

# LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

POR FRANCISCO LÓPEZ RUPÉREZ  
Presidente del Consejo Escolar del Estado



La educación a lo largo de la vida (*Lifelong Learning*) ha abandonado el significado simple que tuvo en otros tiempos, como educación de adultos, para convertirse en una respuesta elaborada de los países desarrollados a los desafíos de un contexto social y económico cambiante y considerablemente complejo. La globalización, junto con sus principales motores —la dinámica del mercado y la sociedad de la información y del conocimiento—, constituye un fenómeno acelerado y, en lo esencial, irreversible; en suma, una mutación de civilización. En este escenario, la educación a lo largo de la vida aporta una nueva visión, un nuevo marco para la concepción y la implementación de las políticas educativas, que se caracteriza por los rasgos siguientes: adopta un enfoque inclusivo y sistémico, otorga una posición central al sujeto que aprende, pone el acento en la motivación por aprender y comporta una visión compleja de los objetivos de la formación. Es, en definitiva, otra manera de pensar la educación a fin de preparar un futuro mejor.

Es a comienzos del año 1996, con ocasión de una reunión de ministros de Educación celebrada en la sede de la OCDE en París, cuando se produce una cierta mutación conceptual

El momento histórico en el que nos encontramos, tanto en el ámbito europeo como, en particular, en el de nuestro país, hace de la reflexión en torno a la educación a lo largo de la vida algo imprescindible para la preparación de un futuro cuya mejora deseamos en beneficio de la generación actual y, desde luego, de las próximas generaciones. Con estas páginas pretendemos contribuir a esa reflexión, objetivo último del simposio internacional *La educación a lo largo de la vida: un desafío social y económico*, cuya conferencia introductoria se refleja fielmente en ellas.

Una somera revisión histórica del concepto de educación a lo largo de la vida sitúa para algunos sus primeros antecedentes remotos en *La República*, de Platón, y más tarde –ya claramente definidos– en la Ilustración, tal y como se recoge en la comparecencia del Marqués de Condorcet ante la Asamblea Nacional francesa en defensa del Decreto de Organización General de la Instrucción Pública. Para aquella ocasión, afirmaba Condorcet: “ (...) Continuando la instrucción a lo largo de toda la vida se impedirá que los conocimientos adquiridos en las escuelas se borren demasiado pronto de la memoria; se mantendrá en las mentes una actividad útil; se instruirá al pueblo en nuevas leyes, en observaciones sobre agricultura, en métodos económicos que no le conviene ignorar; se le podrá mostrar, en fin, el arte de instruirse por sí mismo (...)”.

(Marqués de Condorcet, 1792)<sup>1</sup>. Estas palabras contienen buena parte de los elementos conceptuales que irán inspirando, en aproximaciones sucesivas, la evolución del concepto de “educación y formación a lo largo de la vida”.

La primera acepción de esta terminología –madurada en el decurso histórico de la educación– es sencillamente la de educación de adultos, entendida como *enseñanza de remediación*, es decir, como fórmula capaz de subsanar posibles carencias en el nivel formativo de las personas adultas, o para darles una segunda o tercera oportunidad de formación en aquellos casos en los que, por una razón u otra, hubieran desaprovechado las primeras. Ese significado de la enseñanza de adultos se instala en Europa de la mano de los países nórdicos y anglosajones en la primera mitad del siglo XX. Sin embargo, en el año 1972, primero la UNESCO y, a renglón seguido, la propia OCDE en 1973, hacen evolucionar ese concepto primigenio y, mediante una fundamentación sólida y prospectiva, incorporan al mismo la *enseñanza recurrente* de adultos. Es entonces cuando se produce la primera formalización institucional del término “Educación a lo largo de la vida”.

Sobre la base del documento *Learning to Be*, publicado en 1972 por la UNESCO, la OCDE da continuidad, desde una perspectiva algo más concreta, a esa idea vinculada a la necesidad de promover una educación

---

<sup>1</sup> “Rapport et projet de décret relatifs à l’organisation générale de l’instruction publique”. Présentation à l’Assemblée législative : 20 et 21 avril 1792. Assemblée Nationale. París.

recurrente que permita a las personas adultas adaptarse a las circunstancias cambiantes dibujadas en el horizonte social y económico propio del ámbito internacional. Ya, por aquel entonces, se atisbaba el desarrollo de la sociedad postindustrial que hacía necesario dotar al individuo de flexibilidad y de capacidad de adaptación a los nuevos contextos y a los nuevos desafíos, tanto en el plano económico como en el personal y en el social. No obstante, la UNESCO no prescindió, en modo alguno, del enfoque humanista de la educación, de la aspiración a lo que ellos mismos llamaban el “hombre completo”, a través de una formación integral en la que la faceta personal del individuo no quedara arrumbada en beneficio de una cualificación excesivamente tecnificada. Se trataba, en definitiva, de conciliar los beneficios económicos, con los sociales y los personales.

