



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Objetivos de
Desarrollo
Sostenible

INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVA EN EDUCACIÓN

DOCUMENTOS TEMÁTICOS

Junio 2017

21

El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social

Carlos Vargas¹

Responsable principal de proyectos
Sección de Asociaciones de Colaboración, Cooperación e Investigación
UNESCO

RESUMEN

Introducción

El racionalismo económico y la erosión de la educación a lo largo de toda la vida

El discurso dominante del aprendizaje a lo largo de toda la vida

Tensiones entre la educación y el aprendizaje

Tensiones entre la adaptación y la transformación

La economía del conocimiento y el papel del aprendizaje a lo largo de toda la vida

Conclusión: hacia una construcción más social del aprendizaje a lo largo de toda la vida

A lo largo de las últimas dos décadas hemos asistido a la aparición, en todo el planeta, de una serie de discursos globales y convergentes sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los sistemas de educación locales y nacionales se han apropiado en gran medida de estos discursos, que promueven sobre todo las organizaciones intergubernamentales, con miras a reflejar las tradiciones y prioridades locales. Este artículo plantea que dichos discursos suelen parecerse mucho y que convergen en un imaginario homogéneo en el que la dimensión económica de la educación se antepone a las demás dimensiones del aprendizaje, y en el que la adaptación prima sobre la transformación social en tanto que objetivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Asimismo, el escrito muestra que dichos discursos convergentes se enmarcan en la lógica de la economía del conocimiento, impulsada por un empeño por la formación del capital humano que dictan las necesidades cambiantes del mercado laboral mundial y que pueden descuidar las necesidades e intereses de aprendizaje de las comunidades locales. La conclusión del artículo es que este discurso global y convergente sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida tiende a adaptarse a las necesidades del mercado antes que a las de la comunidad, y que resulta indispensable una configuración distinta basada en la justicia social, sobre todo a la luz de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y en particular del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 que tiene por finalidad garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y todas.

¹ Dirección de correo electrónico del autor: c.vargas-tamez@unesco.org

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje a lo largo de toda la vida no es un concepto nuevo. La idea de aprender durante toda la vida ha estado presente en el concepto de la educación y ha formado parte de los sistemas y políticas de educación durante siglos. En las culturas y civilizaciones antiguas de todo el mundo se puede encontrar muestras de lo anterior, aunque posiblemente sean cuatro los momentos de la historia en los que el concepto haya cobrado mayor importancia y especificidad. El primero fue durante la *Ilustración* en el siglo XVIII, cuyas ideas filosóficas destacaron el papel de la ciencia y la razón para el progreso individual y social. Esto abonó el terreno para cultivar el conocimiento y la reflexión, lo que a su vez requería una educación permanente de la ciudadanía. El segundo tuvo lugar tras la *Revolución Industrial* del siglo XIX, cuando las nuevas formas de producción y mecanización tornaron indispensable la formación sobre el uso de las nuevas tecnologías para que las y los trabajadores fueran capaces de aprender de forma continua y estuvieran dispuestos a hacerlo. El tercer momento corresponde a la primera mitad del siglo XX, que fue testigo de dos guerras mundiales y del auge de la educación de adultos y la educación permanente para hacer frente a los problemas derivados de la guerra. Este periodo fue testigo de la publicación de la obra *Democracia y educación* de John Dewey (1916) y el desarrollo subsiguiente del instrumentalismo y el pragmatismo en la educación, que planteaban que el propósito de esta última solo podría definirse por el acto educativo en sí mismo; así pues, la finalidad de la educación era preparar a las personas para una educación a lo largo de toda la vida. Unos años después Basil Yeaxlee publicó *Lifelong education: A sketch of the range and significance of the adult education movement* (1929), y propuso que se unieran el aprendizaje formal, no formal e informal para abordar las distintas dimensiones de la vida y la educación, esto es la sabiduría, el trabajo y el esparcimiento.

El cuarto periodo corresponde a la segunda mitad del siglo XX, que probablemente constituye el momento en el que el aprendizaje a lo largo de toda la vida se consolidó en un principio rector de la labor educativa. Tras la Segunda Guerra Mundial, gracias al impulso que había cobrado la educación de personas adultas y la educación permanente, y guiados por la necesidad de reconstruir Europa, los Estados-nación y la sociedad civil trabajaron activamente para encontrar maneras de promover sociedades más justas, democráticas y humanas. Uno de esos esfuerzos fue la creación en 1945 de las Naciones Unidas y su Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a la que se le encomendó el mandato de “contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales sin distinción de raza, sexo, idioma o religión” (UNESCO, 1945). Por tanto, los valores que guían sus actividades naturalmente giran en torno a los principios de equidad e igualdad de oportunidades. Para la educación, esto supuso ampliar las oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida y en la totalidad de sus ámbitos, en especial para grupos que habían sido excluidos de la educación en sus Estados Miembros.

Una de las iniciativas de la UNESCO más destacadas al respecto fue el establecimiento en 1971 de la Comisión Internacional de Desarrollo de la Educación. Conocida también como Comisión Faure, por el nombre de su presidente, la Comisión recibió el encargo de reflexionar sobre posibles soluciones a las principales dificultades que enfrentaba el desarrollo de la educación en un mundo en evolución. En su informe final *Aprender a ser: la educación del futuro* (1972), la Comisión propuso que la educación a lo largo de toda la vida fuera un principio estructurador de la reforma educativa, y un medio de crear el tipo de “individuo integral” necesario para edificar una sociedad de aprendizaje. Tras este informe fundamental, muchas otras organizaciones intergubernamentales desplegaron esfuerzos para proponer soluciones similares. Este fue el caso, por ejemplo, de la *Éducation Permanente* del Consejo de Europa, destinada a preservar y renovar el patrimonio cultural europeo y promover la integración cultural, así como de *Recurrent Education* (1973) de la OCDE, que pretendía cerrar la brecha entre la educación y el empleo, y crear pasajes flexibles entre la educación, el empleo, el esparcimiento y la jubilación.

En su informe final *Aprender a ser: la educación del futuro* (1972), la Comisión propuso que la educación a lo largo de toda la vida fuera un principio estructurador de la reforma educativa, y un medio de crear el tipo de “individuo integral” necesario para edificar una sociedad de aprendizaje. Tras este informe fundamental, muchas otras organizaciones intergubernamentales desplegaron esfuerzos para proponer soluciones similares.

EL RACIONALISMO ECONÓMICO Y LA EROSIÓN DE LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE TODA LA VIDA

No obstante, esos primeros enfoques del aprendizaje a lo largo de toda la vida, con toda su amplitud conceptual y la diversidad de propósitos que tomaban en cuenta – como la multidimensionalidad de la educación y la misma vida social – se han estrechado desde los años setenta, y han pasado a centrarse primordialmente en su importancia para el rendimiento económico. El auge de la educación como herramienta de política económica se debe a la expansión del racionalismo económico y las teorías del capital humano desde los años sesenta, y en especial su ampliación desde los inicios del neoliberalismo a principios de los ochenta (Desjardins, 2009). Los cambios ocasionados por esta visión económica contrastan con una larga tradición social, desde la formación de los Estados-nación, en la que la educación era considerada como un medio de consolidar la identidad nacional, la ciudadanía y los valores morales (Green, 1990). En lugar de esos nobles valores, la teoría del capital humano (véase Schultz, 1961 y Becker, 1962) conceptualizó la educación como una inversión, en la medida en que producía beneficios económicos tanto para el Estado, en forma de crecimiento económico, como para los individuos, en forma de mejores salarios y una movilidad social ascendente. Desde entonces, las políticas educativas en gran parte del mundo se han basado en imperativos económicos, como la promoción del empleo, el fomento de la competitividad y la innovación, y el crecimiento económico, a los que han tratado de responder.

