

Editorial

¿Educación o aprendizaje a lo largo de la vida?

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) no ha sido ajena a la expresión “aprendizaje a lo largo de la vida”, que fue impulsada en la V CONFINTEA, celebrada en Hamburgo en 1997, y alrededor de la cual surgieron diversos planteamientos que fueron la fuente para el establecimiento de políticas educativas de instituciones nacionales y organismos internacionales como el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL). Pero ¿cuáles fueron los orígenes y los significados que se le atribuyen a esta frase que por su importancia no puede pasar desapercibida para quienes hoy día se ocupan de los aspectos teóricos y prácticos de la EPJA? En las siguientes líneas enuncio, de manera general, estos antecedentes y dos líneas de pensamiento que se encuentran contenidos en las aportaciones de los autores de la Revista *Decisio* del CREFAL, número 39, septiembre-diciembre, 2014, dedicado a las *conceptualizaciones, políticas y prácticas de aprendizaje a lo largo de la vida*.

La primera línea de argumentación le otorga un lugar preponderante al *aprendizaje a lo largo de la vida*; se orienta a la creación de nuevas condiciones de formación laboral y profesional que permitan a las actuales y futuras generaciones de jóvenes y adultos, ajustarse a las exigencias económicas que impone la racionalidad capitalista neoliberal, y la segunda, preserva el término de *educación a lo largo de la vida* en sus dimensiones axiológicas, económicas, políticas y socioculturales en una perspectiva integral. Sin la pretensión de ahondar en estos dos puntos, el propósito no es otro que suscitar en nuestros lectores y público interesado la discusión y profundización sobre la disyuntiva entre educación y/o aprendizaje a lo largo de la vida mediante colaboraciones que enriquezcan esta temática y se traduzcan en alternativas de cambio educativo, pues, no obstante que en la región latinoamericana y caribeña existen contribuciones importantes, queda mucho por esclarecer y, más aún, emprender acciones que hagan de la educación un derecho social sin que ello signifique detener la marcha incesante de aprendizajes que permiten, en todo momento y lugar, afrontar los problemas de la vida individual y social.

Como ya se ha mencionado, la expresión *aprendizaje a lo largo de la vida*, si bien cobró mayor fuerza en la V CONFINTEA, sus orígenes se remontan a la corriente de pensamiento denominada “educación permanente” promovida en la década de los setenta por la UNESCO a través de la obra de Edgar Faure (1972), *Aprender a ser*, a fin de dar respuesta desde un punto de vista filosófico y humanista a la crisis educativa de los sistemas educativos nacionales de aquellos años. Uno de los fundamentos de esta corriente cuestionaba el concepto tradicional de tiempo educativo, limitado a una determinada edad o etapa para ingresar al sistema escolarizado. Ese concepto, como el de espacio educativo —redu-

cido a los recintos escolares y formales—, también fue cuestionado al proponerse lugares más allá de los muros de las escuelas y en tiempos flexibles, propiciando el surgimiento de los sistemas de enseñanza abierta y a distancia que ampliaron las oportunidades de acceso a la educación de grandes sectores de la población adulta excluidos de la educación formal en sus diferentes niveles. Conceptos como ciudad educativa, co-educación, desescolarización, reciclaje, aprender a aprender, democratización de la enseñanza, entre otros, configuraron las bases para impulsar la educación permanente que tuvo una influencia en los países latinoamericanos y diferentes modos de adopción, sin dejar de lado posturas críticas. Años más tarde, con la emergencia de los procesos de globalización, la sociedad del conocimiento y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presentó a la UNESCO en 1996 el Informe titulado *La educación encierra un tesoro*, texto en el cual se revalora el propósito de la educación sustentada en cuatro pilares:

