaciones del concepto, empleadas por Nicolás de Condorcet (1792) en la Education à tous les âges de la vie (Educación en todas las edades), la Educación a lo largo de la vida se ha entendido como una respuesta a las libertades individuales que deben ser garantizadas por el Estado. Esto, justamente, fue lo que estableció la inclusión de la educación como un derecho fundamental en el artículo 26 de la Declaración universal de los derechos humanos, numeral segundo, que establece que «la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales (...)». Esto generó la idea de que la universidad,

al igual que las escuelas de educación primaria y secundaria, era una institución que permitía que el individuo adquiriera conocimiento para poder desempeñar un papel en la sociedad.

Con esta primera concepción, los estados desarrollaron lo que hoy en día resulta casi un estándar frente a la educación reglamentada y lo que se entiende como la institucionalización de la educación en los tres niveles básicos: formación primaria, formación bachiller y formación profesional. Pero, aunque los principios aspiracionales con los que surgió esta situación eran prósperos, de manera orgánica esta situación ocasionó que se fomentara la idea de que el individuo necesitaba un título para poder ejercer sus labores y con este requisito, que se resolvía en las primeras edades de la adultez, desempeñaba su papel durante todo el resto de vida, lo que ocasionaba que el proceso educativo se estancara en el escalón de la formación profesional.

Aquí se creó un dilema, frente a lo que debía entenderse como universidad. Como primera concepción se apeló a lo que se denomina soberanía ciudadana, para entender que la universidad debe seguir las tendencias que la sociedad establece para su desarrollo, respondiendo a las mismas con procesos educativos que suplan las necesidades de profesionales en determinadas áreas.

Como segundo concepto, se encuentra la autonomía universitaria, en donde es la universidad la que le dice a la sociedad cuáles son las tendencias en las que debe concentrarse, gracias a la investigación en todas las áreas del conocimiento. En el análisis que realiza Borja Villa Pacheco (2005) al Informe Universidad 2000, éste reflexiona sobre esta situación así: «A la ciudadanía no le queda otro modo de ser soberana en sus acciones que otorgarle una autonomía plena a la Universidad, por paradójico que resulte esto desde la perspectiva del Informe Universidad 2000. Con esta aproximación teórica al mundo no sólo se cumple con el servicio reclamado por los ciudadanos, sino que además puede conseguirse que los ciudadanos caigan en la cuenta de la existencia de otros problemas y situaciones, quizá mucho menos inmediatos desde la perspectiva de aquellos y que sólo son descubiertos a través de un minucioso examen teórico».

Este cambio de paradigma con respecto a la universidad, que fue el que desencadenó la evolución de ésta más allá de la reglamentación, es el que fomentó el desarrollo de un proceso educativo «por extensión» o «continuo», en donde el estudiante, luego de cumplir con la institucionalización básica, se vuelve un mensajero de nuevos conocimientos. Un mensajero que le dice a la soberanía ciudadana que existen otros caminos y, con ello, fomenta el desarrollo de nuevos emprendimientos. Aquí, entonces, la autonomía universitaria entra en juego como parte del ciclo: luego de obedecer los criterios legales frente a los requisitos básicos profesionales, comienza el periodo de investigación, recopilación y desarrollo de conocimiento, permitiendo que, tal y como propone Villa Pacheco, se permita el liderazgo en la transformación de las sociedades.

El ejercicio del liderazgo de la universidad en el proceso de obtención de conocimiento y de su posterior réplica, es el germen de la Educación continua tal y como la conocemos (Pachecho,

2005), debido a que es gracias a ésta como se comunica a la sociedad, a la soberanía ciudadana, las tendencias del conocimiento, para que el mensajero, el estudiante capacitado, sea el gestor de nuevas tecnologías gracias al desarrollo de los nuevos conocimientos. Con esto la universidad lidera las pretensiones tradicionales del concepto de Educación a lo largo de la vida, separando este concepto de las limitaciones del Estado y liderando, con ello, la nueva estructura en el ejercicio del derecho a la educación.

Si la academia, a través de la autonomía universitaria, es la que en este momento está liderando las tendencias de la Educación a lo largo de la vida, con el fomento de la Educación continua, ¿qué podemos concluir, entonces, si hacemos una analogía de esta práctica con el concepto de Aprendizaje a lo largo de la vida? ¿Podemos hacer una aproximación que apele, de nuevo, a la autonomía como punto de partida para construir lo que deseo denominar Aprendizaje continuo? ¿O es acaso necesario establecer un nuevo criterio?

Para iniciar con la respuesta de estas preguntas, que serán el punto de encuentro que resuelva el título de este artículo, me gusta apelar a lo que menciona Federico Mayor, en su libro *La Nueva Página* (1995):

«Lo que necesitamos es una universidad que sea un centro de educación permanente para la actualización y el reentrenamiento; una universidad con sólidas disciplinas fundamentales, pero también con una amplia diversificación de programas y estudios, diplomas intermedios y puentes entre los cursos y las asignaturas, de suerte que nadie se sienta atrapado y frustrado por sus escogencias previas. El propósito deberá ser que los estudiantes salgan de la universidad portando no sólo sus diplomas de graduación, pero también conocimiento, conocimiento relevante para vivir en sociedad, junto con las destrezas para aplicarlo y adaptarlo a un mundo en constante cambio».

Del aprendizaje a lo largo de la vida al aprendizaje continuo

El cambio de paradigmas en la educación, que es generalmente referenciado a la apertura de la globalización del conocimiento, invitó a que la universidad dejara de ser un centro de aprendizaje de habilidades prácticas para volverse un centro de recopilación y actualización de conocimiento, permitiendo con esto suplir las necesidades competitivas de una industria cada vez más tecnológica. Aquí, como vimos, la universidad cumple este papel gracias a lo que se ha venido desarrollando como Educación continua. Ahora la pregunta es: ¿este mismo paradigma también afectó a lo que se entiende como Aprendizaje a lo largo de la vida?

Retomemos la definición del concepto utilizada en el primer artículo de la revista:

«Aprendizaje a lo largo de la vida es el proceso por el cual se fomenta al individuo para que tenga consciencia de su etapa de aprendizaje, ya sea esta guiada por la educación o construida por el azar, y que con ello pueda validar y reconocer sus competencias intelectuales o creativas, permitiendo que éstas sirvan, a su vez, para guiar el aprendizaje individual de las nuevas generaciones».

Desarrollar esta definición tiene dos propósitos sustanciales: permitir que el lector comprenda cuáles son las características diferenciales de los conceptos de Educación a lo largo de la vida y Aprendizaje a lo largo de la vida y que, al comprender las esferas lógicas de este concepto, podamos determinar si hoy en día existen planteamientos visibles e identificables que estén enfocando, desde la academia, el mismo liderazgo al que apelamos al revelar los orígenes de la Educación continua.

Si la Educación a lo largo de la vida está enfocada en estructurar, a través de planes académicos, la forma como las instituciones educativas preparan al ser humano para ejecutar cierto tipo de habilidades prácticas, el aprendizaje a lo largo de la vida, visto desde la academia, está enfocado entonces en orientar estas estructuras no a la tradición de conocimiento, sino a la tradición de prácticas que permitan la obtención de este conocimiento.