Es a comienzos del año 1996, con ocasión de una reunión de ministros de Educación celebrada en la sede de la OCDE en París, cuando se produce una cierta mutación conceptual. En el curso de dicha reunión los ministros promueven una concepción reno-



vada de la educación a lo largo de la vida; renovada, pero no revolucionaria, ya que no prescinde enteramente de la herencia anterior, sino que la integra y, a la vez, la supera. Una característica esencial, que la diferencia de los enfoques precedentes, consiste en su visión holística, compleja y abarcadora de los sistemas de educación y formación.

El nuevo concepto emergente, además de incorporar la noción de educación de adultos como enseñanza de remediación y como educación recurrente, añade una potencialidad ausente en las concepciones anteriores, a saber, una nueva visión interrelacionada e interdependiente de la educación y formación –de sus diferentes formas y etapas– que está en la base misma de esa mutación conceptual y de la nueva perspectiva desde la cual se recomienda hacer frente, mediante buenas políticas educativas, a los desafíos del futuro.

#### Algunos rasgos fundamentales del contexto

Un aspecto ineludible del contexto que otorga pleno sentido a esta nueva noción de educación a lo largo de la vida es la globalización. Una globalización cuyo rasgo principal –descrito de la forma más somera, sintética y, a la vez, significativa posible– consiste en la existencia de una influencia acentuada entre actores y escenarios remotos que hace que los acontecimientos, las decisiones y las actividades que suceden en un determinado lugar del planeta repercutan de un modo relevante en otros lugares, en otros individuos y en otras colectividades. Esta interdependencia a escala mundial, que es noticia con alguna frecuencia en los medios de comunicación, es quizás uno de los elementos más sustantivos y característicos de la globalización.

Un fenómeno inducido por la propia globalización es el de la mayor movilidad de las personas. Esa mayor movilidad no se

Los dos motores principales de la globalización son, por un lado, las dinámicas del mercado y, por otro, el progreso de la sociedad del conocimiento y la información

traduce únicamente en más facilidades físicas y económicas para trasladarse de un sitio a otro y, por tanto, en un acortamiento de las distancias y un empequeñecimiento del mundo, sino también en el aumento de la migración transfronteriza, con desplazamientos de amplias masas de población de un país a otro movidas, generalmente, por razones de tipo económico. A ello se añade una apertura notable de los mercados de bienes y de servicios que se refleja, por ejemplo, en la evolución cuasi exponencial del comercio internacional, particularmente en los países desarrollados. La movilidad concierne también a los mercados financieros o de capitales y se suma a la integración de las distintas economías, fenómeno que se ha visto progresivamente intensificado durante los últimos 50 años.

Pero la globalización no solo alcanza a los aspectos económicos, sino también a los políticos y culturales. Como muestra de esa dimensión política, baste con citar un titular de prensa aparecido recientemente en un periódico de tirada nacional en el que se recogían unas palabras del presidente Obama sobre los posibles efectos que los problemas de Grecia podrían ejercer sobre su propia reelección. Asimismo, la integración se manifiesta en el incremento del multilateralismo y en la búsqueda, cada vez más amplia, de entornos de influencia y de asociación entre países. En este sentido, se han dado ya los primeros pasos encaminados a la creación de un mercado común asiático, liderado por China, Corea del Sur y Japón.

En cuanto al ámbito cultural se produce una coexistencia de esa tendencia unificadora que por la vía de la *McDonalización* se encarna en la repetición de una serie de

patrones de comportamiento, de orientaciones y de valores a escala internacional, con otra diversificadora que se asocia a un multiculturalismo derivado de la presencia —especialmente en los países desarrollados— de amplios grupos de población procedentes de muy diversas culturas y con diferentes acervos históricos, de costumbres y de valores. Todos estos rasgos característicos de la globalización afectan poderosamente al individuo, a la economía, a la sociedad y, por ende, a la educación.

Los dos motores principales de la globalización son, por un lado, las dinámicas del mercado y, por otro, el progreso de la sociedad del conocimiento y la información. Pero interesa destacar el nivel de interdependencia o interacción existente entre ellos que alimenta una serie de bucles causales o de acciones de carácter circular, por las que un fenómeno refuerza al otro y es reforzado por él; de tal manera que la dinámica del mercado hace avanzar la globalización, y esta, a su vez, potencia la dinámica propia del mercado. Lo mismo sucede con la sociedad