Reconociendo las dificultades que planteaban los cambios tecnológicos y sociales a mediados de los noventa, y el énfasis creciente en la competencia y el instrumentalismo económicos en la educación, la UNESCO creó la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Era “un momento en que las políticas de educación [eran] objeto de vivas críticas o [eran] relegadas, por razones económicas y financieras, a la última categoría de prioridades” (UNESCO, 1996, p. 7). El resultado de la labor de la Comisión, plasmado en el importante informe *La educación encierra un tesoro* (UNESCO, 1996), propuso una visión integrada de la educación basada en los conceptos de “aprender a lo largo de la vida” y los cuatro pilares del aprendizaje: ser, saber, hacer y vivir juntos. Esta visión humanista fue reafirmada recientemente por la UNESCO al revisar el Informe Delors de 1996 y replantear el propósito de la educación y la organización del aprendizaje, en un mundo en el que la complejidad, la incertidumbre y la contradicción crecen cada vez más (UNESCO, 2015).

Sin embargo, aunque el Informe Delors confirmó el papel de la UNESCO como defensora de una visión humanista y utópica de la educación (Elfert, 2015, p. 91) y “ofreció una visión de la educación que no coincidía con la actitud económica y utilitaria dominante en la época” (Tawil y Cougoureux, 2013, p. 4), una difusión vigorosa del razonamiento económico continuó en los años noventa. Esta tendencia fue reforzada asimismo por la globalización, en general, y la intensificación del comercio internacional y las relaciones económicas transnacionales, en particular.

Un factor clave que moldeó la comprensión de la educación en y para la nueva era global fue la revitalización de la “sociedad del conocimiento” y la intención de crear “economías basadas en el conocimiento”, con una referencia al valor cambiante del conocimiento para la industria y el trabajo a la luz de las evoluciones tecnológicas y las condiciones laborales fluctuantes. Esto supuso reconocer que se debían reformar los patrones tradicionales de la educación, a fin de formar “trabajadores del conocimiento” que fueran capaces de adaptarse a las evoluciones de las pautas de empleo, y cambiar de puesto de trabajo y carrera a lo largo de sus vidas. Este concepto de la educación en tanto que vector de adaptabilidad fue reforzado por la idea de la sociedad postindustrial (Bell, 1973). La educación, interpretada como el desarrollo del capital humano, tendría un papel que jugar, a lo largo de toda la vida, en las teorías tanto industriales como postindustriales.

La idea de sociedad del conocimiento, y la manera en que se debe reformar la educación para adaptarse a los cambios de la sociedad y la economía, fue afianzada por diversas organizaciones intergubernamentales (v.g. la UNESCO, la OCDE, el Banco Mundial y la Comisión Europea) mediante informes influyentes que se sirvieron del concepto de sociedad del conocimiento y/o economía del conocimiento para fundamentar la urgencia de reformar las políticas y sistemas

Sin embargo, aunque el Informe Delors confirmó el papel de la UNESCO como defensora de una visión humanista y utópica de la educación [...] y “ofreció una visión de la educación que no coincidía con la actitud económica y utilitaria dominante en la época” [...], una difusión vigorosa del razonamiento económico continuó en los años noventa. Esta tendencia fue reforzada asimismo por la globalización, en general, y la intensificación del comercio internacional y las relaciones económicas transnacionales, en particular.

educativos. La influencia normativa que ejercieron dichas organizaciones fue doble. Por una parte, destacaron el papel de la educación para el desarrollo y el rendimiento económicos, y por otra crearon la idea de una política (*polity*) educativa mundial. En otras palabras, plantearon que la educación, tal como la economía, es un campo global de política. En la práctica, este último supuesto implica que la toma de decisiones en materia de educación no es ya sólo un asunto meramente nacional, y que existen diversos actores políticos que pueden ayudar a definir el propósito de la educación y la organización del aprendizaje más allá de las fronteras nacionales, y que de hecho lo hacen.

Es en este contexto que la educación y el aprendizaje se han convertido en las bases de la competitividad y el crecimiento económico en el plano mundial. Esta lógica, junto con el hecho de que los mercados laborales también se están haciendo globales, y que la naturaleza cambiante del trabajo en sí misma requiere un aprendizaje durante toda la existencia humana y una actualización de destrezas y habilidades, ha allanado el camino para que el aprendizaje a lo largo de toda la vida se convierta en un discurso dominante; en uno que favorece su dimensión económica. Esta noción preponderante del aprendizaje a lo largo de toda la vida ha cobrado vigencia bajo los auspicios de organizaciones intergubernamentales que, en los últimos años, la han presentado como un “concepto clave” o “principio organizativo” necesario para que las políticas educativas se adapten a los cambios que trae consigo la globalización y a los imperativos de un supuesto nuevo orden social, esto es, la economía mundial del conocimiento.

Esto ha conducido a que los gobiernos nacionales adopten la narrativa de la economía del conocimiento, o de la sociedad del conocimiento, para llevar a cabo reformas educativas o para orientar sus esfuerzos hacia la elaboración de sistemas, programas y estrategias de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Debido a que las organizaciones intergubernamentales emplean sólidos mecanismos políticos de movilización y cooperación, las autoridades nacionales y regionales han hecho suyo el discurso global y convergente de aprendizaje a lo largo de toda la vida, pero lo han adaptado a sus tradiciones y aspiraciones locales. Sin embargo, en la interacción entre los ideales locales y el discurso global del aprendizaje a lo largo de toda la vida han surgido tensiones no resueltas entre el crecimiento económico y la cohesión social, entre la empleabilidad y la ciudadanía y, finalmente, entre la competitividad y la equidad como motores y contextos del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

[...] las autoridades nacionales y regionales han hecho suyo el discurso global y convergente de aprendizaje a lo largo de toda la vida, pero lo han adaptado a sus tradiciones y aspiraciones locales. Sin embargo, en la interacción entre los ideales locales y el discurso global del aprendizaje a lo largo de toda la vida han surgido tensiones no resueltas entre el crecimiento económico y la cohesión social, entre la empleabilidad y la ciudadanía y, finalmente, entre la competitividad y la equidad como motores y contextos del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Ciertamente, la crisis financiera mundial de 2008 y la pérdida de empleos resultantes favorecieron este discurso convergente. Desde ese momento, muchas reivindicaciones y justificaciones del aprendizaje a lo largo de toda la vida como solución normativa han partido de la necesidad de desarrollar, generalizar y sistematizar este tipo de aprendizaje para responder al desempleo, y permitir a los individuos cambiar de trabajo tres o cuatro veces durante su vida. Este enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida como instrumento de adaptación al mercado laboral se refleja en muchos documentos de políticas educativas de todo el mundo. De dichos documentos normativos se desprende claramente que la cohesión social y la ciudadanía activa se han convertido en funciones del crecimiento económico, en lugar de finalidades en sí mismas. Ambos objetivos se han reformulado a partir de nociones utilitarias del bienestar, en las que el valor de la cohesión social y la ciudadanía activa depende de su utilidad para el crecimiento económico.

Esto ha dado lugar a que un gran número de políticas de educación alrededor del mundo hayan adoptado la capacitación y formación profesional como una solución a los problemas de desempleo, y hayan dado prioridad a los cursos y competencias profesionalizantes en la educación obligatoria y en la educación de adultos, limitando los planes de estudio, en ocasiones, a “competencias duras”² o disciplinas de las que se esperan mayores oportunidades de conseguir un empleo. Lo mismo ocurre con el énfasis renovado en las destrezas del siglo XXI, las habilidades transferibles y la enseñanza de las asignaturas de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) en todo el mundo, que se promueven “no solo por su propio beneficio o para entender mejor el mundo natural, sino para aprovechar las nuevas oportunidades vinculadas a la economía del conocimiento y contribuir a los empeños en favor de la productividad y la innovación nacionales” (Rizvi, 2017, p. 8).