Frente a la primera concepción, con respecto a la Educación a lo largo de la vida, no es un secreto que hoy en día está en práctica en la comunidad universitaria y, es tan generalizada, que incluso es la puesta en escena para el lleno de requisitos en pro de lanzar servicios académicos al mercado. Cuando hablamos de planes académicos para carreras universitarias que ofrecen títulos de formación profesional, debido a que el conocimiento sobre estas materias está estructurado gracias a un grupo de académicos que decide qué es pertinente enseñar, informando estas condiciones al estado en pro de permitir que éste regule los requisitos procedimentales para poder obtener el título, estamos hablando de una educación reglamentada y, por ende, un proceso que obedece a la institucionalidad propia de la educación a miras de garantizar este derecho humano.

Frente a la segunda concepción, con respecto al aprendizaje a lo largo de la vida, sí existe una aproximación académica a su estructura y ésta se da, de manera profunda, ordenada y meticulosa, en las propuestas de formación doctorales. Aquí el estudiante, en vez de estar expuesto a la experiencia de una educación reglamentada, con notables enfoques en transmitir el conocimiento desarrollado anteriormente por la humanidad, está enfocado en «el análisis minucioso de una problemática y de un marco teórico, la presentación de una metodología de investigación y los resultados de investigación, al igual que la discusión profunda de sus resultados» (Gómez, Deslauriers y Alzate. 2014). Esto es, notablemente, un cambio en el paradigma educativo que apela más a la autonomía del estudiante que a la autonomía de la universidad, teniendo la institución educativa una función de guía, a través

de una tutoría preparada para desarrollar antítesis al proceso, permitiendo que el aspirante a doctor logre desarrollar una estructura mental que supere formidablemente las barreras del conocimiento, logrando desarrollar como conclusión la tesis; su thesis, su «posición» según la Antigua Grecia.

La guía hacia las exigencias del método científico, que todos los días se vuelve más riguroso, es la función de la academia en el doctorado y así ha sido, en el entendimiento del concepto como una estructura, un requisito sine qua non, que permite que se cumpla «el estudio sistemático, controlado, empírico y crítico de proposiciones hipotéticas acerca de presuntas relaciones entre varios fenómenos» (Kerlinger, 1975). Pero esta concepción del método científico, más que una formulación de eventos académicos es una invitación hacia una perspectiva más experimental del mundo fenoménico que nos rodea. La simplificación de las prácticas que se desencadenan de la rigurosidad del método científico puede estructurar facetas de comportamiento tan simples como, por ejemplo, el reconocimiento de una «fake news» o la identificación de un correo que pretenda robar nuestra información. Es la práctica del día a día de «un proceso lógico, surgido del raciocinio y de la inducción» (De la Torre y Navarro, 1990).

Proyectar el método científico, a través de aproximaciones simplificadas de sus exigencias, es desde mi concepto la mayor oportunidad que se tiene para que la comunidad académica pueda pertenecer a las tendencias del Aprendizaje a lo largo de la vida y esto no sólo es una oportunidad comercial, sino que es una nueva estructuración de prácticas, que pueden comenzar desde la edad temprana, las cuales facilitarían posteriormente el acercamiento de los doctorandos a la rigurosidad científica, permitiendo que el tiempo académico se enfoque más en la obtención de conocimiento, que en la formulación de requisitos procedimentales sobre el desarrollo de una tesis.

Aquí es donde nace la concepción del Aprendizaje continuo como propuesta académica: en esta necesidad puntual de que la educación como derecho no debe basarse únicamente en transmitir conocimientos, sino que debe enfocarse también en permitir que el estudiante tenga las herramientas suficientes para utilizar el conocimiento para lograr, él mismo, estructurar sus propios saberes, desarrollando una discusión desde sus edades más tempranas que le permitan, no sólo afianzar estructuras metodológicas sino, desde una faceta más humana, apasionarse por áreas del conocimiento que catapultarán, seguramente, su deseo de continuar con la adquisición de conocimiento en pro de profundizar en el planteamiento de sus propias hipótesis.

Donde se unen la academia y el Aprendizaje a lo largo de la vida

La educación, a través de la historia, pasó de ser un privilegio a un derecho público. Cuando antes el acceso a las instituciones educativas estaba supeditado al nivel socio económico, hoy en día es cada vez más común ver propuestas públicas de educación que están

a la par de las exigencias competitivas del sector. La educación a lo largo de la vida se continúa fomentando como una puerta hacia el progreso, siguiendo la línea tradicional de la formación para ser parte de la sociedad.

La educación, a través de la historia, pasó de ser un privilegio a un derecho público. Cuando antes el acceso a las instituciones educativas estaba supeditado al nivel socio económico, hoy en día es cada vez más común ver propuestas públicas de educación que están a la par de las exigencias competitivas del sector. La educación a lo largo de la vida se continúa fomentando como una puerta hacia el progreso, siguiendo la línea tradicional de la formación para ser parte de la sociedad.

Pero, justamente la misma generalización de la educación, está visibilizando la realidad, cada vez más notable, de que el concepto de enseñar requiere, como contraparte, el concepto de aprender y es aquí cuando la institucionalidad comienza a perder fuerza, debido a que la gran mayoría de los esfuerzos se han enfocado casi exclusivamente a la transmisión de conocimiento, dejando la autonomía del individuo como una mera particularidad del azar que, si se toma de manera apasionada, requiere un esfuerzo particular para encontrar su salida en la rigurosidad metodológica de un doctorado, enfrentándose, en una gran cantidad de casos, con el obstáculo económico.

Esto, tal y como sucedía anteriormente con la educación tradicional, está generando que los métodos de aprendizaje sean una

exclusividad propia de aquellos que pueden acceder a la educación superior, dejando a un lado la gran cantidad de oportunidades que se presentan, justamente por ese mismo azar, en la cotidianidad empírica del ser humano.

Romper ese ciclo es, desde mi concepto, el punto de encuentro de la academia y el aprendizaje a lo largo de la vida. Es ella quien debe liderar los procesos adecuados para estructurar propuestas públicas de aprendizaje, enfocando sus esfuerzos en reconocer, tal y como desarrollo de manera superficial en este artículo, las características propias del Lifelong Learning para nutrir la cotidianidad del ser humano, permitiendo que este, desde edades tempranas, tenga herramientas que lo preparen para estructurar nuevo conocimiento, logrando con ello permitir que las instituciones educativas sean centros que guían y recopilen nuevos saberes, evolucionando estas estrategias al desarrollo de nuevas tecnologías.

Reconocer en el ser humano la capacidad de desarrollar procesos lógicos innovadores, es entender que un granjero de Detroit fue capaz de idear una forma eficiente de fabricar motores de gasolina porque, de manera autónoma, sintió que el funcionamiento de una máquina de vapor, le «enseñó que era por instinto un ingeniero» (Ford, 1922).

Bibliografía

UNESCO. (2020). El enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida; implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe. Sector de Educación de la UNESCO.

Ford, Henry. (1922). My Life and Work. CruGuru.

Villa Pachecho, B. (2005). Sobre el lugar común: La Universidad humboldtiana puede ser correcta en teoría, pero no vale para la práctica. LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica, Vol. 38.

De la Torre Villar, Ernesto. Navarro de Anda, Ramiro. (1990) Metodología de la investigación: Bibliográfica archivística y documental. México: Mcgraw-Hill.