### Los motores principales de la globalización

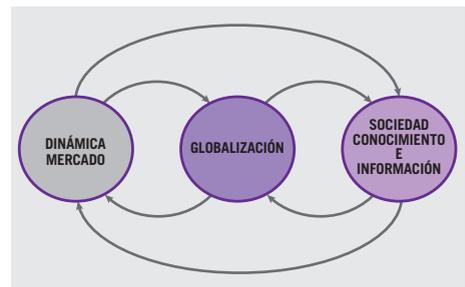


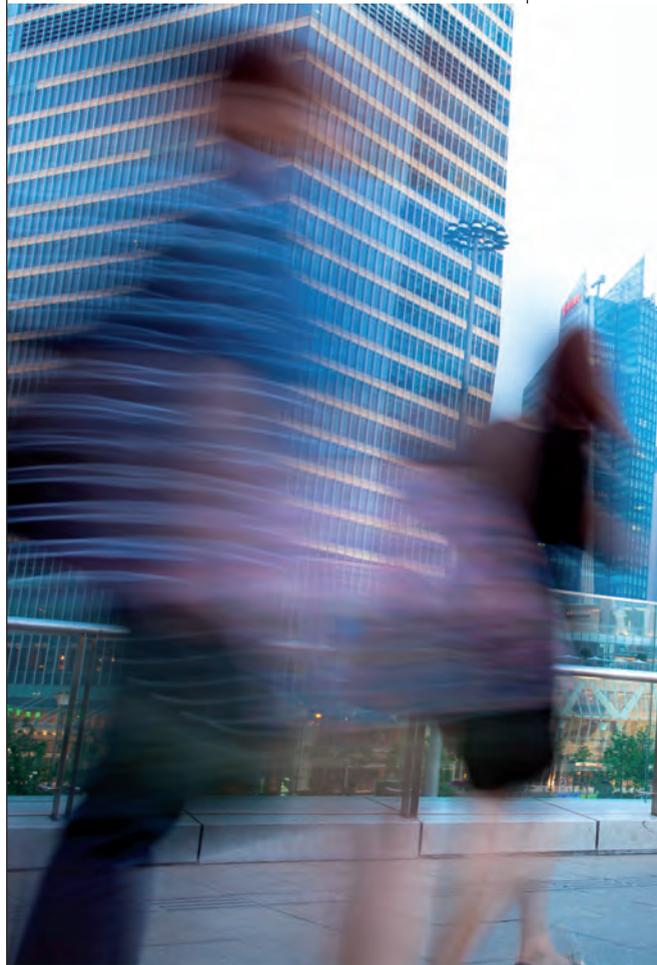
Fig. 1 / Fuente: F. LÓPEZ RUPÉREZ. *Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización*. La Muralla. Madrid, 2001.

del conocimiento y de la información –y, en general, con la sociedad digital– que alimenta la globalización y es alimentada por ella (véase la figura 1).

En suma, las dinámicas del mercado se ven activadas por el desarrollo de la sociedad de la información, por efecto de la movilidad de los bienes, de los servicios y de los capitales que ésta facilita. Y, viceversa, las dinámicas del mercado contribuyen al avance de la sociedad de la información. Esta madeja mayúscula de relaciones causales nos remite, al menos, a dos aspectos esenciales que conviene destacar.

Por una parte, sitúa la globalización en el ámbito propio de la complejidad: un ámbito en el que elementos o actores interdependientes se encuentran relacionados entre sí a través de procesos causales de carácter circular. Los análisis sobre la dinámica de los sistemas de naturaleza genérica revelan que, cuando se da ese tipo de conexiones, la dinámica resultante no es lineal, sino acelerada. De hecho, si se estudian los distintos indicadores económicos y sociales internacionales en un periodo amplio que abarca los últimos 50 años se advierte esa evolución cuasi exponencial que indica la aceleración de los cambios.

Se trata, por otro lado, de un fenómeno en lo esencial irreversible: la globalización, por su vinculación con el progreso tecnológico, no deja mucho lugar a la marcha atrás. La consideración de la historia de la Humanidad nos lleva a afirmar que, salvo catástrofe, es imposible –al menos así lo ha sido en otras épocas– cambiar un tractor por un arado, o un arado por un azadón. Y este es un dato del contexto que los poderes públicos, y la sociedad en general, han de tomar necesariamente en consideración a fin de impulsar, con el mayor acierto posible, la mejora de los resultados de la educación.



A este respecto, hace más de un cuarto de siglo, Luis Ratinoff advertía lo siguiente: “La fase actual indica que la mundialización proseguirá su ritmo con piloto automático durante bastante tiempo, confiada en las capacidades de aprendizaje y previsión de los actores económicos mundiales” (Ratinoff, L., 1995)<sup>2</sup>. Una idea tan lúcida y tan anticipatoria como esta hubiera merecido una mayor atención como advertencia a la comunidad internacional y a cada país en concreto, pues destaca el papel esencial del

<sup>2</sup> RATINOFF, L. (1995). “Inseguridad mundial y educación: la cultura de la mundialización”. *Perspectivas* XX, 2, págs.161-191.