2 La Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, en su Glosario de Terminología Curricular (2013), define las competencias duras como aquéllas que suelen estar relacionadas con los conocimientos, procedimientos o capacidades técnicas profesionales o vinculados al empleo, necesarios para el mundo laboral. En general se observan y miden fácilmente.

EL DISCURSO DOMINANTE DEL APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA

De un gran número de trabajos académicos se desprenden cuatro principales propósitos del aprendizaje a lo largo de toda la vida, a saber, i) promoción del desarrollo económico y el empleo; ii) inclusión social, cohesión y participación democrática; iii) crecimiento personal y realización personal; y iv) desarrollo y enriquecimiento culturales. Las organizaciones intergubernamentales y los gobiernos valoran y evalúan de distinta forma estos objetivos, haciendo más hincapié o dando mayor prioridad a algunos de ellos, dependiendo de su interpretación de las necesidades de la sociedad. Sin embargo, se puede constatar que, aunque las formulaciones de las organizaciones intergubernamentales y de los gobiernos suelen abordar las principales características del aprendizaje a lo largo de toda la vida, es decir el hecho de centrarse en las personas, la participación universal y el aprendizaje en entornos no formales, su énfasis varía y tiende cada vez más a enmarcarse en el ámbito económico.

Es posible señalar un conjunto de tensiones que pueden ocasionar que el aprendizaje a lo largo de toda la vida pase de la esfera social y cultural a la económica, y cuya interpretación puede explicar que las organizaciones intergubernamentales y los gobiernos den prioridad a esta última. Entre ellas figuran la tensión entre el aprendizaje y la educación en tanto que paradigmas que guían las políticas y estrategias de educación y aprendizaje a lo largo de toda la vida; la tensión entre la adaptación y la transformación como objetivo final del aprendizaje a lo largo de toda la vida; y la tensión entre la sociedad del conocimiento y la economía basada en el conocimiento como contexto – y estadio deseables –, en el que proveer oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Estas tensiones se abordan a continuación.

TENSIONES ENTRE LA EDUCACIÓN Y EL APRENDIZAJE

Una característica distintiva de la noción convergente de aprendizaje a lo largo de toda la vida es el paso de la educación al aprendizaje en el discurso educativo. Este cambio reconoce el aprendizaje como connatural a la existencia humana, esto es, un proceso a lo largo de la vida que va más allá de los sistemas educativos, en el que se pone a la persona que aprende, sus necesidades y aspiraciones en el centro del proceso, y en el que se prioriza que los individuos asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje a lo largo de sus vidas. Aunque los términos educación y aprendizaje a veces se emplean indistintamente en las políticas educativas, se ha favorecido el aprendizaje frente a la educación en las políticas e iniciativas de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Algunos autores y organizaciones intergubernamentales justifican la transición de la educación al aprendizaje como un cambio para centrarse en los resultados de la educación, así como en las personas que estudian en vez de en los docentes o los proveedores de educación. A pesar de que existen buenos argumentos para este cambio, de los cuales el más común sea tal vez el empoderamiento a través de un enfoque centrado en las personas y la posibilidad de evitar posibles desequilibrios de poder y autoritarismo de parte de las y los docentes, también tiene consecuencias de naturaleza más política que pedagógica.

Algunos autores y organizaciones intergubernamentales justifican la transición de la educación al aprendizaje como un cambio para centrarse en los resultados de la educación, así como en las personas que estudian en vez de en los docentes o los proveedores de educación. A pesar de que existen buenos argumentos para este cambio, de los cuales el más común sea tal vez el empoderamiento a través de un enfoque centrado en las personas y la posibilidad de evitar posibles desequilibrios de poder y autoritarismo de parte de las y los docentes, también tiene consecuencias de naturaleza más política que pedagógica.

Algunos autores plantean que cambiar el término “educación” por “aprendizaje” en las políticas educativas podría encubrir un importante cambio político, esto es el paso de una tradición socialdemócrata a un concepto neoliberal (Rizvi y Lingard, 2010). Este énfasis en el aprendizaje en lugar de en la educación transfiere la responsabilidad del Estado (como encargado de hacer cumplir el derecho a la educación) al mercado (educación guiada por la demanda frente a educación guiada por la oferta) y el individuo, en el que ahora recae “la carga” (Biesta, 2015) del deber de aprender, y además de hacerlo durante toda su vida, algo que Griffin (2000) ha definido como el “*bullying* moral” del discurso del aprendizaje a lo largo de toda

la vida. Esta transferencia de la responsabilidad reposa en el argumento de que la responsabilidad de los individuos y las organizaciones por su propio aprendizaje se hace necesaria ya que las formas públicas de educación son al parecer cada vez menos capaces de satisfacer sus necesidades (Griffin, 2000).

En efecto, el descrédito de las políticas y de los sistemas públicos de educación es una práctica común entre los entusiastas del “aprendizaje”. La retórica de las políticas del aprendizaje a lo largo de toda la vida incluye con frecuencia la premisa de que la educación pública ha fallado, o por lo menos que no podría tener éxito en el futuro, ya sea para responder a las necesidades de aprendizaje de las personas, o para promover el acceso y la igualdad de oportunidades (Griffin, 1999, 2000). Esto plantea dudas sobre la validez de ese razonamiento y las pruebas que podrían fundamentarlo. De acuerdo con Griffin (op. cit.), ciertamente hay razones para creer que el aprendizaje a lo largo de toda la vida, en su conceptualización, podría formar parte de una política mucho más amplia para reformar el propio estado de bienestar. En este caso, una de las principales preocupaciones es que un enfoque neoliberal y orientado hacia el mercado del aprendizaje a lo largo de toda la vida podría dar lugar a una generalización de la privatización de la educación, y que esto, a su vez, podría tener consecuencias graves para el acceso a la educación y la igualdad de oportunidades en la misma, debido a que los mercados reproducen la desigualdad y solo los gobiernos pueden redistribuir las oportunidades (Griffin, 2000, p. 6). Tal como afirma Griffin, “el discurso político del aprendizaje a lo largo de toda la vida suele proyectarlo como una ampliación de las oportunidades de aprendizaje, pero no siempre como la ampliación del suministro público” (ibid.).

Asimismo, otra preocupación que surge con la sustitución sistemática del término educación por el de aprendizaje, es que este último es un concepto mucho más ambiguo en el que se puede basar la toma pública de decisiones. El aprendizaje es un objetivo político más impreciso.

Asimismo, otra preocupación que surge con la sustitución sistemática del término educación por el de aprendizaje, es que este último es un concepto mucho más ambiguo en el que se puede basar la toma pública de decisiones. El aprendizaje es un objetivo político más impreciso. Así pues, mientras que es fácil decir quién se beneficia y quién pierde en las decisiones normativas de la educación pública, al parecer “el aprendizaje a lo largo de toda la vida es ventajoso para todos, y no trae desventajas para nadie” (Griffin, 2000, p. 7).

Gert Biesta ha denominado este fenómeno “la *aprendificación* (*learnification*) del discurso y la práctica educativos” (2015, p. 76).

El autor define ciertos cambios discursivos (por ejemplo, el uso de “enseñanza y aprendizaje” en lugar de “educación”, o el empleo de la palabra “aprendiz” en lugar de “estudiante”) que han tenido lugar recientemente, y explica los peligros de confundir educación y aprendizaje. Afirma que aprender es un proceso “individualista e individualizador” y como tal socava la naturaleza relacional de la práctica educativa, y que ‘aprendizaje’ es un término neutro que no denota ni su contenido ni su propósito (2012, p. 7). A falta de contenido, propósito y relacionalidad (Biesta, 2015, p. 76), el aprendizaje en sí mismo parece ser un concepto más bien vacío, y el aprendizaje a lo largo de toda la vida (según este planteamiento) un objetivo normativo superfluo. De esta manera, podemos tal vez escoger únicamente los medios, pero no las finalidades de la política educativa (Griffin, 2000).