Kerlinger, EN. (1975). Investigación del comportamiento: técnicas y metodología. Nueva editorial Interamericana. Primera edición en español.

Faure, E., Herrera F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M., y Ward, F. (1973). Aprender a ser; educación del futuro. Alianza / UNESCO.

Mayor Zaragoza, Federico. (1995). La nueva página. Fondo de Cultura Económica.

Gómez Mendoza, Miguel Ángel. Deslauriers, Jean-Pierre. Alzate Piedrahíta, María Victoria. (2014). Cómo hacer tesis de maestría y doctorado: Investigación, escritura y publicación. ECOE Ediciones.

04

Las metas de desarrollo sostenible y el Lifelong Learning



04 Las metas de desarrollo sostenible y el Lifelong Learning

Resumen

El desarrollo sostenible y el Lifelong Learning tienen su punto de encuentro en dos ejes fundamentales de la Educación de calidad: el concepto mismo de la calidad como una herramienta que fomenta el cambio, la sana competencia y la cooperación y la deducción de las acciones de fomentar y contribuir, propias de las metas de este Objetivo global. Entendiendo esta relación, es más fácil comprender que el Aprendizaje a lo largo de la vida es la herramienta oportuna para romper los paradigmas culturales y permitir, con ello, la implementación de los ODS con una proyección centrada en el individuo como emisor y receptor de las nuevas tendencias.

Palabras clave

Aprendizaje a lo largo de la vida, desarrollo sostenible, educación de calidad.

Las metas de desarrollo sostenible y el Lifelong Learning

Cuando hablamos de desarrollo sostenible, en la mayoría de los casos creemos que nos estamos refiriendo a las acciones empleadas para garantizar una proyección, dentro de la sociedad, con el fin de controlar la utilización de los recursos naturales, logrando un equilibrio entre las necesidades económicas de la humanidad y el cuidado del medio ambiente. Grandes líderes políticos, alrededor del mundo, usan la bandera de la sostenibilidad para hablar sobre tendencias, lo que difumina la necesidad con el orgullo partidista y nos hace creer, en un ambiente hermético, que la sostenibilidad se emplea a través de grandes cambios sociales. Pero esto no puede estar más alejado de la realidad.

El verdadero desarrollo sostenible, requiere de una estructura cultural, científica y académica para manifestarse dentro de la sociedad, debido a que los principios que cobijan su necesidad no se encuentran en un discurso ambiental, sino que emergen desde el reconocimiento de patrones de riesgo, el conocimiento de oportunidades de cambio y la concientización

del papel del individuo, como protagonista de las conductas de conservación a través del uso responsable de los recursos accesibles. No es la política, ni las normas de conducta sociales, las que lideran la búsqueda del desarrollo sostenible; es la educación, a través de la identificación de antecedentes, evidencia y la construcción de conclusiones, lo que facilita la convicción individual para permitir que la humanidad encuentre tranquilidad en la proyección de su supervivencia hacia el futuro.

En este artículo, entenderemos la Educación de calidad como uno de los Objetivos del desarrollo sostenible y fomentaremos las bases para construir la tesis de que, a través del Aprendizaje a lo largo de la vida, no sólo se pueden lograr los objetivos perseguidos por la meta al 2030, sino que se puede encontrar el liderazgo académico necesario, para facilitar la comprensión e implementación de todos los otros objetivos del texto de la ONU, entendiendo con ello el papel protagónico que el aprendizaje desempeña en la interiorización de los Objetivos Globales.

La Educación de calidad como objetivo

La Meta 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) habla de lograr el acceso universal a la educación superior de calidad, asegurando que «todos los niños completen su educación primaria y secundaria gratuita para 2030» y aspirando «proporcionar acceso igualitario a formación técnica asequible», para poder eliminar con ello «las disparidades de género e ingresos» (AG-ONU, 2015). Los pilares fundamentales de los que trata el objetivo son: la gratuidad, la equidad y la igualdad, todos tres, por supuesto, enfocados en la superación de retos que se han evidenciado en el pasado y que sirven, como una introducción, para comprender el porqué, entre todas las otras necesidades, se enfatiza en la calidad como el canal que conduce hacia la sostenibilidad.

Hablar de educación, como una política social, obedece en su contexto a los requisitos puntuales que la industria exigió a la comunidad para permitir el progreso. Desde la primaria hasta la universidad, con las carreras profesionales, las instituciones académicas han acreditado la suficiencia de los individuos y ello permitió que se construyera un mutualismo en donde la búsqueda del conocimiento

se integraba con el desarrollo económico, político y cultural. La escala de calificaciones, que permitía la resolución del grado académico, se basaba en la media y el estudiante se volvió suficiente y, por ende, la educación se volvió suficiente; apta para cubrir las necesidades puntuales.

No fue hasta el siglo 20, con las publicaciones críticas de Basil Bernstein (1996), que el discurso creciente en la globalización detallo ciertas particularidades sobre el término calidad y su uso en los sistemas educativos como una proyección de la competencia en el mercado: «Esto se puede ver en el énfasis en las habilidades básicas medibles en el nivel primario, los cursos vocacionales y las especializaciones en el nivel secundario, la descentralización espuria y los nuevos instrumentos de control estatal sobre la educación superior y la investigación». Cuando antes, en el apogeo de la industrialización, la educación construía individuos con capacidades útiles para cierta industrial, ahora la educación tenía que enfocarse en la preparación del mismo hacia un camino académico que pudiese garantizar victorias en el libre mercado y, en el estudio de estas necesidades, los países comenzaron a identificar quiénes resultaban más capaces en la preparación de individuos óptimos y la comparación, por supuesto, permitió que se hablara de calidad como un juicio apreciativo o como la «propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor» (DLE, 2021).

Bajo este concepto, hablar de calidad en la educación es entender que la calidad requiere comparación y la comparación requiere un liderazgo. La evaluación de resultados permite identificar quién es óptimo en la transmisión de determinado conocimiento, cómo logró esta escala de optimización y de qué manera se puede replicar su método para igualarlo o mejorarlo. Como bien lo señala Krishna Kumar (2004), «como medio para difundir las habilidades del razonamiento, la educación sigue ofreciendo la promesa de la modernidad, pero a condición de que se disponga de una seguridad sostenida. La educación significa para muchos un medio desesperado de hacer frente a la situación global intensamente competitiva y altamente insegura».

Como una mención hacia este prospecto, es oportuno mencionar al Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), quien ha jugado un papel significativo en la construcción de información sobre lo que es calidad, comprendiéndola sobre todo como un atributo del estudiante. Bajo esos parámetros ha desarrollado estrategias evaluativas que garantizan la cooperación, a través de la comparación, para resolver la Agenda de Educación 2030.

«Países como El Salvador y Ecuador están utilizando los resultados del estudio ERCE (Estudio Regional Comparativo y Explicativo) como indicadores para sus planes educativos nacionales. Los datos del ERCE también están contribuyendo a proyectos de largo alcance, como el Compromiso Nacional con la Educación en Panamá y la Estrategia Nacional para la Ley de Desarrollo en la República Dominicana» (UNESCO, 2021)

El entendimiento de la competencia como un requisito del avance, es lo que hace que la calidad tenga un papel tan significativo en el concepto de educación, cuando la integramos en los ODS. Es sólo a través de la constante obtención de información sobre métodos educativos, la comparación de estos y la construcción de criterios evaluativos que resaltan la optimización de resultados, que la educación puede desarrollarse, debido a que es así, y únicamente así, como se puede garantizar, que el acceso gratuito al conocimiento sea equitativo e igualitario.