1. Aprender a aprender (descubrir en los sujetos sociales las capacidades y talento para desarrollarlas al máximo);
2. Aprender a hacer (ir más allá de las habilidades técnicas o profesionales adquiridas mediante competencias específicas como el trabajo en equipo, la capacidad de iniciativa y asumir riesgos);
3. Aprender a vivir juntos (reconocer o descubrir al otro para aprender a convivir pacíficamente y al mismo tiempo movilizar valores como la tolerancia, el respeto y la solidaridad), y
4. Aprender a ser (síntesis de los aprendizajes antes mencionados que confluyen en la formación de personas íntegras, con la suficiente autonomía, libertad, responsabilidad, creatividad y juicio crítico para comprender la realidad social y tomar decisiones apropiadas a lo largo de la vida).

Sin embargo, como apunta Licínio C. Lima en la revista citada, las políticas públicas de fomento al aprendizaje a lo largo de la vida en el contexto europeo propiciaron un viraje radical del concepto de educación al concepto de aprendizaje sustentado en el interés de otorgar mayor protagonismo a los sujetos, pero delegando en éstos y en el mercado de servicios privados la responsabilidad del Estado de garantizar el derecho a la educación como un bien público. En este sentido, la emergencia de un nuevo lenguaje centrado en la iniciativa individual para adaptarse a las exigencias del modelo económico flexible (“trayectorias de aprendizaje”, “portafolio de competencias”, “competencias para competir”, “emprendedurismo”, etc.) ha privilegiado una concepción instrumental y pragmática de la formación y el aprendizaje que ha omitido el proyecto político educativo y subordinado la educación en términos globales e integrales a un “pedagogismo de raíz económica y gerencial” basada en “la acción individual de sujetos útiles, eficaces y altamente competitivos y solitarios”. Sin desconocer los cambios económicos experimentados en el mundo laboral y profesional y las nuevas exigencias que hoy enfrentan los jóvenes y adultos para insertarse en el mundo laboral y profesional, esta pedagogía de la competitividad privilegia la consecución de resultados de aprendizaje y subestima valores intrínsecos a la función educativa, entre éstos, verdad, solidaridad, honestidad y justicia. De igual modo, prescinde de la dimensión política, inherente a toda acción educativa, que se propone no sólo tomar conciencia de la realidad social sino propiciar la participación ciudadana para mejorar y transitar a formas

alternativas de organización social, productiva y de reconocimiento de la diversidad cultural que redunden en mejores condiciones de vida de la población, particularmente de aquella que se encuentra en situación de pobreza y exclusión social.

Contraria a esta postura, la segunda línea de pensamiento le confiere a la educación, antes que al aprendizaje, el lugar que ha ocupado desde la emergencia de los sistemas educativos nacionales a finales del Siglo XIX para proporcionar, por parte del Estado, la educación elemental, obligatoria, laica y gratuita, pues, como ya se dijo, retoma la idea de educación permanente o a lo largo de la vida que incluye, en su sentido más amplio, no sólo la adquisición y desarrollo de las competencias para insertarse en el mundo del trabajo sino las dimensiones culturales, sociales y políticas que permiten una lectura crítica de la realidad social y de su transformación. La definición propuesta en la Declaración de Nairobi en 1976 también vislumbra la educación de adultos en la perspectiva de educación permanente. En suma, el aprendizaje se concibe no sólo como un asunto o producto individual sino estrechamente ligado a propósitos sociales.

Cabe mencionar que las aportaciones de Licínio C. Lima, así como de los autores latinoamericanos y el Programa de Maestría en Educación a lo Largo de la Vida del CREFAL suscriben con diferentes particularidades este planteamiento y abren múltiples interrogantes cuando se comparan con las experiencias de las ciudades de aprendizaje de otros países y el Máster Universitario Europeo de Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Por esta razón, queda abierto un espacio propicio para la interlocución con estos y otros aportes que permitan hacer más fecunda esta discusión en beneficio de la EPJA en la región latinoamericana y caribeña.