De acuerdo con Biesta, el lenguaje del aprendizaje impide a las personas plantear las preguntas educativas clave relativas al contenido, el propósito y las relaciones, o, en otras palabras, el triple propósito de la educación que abarca la cualificación, la socialización y la subjetivación (Biesta, 2012, 2015). Esta tipología es útil para comprender la manera en que los valores que guían la educación podrían ser al tiempo complementarios, contrastantes o contradictorios. Por ejemplo, tratar de obtener con éxito una cualificación, dependiendo del enfoque pedagógico que adopte un cierto proveedor de educación o docente, podría tener efectos positivos o negativos en la socialización de una persona y en la construcción de su subjetividad. Por tanto, el autor sugiere que se aborde la cuestión del propósito en el debate sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida, de tal manera que se le confiera visibilidad en la elaboración de políticas y la dirección que se da al aprendizaje a lo largo de toda la vida, y ambos puedan ser objeto de debate (Biesta, 2012).

Según Lima (2014), este discurso del aprendizaje a lo largo de toda la vida plantea la modernización y la adaptabilidad funcional a la economía y la sociedad del aprendizaje en tanto que objetivos principales de las políticas de aprendizaje, en lugar de los ideales educativos, que antes eran más comunes, de fomentar el pensamiento crítico o la transformación social. Griffin (2000) y Biesta (2006), entre otros, proponen una interpretación del paso de la educación al aprendizaje, que para ellos sería un síntoma de la erosión del estado de bienestar y el auge del neoliberalismo. Esta erosión, de acuerdo con Milana (2012), afecta la función del Estado de redistribución de la riqueza mediante el servicio público y privatiza la relación entre el Estado y su ciudadanía (p. 105). En este enfoque el ciudadano se considera un consumidor, y la educación un bien que, como tal, puede comprarse, venderse o intercambiarse en el mercado. Esta privatización y

mercantilización de la educación y el aprendizaje erosionan el estado de bienestar y menoscaban la responsabilidad del Estado de respetar, proteger y cumplir el derecho fundamental a la educación. La transición de la educación al aprendizaje, desde este punto de vista, sugiere una nueva misión para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, esto es, que “constituye una herramienta de gestión de la fuerza laboral, un medio de prevenir ciertas formas de conflicto social y un instrumento para la adaptabilidad” (Barros, 2012, pp.125-126).

TENSIONES ENTRE LA ADAPTACIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN

Un concepto particular y limitado del aprendizaje ha prevalecido sobre la educación, como modelo rector del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Es éste el que han escogido las recientes estructuras discursivas y normativas que guían el aprendizaje a lo largo de toda la vida hacia la adaptación de los individuos y las sociedades a los supuestos cambios del mundo actual y la velocidad a los que ocurren. Esto se traduce, en la mayoría de los casos, en una adaptación a las nuevas condiciones que impone la globalización económica. En este enfoque, el aprendizaje a lo largo de toda la vida se considera la fórmula favorita para preparar a los individuos y las sociedades para una vida de incertidumbre e inseguridad, empleos inestables, y perfiles y lugares de trabajo cambiantes (Banco Mundial, 2003). Esta visión del trabajador nómada requiere que las personas se adapten constantemente a nuevas condiciones de vida, nuevas tecnologías y nuevas

Este fervor por la adaptación, y a veces la resiliencia, indica que el aprendizaje a lo largo de toda la vida podría ser más útil para adaptarse a los cambios en la tecnología, la economía y el mercado laboral, que para analizar de forma crítica las causas y consecuencias de dichos cambios, y las repercusiones diferenciadas que ejercen en el bienestar de los individuos y las sociedades.

exigencias laborales, que les permitan amoldarse a un mundo en evolución constante. No obstante, la adaptabilidad en tanto que objetivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida va más allá del mercado laboral. La mayoría de las iniciativas y documentos normativos emblemáticos, tanto de las organizaciones intergubernamentales como de los gobiernos, hacen de la adaptación a los distintos escenarios sociales su principal objetivo. Este fervor por la adaptación, y a veces la resiliencia, indica que el aprendizaje a lo largo de toda la vida podría ser más útil para adaptarse a los cambios en la tecnología, la economía y el mercado laboral, que para analizar de forma crítica las causas y consecuencias de dichos cambios, y las repercusiones diferenciadas que ejercen en el bienestar de los individuos y las sociedades (Vargas, 2013).

La adaptación como objetivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida ha reemplazado el énfasis que se daba antes en la educación a la transformación social. Mientras que el Informe Faure destacaba el papel de la educación para transformar a los individuos, las instituciones, los sistemas de educación y las sociedades, el Informe Delors se centró, por el contrario, en la adaptación a los nuevos tiempos y al cambio. En *La educación encierra un tesoro* (UNESCO, 1996, pp. 11-12) se planteó la necesidad de “retomar y actualizar el [concepto] de educación durante toda la vida, para conciliar la competencia que estimula, la cooperación que fortalece y la solidaridad que une”. La introducción de la competencia como incentivo en la educación, y del aprendizaje a lo largo de toda la vida como un medio para adaptarse a los cambios del mercado laboral, fue interpretada por algunos críticos como un cambio ideológico respecto del Informe Faure, que destacaba la transformación de estructuras sociales, y como una visión “influenciada por el discurso convencional del desarrollo” (Tawil y Cougoureux, 2013, p. 4).

Sin embargo, la tensión descrita en el Informe Delors entre la competencia y la igualdad de oportunidades fue más bien un llamado a la prudencia ante los puntos de vista economicistas cada vez más populares de la educación. Su llamado a la adaptación fue doble: por una parte, la adaptación de la educación a lo largo de la vida a los cambios de la naturaleza del trabajo, y por otra, la adaptación como herramienta para que los individuos mantengan y ejerzan la autodeterminación:

Es la idea de educación permanente lo que ha de ser al mismo tiempo reconsiderado y ampliado, porque además de las necesarias adaptaciones relacionadas con las mutaciones de la vida profesional, debe ser una estructuración continua de la persona humana, de su conocimiento y sus aptitudes, pero también de su facultad de juicio y acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí misma y de su medio ambiente e invitarla a desempeñar su función social en el trabajo y la ciudad (UNESCO, 1996, p. 21).

Lamentablemente, solo una de esas dimensiones se ha plasmado en el discurso global y convergente del aprendizaje a lo largo de toda la vida, esto es, la adaptabilidad funcional al mercado. Se hace poca referencia en la política educativa

Se hace poca referencia en la política educativa global al papel que podría desempeñar el aprendizaje a lo largo de toda la vida en el cuestionamiento de la naturaleza de los cambios a los que se supone que las sociedades deben adaptarse, y menos aún al que podría desempeñar para contribuir a transformar las estructuras que ocasionan el individualismo y la inequidad.

global al papel que podría desempeñar el aprendizaje a lo largo de toda la vida en el cuestionamiento de la naturaleza de los cambios a los que se supone que las sociedades deben adaptarse, y menos aún al que podría desempeñar para contribuir a transformar las estructuras que ocasionan el individualismo y la inequidad. Tal como señaló Nesbit, de acuerdo con esta noción el aprendizaje a lo largo de toda la vida “se enfoca en el individuo, no tiene en cuenta el contexto, y es adoptado de manera un poco apresurada por los que consideran que la educación implica adherirse a las ortodoxias sociales, en lugar de desafiarlas” (Nesbit, 2006, citado en Boshier, 2011, p. 82).

