

La educación a lo largo de la vida: lógicas sociales y marcos de análisis

Edineide Jezine, Emília Prestes, José Beltrán Llavador & Alejandra Montané López

Resumen

El presente artículo ofrece una panorámica aproximativa de la educación a lo largo de la vida desde un punto de vista descriptivo y desde un punto de vista analítico. En una primera parte se presentan algunas lógicas o dimensiones sociales desde la perspectiva de la educación a lo largo de la vida. En una segunda parte se expone un marco de las políticas de educación a lo largo de la vida, distinguiendo entre el ámbito de la educación de personas adultas y su ampliación y desarrollo ulterior en interrelación con la educación a lo largo de la vida. En tercer lugar, se presta atención, en un marco evaluativo, al reciente programa PIAAC, y a los resultados del mismo en el caso de España. Por último, dentro de un marco propositivo, se sintetizarán una serie de beneficios sociales derivados del aumento del nivel educativo y de la extensión de la educación a la ciudadanía a lo largo y ancho de la vida. Todo ello nos permitirá dimensionar, en las consideraciones finales, la importancia de la educación a lo largo de la vida en términos de equidad y de cohesión social.

Palabras clave:

educación de adultos; educación a lo largo de la vida; competencias; equidad; cohesión social.

Lifelong Education: social logics and analytical frameworks

Abstract: This article provides an orienting overview of lifelong education from both a descriptive and an analytical point of view. The first part introduces some logics or social dimensions from the perspective of lifelong education. The second part presents a framework for lifelong learning policies, establishing a distinction between adult education and its expansion and further development in relation to lifelong learning. Thirdly, attention is paid, within an evaluative perspective, to the recent PIAAC programme and its results in the case of Spain. Finally, a propositive view will be adopted and a series of social benefits derived from improved standards of education and the extension of education to citizens throughout life will be synthesized. The above will allow us to reassess, in the final considerations, the importance of lifelong education in terms of equity and social cohesion.

Keywords: adult education; lifelong learning; skills; competencies; equity; social cohesion.

A educação ao longo da vida: lógicas sociais e marcos de análise

Resumo: Este artigo fornece uma visão aproximada da educação ao longo da vida, tanto do ponto de vista descritivo como do ponto de vista analítico. A primeira parte apresenta algumas lógicas ou dimensões sociais do ponto de vista da educação ao longo da vida. A segunda parte apresenta um quadro para as políticas de aprendizagem ao longo da vida, distinguindo entre educação de adultos e sua expansão e desenvolvimento futuro em relação à aprendizagem ao longo da vida. Em terceiro lugar, é dada atenção, num quadro de avaliação, ao recente programa PIAAC e aos seus resultados no caso de Espanha. Finalmente, dentro de um quadro proactivo, será sintetizada uma série de benefícios sociais derivados do aumento do nível de educação e da extensão da educação aos cidadãos ao longo da vida. Tudo isto nos permitirá dimensionar, nas considerações finais, a importância da educação ao longo da vida em termos de equidade e coesão social.

Palavras chave: educação de adultos; aprendizagem ao longo da vida; competências; equidade; coesão social.

Apprentissage tout au long de la vie: logiques sociales et cadres analytiques

Résumé: Cet article donne un aperçu approximatif de l'éducation tout au long de la vie d'un point de vue à la fois descriptif et analytique. La première partie présente quelques logiques ou dimensions sociales du point de vue de l'éducation permanente. La deuxième partie présente un cadre pour les politiques d'éducation et de formation tout au long de la vie, en faisant la distinction entre l'éducation des adultes et son expansion et son développement ultérieur par rapport à l'apprentissage tout au long de la vie. Troisièmement, l'attention est portée, dans un cadre d'évaluation, au récent programme PIAAC et à ses résultats dans le cas de l'Espagne. Enfin, dans un cadre proactif, une série d'avantages sociaux découlant de l'augmentation du niveau d'éducation et de l'extension de l'éducation aux citoyens tout au long de la vie seront synthétisés. Tout cela nous permettra de dimensionner, dans les considérations finales, l'importance de l'éducation tout au long de la vie en termes d'équité et de cohésion sociale.

Mots-clés: éducation des adultes; apprentissage tout au long de la vie; compétences; équité; cohésion sociale.

Introducción

La UNESCO determina que el acceso a la educación y el aprendizaje de adultos es un aspecto fundamental del derecho a la educación y facilita el ejercicio del derecho a participar en la vida política, económica, cultural, artística y científica. La Declaración de Hamburgo (1997) sobre la educación de adultos la concibe como “un concepto sumamente útil para fomentar el desarrollo ecológicamente sostenible, para promover la democracia, la justicia y la igualdad entre mujeres y hombres y el desarrollo científico, económico y social, así como para construir un mundo en el que los conflictos violentos sean sustituidos por el diálogo y una cultura de paz basada en la justicia. La educación de adultos puede configurar la identidad y dar significado a la vida.” (UNESCO, 1997: 10). Adoptamos esta definición como punto de partida para contextualizar el papel de la educación a lo largo de la vida y sus efectos sobre cuestiones sociales relevantes.

La estructura de este artículo ofrece un panorama aproximativo de la educación a lo largo de la vida desde un punto de vista descriptivo y desde un punto de vista propositivo, apuntando elementos a tener en cuenta para una agenda educativa con fines de cambio y mejora social. En una primera parte nos detendremos en la enumeración de algunas lógicas o dimensiones sociales desde la perspectiva de la educación a lo largo de la vida. En una segunda parte presentaremos el marco de las políticas de educación y formación a lo largo de la vida, distinguiendo entre el ámbito de la educación de personas adultas –que a modo de ilustración quedará circunscrito a la situación de España– y el ámbito de la educación a lo largo de la vida –esta vez desde el ámbito europeo. A continuación, en tercer lugar, prestaremos atención, en un marco evaluativo, al reciente Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de la población adulta (a partir de ahora PIAAC, por sus siglas en inglés) referido a su aplicación en España. En la última sección y dentro de un marco analítico, se sintetizarán una serie de beneficios sociales derivados del aumento del nivel y de la extensión de la educación a la ciudadanía a lo largo y ancho de la vida. Todo ello nos permitirá dimensionar la importancia de la educación a lo largo de la vida en términos de cohesión y de reconstrucción social.