En la Sección de *Mirador* de este número, Carmen Pérez y Guadalupe Tinajero presentan un estudio cualitativo que aborda un tema de gran actualidad, esto es, lo que ocurre con los usuarios de cibercafés en una zona del noroeste de México. Con este fin, aplicaron entrevistas a dueños y operarios de 15 cibercafés para documentar las posibles diferencias en la cantidad y calidad de los servicios ofrecidos a partir de su ubicación geográfica, incluyendo las habilidades digitales de los usuarios y operarios. Entre las conclusiones destacan que los usuarios realizan tareas muy elementales sin “llegar a aprendizajes más profundos de Internet” mientras que el desempeño de los operarios son rutinarios y limitados. Asimismo, la ubicación geográfica determina la cantidad y calidad de los servicios ofrecidos, pues son notables las diferencias de cibercafés entre las zonas urbanas y peri-urbanas, sobre todo en el medio rural. Sostienen que la contribución de los cibercafés al desarrollo de habilidades digitales de sus usuarios es todavía remota. De allí que “Mientras las políticas públicas no eliminen las barreras para proporcionar acceso a Internet a bajo costo, los potenciales usuarios —sobre todo de las zonas rurales y periurbanas— seguirán excluidos del derecho instituido”.

Por lo que a la sección de *Exploraciones* se refiere, destacan los aportes de dos investigaciones. En la primera, Celestina Tiburcio y Yolanda Jiménez abordan una problemática compleja de las sociedades plurilingües y multiculturales como México. Mediante el estudio etnográfico de un centro escolar, analizan la enseñanza de la lengua indígena tutunakú en el estado de Veracruz. Centran su atención en la didáctica empleada por los

docentes para hacer valer la política educativa intercultural y propiciar el bilingüismo. Los resultados, a diferencia de la generalidad de escuelas, son positivos y atípicos ya que se ha logrado que el tutunakú sea una lengua de instrucción y objeto de conocimiento en tanto que el castellano se enseña como segunda lengua. Las autoras sostienen que el caso analizado muestra el carácter multisituado de la política lingüística aplicada y cómo éste trasciende su sentido gubernamental. Argumentan que fue la participación de los profesores y la comunidad escolar la que favoreció la puesta en marcha del programa, asumiéndolo como un proyecto social propio, al grado de tener mayor calidad que la recibida en la lengua castellana por otras escuelas. Finalmente, aportan diversos elementos para superar otras problemáticas de la educación bilingüe en contextos indígenas que merecen estudios más amplios. Esta experiencia exitosa no debe perderse de vista debido a la importancia que merece preservar las lenguas originarias.

Por su parte, Rocío López y Roberto Anaya, en la segunda investigación, incursionan en un tema de gran actualidad: el trabajo en red de jóvenes universitarios. A partir de los avances de dos investigaciones con estudiantes de la Universidad Veracruzana para conocer el uso que le dan a las redes sociales digitales (RSD) y comprender el estado de la formación de ciudadanía en la educación superior, los autores confirman que el uso de las RSD son un componente de la vida cotidiana de los estudiantes pero es poco el interés por los problemas sociales y ciudadanos, defensa de derechos humanos y políticos, pues los temas dedicados al entretenimiento y a los aspectos académicos educativos y artísticos/culturales ocupan su principal atención. Subrayan el hecho de que estos jóvenes son más consumidores que creadores de contenido y optan por un tipo de participación que implica una menor inversión de tiempo y otros recursos personales. Los autores sugieren que este y otros hallazgos requieren profundizarse al examinar las diferencias y similitudes que pudieran presentarse por género, programa educativo, área de conocimiento o contexto sociocultural de los estudiantes, asunto que enriquecería el panorama presentado, e invitan a conocer lo que ocurre en otros centros universitarios alrededor de los temas abordados.