El aprendizaje a lo largo de la vida y la educación de calidad

Si la educación de calidad es la evaluación de competencias, comparando los resultados para encontrar el desarrollo óptimo, el Aprendizaje a lo largo de la vida es uno de sus productos primigenios. Esto es lo único que se puede interpretar, si continuamos con la línea de pensamiento del LLECE, en donde la calidad es un atributo del estudiante y la comparamos con la forma como la UNESCO ha entendido el desarrollo del Aprendizaje a lo largo de la vida en los ODS, en donde entiende que se necesita de adultos preparados con capacidades cualitativas y cuantitativas, para poder asegurar la trasmisión de conocimiento desde el ejercicio de la patria potestad, la tutoría y el profesorado.

«La visión del UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) sobre el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida es que niños, jóvenes y adultos se benefician de oportunidades de aprendizaje de calidad en un marco de desarrollo sostenible y paz». (Atchoarena, 2019)

Cuando hablamos de educación de calidad, necesariamente debemos tener en cuenta las características esenciales del Aprendizaje a lo largo de la vida, sobre todo rescatando dos aspectos necesarios y que, desde una óptica práctica, extremadamente oportunos: el primero de ellos, en donde más se relacionan los dos conceptos, es en la racionalización de la educación desde y para el sujeto, centrando los esfuerzos en el reconocimiento de las competencias individuales; el segundo de ellos, que considero es el punto de partida en los procesos de identificación de errores en las etapas de evaluación institucional,

es aquél centrado en enriquecer las etapas de competitividad y cooperación con los aprendizajes que la correcta implementación de la gestión de cambio pueda traer a una comunidad académica.

El primero de estos aspectos, se define muy bien en el propio texto que direcciona una de las metas sobre la Educación de calidad, en donde se establece que se debe «garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos y las habilidades necesarios para promover el desarrollo sostenible, lo que incluye, entre otros, la educación para el desarrollo sostenible y estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, ciudadanía y valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible». (AG-ONU, 2015)

En el texto citado, se rescatan los verbos «promover» y «contribuir» como parte de la acción que desea reconocerse en el individuo a través de los planes estratégicos de implementación de los ODS. La acción de promover y contribuir es una necesidad puntual que se centra en el individuo como protagonista de su propia esfera de cambio, entendiendo que éste, a través del hacer, es capaz de generar una proyección cultural que crea costumbre en su entorno, facilitando el proceso de trasmisión hacia generaciones ascendentes y descendientes, muy similar a lo que sucedió en la pandemia COVID-19 frente al autocuidado, en donde la pedagogía permitió que se generara un aprendizaje en el ámbito familiar sobre las necesidades de prevención.

El segundo de estos aspectos, sobre el papel que deben de aceptar las instituciones educativas en los procesos de gestión de cambio, se enfoca más en entender que, en vistas de construir etapas de sana competencia para la evaluación de métodos educativos enfocados en altos estándares de calidad, la propia comunidad académica, rescatando de nuevo la idea del LLECE de entender la calidad desde

el individuo, debe estar preparada para atesorar los liderazgos académicos que se presenten como nuevas alternativas para desarrollar métodos o aplicaciones científicas, desde la práctica o desde la teoría. Jorge Rodríguez (2020) lo concluye de esta forma «la inercia cognitiva no tiene cabida en este entorno dinámico donde la agilidad, la adaptabilidad y la transformación podrían impulsar la sostenibilidad organizacional a largo plazo».

Que la Educación de calidad garantice la integración del Aprendizaje a lo largo de la vida, teniendo en cuenta su participación en los aspectos iniciales, frente al reconocimiento de competencias, y en sus aspectos finales, en la correcta proyección hacia la promoción y contribución, es el punto de partida para comprender los retos institucionales en el desarrollo de propuestas enfocadas en alcanzar los Objetivos globales en general y no sólo aquellos enfocados en la educación.

El aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo sostenible

Cuando hablamos sobre la cultura y el comportamiento, es difícil ignorar la evidencia palpable que se nos ha presentado en las constantes aseveraciones sobre el conocimiento humano y el papel que la sociedad juega en su desarrollo: «la cognición humana es una propiedad emergente que refleja el conocimiento comunal y las representaciones que se distribuyen dentro de una comunidad» (Henrich, 2015).

El aprendizaje, aunque resulta un proceso individual, materializa su utilidad en la participación social, debido a que es allí, cuando el conocimiento adquirido tiene relevancia desde el punto de vista de la realización. En este punto, la aceptación social hacia el nuevo conocimiento crea una tendencia que, dependiendo de su repercusión, desarrolla atisbos de nueva cultura, replicando el mismo sentimiento racional en cada uno de los individuos que compone una comunidad.

«La cultura... es ese todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, el derecho, la moral, las costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad» (Tylor, 1871)

El Desarrollo sostenible es un cambio de paradigmas que, para una gran cantidad de culturas, resulta un reto complejo de asimilar, debido a que en varias ocasiones se contraponen con las costumbres más tradicionales, que aprendieron y fomentaron las generaciones pasadas. Tradiciones que se centraban en ideales como la abundancia y la escasez desbordadas, el patriarcado, el abuso de recursos naturales, la competencia depredadora, el consumo irresponsable, entre otras cosas, ahora encuentran en los ODS un obstáculo que requiere una comprensión racional que sustente la necesidad, a través del estudio del contexto global, y logre explicar los fundamentos que motivan el cambio.

Es por esto por lo que se está hablando de que la Educación de calidad, como una de las metas, también sirve como un eje en la implementación de los demás objetivos, debido a que es la única que puede permitir la tradición eficiente de las necesidades puntuales y los retos sociales que supone la persecución de las metas propuestas. En este mismo ejercicio, se encuentra, a través de la promoción y la contribución, el Aprendizaje a lo largo de la vida, debido a que, tal y como sostuvimos en el ítem anterior, es el motor que fomenta la promulgación de las bases que facilitarán la transformación del mundo.

El Desarrollo sostenible necesita del Aprendizaje a lo largo de la vida, porque es éste, y únicamente éste, el que permitirá que los individuos interioricen y ejerzan las actividades necesarias para una transformación efectiva, construyendo desde la propia identidad un cerco cultural que terminará por romper todas las barreras.

Impulsando los ODS desde la educación

La iniciativa mundial «La educación ante todo», ha mantenido una participación desde la firma y publicación de los ODS, apelando desde la publicación del Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo de la UNESCO a un enfoque integral del desarrollo sostenible, en donde la educación actúa como un catalizador del progreso (UNESCO, 2015). Esta tendencia se centra en la idea de que cualquier meta que quiera alcanzarse, debe contar con políticas que garanticen «la educación como un derecho fundamental y la base del progreso de cualquier país» (Ban Ki-moon, 2015). Es por esto por lo que vamos a hacer un repaso sobre cómo el conjunto de los ODS, relacionados en los temas fundamentales, puede impulsarse desde la educación, confluyendo ideas como el liderazgo, el emprendimiento, la democracia y la gobernanza.