1. Lógicas sociales de la educación a lo largo de la vida

A efectos expositivos, enumeraremos tres tipos de lógica social, o si se prefiere, de perspectivas o consideraciones sociológicas, a las que obedece y pretende dar respuesta la educación a lo largo de la vida (que incluye e integra a la educación de personas adultas): a) la lógica del fracaso escolar, b) la lógica de las competencias y c) la lógica democrática.

a. La lógica del fracaso escolar

Bajo este epígrafe se quiere dar a entender la necesidad de superar el fracaso escolar y el abandono educativo temprano. Utilizamos aquí un sentido restrictivo del concepto de fracaso escolar que representa aquellos casos que habiendo cursado los estudios no consiguen acabar la Educación Secundaria Obligatoria con el título de graduado o que la abandonan por múltiples motivos antes de finalizar. En este caso, el sentido de la educación permanente se entiende como *segunda oportunidad* como un remedio posible contra el fracaso escolar. Se considera abandono escolar todo caso de “alumnos entre 18 y 24 años que no han completado algún tipo de educación postobligatoria, reglada y ordinaria” (bachillerato o ciclos de formación de grado medio). (Fernández Enguita, Mena Martínez & Riviere Gómez, 2010: 19).

Según la Encuesta Europea de Población Activa (EU-LFS European Labour Force Survey: EU-LFS) de Eurostat en su edición de 2017, que recoge el Ministerio de Educación y Formación Profesional, España presenta un 41,2 % de población de 30-34 años que ha alcanzado el nivel de educación superior, respecto a una media de la UE-28 del 39.9%. A la cola está Rumanía con un 26,3% y Suecia, Luxemburgo, Irlanda, Chipre y Lituania superan el 50%. En el caso de España, estas diferencias con los demás países europeos se reproducen aproximadamente para todas las edades debido a nuestras altas tasas de abandono educativo temprano. Dentro de este grupo de personas con bajo nivel educativo, se encuentra un colectivo de población de 18 a 25 años de tamaño considerable (un 18,3%), que ni tan siquiera ha finalizado el último curso de la enseñanza obligatoria, habiendo adquirido un título equivalente a la Educación Primaria. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018: 24-25).

b. Lógica de las competencias

Con esta expresión se quiere señalar la necesidad de adquirir competencias para la sociedad global y de la información. Aquí destaca la importancia de ser capaz de leer, entender y responder de forma adecuada a la información escrita y de contenido matemático, en tanto que destrezas fundamentales para participar en la vida social y económica. También se señala el uso creciente de dispositivos digitales y aplicaciones, y la necesidad de manejar información mediante el uso de estos dispositivos. Si bien las personas adultas analfabetas lingüísticas o numéricas son residuales, sin embargo, una proporción considerable de la población tiene destrezas relativamente pobres. En el caso de España el porcentaje de población con escasos niveles asciende a un 27,7% en la comprensión lectora y al 30,9% en comprensión matemática. Además, el 23%, casi uno de cada cuatro adultos entre 16 y 65 años en España, o bien carecen de destreza o tienen una destreza muy limitada en el uso de las tecnologías de la información. (PIAAC, 2013: 52).

c. Lógica democrática

La lógica democrática expresa la necesidad de una educación integral de la persona desde una perspectiva humanista y democrática. Efectivamente, la educación a lo largo de la vida ofrece una oportunidad para preguntarnos sobre el aprendizaje necesario para enfrentar los nuevos saberes (Morin, 2001), los nuevos desafíos y las nuevas necesidades sociales que presenta nuestro mundo ahora y en el futuro. A nuevas necesidades sociales corresponden nuevos enfoques y nuevas formas de compromiso social y educativo. Por eso, el proyecto de educación a lo largo de la vida puede obtener un mayor alcance si se considera desde una doble mirada: como una forma de intervención social, por una parte, y como un proceso de reflexión teórica, por otra parte. Desde la primera, el proyecto supone *una nueva forma de compromiso cívico, y un escenario dinámico de participación ciudadana*, un campo de creación y recreación cultural y, por tanto, una posibilidad de transformación y vinculación social. (Beltrán & Montané, 2011). Desde la segunda, la educación a lo largo de la vida es también un campo de investigación y un ámbito de reflexividad, que fundamenta y promueve el desarrollo local y el cambio social (Evans, Kurantowicz & Lucio-Villegas, 2018).

La consideración de estas lógicas o perspectivas sociológicas se puede operativizar en diferentes marcos de comprensión que a su vez pueden encontrar correspondencia en marcos de acción específicos, como veremos en lo que sigue a continuación.

2. Marco Político. Políticas de educación y formación a lo largo de la vida

Desde un enfoque histórico, y partiendo de un período reciente, podemos considerar dos momentos en el desarrollo de la educación a lo largo de la vida. Si bien el primero arranca con la conceptualización de la educación de adultos, el segundo amplía esta noción hasta la fórmula de educación a lo largo de la vida. En la actualidad, ambos conceptos coexisten para referirse una pluralidad de políticas y prácticas educativas y sociales que se desarrollan en niveles, contextos y realidades muy diversas.