En este número, retomamos la sección de *Aula Magna* dedicada a la difusión de entrevistas, cátedras y conferencias o documentos de destacados especialistas en el campo de la EPJA que en diversos espacios académicos nacionales e internacionales exponen y dirimen sus puntos de vista con audiencias que nutren el debate y la reflexión de los temas y problemas abordados. Por ello publicamos el contenido de la interesante y reciente conferencia dictada por Graciela Messina en el Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU-OEI) de la Universidad Nacional de San Martín en Argentina, en el marco de la Cátedra Pablo Latapí con el título *La educación de jóvenes y adultos en América Latina. Políticas, formación y prácticas. El tiempo de la emancipación*. Con el agudo sentido crítico que caracteriza el trabajo desarrollado por Graciela Messina a lo largo de varios lustros de investigación y de su contacto permanente con los diversos actores de este campo, el contenido de esta conferencia nos presenta un panorama, no sólo actual y realista, sino esperanzador de la EPJA, pues resalta a partir de su experiencia y de múltiples vivencias educativas con jóvenes, otras mane-

ras de hacer educación y nuevas formas de institucionalidad, especialmente cuando parten de contextos locales y de formas de solidaridad “desde abajo”. En resumen, es una puesta al día bien lograda y fundamentada de la EPJA cuya lectura abre muchas preguntas que son motivo de diversas líneas de actuación e indagación.

En la Sección de *Contrapunto*, se exponen dos ensayos. En el primer ensayo, Beatriz Ramírez retoma los aportes de Cornelius Castoriadis y su discusión en diversos círculos académicos universitarios. Examina el polémico término de “formación” al relacionarlo con el concepto freudiano de “deseo” en los procesos de creación social, pues sostiene que éstos son producto de un “diálogo” imbricado y permanente con la vida psíquica que representa la fuente para la acción humana. La autora caracteriza e interrelaciona un andamiaje conceptual para argumentar sus diversas afirmaciones e incluye, entre otros términos, la “psique” (formación e imaginación), el “deseo” (fuerza afectiva que engendra sentido (“representaciones”), “creación imaginaria”, “experiencia”, “identidad”, “significación”). Cuestiona, a su vez, la concepción de formación instrumental reducida a la adquisición de conocimientos, transmisión de saberes técnicos o dominio de competencias y propone concebirla como “un movimiento complejo de apropiación, distancia y creación” en donde se ponen en juego “el lenguaje, las palabras y la creación de sentidos, la experiencia, los saberes, las certezas, las prácticas sociales y las vivencias de un sujeto”. Sin duda, se trata de un ensayo que suscita el debate y contribuye a ampliar el horizonte teórico y sus implicaciones prácticas de quienes se dedican a la formación en todos los ámbitos educativos.

En el segundo ensayo, José Antonio Caride invita al establecimiento de un diálogo y debate desde dos planteamientos que se han ocupado del campo de la EPJA, esto es, la pedagogía social con la educación popular y la educación social. A partir de una revisión de textos y argumentaciones entre una y otra tradición de pensamiento educativo, el autor plantea los elementos en común (“afinidades” y “analogías”), particularmente su naturaleza política. Subraya el papel de las universidades como espacios públicos para propiciar estos diálogos y afrontar el hecho de que las prácticas de la educación social y la educación popular requieren de explicación y comprensión, mediante aproximaciones científicas y disciplinares, en donde la complejidad, la inter y transdisciplinariedad recuperen “la ilusión por una educación que se afirme en su capacidad transformadora y emancipatoria”. Cierra su ensayo invitando a mantener el diálogo no sólo por los acuerdos sino por las discrepancias. En definitiva, se trata de un ensayo que esperamos incite y avive este diálogo con los defensores de la educación popular para ampliar y enriquecer los horizontes teóricos y prácticos de ambos planteamientos educativos.

La *Revista Interamericana de Educación de Adultos* agradece a los colaboradores de este número sus valiosas aportaciones e invita a los estudiosos de la educación, especialmente a quienes se dedican a la EPJA, a enviar sus trabajos de investigación y reseñas bibliográficas.