LA ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO Y EL PAPEL DEL APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA

Los discursos globales convergentes sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida se enmarcan en un imaginario social estrechamente vinculado con una comprensión de la economía del conocimiento que interpreta el papel de la educación en términos de mercado, partiendo del supuesto de que el aprendizaje continuo es esencial para las exigencias cambiantes de la economía mundial y para la formación del capital humano, el conocimiento y las destrezas que requiere.

Los cambios en la economía que han producido tanto la globalización, como una perspectiva neoliberal del papel del conocimiento y la educación en la producción y la distribución de la riqueza, han dado lugar a la economía basada en el conocimiento. La liberalización del comercio; los cambios en la producción, el consumo y la distribución de bienes; la desindustrialización de la economía y la rápida evolución tecnológica se han definido como las principales razones por las que las personas necesitan seguir aprendiendo a lo largo de sus vidas si quieren seguir siendo aptas para el empleo. Estos cambios, y el auge de la economía basada en el conocimiento, han ocasionado profundas transformaciones en la naturaleza del trabajo (por ejemplo, la precarización) y la educación. Se presume que ahora se requieren nuevas destrezas para hacer frente a esas transformaciones y, por ende, se ha considerado que la actualización de las competencias, su mejora y el aprendizaje a lo largo de toda la vida ayudan no sólo a resolver el desempleo y a aminorar el riesgo de despidos, sino que también a promover un bienestar generalizado.

La mejora de los estándares educativos y la “excelencia” forman parte de los cambios que impregnan la política de educación bajo la influencia de la economía basada en el conocimiento. Partiendo de la convicción de que las destrezas cognitivas y los niveles de enseñanza superior conducirán directamente a más puestos de trabajo, un crecimiento más dinámico y un mayor bienestar, los sistemas de educación han transformado el contenido y la pedagogía de la educación y el aprendizaje, de tal manera que sirvan a los intereses de la economía. Inspirándose en la teoría del capital humano, la idea de la economía basada en el conocimiento reposa en tres postulados principales que no parecen confirmarse claramente en los patrones actuales de empleo y crecimiento. En primer lugar, que alcanzar niveles superiores de enseñanza se traducirá invariablemente en mejores perspectivas laborales para las y los estudiantes; en segundo lugar, que mayores niveles de destrezas o conocimiento más especializado permitirán a quienes los hayan adquirido obtener mejores ingresos; y en tercer lugar, que las economías se están convirtiendo cada vez más en economías no-industriales y de servicios como consecuencia de la rapidez del desarrollo tecnológico y la naturaleza cambiante del proceso de producción; es decir, que hay una mayor proporción de puestos de empleo en el mercado que requieren trabajo cualificado, en vez de mano

Partiendo de la convicción de que las destrezas cognitivas y los niveles de enseñanza superior conducirán directamente a más puestos de trabajo, un crecimiento más dinámico y un mayor bienestar, los sistemas de educación han transformado el contenido y la pedagogía de la educación y el aprendizaje, de tal manera que sirvan a los intereses de la economía.

de obra no cualificada. Estos supuestos están siendo desafiados por los niveles de personas desempleadas con grados universitarios, así como por el aumento del empleo poco cualificado que se observa en muchas partes del mundo.

A pesar de ello, el discurso de las economías basadas en el conocimiento ha ayudado a moldear las políticas educativas, en particular el aprendizaje a lo largo de toda la vida, ya que el conocimiento se considera la principal fuente de capital y producción. Por tanto, la educación se vuelve indispensable para mejorar la productividad y la competitividad, debido a que incrementa la aptitud de los individuos para el empleo. En este enfoque, el desempleo se convierte en un problema de falta de cualificaciones y destrezas (en el plano personal), por lo que se han propuesto distintas fórmulas para hacer frente al problema de la inadecuación de las destrezas y la desactualización del conocimiento, y producir el conjunto adecuado de habilidades para el trabajo. Entre dichas fórmulas se cuentan el aprendizaje a lo largo de toda la vida, el aprendizaje en el medio laboral y la educación y formación profesionales, que no solo encierran la promesa de brindar a las y los estudiantes la “combinación perfecta de destrezas”, sino también de ayudar a la sociedad a adaptarse a la “sociedad de aprendizaje” o la economía basada en el conocimiento.

Puede argüirse que los discursos vinculados a la “sociedad de la información” solo han amortiguado el determinismo económico de la política mundial de educación que se ha criticado ampliamente en los últimos quince años. No obstante, esos discursos se articulan también en torno a nociones de la economía basada en el conocimiento. Por tanto, no hay ninguna distinción, sino más bien un cierto grado de ambigüedad, entre la información y el conocimiento; entre el conocimiento y el aprendizaje; entre los distintos tipos de conocimiento y su uso; y, sobre todo, entre la economía y la sociedad. Esta amalgama de la idea de sociedad con la economía ha cumplido una función muy importante para la normalización del concepto de economía basada en el conocimiento, y para el establecimiento de un “régimen de verdad” (Foucault, 1980) relacionado con la idea de que la educación debería adaptarse a las necesidades del mercado y la economía, y que esas necesidades son idénticas en los distintos países y alrededor del mundo.

CONCLUSIÓN: HACIA UNA CONSTRUCCIÓN MÁS SOCIAL DEL APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA

Es posible afirmar que la convergencia global del discurso del aprendizaje a lo largo de toda la vida se evidencia en el hecho de que sirve los intereses del mercado antes de los de la comunidad, y tiene el potencial de crear comunidades impulsadas por el interés individual y las desigualdades crecientes. Sin embargo, una configuración alternativa del aprendizaje a lo largo de toda la vida, fundamentada en los valores de igualdad e inclusión, no solo es posible sino también conveniente.

Una de las principales preocupaciones acerca del discurso global y convergente del aprendizaje a lo largo de toda la vida es que para éste la educación es un asunto privado, y no un bien público y común (UNESCO, 2015). Esto tiene graves repercusiones para las políticas públicas, ya que saca la educación de la esfera pública y, por ello, en vez de un objeto de interés público (es decir, uno que afecta a la sociedad en su conjunto) se le ve cada vez más como uno de beneficio privado. La conceptualización de la educación en tanto que servicio o mercancía que puede ser objeto de una transacción presupone que ésta genera beneficios individuales, y que para las personas representa una ventaja que les permite encontrar un mejor lugar en la esfera social que aquéllas que no adquieren esa mercancía, o no pueden pagarla. Este enfoque de la educación como bien posicional plantea que los individuos que sacan provecho de la educación deberían pagar por ella. Esto supone la existencia de un mercado que pueda brindar todo lo que los individuos están dispuestos a comprar (y que pueden hacerlo). Es éste el razonamiento que subyace a los argumentos en favor de la privatización de la educación y en contra de su impartición gratuita. De igual forma, la promesa de que la educación permitiría conseguir un empleo hace de ésta una mercancía aún más atractiva, lo cual explica su énfasis reiterado.

Existen otras preocupaciones igualmente importantes. Por ejemplo, cuando la educación se considera un bien privado, las políticas públicas dan más prioridad a la eficiencia que a la equidad, porque se asume que el progreso social y económico solo se puede lograr con sistemas de educación que buscan responder a las necesidades del mercado, en particular las de la economía basada en el conocimiento. Así pues, los objetivos educativos se definen de manera instrumental, en términos de su capacidad de dotar de una sólida base de competencias de lectura, escritura y matemáticas a las y los trabajadores, los cuales deberán ser flexibles y creativos, saber utilizar las TIC y poder trabajar en entornos culturalmente diversos. Por otra parte, ver el aprendizaje a lo largo de toda la vida como un bien público y de interés común no significa únicamente que es una responsabilidad pública, sino también que la educación puede ser compartida por todos los miembros de la sociedad, y que contribuye al bienestar generalizado de esta última (Rizvi, 2010).