2.1. Educación de personas adultas

Si prestamos atención al caso de España, desde una perspectiva histórica (Beltrán, 1990; Beltrán & Beltrán, 1996) los orígenes recientes de la educación de personas adultas se pueden situar en el final de la guerra civil (1939), con precedentes en los procesos de alfabetización que se remontan a los siglos XVII y XVIII. A partir de ese momento se pueden diferenciar tres etapas claramente marcadas. La primera de ellas, en correspondencia con el período de la dictadura, abarca hasta mediados de los años sesenta y se caracteriza por las sucesivas campañas de alfabetización que pretendían eliminar las elevadas tasas de analfabetismo. Las campañas se sucedían periódicamente porque en realidad no resultaron eficientes. De hecho, el propósito no era tanto

acabar con el analfabetismo sino reforzar, a través de la educación, las políticas de legitimación y la función de adoctrinamiento de la dictadura. La última de las campañas en este primer período se llevó a cabo durante el curso 64-65, también con un marcado carácter de propaganda ideológica.

El segundo período vino marcado por la aprobación de la Ley General de Educación (LGE) de 1970 que extendió la expresión «Educación Permanente de Adultos», en consonancia con las tendencias auspiciadas por los organismos internacionales, a través de encuentros y conferencias dedicadas a esta modalidad educativa.

El tercer período corresponde a la democracia, a partir de 1978, cuando nuestro país asume un diseño de Estado basado en una pluralidad de regiones o comunidades con autonomía propia. El debate en torno a la educación de personas adultas en el ámbito del Estado español quedó reflejado en el *Libro Blanco de la Educación de Adultos* elaborado en 1986 (Fernández, 1986). Este libro se hacía eco de las tendencias emergentes en el panorama internacional y fue adaptado como un marco de trabajo para impulsar medidas de extensión e institucionalización de la educación de personas adultas. Posteriormente, la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (la LOGSE) dedicó el título tercero a la Educación de Personas Adultas, con algún articulado en el que se recogía el interés de establecer una colaboración entre las administraciones educativa y laboral.

En la actualidad, el discurso de la educación de personas adultas en Europa está siendo permeado por la retórica de la educación a lo largo de la vida (*lifelong learning*). De hecho, este nuevo marco cada vez más presente en la agenda educativa internacional está generando un giro educativo con una serie de consecuencias en las políticas y en las prácticas cuyo alcance todavía resulta difícil de calibrar. En cualquier caso, este nuevo paradigma está adquiriendo, de manera acelerada, dimensiones en las que se entrelazan escalas locales y globales, y su influencia creciente se ve reforzada además por la identificación de nuestras sociedades como sociedades del conocimiento.

No es casual el interés creciente que despierta este campo que emerge más allá y más acá de lo educativo en nuestro contexto, ya que encuentra su correspondencia con una etapa de eclosión de la educación de personas adultas que tiene lugar a partir de la década de los ochenta. Poco antes, la progresiva institucionalización de la misma a partir de las «Orientaciones de 1974» (apéndice de la Ley General de 1970) y de una serie de medidas legislativas en las que éstas se iban desplegando, no estaba exenta de contradicciones y conflictos. Es precisamente en este momento de expansión y en el seno de las contradicciones que se habían ido generando, cuando se reemprenden en España, tras un período de paréntesis, los primeros análisis y estudios de educación de adultos en general, y con un sesgo sociológico en particular. En la actualidad, la producción intelectual acerca de la educación de adultos sigue incrementándose paulatinamente en forma de tesis doctorales, investigaciones académicas, revistas

específicas, grupos de trabajo, asociaciones territoriales, estatales e internacionales, o iniciativas como las del Instituto Paulo Freire (IPF), cuya sede en España forma parte de una amplia red a lo largo de todo el mundo, inspirados en la obra del educador brasileño, etc. En el seno de la propia universidad, la presencia de la educación de adultos y de la educación a lo largo de la vida se constata en diferentes itinerarios y opciones curriculares: asignaturas, prácticas educativas, programas de tercer ciclo, cursos de postgrados, titulaciones directa o indirectamente relacionadas, extensión universitaria, programas universitarios para mayores (PUM), etc.

2.2. Educación a lo largo de la vida

En 1972, Edgar Faure coordinó un informe, auspiciado por la UNESCO, sobre la situación de la educación en el panorama internacional. El informe llevaba por título *Aprender a ser*, (Faure *et al.*, 1973) y se convirtió en una referencia tanto para las agendas de la política y la administración educativa como para la literatura académica. En este informe se pedía la abolición de una edad límite para el aprendizaje, que debía ser reemplazado por la idea de que todo lo que debe ser aprendido, debe ser continuamente reinventado y renovado, y además si la educación ocupa toda una vida en el sentido del tiempo y la diversidad, y a toda la sociedad incluyendo sus recursos económicos, sociales y educativos, entonces debemos ir aún más allá de la necesaria revisión de los sistemas educativos y llegar hasta una auténtica sociedad de la educación.

En aquella década ya se habían celebrado algunas conferencias internacionales dedicadas a la educación de adultos, siendo la primera de ellas la celebrada en 1949, en Elsinor (Dinamarca) y la siguiente tuvo lugar en Montreal en 1960 con el título de «La educación de adultos en un mundo en evolución». La tercera conferencia se realizó en Tokio en 1972, y en ella se reconocía que la educación de adultos era una parte de la educación permanente e inseparable de los objetivos de una educación para todos. En la XIX Conferencia General de la UNESCO celebrada en Nairobi en 1976 se elabora una «Recomendación relativa al desarrollo de la Educación de Adultos», en la que se pone el acento en el reconocimiento de esta modalidad educativa como un aspecto fundamental del derecho a la educación y como un medio para participar en la vida política, cultural, artística y científica. La cuarta conferencia se celebró en París en 1985 vinculando la educación de adultos con programas de desarrollo global. La quinta conferencia tuvo lugar en Hamburgo en 1997, dando continuidad a los objetivos de las anteriores.