Cuando hacemos un análisis de las causas de la pobreza en el mundo, la falta de acceso a la educación es una de las principales que se mencionan, no sólo porque limita el progreso del individuo, para desempeñarse de manera eficiente en la sociedad, sino porque que condena a éste a seguir procesos, transmitidos por sus generaciones, que no están dando resultados (Ayuda en Acción, 2022). Esto se siente mucho más presente en temas de liderazgo, pilar fundamental en los procesos de educación para la gobernanza, debido a que, se considera: «un liderazgo local, motivado y coherente es fundamental para la sostenibilidad de las intervenciones locales» (Ayuda en Acción, 2022). Con la educación no sólo se garantiza la corrección de metodologías de gobernanza sino, aún más importante, la concientización

de responsabilidades y derechos ciudadanos, que son entornos cívicos indispensables para democratizar las decisiones sobre el uso de recursos en la comunidad.

Esta participación en la educación en la preparación de la ciudadanía no sólo fomentaría una proyección más equitativa e igualitaria de la sociedad, permitiendo impulsar de manera significativa los objetivos de Hambre cero, sino que, además, establecería las bases para que los mismos individuos fuesen detonantes de cambio en la búsqueda de la protección de recursos naturales como el agua limpia y la adecuación de espacios para el saneamiento, creando las bases de las metas de Salud y bienestar.

«Mediante la colaboración de las autoridades locales, la participación de las organizaciones de la sociedad civil, como las asociaciones de mujeres y jóvenes, y el aprovechamiento de las sinergias con los institutos de investigación a través, por ejemplo, de acciones de investigación y evaluaciones de los hogares (...) ha fomentado el diálogo sobre sistemas alimentarios resistentes y sostenibles y ha contribuido a reforzar la capacidad de recuperación de las comunidades afectadas por las crisis superpuestas» (Patrick, 2022).

Hablar de educación, es hablar también de una gestión de cambio productiva enfocada hacia la creatividad y la innovación, presupuestos indispensables en la búsqueda de opciones de emprendimiento que cumplan con los principios del objetivo del Trabajo decente y el crecimiento económico (ONU, 2015), como

también un punto de partida para que éstos se proyecten hacia el uso de energías asequibles, no contaminantes y la producción y el consumo responsables, que se desarrollen en ideas de industria, innovación e infraestructura que promuevan la creación de ciudades y comunidades más sostenibles. «Un aumento de un año del nivel de instrucción medio alcanzado por la población de un país se traduce en un incremento del producto interno bruto (PIB) per cápita anual del 2% al 2,5%» (UNESCO, 2015).

Por último, el desarrollo educativo de las comunidades hacia la consciencia del papel del ser humano en las realidades del mundo se

integraría con los retos de equidad e inclusión que se persiguen desde el objetivo de la Educación de calidad y que se proyectarían hacia la construcción de una sociedad más empática, tendiente a proteger el medio ambiente, la vida marina y propensa al diálogo de paz. «Las pruebas son indiscutibles: la educación salva vidas y transforma la vida; es el fundamento de la sostenibilidad. Por ello, debe haber una colaboración entre todos los sectores del desarrollo para que la educación sea un derecho universal» (Bokova, 2015).

Bibliografía

Kumar, Krishna. 2004. Quality of education at the beginning of the 21st century: lessons from India. UNESCO.

UNESCO. (2020). El enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida; implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe. Sector de Educación de la UNESCO.

Henrich, Joseph. (2015). Culture and social behavior. Current Opinion in Behavioral Sciences, V3.

Tylor, Edward Burnett (1871) Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP) (2022). ¿Qué son los Objetivos de Desarrollo Sostenible? Los ODS en acción. Recuperado el 08 de octubre de 2022, de <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals>

Ayuda en Acción (2022). Global Hunger Index 2022. Recuperado el 20 de octubre de 2022, de <https://www.flipsnack.com/ayudaenaccion/global-hunger-index-2022/full-view.html>

UNESCO (2015). El desarrollo sostenible comienza por la educación. Recuperado el 20 de octubre de 2022, de <https://es.unesco.org/news/desarrollo-sostenible-comienza-educacion>

UNICEF (2022). 'La Educación ante todo', una nueva iniciativa de Naciones Unidas por la educación universal. Recuperado el 20 de octubre de 2022, de <https://www.unicef.es/noticia/la-educacion-ante-todo-una-nueva-iniciativa-de-naciones-unidas-por-la-educacion-universal>

05

Aproximaciones
sobre el
reconocimiento de
competencias: cómo
saber que sabes lo
que no sabes que
sabes.



05

Aproximaciones
sobre el
reconocimiento
de competencias:
cómo saber que
sabes lo que no
sabes que sabes.

Resumen

Los esfuerzos por lograr una estructura educativa basada en el Aprendizaje a lo largo de la vida en la educación formal y no formal, incentivaron que la UNESCO reajustara sus planes sobre políticas públicas de educación, formalizando su compromiso con la denominación del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, el cual, a través de directrices sobre el reconocimiento, validación y acreditación, está liderando los procesos de comparación, cooperación e implementación en los países miembro. Frente a las primeras conclusiones, recopiladas con el estudio de los procesos desarrollados en Francia y Alemania, se dan nociones básicas sobre las tendencias que se están implementando en el mundo, enfocadas en entender las ventajas de la acreditación del aprendizaje no formal para la proyección de políticas sostenibles, basadas en la equidad y en la inclusión.

Palabras clave

Reconocimiento, validación, acreditación, aprendizaje a lo largo de la vida, UNESCO

Introducción

En el año 1973, el informe Aprender a ser: la educación del futuro, liderado por Edgar Faure, se introdujo con una carta de éste hacia el director general de la UNESCO, en ese entonces el Sr. René Mahue, en donde expresaba lo siguiente:

«(...) 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: individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños». (Faure, 1973)

Ese ánimo revelador, que estableció que el hombre, en su ser individual, era quien lideraba su propio progreso y el de su colectividad, fue el que fundó las bases para que la comunidad internacional entendiera la importancia de la educación no formal y el aprendizaje de adultos, viéndose acentuado el compromiso en la UNESCO, con el cambio del nombre de Instituto de Educación de la UNESCO (IEU) a Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) en el 2006 y liderando la estandarización, con la publicación en el 2012 del texto Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal.

Las directrices de la UNESCO se enfocaron en el Reconocimiento, Validación y Acreditación (RVA) y establecieron las mismas no sólo como el componente fundamental en toda estrategia nacional de aprendizaje a lo largo de toda la vida, sino como una integración internacional que permite diseñar mecanismos sostenibles y estructuras académicas de calidad, a través del seguimiento y la verificación de casos de éxito.

En este texto exploraremos las aproximaciones sobre el reconocimiento de competencias, comprendiendo las bases que fundamentan su implementación, la importancia de esta para cualquier política de Aprendizaje a lo largo de la vida y cómo, a través de un ejercicio estructurado, puedes responder la pregunta: ¿cómo sé que sé lo que no sé que sé?

Reconocimiento, validación y acreditación

La educación formal tiene, en esencia, dos propósitos: como primer propósito, es el permitir una regulación que enfoque y limite el conocimiento adquirido por los estudiantes y, como segundo propósito, es el certificar, al final, a través de una evaluación del mismo conocimiento, que el estudiante cumplió con las exigencias mínimas. Esta situación, aunque como hemos visto a lo largo de esta revista, constituye una ventaja estructural para facilitar el acceso a actividades profesionales en la industria, es también un punto de quiebre, cuando exploramos las dinámicas del

aprendizaje humano y entendemos facetas como las competencias adquiridas por fuera de la educación formal.