El aprendizaje a lo largo de toda la vida como bien público cumple una función destacada para reducir la pobreza, debido a que prepara a las personas para que ejerzan la ciudadanía y la democracia; protege a los grupos más vulnerables de la sociedad; y promueve una mayor igualdad de acceso a las oportunidades y al bienestar (Vargas, 2014). Desde esta perspectiva, las políticas de aprendizaje a lo largo de toda la vida pueden favorecer la cohesión y la inclusión sociales si procuran lograr la equidad en el acceso, el tratamiento y los resultados de la educación, y si se esfuerzan por evitar que se reproduzcan las desigualdades en el empleo y en la participación cívica, cultural y política. De esta forma, la educación puede contribuir también al crecimiento económico y el empleo, aunque sin que se considere necesariamente un bien privado y, más importante aún, sin hacerlo en detrimento de los demás, de su desarrollo y bienestar.

[...] las políticas de aprendizaje a lo largo de toda la vida pueden favorecer la cohesión y la inclusión sociales si procuran lograr la equidad en el acceso, el tratamiento y los resultados de la educación, y si se esfuerzan por evitar que se reproduzcan las desigualdades en el empleo y en la participación cívica, cultural y política.

En el documento *Replantear la Educación: ¿Hacia un bien común mundial?* (UNESCO, 2015) también se pone de relieve la necesidad de “reafirmar un planteamiento humanista del aprendizaje a lo largo de toda la vida con miras al desarrollo social, económico y cultural” (p. 38) e integrar las dimensiones social, económica y cultural del aprendizaje a lo largo de toda la vida, a fin de reafirmar su pertinencia como principio organizativo de la educación. Asimismo, la publicación propone que más que un bien público, se considere la educación un bien común, para así ir más allá del carácter instrumental, y atender a la “demanda creciente de expresión en los asuntos públicos [...] y la demanda popular de más claridad, equidad, igualdad y rendición de cuentas en los asuntos públicos” (p. 79).

Si se busca una configuración alternativa del aprendizaje a lo largo de toda la vida, que se aleje del “discurso de competencia, lucha personal, esfuerzo constante por convertirse en algo, inclusión, exclusión y estratificación [...] que se esconde tras el manto de la ‘bondad inherente’ del aprendizaje a lo largo de toda la vida” (Brine, 2006, p. 663), el concepto de justicia social podría ser un valor adecuado en el que podrían anclarse los propósitos múltiples del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Nancy Fraser (1995, 1996, 2008) define la justicia como la paridad de participación, y explica que acabar con la injusticia supone eliminar los obstáculos institucionalizados que impiden a algunas personas participar en clave de igualdad, como protagonistas de pleno derecho, en la interacción social (Fraser, 2008, p. 16, citada en Tikly y Barrett, 2013, p. 13). Esos obstáculos institucionalizados son las estructuras económicas que les imposibilitan acceder a los recursos, las jerarquías institucionalizadas de valor cultural que pueden impedirles ocupar ciertos puestos, y la exclusión de la comunidad en la que pueden hacerse reivindicaciones justas y protestar contra la injusticia. En consecuencia, Fraser (1996) identifica tres dimensiones de la justicia social (redistribución, reconocimiento y representación) que corresponden a los distintos ejes de la injusticia, esto es el económico, el cultural y el político, y, por otra parte, propone soluciones al respecto: redistribución para la injusticia socioeconómica (como explotación, marginación y privación); reconocimiento para la injusticia cultural o simbólica (como dominación, no reconocimiento o falta de respeto); y representación o paridad de participación que incluye elementos tanto del reconocimiento como de la redistribución, de tal forma que las personas cuenten con los recursos materiales necesarios para desarrollar un sentido de agencia, tener voz y contar con “patrones culturales institucionalizados de interpretación y evaluación” que garanticen que las diferencias de los individuos sean respetadas socialmente, y que éstos puedan lograr una valoración social (Fraser, 1995, p. 141).

Si se aplica a las políticas de aprendizaje a lo largo de toda la vida, la redistribución supondría garantizar el acceso a oportunidades educativas para todas y todos a lo largo de la vida; la oportunidad para las personas de acceder a dichas oportunidades y gozar de ellas de forma estable; y la posibilidad de que los resultados de la educación puedan obtenerse y disfrutarse con relativa igualdad. El reconocimiento podría interpretarse como la identificación, el reconocimiento y la atención de las demandas, necesidades, deseos y aspiraciones de quienes han sido marginados de la educación; y la participación abarcaría “el derecho de los individuos y grupos a expresar sus ideas en debates sobre la justicia e injusticia social, y a participar activamente en la toma de decisiones” (Tikly y Barrett, 2013, p. 13). En la educación, esto supone poder expresar su opinión sobre cuándo aprender, qué aprender, cómo aprender y, aún más importante, por qué hacerlo, es decir, sobre las cuestiones de contenido, pedagogía, currículum y propósito.

Teniendo en cuenta la meta enunciada en el documento *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (Naciones Unidas, 2015) de “asegurar que nadie se quede atrás”, y el ODS 4 que pretende “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, dando

prioridad a los menos cualificados, los que corren el riesgo de exclusión social y los que tienen necesidades de aprendizaje especiales (UNESCO, 2016), un conjunto diferente de valores en los que la justicia social ocupe un lugar central no solo sería conveniente, sino necesario. Un enfoque de ese tipo sería útil para redistribuir las oportunidades, aumentar la participación y reconocer las razones estructurales que explican la exclusión y marginación de esos grupos, lo que permitiría reconocer que no bastaría promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida como motor de la integración en el mundo laboral o de la empleabilidad para responder a sus exigencias y necesidades.

El Marco de Acción de la Educación 2030 para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (UNESCO, 2016), que se inspira en una visión humanista y basada en los derechos a la educación y al desarrollo, en torno a los principios de dignidad y justicia social, también promueve una visión holística de la educación y advierte contra “un enfoque centrado en gran medida en aptitudes específicas para el trabajo” (p. 43).

Ciertamente, la promesa de empleo y la función que le otorga la sociedad como un medio de integración social, una manera de dar sentido a la vida personal, un espacio para la participación cívica, y un motor del progreso material, plantean grandes problemas en la sociedad actual. La descripción del trabajo como “una actividad noble y enriquecedora” (Bauman, 2005, p. 17), tan común en la premodernidad y la modernidad, no encaja fácilmente con la reintroducción y llamamiento en favor de un *ethos* del trabajo en el siglo XXI. Más allá de la brecha entre las necesidades de consumo y producción, y la alienación y la explotación de las y los trabajadores, el empleo ya no puede ofrecer un espacio seguro en el que el individuo puede definirse y desarrollarse, y en el que podrían forjarse identidades y proyectos de vida (Bauman, 2003). Esto se explica debido a los cambios de la economía y los modos de producción y además por el hecho de que éstos han venido de la mano de – y han intensificado – un desempleo creciente, la polarización del ingreso, el ensanchamiento de la brecha entre los ricos y los pobres, y la precarización del trabajo y de las condiciones laborales. En este marco, la importancia acordada al empleo y la empleabilidad como motores de la realización personal y la cohesión social se torna muy discutible, especialmente en un contexto en el que más educación no garantiza el acceso a mejores trabajos, e inclusive en ciertos casos ni siquiera al mercado de trabajo.

[...] la promesa de empleo y la función que le otorga la sociedad como un medio de integración social, una manera de dar sentido a la vida personal, un espacio para la participación cívica, y un motor del progreso material, plantean grandes problemas en la sociedad actual.