Pero como ya habían señalado las primeras conferencias, la educación de adultos es una parte de una concepción más amplia: la educación a lo largo de la vida. Este concepto, que venía gestándose desde la década de los ochenta, cristaliza con fuerza en la década de los noventa. Y lo hace asociado a un discurso más centrado en las contribuciones de la educación al desarrollo personal, social y económico en el marco de una sociedad de aprendizaje y para dar respuesta a una economía basada en la

información. En palabras de Rizvi, es necesario destacar otros aspectos, que vayan más allá de un reduccionismo economicista:

Mientras que esta visión sobre la educación a lo largo de la vida resulta muy variada y difusa, algunos de sus aspectos sobresalen del resto. Para empezar, el concepto mismo de educación a lo largo de la vida acentúa la necesidad de adquirir toda clase de habilidades, intereses y conocimientos desde una edad pre-escolar hasta más allá de la jubilación. Además, hace un gran énfasis en todas las clases de aprendizaje, incluyendo el aprendizaje formal, como por ejemplo una titulación, y el no formal, como puede ser alguna habilidad adquirida en el puesto de trabajo. En tercer lugar, acentúa el aprendizaje entre generaciones distintas (...). Otro aspecto a destacar es que responsabiliza al sujeto de su propia educación, contemplándolo como una inversión económica. Finalmente, promueve el desarrollo del conocimiento y las competencias que permiten a cada ciudadano adaptarse a una sociedad basada en el conocimiento y a participar activamente en todos los aspectos de la vida social y económica, siendo ésta progresivamente esculpida por la globalización. (Rizvi, 2010: 192).

Es así como se va produciendo un desplazamiento en la mirada sobre la educación, que ahora pone en primer plano la importancia del aprendizaje más que de la enseñanza. Y esto explica también que la fórmula de «aprender a ser» sufra diferentes «traducciones», dando lugar a expresiones como «aprender a aprender». El nuevo informe a la UNESCO para la educación el siglo XXI, coordinado por Jacques Delors y titulado *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996), marca un punto de inflexión en este giro educativo. Los cuatro pilares de la educación consisten en aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a vivir con los demás, y aprender a ser. Y en este mismo informe se dedica un capítulo, el quinto, a la educación a lo largo de la vida, convertida en «un imperativo democrático». O lo que es lo mismo, ya no se considera sólo un derecho, sino un deber por parte de las sociedades, que ponen en su mismo centro a la educación, según palabras del propio Delors. En el apartado de pistas y recomendaciones se destaca: “El concepto de educación a lo largo de la vida es la llave para entrar en el siglo XXI. Ese concepto va más allá de la distinción tradicional entre educación primera y educación permanente y coincide con otra noción formulada a menudo: la de sociedad educativa en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo.” En resumen, “la educación a lo largo de la vida debe aprovechar todas las posibilidades que ofrece la sociedad”.

El Consejo de Ministros y el Parlamento Europeo designa 1996 como el Año europeo de la educación y la formación permanentes. Cuatro años más tarde, la Comisión Europea presenta el *Memorandum sobre el aprendizaje permanente* (Comisión

Europea, 2000), enfatizando la importancia estratégica de la educación permanente en la transición hacia una sociedad de conocimiento, basada en la creación e intercambio de bienes y servicios inmateriales, como ya se había expresado en el Consejo Europeo celebrado en marzo de 2000 en Lisboa. El *Memorándum* retoma el carácter temporal del aprendizaje a lo largo de todo el ciclo vital de los sujetos, pero añade una nueva coordenada con la expresión de aprendizaje “a lo ancho de la vida” para dar a entender la plasticidad del aprendizaje no solo en cualquier etapa, sino en cualquier ámbito de la vida y espacio de formación. Precisamente, haciéndose eco de este enfoque, la Comisión Europea elaboró en 2004 una recomendación relativa al Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (MEC-EQF), que entró en vigor en 2008 y que pretende vincular los diferentes sistemas y marcos nacionales de cualificaciones mediante una referencia europea común, a través de ocho niveles, desde los más básicos hasta los más avanzados (por ejemplo, el doctorado) (Comisión Europea, 2009). Es así como se constata el entrecruzamiento cada vez más estrecho entre la perspectiva de la educación de adultos y las políticas de educación y la formación a lo largo de la vida. En la actualidad, el marco estratégico de la Unión Europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) señala entre sus cuatro objetivos comunes “hacer del aprendizaje permanente y de la movilidad una realidad” y entre sus metas que “un 40% de la población de entre 30 y 34 años haya terminado alguna forma de educación superior” y “que un 15% de la población adulta participe en actividades de formación continua”¹ Objetivos y metas que comprometen a su realización a las administraciones e instituciones educativas de todos los niveles incluyendo la educación terciaria.

Si la educación de personas adultas ha estado estrechamente vinculada en nuestro país al nivel básico del sistema educativo, esto es, a la educación como segunda oportunidad o con un carácter de compensación educativa, la educación a lo largo de la vida supera los límites del sistema educativo obligatorio, y se vincula con la formación continua y con la educación superior. En ambos casos, la concepción que predomina ya no es la de compensación educativa, sino la de extensión educativa. El ejemplo más concreto en el ámbito universitario en nuestro país, es la implantación institucional de los llamados Programas Universitarios para Mayores (PUM), como una oferta educativa específica para población mayor de cincuenta años, que se inició en la década de los años noventa y ha ido aumentando notablemente.

3. Marco Evaluativo. Evaluación de las competencias de la población adulta (PIAAC)

Esta evolución que supone la importancia creciente de las políticas y las prácticas de la educación y la formación a lo largo de la vida en las agendas nacionales e internacionales, explica el interés por medir también los efectos del aprendizaje permanente

en términos de competencias de la población adulta, que se concreta, entre otras iniciativas, en el Programa PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competences). Este programa, dirigido a la población 16 a 65 años y que se inició en 2007, con una planificación en ciclos de diez años, abarca de 23 países desarrollados, 22 de los cuales forman parte de la OCDE; consiste en una prueba de matemáticas y de comprensión lectora, realizada con la coordinación de los Ministerios de Educación y con la colaboración de los Ministerios de Empleo de los países implicados. Este programa, similar a PISA (dirigido a escolares de 15 años), parte de lo que podemos llamar el *axioma del círculo virtuoso*, esto es, la idea de que “la mejor formación de la población permite obtener mayor valor añadido” (INEE, 2013: 5).