«(...) una gran parte del aprendizaje de las personas no es reconocido, por lo que la motivación y la confianza de muchas de ellas para proseguir aprendiendo no son bien promovidas. Esto conduce a una gran subutilización del talento y los recursos humanos de la sociedad». (UIL, 2012)

Debido al reconocimiento de esta debilidad en los procesos de educación, las nuevas generaciones de metodologías de enseñanza optaron por comprender que el aprendizaje a lo largo de la vida resultaba ser el enfoque principal al que se le debían dedicar recursos públicos, teniendo como foco la equidad y la inclusividad, que resultan principios extremadamente importantes, cuando hablamos de los fines que persigue la educación en el mundo. La equidad, que se logra con la simple acción de legitimar los conocimientos no formales y la inclusividad, que se manifiesta en la acción de darle validez, en algunos casos similar a la certificación formal, al aprendizaje a lo largo de la vida.

«Cada persona debe tener el derecho a acceder y participar en cualquier forma de aprendizaje que responda a sus necesidades, así como a hacer visibles y valoraables los resultados de su aprendizaje». (UIL, 2012)

Para lograr que el aprendizaje a lo largo de la vida sea inclusivo, debe pasar por un diseño de Reconocimiento, validación y acreditación

(RVA) que, aunque en las etapas tempranas de su epistemología deslumbraba cierta individualidad, hoy se está estandarizando, gracias a los esfuerzos del Observatorio Mundial de RVA del Aprendizaje no formal e Informal, ordenado como un compromiso de la UNESCO, de esta forma: «crear un observatorio de RVA a fin de recolectar y difundir las mejores prácticas en diferentes etapas del desarrollo de sistemas de RVA» (UIL, 2012).

El texto, además de establecer las directrices políticas en las áreas clave de acción a nivel nacional, propone un glosario, que hoy en día debe ser tenido en cuenta como una conjunción suficiente de los significantes académicos de los términos en cuestión: Reconocimiento, como la acción de otorgar estatus oficial a los resultados o competencias del aprendizaje. Validación, como la tarea de un órgano autorizado para determinar el alcance del reconocimiento. Acreditación, como la conclusión de la acción de validar lo reconocido, asignando cualificaciones a los resultados que genera la comparación.

Implementando el RVA

La literatura que existe frente a los procesos de implementación de procedimientos enfocados en el RVA ha aumentado significativamente en los últimos treinta años. El papel del Observatorio Mundial de RVA ha dado resultados significativos que pueden seguirse en los medios de información que pone a disposición del público el UIL. Gracias a esto, podemos darnos el lujo de enfatizar en la estandarización de estos métodos, enfocando la explicación hacia etapas claras de implementación que permitan no sólo estructurar la oferta académica, sino catapultar propuestas de desarrollo social desde las instituciones.

Aunque el Observatorio Mundial tiene veintiocho entradas en los Perfiles de países, enfocaremos el análisis de la implementación en dos países. El primero de ellos, es mencionado constantemente un pionero que ha liderado, desde varios frentes, no sólo la recolección de datos, sino la gestión de cambio institucional a través de políticas enfocadas en aplicar el reconocimiento de competencias: Francia. El segundo de ellos muestra un perfil resabiado hacia las directrices generales sobre los RVA, debido a que ha preferido valerse de su propia experiencia en los métodos educativos y, con ello, ha dado poca importancia a las tendencias sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, mostrando un interés tardío: estamos hablando de Alemania.

Para poder garantizar la inclusividad, el VAE reconoce al individuo como el centro del proceso y, bajo el análisis de sus aptitudes, permite el reconocimiento de competencias no sólo a través de estas cinco fases declarativas, sino a través de un segundo método, menos habitual, que «consiste en organizar una situación real o simulada en la que el candidato demuestra la experiencia adquirida en el desempeño de tareas profesionales» (UIL, 2016).

Por último, en el proceso de acreditación, se hace énfasis en el cómo y por qué se adquirió el conocimiento, entendiendo las situaciones y los esquemas de pensamiento, en pro no sólo de identificar las capacidades innatas del individuo sino, en mayor medida, recopilar datos sobre los procesos de aprendizaje de la población, con el fin de identificar oportunidades que permitan involucrar a personas que, por desconocimiento, pueden creer que sus habilidades no son suficientes para optar por una acreditación, logrando con ello no sólo ser más equitativo, sino evitar la subutilización del talento y de los recursos humanos de la sociedad.

En el caso de Alemania, la formalización de la educación a través de los Berufsprofile supone un reto argumentativo que hoy en día continúa obstaculizando el reconocimiento de competencias no formales, debido a que la población en general prefiere darles validez a las metodologías definidas sobre cualificaciones y competencias, que se incluyen en un sistema dual que ya tiene previsto el aprendizaje a través de la experiencia.

Aunque este mismo aspecto supone un resultado, que a primera vista es poco satisfactorio, la evaluación del perfil del país ha entendido que esta misma reticencia es evidencia sobre un proceso funcional, no formalizado, que se aproxima a los objetivos que se persiguen con las directrices del RVA. Es cuestión de realizar una analogía juiciosa, para concluir que, aunque con diferencias notables, algunas de las etapas planteadas en la Ley de Formación Profesional, se acomodan a los mismos criterios interpretativos que fundamentan los RVA.

«(...) las personas con experiencia laboral previa pueden presentarse a un examen (Externenprüfung) luego de un aprendizaje vocacional que alterna segmentos de trabajo y capacitación. La admisión a este examen debe estar precedida por un período de empleo de al menos una vez y media la duración del período de capacitación prescrito para esa ocupación en particular» (UIL, 2016).

Asimismo, la Ley de Evaluación de Cualificaciones Profesionales, permite acreditar los conocimientos adquiridos en el extranjero no sólo presentando certificaciones de estudio, sino a través de evidencia que soporte cierta experiencia, lo que requiere una formalización muy parecida a las etapas previas consignadas en el reconocimiento y la validación, lo que se complementa, además, primero con la permisividad hacia los trabajadores calificados, quienes pueden optar por solicitar el acceso a una educación superior, sin necesitar la acreditación de sus estudios secundarios y, segundo, con la opción de realizar un proceso de acreditación, que tiene como fin reconocer un porcentaje de hasta el 50 por ciento en el contenido técnico y académico, para el lleno de requisitos de la calificación formal en las instituciones educativas.

¿Cómo saber que sabes lo que no sabes que sabes?

Los esfuerzos que constantemente se están realizando para comprender, estandarizar y evolucionar los conceptos que enmarcan las características primigenias del aprendizaje en el ser humano, apuntan hacia una situación que resulta más que obvia: descubrir cómo se aprende, controlando cada uno de los contenidos aleatorios del proceso mismo, es el santo grial de la educación.

Es por esto por lo que extraña que las sociedades del mundo estén tomando con tanta timidez este tema en concreto; no sólo aplicando con cuenta gotas las recomendaciones que el mismo laboratorio de investigación propone, sino que, en algunos casos, ignorando por completo la experiencia que se ha estado recopilando en la base de datos de la UIL.