## Una definición operacional de la economía del conocimiento

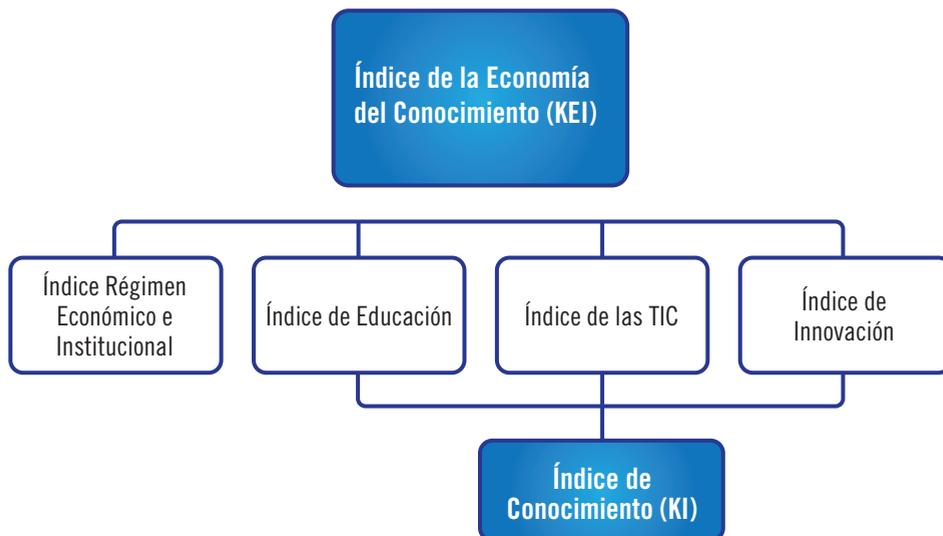


Fig. 2 / Fuente: Informe 2012 del Consejo Escolar del Estado a partir de la información proporcionada por “Knowledge Assessment Methodology” (KAM). Instituto del Banco Mundial.

aprendizaje institucional, en tanto que capacidad de previsión de los actores principales. Se hace pues imprescindible, a la vista del presente pero también del horizonte que se adivina en el futuro, reflexionar sobre las consecuencias que puede tener este nuevo contexto en el desarrollo de nuestras sociedades, de nuestras economías y de los propios ciudadanos.

Tan importante es pensar el futuro –y pensarlo de la manera lo más acertada posible– como prepararlo; de otro modo, la globalización, que seguirá evolucionando a su propio ritmo durante bastante tiempo más, puede producir estragos importantes en el panorama de los países desarrollados tal y como hemos conocido en la segunda mitad del pasado siglo. Por lo que se refiere a la referencia a los actores de carácter económico, a los que alude Ratinoff, es preciso ampliar dicha referencia a los actores sociales, que pueden intervenir notablemente en la facilitación de las reformas y en la orientación de las mismas, sea en el sentido de la mejora, sea en su contrario; y, desde luego,

a los actores políticos, que inciden sobre la realidad a través de los procedimientos de gobernanza que, sin perjuicio de su fundamento democrático, han de ser necesariamente eficaces. Porque si falla la dirección, en un contexto mucho más sensible que en el pasado a los errores políticos, las sociedades están abocadas a vivir serias dificultades en el corto, en el medio e incluso en el largo plazo.

Pese a que hay quien pretende relacionar la educación a lo largo de toda la vida únicamente con las exigencias de la economía, es preciso decir que el sentido profundo de este enfoque de la educación está vinculado a la sociedad del conocimiento, de la cual la economía del conocimiento es tan solo un aspecto, un subsistema que no puede, en modo alguno, desgajarse del todo social. Estamos, en fin de cuentas, ante un sistema integrado.

Esta afirmación se confirma cuando se recurre, por ejemplo, a la definición operacional de economía del conocimiento que ofrece el Instituto del Banco Mundial me-

## Economía del conocimiento y nivel de riqueza. Año 2009

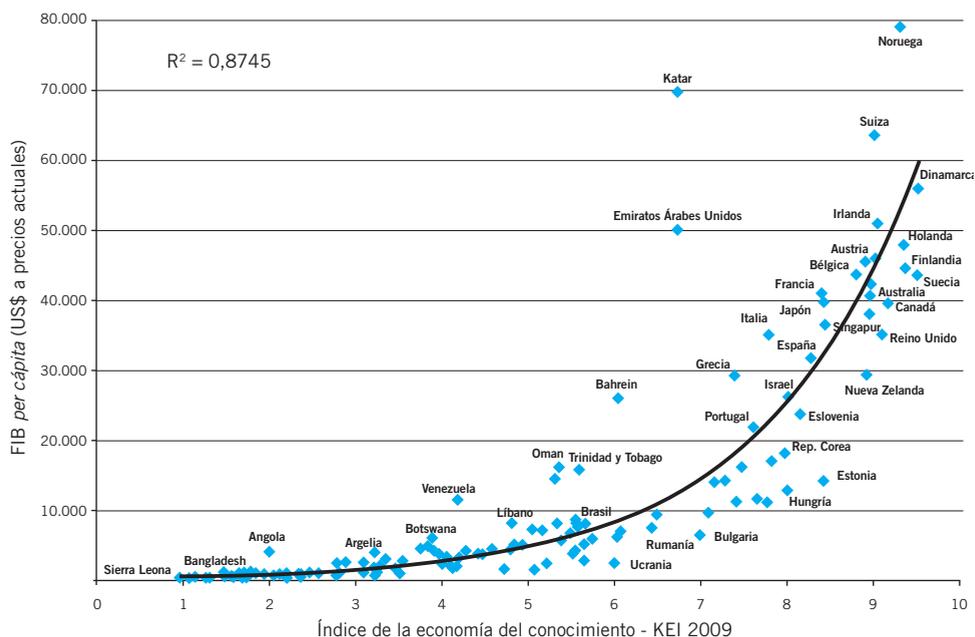


Fig. 3 / Fuente: "Knowledge Assessment Methodology" (KAM). Instituto del Banco Mundial e Informe 2012 del Consejo Escolar del Estado.

dante el *Índice de la Economía del Conocimiento*. Dicho índice se establece sobre la base de cuatro componentes esenciales.