A continuación, nos centraremos en los resultados del programa en su aplicación en España durante el curso 2011-2012 (la recogida de datos del segundo ciclo se realizará en el curso 2020-2021), si bien esta mirada local se lleva a cabo con referencias comparativas a los países de la Unión Europea y de la OCDE.

En la presentación del informe español se pone el acento en la incidencia de la educación en el bienestar social, en coincidencia con estudios recientes, a uno de los cuales se prestará atención en el apartado siguiente. Efectivamente, hay una correlación entre el nivel de satisfacción de las personas adultas con sus vidas y el grado de formación alcanzado. De la misma manera que “una parte de la asociación entre formación y esperanza de vida es un efecto causal de la primera sobre la segunda” (INEE, 2013:6).

Los objetivos de este estudio son, principalmente:

- a) Comprender mejor los resultados de la formación desde la perspectiva del mercado laboral.
- b) Identificar el rol de las competencias cognitivas en la mejora de las perspectivas de evolución profesional de las poblaciones más vulnerables.
- c) Comprender mejor la eficacia de los sistemas de formación
- d) Con respecto a la población joven, permitirá complementar los resultados de PISA una vez que han finalizado la educación escolar y en relación a la población adulta examinar y analizar los procesos de pérdida/actualización de competencias, así como la eficacia de los sistemas de formación a lo largo de la vida. (INEE, 2013: 11).
- e) La participación en PIAAC permitirá un análisis comparativo válido con otros países participantes.

En lo que sigue, presentaremos una síntesis de los principales resultados obtenidos en la prueba por España, así como algunas reflexiones que se desprenden del propio informe y que son relevantes para el artículo que nos ocupa. También se podrá observar una correlación entre los resultados y las diferentes lógicas sociales que se han presentado en el primer apartado.

Por su parte, los resultados sobre comprensión lectora indican que,

el nivel de rendimiento en comprensión lectora de los adultos españoles está muy por debajo del nivel observado en la gran mayoría de los países participantes, solo equiparable al de la población adulta de Italia. (Ibid: 34). [Por otra parte,] parece evidente que los adultos mejor preparados, con mayor nivel de rendimiento en comprensión lectora, son los que tienen experiencia en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, que coinciden, y no por casualidad, con el mayor nivel educativo y socio-económico. (INEE, 2013: 37).

En cuanto a los resultados sobre competencia matemática, prácticamente reproducen los obtenidos en relación a la comprensión lectora. Como sucedía en la dimensión anterior, “tanto en España como en la OCDE los adultos que realizaron los ejercicios en ordenador obtuvieron una puntuación media significativamente mejor” que aquellos que no lo hicieron. Y también “aquellos que realizaron el ejercicio en papel teniendo experiencia en TIC alcanzaron, también, una puntuación media significativamente superior a la de los que no tienen experiencia TIC.” (INEE, 2013: 47).

Como conclusiones generales, se destaca la importancia de ser capaz de leer, entender y responder de forma adecuada a la información escrita y de contenido matemático, en tanto que destrezas fundamentales para participar en la vida social y económica. También se señala el uso creciente de dispositivos digitales y aplicaciones, y la necesidad de manejar información mediante el uso de estos dispositivos. Si bien las personas adultas analfabetas lingüísticas o numéricas son residuales, sin embargo, una proporción considerable de la población tiene destrezas relativamente pobres. En el caso de España el porcentaje de población con escasos niveles asciende a un 27% en la comprensión lectora y al 30,9% en comprensión matemática. Además, el 23%, casi uno de cada cuatro adultos entre 16 y 65 años en España, o bien carecen de destreza o tienen una destreza muy limitada en el uso de las tecnologías de la información. (INEE, 2013: 52).

En términos socio-demográficos, en España los más jóvenes son los que mejor puntuación media (263,9) alcanzan en comprensión lectora. Mientras que en matemáticas son los jóvenes entre 25 y 34 años los que obtienen la mejor puntuación media (257,3).

El informe observa el desfase en la formación de las personas adultas en España (con el 46% en posesión del título de Educación Secundaria Obligatoria) en comparación a la del resto de países del estudio.

Desfase que es más acentuado, si cabe, en las personas de más edad, cuya formación inicial tuvo lugar en los años cincuenta y sesenta del siglo XX. También debe tenerse en cuenta el elevado nivel de abandono escolar temprano, más del doble que la media de la UE. (INEE, 2013: 58).

En relación con los antecedentes socio-económicos, se constata la correlación entre condiciones socio-económicas más ventajosas y puntuaciones medias más altas, en contraste con aquellos que proceden de contextos desfavorables. Y por ello, considerando la desigualdad social y de oportunidades como un problema social central, “romper el ciclo de desventaja social a través de generaciones y mejorar la movilidad social constituyen un reto político clave.” (INEE, 2013: 71).

Respecto a la estructura ocupacional, “en España el porcentaje de trabajadores en ocupaciones cualificadas (30%) es de los más bajos de todos los países participantes, 9 puntos porcentuales inferiores al promedio de la OCDE, mientras que el porcentaje de empleados en ocupaciones básicas es el mayor de todos (16%), 6 puntos más alto que la media OCDE.” (PIAAC, 2013: 97). En cuanto a la distribución por sexos de la población empleada es igual que la de la OCDE. Y entre la población inactiva, el porcentaje de mujeres en la OCDE es un 60%, similar al de España. (INEE, 2013: 107).

En relación con la formación continua, en España la participación en esta formación por motivos laborales (32%) es inferior al promedio de la OCDE (41%) y de la UE (39%). En cambio, la participación de los trabajadores españoles (12%) es mayor que el promedio de la OCDE (9%) y de la UE (8%) cuando se trata de formación especializada por razones ajenas al trabajo. (INEE, 2013: 116). Como conclusión general, se destaca que “la formación continua contribuye de manera positiva al mantenimiento de las destrezas. De modo que las personas que han recibido formación en los últimos doce meses consiguen puntuaciones más elevadas en las dos competencias”. (INEE, 2013: 120).