Educar con el único fin de obtener un empleo parece contradictorio en un momento en el que “hay más educación pero menos empleo; hay más expectativas de autonomía pero menos opciones productivas para materializarlas; hay un mayor acceso a la información, pero un menor acceso al poder o a instancias decisorias; hay una mayor difusión de los derechos civiles y políticos [en particular la libertad individual] y de la democracia como régimen de gobierno, que no se traduce en una mayor titularidad efectiva de derechos económicos y sociales” (CEPAL, 2007). Aunque estas asimetrías están presentes en todo el espectro social, afectan de forma desproporcionada a los menos favorecidos en términos socioeconómicos y culturales. Para poder dar prioridad a estos grupos y convertirlos en el objetivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida y de las políticas educativas, se necesitará tomar medidas, más allá de la empleabilidad, a fin de promover su verdadero desarrollo personal e inclusión social.

[...] una configuración alternativa del aprendizaje a lo largo de toda la vida orientada a promover la justicia social debería abordar, simultáneamente, las dimensiones interdependientes de redistribución, reconocimiento y participación de los grupos marginados. Al hacerlo, debería ir más allá del empleo, o estudiar la manera en que éste podría afianzar otras capacidades mucho más acordes con las necesidades de reconocimiento y participación.

Analizado desde la perspectiva de la justicia social, el énfasis en el aprendizaje a lo largo de toda la vida en favor del empleo podría contribuir al objetivo de la redistribución en el plano afirmativo³, ya que se considera que la injusticia económica podría corregirse mediante el empleo o, por lo menos, que los individuos podrían mejorar su situación ingresando en el mercado laboral. No obstante, el empleo por sí solo, como estrategia, ciertamente no responde a la necesidad de reconocimiento de los grupos más vulnerables, sus prácticas culturales y cosmovisiones, ni a la de ampliación de su participación en la toma de decisiones. Por tanto, una configuración alternativa del aprendizaje a lo largo de toda la vida orientada a promover la justicia social debería abordar, simultáneamente, las dimensiones interdependientes de redistribución, reconocimiento y participación de los grupos marginados. Al hacerlo, debería

3 Nancy Fraser propone dos tipos de soluciones para la injusticia socioeconómica y cultural. Las soluciones afirmativas, explica, “son aquellas orientadas a corregir los resultados desiguales de los acuerdos sociales sin afectar el marco subyacente que los genera”, mientras que las soluciones transformadoras “buscan corregir los resultados desiguales justamente reestructurando dicho marco” (1995, p. 82).

ir más allá del empleo, o estudiar la manera en que éste podría afianzar otras capacidades mucho más acordes con las necesidades de reconocimiento y participación.

La inclusión de las dimensiones social y cultural del aprendizaje a lo largo de toda la vida podría ampliar el horizonte en lo que se refiere a la manera en que las oportunidades educativas, de otro tipo, podrían favorecer la política de reconocimiento, lo que a su vez podría sentar las bases para el diseño de políticas adecuadas de redistribución. Desde la perspectiva de la justicia social, esto conlleva cambios culturales y simbólicos de la configuración de ciertos grupos sociales. De acuerdo con Fraser, esto podría incluir “reevaluar positivamente las identidades y los productos culturales de los grupos discriminados para mejorar su imagen [...] y valorizar positivamente la diversidad cultural” (1996, p. 73). En la práctica, esto supone reconocer los deseos de los individuos, más allá de los mandatos sociales, los conceptos globales y los discursos imperantes; esto es, un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida que pueda proporcionar distintos elementos de bienestar, que no se limiten a la redistribución. Esto requiere elaborar herramientas para identificar, analizar y “problematizar” las estructuras sociales, políticas y culturales que favorecen la pobreza y la marginación, y que constituyen barreras para que las personas logren estar en la situación que desean.

En términos de representación y participación, los procesos de aprendizaje a lo largo de toda la vida podrían contribuir también a hacer realidad la capacidad de aspiración, mediante la promoción de la voz de los pobres y los marginados (Appadurai, 2004). Mientras que los oprimidos, si se les da la oportunidad, pueden expresarse y están conscientes de su situación (Spivak, 1995), con mucha frecuencia sus oportunidades de expresarse tienden a ser ignoradas debido a la falta de reconocimiento y de representación. Las consecuencias de la falta de reconocimiento en la educación pueden ir de la carencia de acceso a ciertas formas de educación (o la preferencia de ciertos grupos sobre otros) a las “diversas maneras sutiles en que el contenido de la educación refleja ciertos valores y silencios dominantes o malinterpreta los valores de grupos culturalmente marginados” (Power y Taylor, 2013, p. 468).

Recientemente, Conradie y Robeyns (2013) analizaron el papel que podrían desempeñar la expresión y el análisis de las aspiraciones para su posible cumplimiento, así como para romper con las preferencias adaptativas. Ellas descubrieron que un ejercicio reflexivo de expresión de las propias aspiraciones en un grupo marginado conducía a la aparición de nuevas aspiraciones o al descubrimiento de “aspiraciones latentes”, es decir las aspiraciones que se consideran fuera del alcance, pero que en realidad son accesibles. Las autoras explican asimismo que las aspiraciones pueden cumplir dos funciones en el desarrollo humano, a saber, una “función de selección de capacidades”, en la cual el grupo destinatario podría escoger las capacidades que se deberían desarrollar, por medio de una pequeña intervención de desarrollo humano, y una “función de desbloqueo de la agencia”, que consiste en provocar una acción que conduzca a la materialización de aspiraciones, sobre la base de una toma de consciencia y reflexión.

Este tipo de prácticas, comunes en la educación popular, fundamentadas en una pedagogía crítica brindan ejemplos de cómo el aprendizaje a lo largo de toda la vida puede desempeñar un papel clave para hacer frente a la desventaja social y superarla, promoviendo no solo la capacidad de aspiración de las personas, sino, más importante aún, sus posibilidades de escapar de la marginación. Para que el aprendizaje a lo largo de toda la vida pueda promover realmente la justicia social a través de políticas de redistribución, reconocimiento y representación, su objetivo final deberá pasar de la adaptación de las personas, las políticas y los sistemas a los mandatos económicos, a la transformación de las condiciones que esos mandatos nos imponen a todos y todas, pero sobre todo a las personas pobres y marginadas. En esta conceptualización alternativa del aprendizaje a lo largo de toda la vida, la capacidad de influir, modificar y transformar la realidad y a uno mismo sería el centro del currículum y de los enfoques pedagógicos.

Para que el aprendizaje a lo largo de toda la vida pueda promover realmente la justicia social a través de políticas de redistribución, reconocimiento y representación, su objetivo final deberá pasar de la adaptación de las personas, las políticas y los sistemas a los mandatos económicos, a la transformación de las condiciones que esos mandatos nos imponen a todos y todas, pero sobre todo a las personas pobres y marginadas.