Desde nuestro concepto, apelar por enseñar el aprendizaje debería ser una de las principales preocupaciones de las instituciones educativas, debido a que esto permite darle utilidad a las herramientas tecnológicas que existen hoy en día, construyendo una escalabilidad basada en el descubrir cómo hacer para saber hacer, a través de una correcta metodología de investigación, en vez de seguir construyendo prácticas académicas enfocadas a la memorización de la información.

Si logramos simplificar los pasos, en una ruta transitable que evolucione de acuerdo con la comprensión lógica del estudiante, comenzaríamos a darle importancia a la utilidad del conocimiento más allá del texto académico, logrando, por ejemplo, que el estudiante por sí mismo aplique el álgebra, como un fundamento de las ecuaciones diferenciales, para comprender una realidad que entiende bajo los lineamientos de su propia percepción. Con la sola descripción de estas posibilidades, nos estamos acercando mucho a propuestas

que ya se encuentran integrándose en los sistemas educativos del mundo y que se basan en el Pensamiento de diseño, «Design thinking» por su expresión en inglés, la cuales apelan a corrientes que rescatan los principios de la creatividad y la innovación desde la educación primaria y secundaria, lo que nos demuestra que el Aprendizaje a lo largo de la vida como propuesta no es disruptiva, sino que resulta evolutiva.

Imaginemos por un momento que un maestro en el aula solicita a sus alumnos que dibujen una casa. De acuerdo con lo que se describe en las conclusiones sobre el Pensamiento de diseño y la tendencia a sostener las ideas preconcebidas (Brown, 2008), el maestro lo que hará será dibujar un cuadrado con un triángulo en su parte superior, a modo de techo, señalar con la tiza a sus estudiantes que esta es la figura que se entiende como casa y, posteriormente, esperar que los estudiantes repliquen el dibujo en sus cuadernos, transmitiendo a la memoria un reflejo que, como una primera concepción, no exige ningún proceso cognitivo lógico.

Pero ¿qué pasaría si el maestro utiliza la RVA en el mismo ejercicio? Se propondría entonces a incentivar al estudiante a buscar diferentes métodos para dibujar una casa, promoviendo a que éste compare los resultados con la realidad a través de una construcción lógica de la misma, permitiendo así trasladar el centro del conocimiento del maestro al estudiante el cual, bajo este desarrollo, necesita únicamente una guía que le explique al razonamiento detrás del error, reconociendo sus aciertos, validando las conclusiones a las que llegó y acreditando las mismas, con un proceso de calificación enfocado en la equidad y la inclusión.

Este tipo de aproximaciones hacia metodologías que incentiven la implementación del Aprendizaje a lo largo de la vida en la educación formal, para permitir la proyección de la educación no formal, no sólo resultan necesarias, sino que son, apelando a la idea de una evolución orgánica de la educación social, una invitación para que las instituciones educativas construyan sus propios criterios académicos en pro de satisfacer las tendencias de sostenibilidad que requiere el mundo actual.

La cooperación y la comparación de resultados, en estos casos en concreto, se vuelven una necesidad fundamental, debido a dos aspectos importantes: el primero es que los maestros tienen que mostrar un compromiso hacia el aprendizaje a lo largo de la vida, en donde él mismo signifique una participación constante en procesos de laboratorio que validen los

resultados logrados y permitan enardecer la pedagogía con el mejoramiento de técnicas de enseñanza; o sea, los maestros, como líderes de cambio, traducen la educación continua hacia el aprendizaje: algo que ya se ha mencionado anteriormente como conclusión en el estudio del texto «El enfoque de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (...)» (Unesco, 2020).

Segundo, los mismos principios de RVA deben integrarse dentro de la comunidad académica, como un proyecto que permita identificar las metodologías más exitosas en los procesos de enseñanza para el aprendizaje, debido a que es únicamente de esta forma que las sociedades, conscientes de sus características especiales, pueden interpretar los alcances de las directrices propuestas por la UNESCO para los objetivos de la Educación de calidad.

Este trasfondo generalista, que reconoce un papel a desempeñar para cada uno de los actores en la educación, no sólo es una necesidad, sino que es un compromiso que debe trabajarse para incentivar la proyección de políticas de educación, debido a que construye un espectro de credibilidad que, en este momento, es oportuno, ya que aunque constantemente en los textos se entiende que la confianza, como requisito, se crea involucrando a las partes en una visualización certera de los objetivos de la educación, aquellos que están encargados de gestionar o liderar los procesos al interior de las instituciones, confiesen su ausencia como un pilar del sistema, viéndola como una tarea pendiente y, sobre todo, compleja. (Conejeros, 2010)

Vemos entonces que, cuando hablamos del Aprendizaje a lo largo de la vida, institucionalizado a través de las directrices de la RVA, aunque desde hace ya dos décadas se está trabajando con un esfuerzo constante desde todas las naciones miembro, sus frutos continúan sin generar la suficiente constancia como para hablar de una proyección internacional hacia la Educación de calidad y se sigue reduciendo al capricho burocrático de las naciones que, aunque tienen claridad sobre las ventajas que supone este cambio de enfoque en las políticas educativas, siguen mostrando una actitud conservadora, confiando y empeñando recursos en fortalecer aún más la educación formal, debido a que es mucho más cómodo y cotidiano, debilitando las oportunidades de equidad e inclusión que supone una política centrada en la capacidad innata del ser humano a aprender.

«Puesto que no se da una enseñanza real, entonces tampoco será una sorpresa que a los estudiantes no les interese, particularmente, que no se esté dando un aprendizaje real. Los profesores no saben los nombres de sus estudiantes, nadie llama a lista, todos los materiales y videos están disponibles en Internet y, al fin de cuentas, en la actualidad los estudiantes son 'clientes' y con toda seguridad en la medida en que se hagan los pagos, las notas les serán dadas. » (Bretag, 2014)

Bibliografía

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2012). Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal. UNESCO Digital Library. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360_spa

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2016). France RVA country profile in education and training. UIL. <https://uil.unesco.org/document/france-rva-country-profile-education-and-training>

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2016). Germany RVA country profile in education and training. UIL. <https://uil.unesco.org/document/germany-rva-country-profile-education-and-training>

Faure, Edgar. Herrera, Felipe. Kaddoura, Abdul Razzak. Lopes, Henri. Petrovski, Arthur V.. Rahnema, Majid. Ward, Frederick Champion. Paredes de Castro, Carmen. (1973) Aprender a ser: la educación del futuro. UNESCO Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132984>.

UNESCO Institute for Education (1986). Advances in lifelong education, vol. 1, 1976–vol. 10, 1986.

UNESCO Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000022850>

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2022). Transforming higher education institutions into Lifelong Learning institutions. UIL. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382491.locale=en>.

Brown, Tim. (2008). Design Thinking. Harvard Business Review.

Conejeros S., María Leonor. Rojas H., Jorge. Segure M., Teresa. (2010) Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. Perfiles Educativos. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Bretag, Tracey. (2014). El Eafitense, Lo que sucede con el aprendizaje cuando la confianza desaparece. Edición 107. Universidad Eafit. Colombia.

06

Conclusiones sobre los artículos publicados en esta revista.