Como ilustra la figura 2, los cuatro pilares que sustentan ese indicador compuesto son: el régimen económico e institucional (legislación, calidad de la regulación, etc.); la educación (alfabetización, educación secundaria, educación superior); el uso social de las tecnologías de la información y la comunicación (teléfonos, ordenadores, usuarios de Internet), y la innovación (patentes, I+D, publicaciones), pilar este que no es un producto cuasi automático de una sociedad avanzada, sino que guarda una estrecha relación, empíricamente establecida, con los valores compartidos en el seno de esa sociedad. De acuerdo con lo anterior, resulta evidente que cuando pretendemos caracterizar mediante un indicador compuesto la economía del conocimiento, nos encontramos necesariamente con indicadores parciales

que aluden *prima facie* a lo social.

No cabe duda de que la economía del conocimiento está relacionada con el nivel de riqueza del país. La figura 3 utiliza como variable independiente el *Índice de la Economía del Conocimiento*, y como variable dependiente el PIB *per cápita*, que representa el nivel de riqueza. Cabe destacar en ella la fuerza de la relación entre esas dos variables: una fuerza que alcanza casi el 90%. Es decir, el 90% de las diferencias en cuanto a nivel de riqueza de los países es explicable por sus diferencias en cuanto al *Índice de la Economía del Conocimiento*, tal y como se ha definido. Así pues, la problemática de la economía del conocimiento, en el marco más amplio de la sociedad del conocimiento, resulta esencial a la hora de pensar el futuro de los países en términos de prosperidad, bienestar y progreso social.

En este análisis del contexto en el que se inserta, necesariamente, la educación a lo

largo de la vida cabe subrayar la existencia de una convergencia de objetivos que es histórica. En las presentes circunstancias se da una convergencia –que nunca se había producido como ahora con pareja claridad– entre las competencias requeridas por la economía del conocimiento y por la sociedad del conocimiento. A este respecto Juan Carlos Tedesco afirmaba en 1995: “Las empresas modernas aparecen como un paradigma de funcionamiento basado en el desarrollo pleno de las mejores capacidades del ser humano. Estaríamos ante una circunstancia histórica inédita donde las capacidades para el desempeño en el proceso productivo serían las mismas que se requieren para el papel del ciudadano y para el desarrollo personal” (Tedesco, J.C., 1995)<sup>3</sup>.

Otro de los elementos característicos de esta convergencia histórica es la que corresponde al desarrollo económico y a la cohesión social. La convicción de que la cohesión social ha de acompañar al desarrollo económico para que este sea sostenible es algo asumido en el momento presente por los países desarrollados y por los organismos internacionales, e inspira también, de algún modo, el nuevo concepto de educación a lo largo de la vida. Afirma Ritzen: “El objetivo de la cohesión social exige conciliar de una parte un sistema de organización fundado sobre las fuerzas del mercado, la libertad de elegir y la empresa, y de otra, una adhesión a los valores de solidaridad y de apoyo mutuo que asegura el libre acceso a las ventajas y a la protección para todos los miembros de la sociedad” (Ritzen, J., 2001)<sup>4</sup>.

Finalmente, existe una convergencia entre las nociones de calidad y equidad de los sistemas educativos. Quizá la muestra más evidente de esta convergencia –de la convic-

ción de que sin calidad no es posible la equidad– estriba en esa declaración que procede de los organismos multilaterales, pero que ha sido asumida por los gobernantes de los países occidentales como formulación política, que se expresa con reiteración y que se traduce en la búsqueda de una *educación de calidad para todos* como objetivo político.

### La educación a lo largo de la vida como marco de referencia en la sociedad del conocimiento

La descripción de la educación a lo largo de la vida, como marco de referencia para la concepción y la implementación de las políticas educativas, que sigue a continuación, se construirá sobre la visión de la OCDE anteriormente citada y enriquecida con una serie de apreciaciones de carácter personal. Se trata de una conceptualización de lo que deben ser los sistemas de educación y formación, acorde con los cambios del contexto que acabamos de esbozar y, desde luego, inducida por ellos.

Dichos cambios, como es obvio, alcanzan el plano social y llevan consigo un avance notable en la heterogeneidad de las sociedades, por la vía del multiculturalismo, un debilitamiento de los consensos morales y civiles y un progreso acelerado de la llamada sociedad digital. En el plano económico, las posibilidades que ofrece una economía crecientemente basada en el conocimiento llevan a centrar la atención de los países más desarrollados en lo que son, al menos por el momento, sus ventajas comparativas. La amenaza de los efectos producidos por el fenómeno de la globalización –tales como

<sup>3</sup> TEDESCO, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Anaya. Madrid.