El capítulo 6 del informe se dedica a las competencias clave en relación con el bienestar social y económico. En el caso de España, en el período de realización del estudio (septiembre de 2011 y mayo de 2012) el país atraviesa una intensa crisis que impacta a la economía, y que encuentra su reflejo en los resultados obtenidos, con diferencias sustantivas en porcentaje de ocupados según niveles educativos completados. Así, se aprecia una correlación entre las tasas de actividad para las personas con los estudios universitarios de ciclo largo (91%) y para la población que ha finalizado los estudios obligatorios (63%). (INEE, 2013: 157).

Los últimos apartados se detienen en apuntar las posibilidades de desarrollo social del individuo y de logros de la sociedad en ámbitos no económicos, pero de gran importancia para el bienestar colectivo, entre los que se enumeran la capacidad de integración, la intensidad de la interacción social, la adaptabilidad a nuevos entornos, las relaciones de solidaridad, etc. Algunos resultados que se desprenden del PIAAC permiten establecer conexiones interesantes con los ámbitos de la salud, la confianza, la participación ciudadana o la gestión política, algunos de los cuales también veremos en el siguiente marco de análisis.

En relación con la salud, se observa que cuanto mayor es el nivel de comprensión lectora, más favorable es la opinión acerca de la salud, una asociación positiva que corresponde a la media de la OCDE y de la UE. (INEE, 2013: 172-173).

En cuanto a la confianza, la disposición a confiar es siempre minoritaria, pero aumenta sustancialmente con la comprensión lectora a la vez que se reduce la disposición a desconfiar, con un comportamiento similar a la media de la OCDE y de la UE.

Respecto a la eficacia política, el mayor nivel de competencia lectora está en proporción con la creencia en la capacidad de influencia en el gobierno por parte de los individuos, siguiendo de nuevo los valores medios de los países de la OCDE y de la UE.

En cuanto al trabajo voluntario, “en España el 89% de la población con bajos niveles de comprensión lectora no realiza nunca trabajos voluntarios”, y ese porcentaje desciende hasta el 70% entre las personas con niveles altos. (INEE, 2013: 176).

Se trata, pues, de *romper el círculo vicioso* de la desigualdad y reemplazarlo por lo que podemos llamar el *axioma del círculo virtuoso*, partiendo de la consideración de la educación como un bien común (UNESCO, 2015), como una necesidad básica y vital para el desarrollo de los individuos y de los colectivos.

4. Marco Propositivo. Beneficios sociales de la educación a lo largo de la vida

Precisamente, al conceptualizar la educación como bien común se puede poner énfasis en el valor que tiene como factor, no solo de compensación social, sino de emancipación social. Para concretar esta apreciación, en este apartado se aplica el modelo de los economistas Pastor y Peralta (2012: 241) sobre algunos beneficios individuales y colectivos, no monetarios, que supone el aumento del nivel de educación al ámbito de la educación y la formación a lo largo de la vida. Los beneficios (a corto, medio y largo plazo) pueden interpretarse, desde un enfoque propositivo, como respuestas educativas ante-facto a cuestiones de orden social. En este sentido, proporcionan resultados valiosos en términos de equidad y cohesión social. Si bien el estudio está basado en el análisis de instituciones educativas españolas, la reflexión asociada sobre bienes inmateriales y las consecuencias que se derivan pueden ser extrapolables a otras realidades y contextos socioeducativos (véase, a modo de ejemplo, Alheit & Daussien, 2007; Prestes, 2015; Hernández & Villar, 2015).

La enumeración de los beneficios a corto plazo que se deducen de un mayor nivel de educación es la siguiente: mejor salud; mayor educación de las mujeres; mayor participación, tolerancia, civismo; mejor crianza de los hijos; mejores condiciones laborales; menor delincuencia, mayor difusión de nuevas tecnologías. En definitiva, los efectos a corto plazo de una mayor y mejor educación tienen una correlación directa con una mayor equidad y cohesión social, condiciones todas ellas necesarias (aunque no siempre suficientes) para garantizar sociedades emancipadas y emancipadoras.

Los beneficios a corto plazo antes enumerados tienen una correspondencia directa con beneficios a medio plazo: así a una mejor salud corresponde una mayor longevidad; a mayor educación de las mujeres corresponde un mayor (auto)control de la fecundidad; una mayor participación, tolerancia cívica reverte en las instituciones sociales y en el fortalecimiento de la clase media; a la mejor crianza de los hijos (en el caso de las personas mayores hablaríamos del cuidado de los nietos) corresponde una mejor transmisión intergeneracional; a mejores condiciones laborales corresponde un descenso de la desigualdad; y una mayor difusión de nuevas tecnologías impacta positivamente en la configuración de la nueva I+D. Sin duda, una sociedad como la nuestra, que cuenta no sólo con un sistema de educación básica universal (educación pública y gratuita para todos), sino con un sistema de educación superior también de carácter universal, viene disfrutando de estos beneficios, que son resultado de políticas sociales inclusivas y universalistas. En este sentido, el principio de igualdad de oportunidades que ha venido sustentando las diferentes reformas educativas desde la instauración de la democracia en nuestro país, debe seguir siendo una constante presente en cualquier tipo de política educativa y social.

Respecto a los beneficios a largo plazo, estos tienen efectos a una escala intrageneracional e intergeneracional. Una agenda de educación a lo largo de la vida tiene que combinar las tres escalas –corto, medio y largo plazo–, pensando también en abordar los problemas de las generaciones futuras y en “la tarea de renovar un mundo común”, que es el sentido que le otorga Hannah Arendt (1996: 208) a la educación.