El hecho de que una definición concreta de Aprendizaje a lo largo de la vida (ALV) no se haya compartido de manera consensuada, ni siquiera por organizaciones como la UNESCO, demuestra que, sobre el tema, recae todavía una discusión de hipótesis que sigue ocasionando una confusión de conceptos que lo único que ha logrado es fomentar la enfatización sobre la formalización de la educación, dejando a un lado las oportunidades que el reconocimiento, validación y acreditación (RVA) de competencias trae, en materia de derechos humanos y en la persecución del cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible; tanto aquel sobre la Educación de calidad, como todos los otros objetivos, teniendo claro que la educación como principio, es el catalizador del desarrollo sostenible.

Esta falta de consenso, ha resultado en dos consecuencias que resultan poco constructivas: la primera y la más preocupante, es que de manera generalizada se está confundiendo al ALV con la Educación continua, brindando definiciones que hablan sobre la oportunidad de acceso al conocimiento, sin entender que el aprendizaje se da tanto si existe o no esta situación, ya que hay un aprendizaje que se genera por la formulación consciente o inconsciente de conclusiones lógicas sobre situaciones empíricas y es principalmente éste el que se pretende rescatar con las herramientas propuestas por la UNESCO en materia de RVA. Lo segundo es que la falta de esta definición está generando una pérdida de confianza, que ha resultado en implementaciones a medias de Las Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal, en la mayoría de los casos limitando el procedimiento a un certificado, sin entender el mismo como una oportunidad de apertura hacia el emprendimiento, la empleabilidad y la profundización formal del conocimiento acreditado; tan necesario, justamente, para poder permitir que el ALV sea un punto de partida hacia la realización de los ODS.

Donde también se evidencia las consecuencias de la falta de consenso, es en la empresa. En el ambiente organizacional, no sólo se está perdiendo la oportunidad, alcanzable a través de un esfuerzo mínimo, de lograr establecer procedimientos de gestión de cambio a través de la formulación de etapas del ALV dentro de las empresas, sino que, además, se está permitiendo que esta misma situación obvie por completo la identificación de liderazgos hacia la innovación, lo que está generando, de nuevo, un mercado enfocado meramente en la formalización a través de la educación, limitando los esfuerzos académicos sólo a quienes están en capacidad de realizar una inversión de tiempo y dinero. Esta situación no sólo está fomentando la creación de las mismas brechas que se pretenden evitar con la visión de los ODS, sino que, además, está dejando a una parte de la comunidad académica relegada a una función meramente utilitaria, quitándoles la autonomía característica de las grandes instituciones educativas.

El UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL), a través Observatorio Mundial RVA, ha comenzado a mostrar resultados positivos sobre la implementación de estrategias políticas enfocadas en el ALV, resaltando la participación de Francia, no sólo teórica sino práctica, tomando sus resultados como un punto de comparación que ha permitido entender no sólo las ventajas del sistema, sino que ha servido como una referencia para que la comunidad internacional adopte sus estrategias en materia de políticas públicas sobre educación. Este tipo de información permite no sólo que la comparación y cooperación establezca un estándar en los procedimientos de ejecución enfocados al RVA, sino que sirve para comenzar a resolver las dudas teóricas que han fomentado la confusión y la falta de confianza en las nuevas tendencias de educación creadas a partir del ALV.



La construcción teórica compartida en estos artículos, además de evidenciar esta misma confusión, tiene como fin el proyectar el ALV hacia el lugar que se merece, debido a que, desde nuestra concepción, depositar confianza en las estrategias enfocadas en el acceso equitativo e inclusivo de la educación, siempre será un esfuerzo legítimo, sobre todo teniendo en cuenta la cantidad de evidencia compartida, que propone que estos esfuerzos sirven para catalizar cada uno de los ODS, sobre todo aquellos enfocados en superar el hambre y la pobreza en el mundo, problemáticas que hoy en día, en donde la intelectualidad nos permite incluso planear un viaje a Marte, son inconcebibles desde todos los conceptos.

Confiar en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, es la mayor muestra de humanidad que la comunidad académica puede demostrar en este momento.

2022

RECLA 25

Red de Educación Continua
de Latinoamérica y Europa

años



01 ¿Qué es el Lifelong Learning?

Abstract

The Anglo-Saxon term “Lifelong Learning”, constantly translated as “Aprendizaje a lo largo de la vida”, presents certain particularities that cannot be ignored when specifying its translation and, in a much deeper way, its definition. The origin of the concept, its evolution and the changes that it has had in its terminology, allow us to develop a syllogism that guides us towards a definition according to current academic trends, understanding the logical position of the concept and using it in favor of give it its place in the stages of human learning.

Understanding Lifelong Learning, with all its nuances, is the starting point to not only promote new policies in education, but also an opportunity for innovation to open the doors to realities that, in most cases, occur by chance in the early stages of the individual’s intellectuality and creativity.

Keywords

Lifelong Learning, continuing education, definition.

02 ¿Cómo la universidad y empresa capitalizan el Lifelong Learning?

Abstract

This article analyzes the current of the Humboldt university, where the academic community is indifferent to social reality, as a source that can be used to lead the processes of autonomy necessary in the evolution of educational institutions towards the trends of Learning at the same time. long of life. Thanks to this, it is concluded that this same autonomy is necessary to focus the educational process on the individual, who participates as a maker of knowledge, understanding that he is the only one capable of leading change management strategies in companies.

Keywords

Lifelong Learning, autonomy, change management.

03 El punto de encuentro de la academia y el Lifelong Learning

Abstract

When we talk about the point of relationship between the academy and Lifelong Learning, we must first understand what Lifelong Education is and how it, due to the needs of an autonomous university, was catapulted towards what we know today as continuing education. This is intended to understand how the traditional conception of education served as the basis for structuring new teaching proposals, which have allowed the extension of knowledge beyond the institutionality regulated in the stages of primary, secondary or professional training. thus managing to generate an analogy towards Lifelong Learning, questioning whether, in some way, it is possible to talk about continuous Learning that is developed thanks to the needs that the academy solves.

Keywords

Lifelong education, continuing education, Lifelong Learning, academy, university, university autonomy.

04 Las metas de desarrollo sostenible y el Lifelong Learning

Abstract

Sustainable development and Lifelong Learning have their meeting point in two fundamental axes of Quality Education: the very concept of quality as a tool that promotes change, healthy competition and cooperation and the deduction of actions to promote and contribute, typical of the goals of this Global Objective. Understanding this relationship, it is easier to understand that Lifelong Learning is the appropriate tool to break cultural paradigms and thus allow the implementation of the SDGs with a projection centered on the individual as sender and receiver of the new tendencies.

Keywords

Lifelong Learning, sustainable development, quality education.

05

Aproximaciones
sobre el
reconocimiento
de competencias:
cómo saber que
sabes lo que no
sabes que sabes.

Abstract

The efforts to achieve an educational structure based on Lifelong Learning in formal and non-formal education encouraged UNESCO to readjust its plans on public education policies, formalizing its commitment with the name of the UNESCO Institute for Lifelong Learning, which, through guidelines on recognition, validation and accreditation, is leading the processes of comparison, cooperation and implementation in the member countries. Faced with the first conclusions, compiled with the study of the processes developed in France and Germany, basic notions are given about the trends that are being implemented in the world, focused on understanding the advantages of the accreditation of non-formal learning for the projection of sustainable policies, based on equity and inclusion.

Keywords

Recognition, validation, accreditation, Lifelong Learning,