<sup>4</sup> RITZEN, J. (2001). “Social Cohesion, Public Policy and Economic Growth. Implications for OECD Countries”. En J.F.Helliwell (ed). *The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-being. International Simposium Report. Développement des ressources humaines*. Canadá y OCDE.

la emergencia y los impulsos de nuevos países en los mercados de bienes y de servicios junto con los mecanismos de la deslocalización— hace necesario desplazar las economías avanzadas hacia productos y servicios más intensivos en conocimiento, lo cual exige indiscutiblemente una mayor cualificación del capital humano. Por lo que se refiere al plano personal, los cambios operados obligan también al individuo a situarse en un contexto social y económico diferente: no se trata solamente de preservar su estabilidad o sus avances en materia económica, sino de reubicarse, con ciertas garantías, ante ese panorama de cambio social.

La nueva concepción de la educación a lo largo de la vida requiere una respuesta institucional que esté a la altura de los desafíos. Y eso es, en realidad, lo que los autores de esa mutación del concepto original tenían *in mente* cuando, hace más de un cuarto de si-

glo, esbozaron las líneas a seguir. Su proceso de reflexión se materializa en un nuevo paradigma para la educación y la formación, es decir, en un marco amplio de pensamiento y de acción que ha de servir para concebir y para implementar las políticas educativas.

Ese nuevo paradigma, definido en el ámbito de la OCDE, contempla la educación y la formación mediante un **enfoque integrado** que comprende dos rasgos característicos:

En primer lugar, es *inclusivo* en el sentido de que abarca las diferentes modalidades o contextos de formación y los reconoce de un modo explícito, tomando en consideración tanto la educación formal o reglada, como la no formal, o incluso la informal, y promoviendo, además, procedimientos para reconocer los conocimientos y las competencias que posee el individuo, independientemente del método del que se haya servido para alcanzarlos. Este rasgo se concreta, por ejemplo, en el esfuerzo realizado por la Unión Europea para desarrollar los sistemas nacionales de las cualificaciones.

En segundo lugar, se trata de una aproximación de carácter *sistémico*, pues contempla las distintas etapas formativas y los diferentes marcos de aprendizaje de los individuos y los considera relacionados entre sí, interdependientes, tanto desde el punto de vista de la eficacia de las acciones como de la eficiencia del gasto. Se trata no solo de conseguir la eficacia —el logro de los objetivos—, sino también la eficiencia —hacerlo a un costo razonable—, y es precisamente la eficiencia de las políticas y de las acciones un elemento sustancial para la sostenibilidad de nuestras economías.

Una educación y una formación así entendidas sitúan en **una posición central al sujeto que aprende**. Eso no significa —como algunos críticos han señalado— que se deje abandonado al individuo a su propia suerte. Todo lo contrario, se hace de él el objetivo esencial de los sistemas de educación y de formación.



Esa idea de flexibilidad en la estructura del sistema educativo es, pues, imprescindible si se quiere conseguir en los individuos la motivación necesaria para aprender a lo largo de toda la vida

El nuevo paradigma, por ejemplo, *otorga un papel primordial al aprendizaje*. De hecho, aun cuando en España solemos hablar de educación o de formación a lo largo de la vida, el término original inglés es el de *Lifelong Learning*, es decir, aprendizaje a lo largo de la vida. El papel del aprendizaje resulta, pues, nuclear en esta nueva concepción, como lo es también su progresividad. Hay evidencias suficientes para afirmar que el mejor predictor del resultado de los aprendizajes posteriores es el resultado de los aprendizajes anteriores. Esta regla empírica nos advierte de que, si el sistema quiere tener éxito en las etapas educativas posteriores, hemos de acertar previamente en las etapas educativas anteriores.

Esa posición central del sujeto del aprendizaje en el nuevo enfoque trae como consecuencia un *desplazamiento de las políticas educativas basadas en la oferta hacia las basadas en la demanda*. El interés no se centra en primar el aprovechamiento de los recursos consolidados y de las estructuras establecidas por encima de las necesidades reales de los alumnos, sino poner estas en primer término. A modo de ejemplo, en el ámbito concreto de nuestra Formación Profesional se observa claramente la rigidez de un sistema que se orienta, en ocasiones, más hacia la oferta que hacia la demanda; un sistema que, por las inercias de la oferta, ofrece con alguna frecuencia títulos y ciclos formativos obsoletos cuya demanda por parte del mercado laboral es muy pequeña, con posibilidades muy escasas de encontrar un trabajo acorde con la formación recibida.

El nuevo paradigma *hace hincapié en la importancia de las metodologías eficaces*, metodologías que toman en consideración las

exigencias derivadas de la naturaleza de los procesos de aprendizaje, cuyos condicionantes personales y de carácter psicobiológico son cada vez más y mejor conocidos. En los últimos veinte años se han producido notables avances en la identificación empírica de las claves de los aprendizajes eficaces y de los procesos cerebrales que constituyen la base del aprendizaje intelectual. Por tanto, las metodologías de enseñanza no pueden darles la espalda, sino que han de adaptarse a las condiciones que dichos procesos fundamentales trasladan a la acción docente.