4.1. Felicidad

La felicidad es el primer beneficio que señala el estudio como un resultado esperable de una mejor salud y de una mayor longevidad. Sin duda, “la felicidad es una expresión de buena vida social”. Si bien no se ha de reducir la buena vida social a términos de consumo, tal como sugiere el indicador del Producto Nacional Bruto. Identificar buena vida (o bienestar) social con consumo es incurrir en la ideología de la felicidad. “La ideología de la felicidad surge en un sistema capitalista –por definición, un sistema de acumulación del capital– que, en nuestra era, más que un mero sistema económico se ha convertido en una forma de vida”. Por ello, “la confusión de bienestar por ‘bientener’ ha distorsionado nuestra percepción de la realidad, nuestra medida de las cosas: el ser humano ya no es la medida de las cosas, más bien las cosas (que se tienen, o susceptibles de ser poseídas) son la medida del ser humano.” (Beltrán, 2012: 39-40).

4.2. Incremento de inversiones y mayor estabilidad política.

El término «inversión» en un sentido no-monetario significa una provisión de bienes comunes. Recientemente la UNESCO ha publicado un informe titulado *Replantear la*

educación. ¿Hacia un bien común mundial? (UNESCO, 2015). Por eso, la educación a lo largo de la vida ha de entenderse también como una ampliación y una profundización en los derechos sociales, de la igualdad de oportunidades, de la educación para todos. La finalidad de esta educación en “reforzar la cohesión social y fomentar un sentimiento de conciencia y responsabilidad cívica se ha convertido en un objetivo muy importante desde el punto de vista de la sociedad y la política”.

4.3. Sostenibilidad

También este beneficio es resultado de los beneficios de mayor participación, tolerancia y civismo, así como del fortalecimiento de las instituciones civiles y de la clase media. La sostenibilidad ha estado asociada al desarrollo de la sociedad. El beneficio de la sostenibilidad permite abordar las conexiones entre economía y ecología. La economía al servicio de la humanidad ha de ser una economía sustentable, con rostro humano. Y como nos recuerda Amartya Sen, no son los seres humanos los que han de estar al servicio de la economía, sino que es la economía la que tiene que estar al servicio de los seres humanos. La educación a lo largo de la vida puede concebirse, en términos ecológicos, como una forma de energía limpia, renovable, responsable, saludable. Los sujetos de aprendizaje nos enriquecemos de esa energía al tiempo que la alimentamos y la renovamos permanentemente desde nuestro aprendizaje compartido.

4.4. Democracia

La educación nos proporciona, desde la infancia y hasta el fin de nuestros días, una autonomía creciente, y no hay sociedades autónomas sin seres autónomos. Dicho de otra manera, la democracia es impensable sin educación. La expresión educación a lo ancho de la vida, que complementa el término “a lo largo” significa que los ciudadanos crecemos también, además de en la línea del tiempo, en el espacio amplio de la ciudadanía, a través de nuestra participación en múltiples tramas. La democracia –impensable sin la educación– no es un resultado acabado, es una exigencia que consiste en perseguir, en un proceso interminable, nuestra ciudadanía plena.

4.5. Educación

La educación a lo largo de la vida constituye, sin duda alguna, una transformación profunda de la que todavía no somos del todo conscientes. Desde un punto de vista sociológico, es una de las mejores concreciones de «la reflexividad social», es decir, la creciente autoconciencia social de los seres humanos en términos individuales y colectivos, propia de sociedades complejas y de conocimiento como la nuestra. Crecer en conciencia social nos ofrece oportunidades inéditas (novedosas en la historia) de aprender permanentemente y de repensarnos continuamente (McIlroy & Westwood, 2004). La educación a lo largo de la vida puede crear ocasiones inapreciables para

evaluar y cambiar nuestras propias biografías, nuestras identidades, nuestros compromisos y responsabilidades.

4.6. Disminución de la pobreza

En realidad, no existe la «pobreza» en sí (en términos sustantivos, como un destino naturalizado), existe el empobrecimiento, fruto de opciones políticas y económicas que provoca enormes desigualdades a nivel local e internacional. En términos educativos, el empobrecimiento equivale a ignorancia. Y la educación es el mejor antídoto contra la ignorancia. “Necesitamos la educación a lo largo de toda la vida poder tomar decisiones. Pero necesitamos todavía más salvar las condiciones que nos den esta posibilidad y la pongan a nuestro alcance.” (Bauman, 2007: 43, trad. propia).

Consideraciones finales

En los apartados anteriores hemos presentado un panorama aproximativo de la educación a lo largo de la vida. Hemos partido de la definición institucional de la Declaración de Hamburgo, que ya en 1997 ofrecía una concepción de la educación de adultos que inspiraba y se anticipaba a ulteriores desarrollos y que sigue plenamente vigente. Desde esta definición, en la que destaca su posibilidad de crear sentido y dar significado a la vida social, hemos puesto el acento en la primera parte en algunas de las lógicas sociales a las que pretende dar respuesta y que explican el desarrollo de la educación a lo largo de la vida. A continuación, nos hemos detenido en la exposición de tres marcos de comprensión complementarios para obtener un cuadro de interpretativo de la educación a lo largo de la vida desde enfoques diferentes. El primero de ellos, centrado en las políticas educativas con una perspectiva histórica reciente sobre nuestro país, muestra un proceso de institucionalización creciente y de evolución desde la educación de adultos hasta la fórmula hoy común –en el ámbito europeo e internacional– de educación a lo largo de la vida. El segundo presta atención a la importancia de obtener información sobre las competencias de la población adulta, en sociedades que incorporan cada vez más el vector de la reflexividad, es decir, la necesidad de conocerse mejor y adquirir autoconciencia para incrementar sus posibilidades de cambio y mejora social. El cuadro que dibuja el resultado del programa internacional que analiza las competencias de nuestra población adulta (PIAAC), revela que, si bien España ha dejado de ser un país analfabeto, todavía tiene lecciones que aprender y tareas por hacer para mejorar su comprensión en términos de lo que Freire llamaba “lectura de la realidad social”, es decir, adquisición de herramientas y lenguajes que nos permitan interpretar nuestra realidad cambiante. Estos dos primeros marcos tienen un carácter principalmente descriptivo o diagnóstico. El tercer marco, además de mostrar resultados a partir de un estudio empírico sobre los efectos del aumento del

nivel de educación, permite llevar a cabo un ejercicio de prognosis o proyección de estos efectos y, como consecuencia, de propuesta de principios de acción sobre la realidad social. Principios que, sin agotar el inventario, pueden contribuir a trazar una ruta para una agenda educativa que nos comprometa como actores relevantes en la construcción de ciudadanía y que renueve el significado de la educación a lo largo de la vida con el que iniciamos esta reflexión.