Un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida basado en la justicia social reconciliaría el crecimiento económico y la cohesión social, y mantendría esta última no como función de la economía o una condición previa de la misma, sino por el contrario como la amplificación de todo lo colectivo, común y social, incluido un sentido de comunidad. Para el Estado, esto supondría un enfoque de política centrado en combatir las desigualdades en y mediante la educación, y brindar oportunidades de aprendizaje que, al mismo tiempo, fomenten el desarrollo de destrezas y competencias para un trabajo decente, la participación social y política, el desarrollo cultural y la realización personal. Esas oportunidades

de aprendizaje, basadas en las necesidades, intereses y características de las comunidades locales, podrían promover una conciencia crítica de las fuentes y efectos de las desigualdades, así como una comprensión de que la realidad no puede darse por sentada, sino que, por el contrario, es una construcción social que, como tal, puede cuestionarse y transformarse en un proceso permanente de descubrimiento, cuestionamiento y análisis; en otras palabras, un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

REFERENCIAS

- Appadurai, A. 2004. The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. V. Rao y M. Walton (eds.), *Culture and public action*. Stanford, Stanford University Press, pp. 59-84.
- Banco Mundial. 2003. *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento: desafíos para los países en desarrollo*. Washington D.C., Banco Mundial.
- Barros, R. 2012. From lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*. Vol. 3, No. 2, pp. 119-134.
- Bauman, Z. 2003. *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. 2005. *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Berkshire, Open University Press.
- Becker, G. 1962. Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of Political Economy*, Vol. 70, No. 5, pp. 9-49.
- Bell, D. 1973. *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. Basic Books.
- Biesta, G. J. J. 2006. *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder, Paradigm.
- Biesta, G. J. J. 2012. Have lifelong learning and emancipation still something to say to each other? *Studies in the education of adults*, Vol. 44, No. 1, pp. 5-20.
- Biesta, G. J. J. 2015. What is education for? On good education, teacher judgment, and educational professionalism. *European Journal of Education*. Vol. 50, No. 1, pp. 75-87.
- Boshier, R. 2011. Better city better life! Lifelong learning with Canadian characteristics. J. Yang y R. Valdés-Cotera (eds.), *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning*. Hamburgo, Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.
- Brine, J. 2006. Lifelong learning and the knowledge economy: Those that know and those that do not: The discourse of the European Union. *British Educational Research Journal*, Vol. 32, No. 5, pp. 649-665.
- Castells, M. 2010. *The rise of the network society: The information age: Economy, society and culture*. Vol. 1, Londres, MacMillan.
- CEPAL - Comisión Económica para América Latina y el Caribe. 2007. *Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- Conradie, I. y Robeyns, I. 2013. Aspirations and human development interventions. *Journal of human development and capabilities: A multidisciplinary journal for people-centered development*, Vol. 14, No. 4, pp. 559-580.
- Desjardins, R. 2009. The rise of education as an economic policy tool: Some implications for education policy research. R. Desjardins y K. Rubenson (eds.), *Research of vs research for education policy in an era of transnational education policy making*. Saarbrücken, VDM Verlag, pp. 18-40.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and education*. Nueva York, Simon and Schuster.
- Elfert, M. 2015. UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the political utopia of lifelong learning. *European Journal of Education*, Vol. 50, No. 1.
- Foucault, M. 1980. *Discipline and punish: The birth of the prison*. Nueva York, Random House.
- Fraser, N. 1995. From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a "post-socialist" age. *New Left Review*, Vol. 6-7, No. 212, pp. 68-93.

- Fraser, N. 1996. Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation. *The Tanner lectures on human values*. Conferencia pronunciada en la Universidad de Stanford. <http://www.intelligenceispower.com/Important%20E-mails%20Sent%20attachments/Social%20Justice%20in%20the%20Age%20of%20Identity%20Politics.pdf> (Consultado el 10 de agosto de 2016.)
- Fraser, N. 2008. *Adding insult to injury: Nancy Fraser debates her critics*. K. Olson (ed.). Londres, Nueva York, Verso.
- Green, A. 1990. *Education and state formation: The rise of education systems in England, France and the USA*. Londres, Palgrave.
- Griffin, C. M. 1999. Lifelong learning and social democracy. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 18, No. 5, pp. 329-342.
- Griffin, C. M. 2000. Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 18, No. 6, pp. 431-452.
- Jakobi, A. 2009. International organizations and world society: Studying global policy development in public policy. *TranState Working Papers*, No. 81. Bremen, Universität Bremen.
- Lima, L. 2014. Revisión crítica de la hegemonía de un cierto concepto de “aprendizaje a lo largo de la vida”. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, No. 39, pp. 34-38.
- Milana, M. 2012. Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol. 3, No. 2, pp. 103-117.
- Naciones Unidas. 2015. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución A/RES/70/1 adoptada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Nueva York, Naciones Unidas.
- Power, S. y Taylor, C. 2013. Social justice and education in the public and private spheres. *Oxford Review of Education*, Vol. 39, No. 4, pp. 464-479.
- Rizvi, F. 2010. La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neoliberal. *Revista Española de Educación Comparada*, Vol. 16, pp. 185-210.
- Rizvi, F. 2017. La globalización y el imaginario neoliberal de la reforma de la educación. *Serie de documentos temáticos sobre Investigación y Prospectiva en Educación*, No. 20. París, UNESCO.
- Rizvi, F. y Lingard, B. 2010. *Globalizing education policy*. Oxon, Routledge.
- Schultz, T. W. 1961. Investment in human capital. *The American Economic Review*, Vol. 51, No. 1, pp. 1-17.
- Spivak, G. 1995. Can the subaltern speak? B. Aschcroft, G. Griffiths y H. Tiffin (eds.), *The Postcolonial Studies Reader*. Londres, Routledge.
- Tawil, S. y Cougoureux, M. 2013. Una mirada actual a La educación encierra un tesoro. Evaluar la influencia del Informe Delors de 1996. *Serie de documentos temáticos sobre Investigación y Prospectiva en Educación*, No. 4. París, UNESCO.
- Tikly, L. y Barrett, A. M. 2013. Education quality and social justice in the global South: Towards a conceptual Framework. L. Tikly y A. M. Barrett (eds.), *Education quality and social justice in the global South: Challenges for policy, practice and research*. Oxon, Routledge.
- UNESCO. 1945. *Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Asamblea General de las Naciones Unidas. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Consultado el 11 de agosto de 2016.)
- UNESCO. 1972. *Aprender a ser: la educación del futuro*. París, UNESCO.
- UNESCO. 1996. *La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París, UNESCO.
- UNESCO. 2015. *Replantear la Educación ¿Hacia un bien común mundial?* París, UNESCO.
- UNESCO. 2016. *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. París, UNESCO.

- UNESCO-Oficina Internacional de Educación. 2013. *IBE Glossary of Curriculum Terminology*. Ginebra, UNESCO IBE. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf (Consultado el 9 de agosto de 2016.)
- Vargas, C. 2013. Discursos e influencias internacionales en las políticas de aprendizaje a lo largo de la vida: el caso de la nueva propuesta legislativa para el País Vasco. *INGURUAK Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política*, Vol. 56, pp. 1961-1974.
- Vargas, C. 2014. Lifelong learning principles and higher education policies. *Tuning Journal of Higher Education*, Vol. 2, No. 1, pp. 91-105.
- Yeaxlee, B. 1929. *Lifelong education: A sketch of the range and significance of the adult education movement*. Londres, Cassel and Company LTD.

La serie de documentos temáticos sobre Investigación y Prospectiva en Educación genera y difunde hallazgos derivados de trabajos en curso, o que han sido completados recientemente, con el fin de promover intercambios de ideas acerca de la educación y el desarrollo en un mundo caracterizado por la incertidumbre, la complejidad y la contradicción. El propósito de la serie es acopiar contribuciones que puedan iluminar los actuales debates sobre política educativa y sus desafíos, y ponerlas a disposición para una mayor discusión y para trabajos posteriores. La serie tiene por objeto también informar a un público amplio, en particular a las personas responsables de la formulación de políticas y la toma de decisiones, las y los académicos, activistas y profesionales, sobre los conceptos y principios que guían las políticas educativas mundiales, así como los ámbitos prioritarios de la Agenda de Educación 2030. Los artículos llevan el nombre de las personas de su autoría y no reflejan, necesariamente, la opinión o visión de la UNESCO y sus organizaciones afiliadas, o las de los gobiernos que representa.

Para citar el artículo:

Vargas, C. 2017. El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social. *Serie de documentos temáticos sobre Investigación y Prospectiva en Educación*, No. 21. París, UNESCO. <https://es.unesco.org/node/262744>