En estas circunstancias, no cabe olvidar los **requerimientos de la igualdad de oportunidades**. Precisamente, porque lo que interesa es cada individuo, porque importa cada persona, es necesario asegurar, ahora más que nunca, el ideal de la equidad; desde un punto de vista ético, por supuesto, pero también desde un punto de vista económico, pues necesitamos capas cada vez más amplias de la población sólidamente formadas. En este punto se aprecia la convergencia antes citada entre los ideales de la calidad y de la equidad.

El nuevo paradigma pone el acento, asimismo, en **la motivación por aprender**. Ello concierne, en primer lugar, a la *flexibilidad del sistema reglado*. Si este no es suficientemente flexible, si no se adapta a las necesidades, a las aptitudes y a los intereses de los individuos en cada momento de su vida personal, laboral o profesional, difícilmente se podrá desarrollar en ellos una motivación consistente. Así pues, la motivación requiere la capacidad de adaptación del sistema. De hecho, la nueva noción de educación y formación a lo largo de la vida

contempla la estructura del sistema como una red de itinerarios y de pasarelas por la que el individuo puede transitar adaptándose a las características y circunstancias de cada momento, a sus preferencias personales y a sus necesidades laborales o profesionales. Jacques Lesourne –sociólogo francés al que, a principios de los 90, el presidente de la República François Mitterrand encargó un informe sobre la situación de la Educación– visualiza este cambio aludiendo a cómo el sistema educativo ha dejado de ser una suerte de columna de destilación fraccionada, con una sola entrada y varias salidas a diferentes niveles y sin retorno, para convertirse en un sistema con múltiples entradas y con múltiples salidas interconectadas a distintos niveles y de distintas maneras<sup>5</sup>.

Esa idea de flexibilidad en la estructura del sistema educativo es, pues, imprescindible si se quiere conseguir en los individuos la motivación necesaria para aprender a lo largo de toda la vida. Bajo la influencia de los acuerdos europeos, en la ordenación de la formación profesional española se ha dado un paso en esta dirección. Así, se está ya implementando una organización modular de las enseñanzas y se camina hacia el desarrollo de metodologías adaptadas a las personas adultas que, por su nivel de desarrollo personal e intelectual, no pueden ser objeto de un tratamiento simplemente traspuesto del que habitualmente se utiliza en los entornos escolares.

La actuación sobre los registros y **dimensiones emocionales del aprendizaje**, con los que se relacionan la autoestima o determinados aspectos del *coaching*, es otro de los aspectos destacados de esta manera de pensar y hacer la educación y la formación. No obstante lo cual, no se debe olvidar lo que revelan las investigaciones en neurociencia acerca de la inextricable relación existente entre los aspectos cognitivos y los



aspectos emocionales del aprendizaje; de tal manera que operando con éxito sobre los aspectos cognitivos se actúa también con éxito –a través de mecanismos complejos– sobre los aspectos emocionales en términos de refuerzo de la motivación por aprender. Y viceversa, cuando se atienden los aspectos emocionales, sin desatender los cognitivos, estos últimos se ven sin duda reforzados.

El nuevo enfoque comporta, por otro lado, una **visión compleja de los objetivos de la formación** que lleva a ampliar la base de conocimientos y de competencias del individuo. Se apela, por ejemplo, a los *aspectos metacognitivos*, como el aprender a aprender, el desarrollo del espíritu crítico, de

<sup>5</sup> LESOURNE, J. (1993). *Educación y sociedad*. Gedisa 2000. Barcelona.

La conciliación, a través de la educación y de la formación, de objetivos de carácter personal, social y económico forma parte también de esa visión compleja

la capacidad de reflexión y del pensamiento claro. Estos aspectos no se pueden obtener al margen de los contenidos específicos; de hecho, la capacidad de aprender a aprender no se puede abordar directamente, porque uno aprende a aprender aprendiendo; el sentido crítico se obtiene trabajando sobre contenidos específicos; el pensamiento claro es un hábito que resulta de una aproximación sistemática a las disciplinas fundamentales que lo desarrollan. Por tanto, la ampliación de la base de conocimientos y de competencias pasa por un incremento de lo que algunos autores llaman el *aprendizaje profundo frente al aprendizaje superficial*. Aquí hallamos el concepto genuino de la orientación por competencias, que en España, sin embargo, tendemos a olvidar, como si las competencias –en cuanto a capacidades para utilizar un conocimiento en contextos distintos– se pudieran adquirir al margen de los conocimientos básicos sobre los que aquellas reposan.

Por otra parte, la paleta de conocimientos necesarios incluye desde luego los tecnológicos, pero también los relacionales, es decir, los que tienen que ver con competencias personales de relación entre individuos; y estas competencias, que se manifiestan, por ejemplo, en la aptitud para el trabajo en equipo, son imprescindibles tanto para la economía del conocimiento como para la sociedad del conocimiento.