Estas consideraciones finales no pretenden ofrecer unas conclusiones cerradas, sino invitar a la deliberación sobre el papel transformador de la educación en sus múltiples tramas y expresiones (es decir, para todos a lo largo y a lo ancho de la vida) y en momentos de encrucijada social. Si la educación es una condición necesaria para la cohesión social, la cohesión social a su vez depende en buena medida de la disminución de la desigualdad. Y en este sentido la educación –si procura y fomenta el principio de igualdad de oportunidades y por tanto se encamina hacia la igualdad de posiciones– actúa como ascensor social, ampliando las posibilidades de mejora para todos. Por otra parte, la educación fortalece la cohesión social porque contribuye al cumplimiento de los fines de los seres humanos en pos de su propia mejora y, por tanto, de una mayor humanización. En ese sentido, la educación a lo largo de la vida incrementa la solidaridad orgánica –frente a la mera solidaridad mecánica–, fortaleciendo nuestras democracias, haciéndonos partícipes de las mismas.

Educación y democracia van de la mano y son indisolubles. Crear las condiciones para una educación a lo largo de la vida y para todos forma parte de un imperativo ético, de una exigencia social y de un derecho democrático. No podemos permitirnos el lujo de renunciar a un compromiso (una promesa compartida) de emancipación que la humanidad ha adquirido consigo misma. Por eso, podemos considerar la primacía de la educación y del aprendizaje a lo largo de la vida como una toma de conciencia de nuestra pertenencia a un mundo frágil y común que, si queremos honrar, hemos de saber preservar.

Notas

¹ Consultar https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_es

Referencias

- Alheit, P. & Dausien, B. (2007). *En el curso de la vida. Educación, formación, biografía y género*. Xàtiva: Edicions del Crec. [Instituto Paulo Freire].
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Bauman, Z. (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona, Arcadia.

- Beltrán, J. (1990). *El Sueño de la Alfabetización: España, 1939-1989*. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia.
- Beltrán, F. & Beltrán, J. (1996). *Política y prácticas de la educación de personas adultas*. Valencia, Universitat de València.
- Beltrán, J. & Montané, A. (2011). Educación de personas adultas para la vinculación social. En Teodoro, António & Edineide Jezine (Orgs.) (2011). *Movimentos Sociais e Educação de Adultos Na Ibero-América. Lutas e desafios* (pp. 215-240). Brasília: Liber livro.
- Beltrán, J. (2012). ¿Indicadores alternativos o alternativa a los indicadores? Algunas consideraciones de política educativa. En Teodoro, António & Edineide Jezine (Orgs.). *Organizações Internacionais e modos de regulação das políticas de educação*. Indicadores e comparações internacionais (pp. 35-64). Brasília: Liber livro.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas [Documento de Trabajo de los servicios de la Comisión].
- Comisión Europea (2009). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Delors, J. (dir.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Evans, R., Kurantowicz, E. & Lucio-Villegas, E. (Eds.) (2016). *Researching and Transforming Adult Learning and Communities. The Local/Global Context*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Faure, E. et al. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
- Fernández, J. A. (1986). *Educación de Adultos. Libro Blanco*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Fernández Enguita, M.; Mena Martínez, L. & Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Hernández, F. & Villar, A. (2015). *Educación y biografías. Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). *PIAAC. Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de la población adulta. Informe español. 2013. Volumen I. OCDE*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- McIlroy, J. & Westwood, S. (2004). *En la frontera. Raymond Williams en la educación y formación de personas adultas*. Xàtiva: Diálogos-NIACE.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *Datos y cifras. Curso escolar 2018/2019*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Pastor, J. M. y Peralta, C. (2012). *La contribución socioeconómica del sistema universitario español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Prestes, E. (2015). Educación y aprendizaje a lo largo de la vida: los adultos y la enseñanza superior. *Sinéctica*, 45, 1-20.
- Rizvi, F. (2010). La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neo-liberal. *Revista española de educación comparada*, 16, 185-210.

Rychen, D. S. (2004). Lifelong Learning –but learning for what? *LinE I*, 1, 26-33.

UNESCO (1997). *La educación de las personas adultas. La declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro (CONFINTEA)*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para la Educación. Accesible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_spa

UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: UNESCO.

Edineide Jezine

Universidade Federal de Paraíba (UFPB)

Joao Pessoa, Brasil

Email: edjezine@gmail.com

ORCID: 0000-0002-0180-0347

Emília Trindade Prestes

Universidade Federal de Paraíba (UFPB)

Joao Pessoa, Brasil

Email: prestesemilia@yahoo.com.br

ORCID: 0000-0001-8992-1399

José Beltrán Llavador

Departamento de Sociología y Antropología Social

Universidad de Valencia (UV), Spain

Email: jose.beltran@uv.es

ORCID: 0000-0003-1065-3032

Alejandra Montané López

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Universidad de Barcelona (UB)

Email: smontane@ub.edu

ORCID: 0000-0002-3844-8076

Correspondência:

Edineide Jezine

Universidade Federal da Paraíba – Campus I

Centro de Educação (CE)

Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da

Educação Superior (MPPGAV)

Cidade Universitária – CEP 58051-900 - João Pessoa-PB-Brasil

Data de submissão: Setembro de 2019

Data de avaliação: Dezembro de 2019

Data de publicação: Novembro 2020