La conciliación, a través de la educación y de la formación, de objetivos de carácter personal, social y económico forma parte también de esa visión compleja. Por ello, no se pueden dar por válidas las críticas de quienes piensan que la educación y la formación a lo largo de la vida es una mera

estrategia basada exclusivamente en un imaginario social neoliberal de tipo puramente economicista. Lo cierto es que algunos importantes objetivos de formación dotan al individuo de los instrumentos y herramientas necesarios para un crecimiento personal y para una capacidad de adaptación –sin merma sustantiva de su estabilidad– en un contexto social y económico tan complejo y tan cambiante.

En este punto conviene subrayar la relación existente entre la formación a lo largo de la vida y la educación liberal, un término que se emplea poco en España, al contrario de lo que ocurre en otros países avanzados donde forma parte de la fundamentación de sus programas escolares –particularmente en la Educación Secundaria–. Por educación liberal se entiende una educación en los fundamentos, una educación en la cultura o hacia la cultura en tanto que cultivo del intelecto y mejora de sus facultades; implica el desarrollo de amplios marcos de referencia, de habilidades para organizar el conocimiento, de respeto por los hechos, de desarrollo del espíritu crítico y del pensamiento claro. Todo este bagaje que, de conformidad con el testimonio de grandes intelectuales, se logra en una medida significativa en el bachillerato, resulta imprescindible para vincular al individuo a una tradición de pensamiento y de cultura, para dotarlo de una estabilidad personal, de una orientación propia, de una autonomía intelectual y de una capacidad para desenvolverse, con algunas garantías, en ese nuevo contexto.

La educación a lo largo de la vida *no se puede reducir al ámbito estrictamente económico y técnico*, porque, como advirtiera

## Participación en actividades de educación y formación de la población de 18 a 64 años en la Unión Europea, por nivel educativo. Año 2010

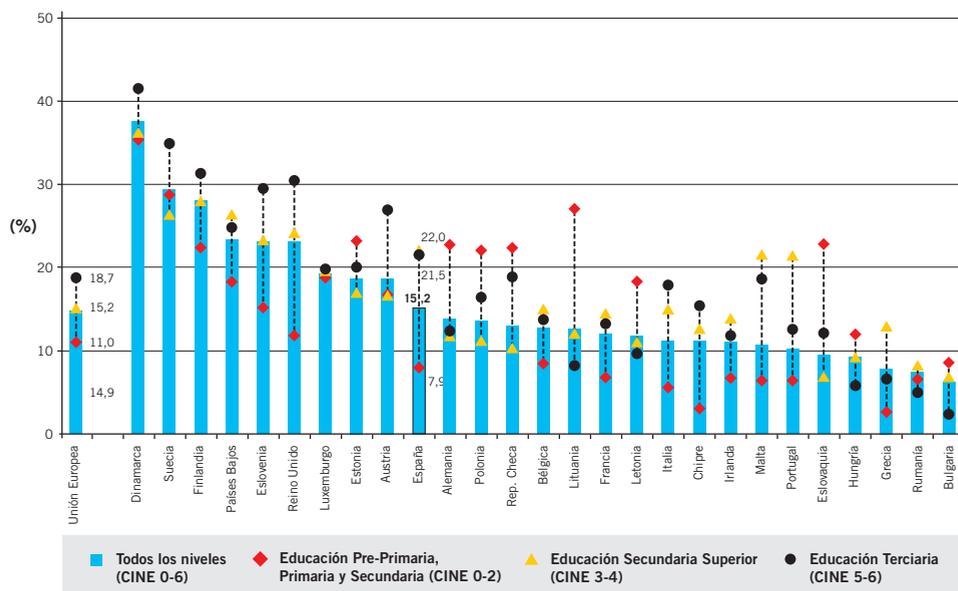


Fig. 4/ Fuente: Eurostat

Maurice Flamart, se puede poner en peligro la propia libertad. Esta es la reflexión que, inspirado en la experiencia de la preguerra, hacía en 1988 el referido autor francés: “Si el conjunto de la juventud, bajo el pretexto falaz y de visión corta de responder exactamente a las necesidades profesionales de hoy, no recibiera más instrucción que la puramente técnica, por muy perfeccionada que fuera, ello conduciría a la sociedad correspondiente a dejar de ser liberal. Un despotismo se apoyaría eficazmente –desde su punto de vista– sobre el hecho de no proporcionar más que formaciones técnicas, dibujos animados imbéciles, y una televisión a las órdenes se encargaría de colmar el vacío ampliamente abierto por la ausencia de cultura” (Flamart, M., 1988)<sup>6</sup>. Existen, pues, razones sobradas para afirmar que la con-

cepción más evolucionada de la educación y la formación a lo largo de la vida van mucho más allá de una mera visión economicista.

Este carácter poliédrico y multidimensional del nuevo paradigma ha de ser captado en su totalidad si queremos ser capaces de asumir con éxito los retos del futuro.

Tres desafíos básicos de la educación a lo largo de la vida en España

La figura 4 recoge la participación en actividades de educación y formación permanente de la población de 18 a 64 años de los diferentes países de la Unión Europea, por nivel educativo. De ella se deduce que los individuos que disponen solamente de

<sup>6</sup> FLAMART, M. (1988). *Les politiques de l'éducation*. P.U.F. París.

## Evolución del abandono educativo temprano en la Unión Europea y en España

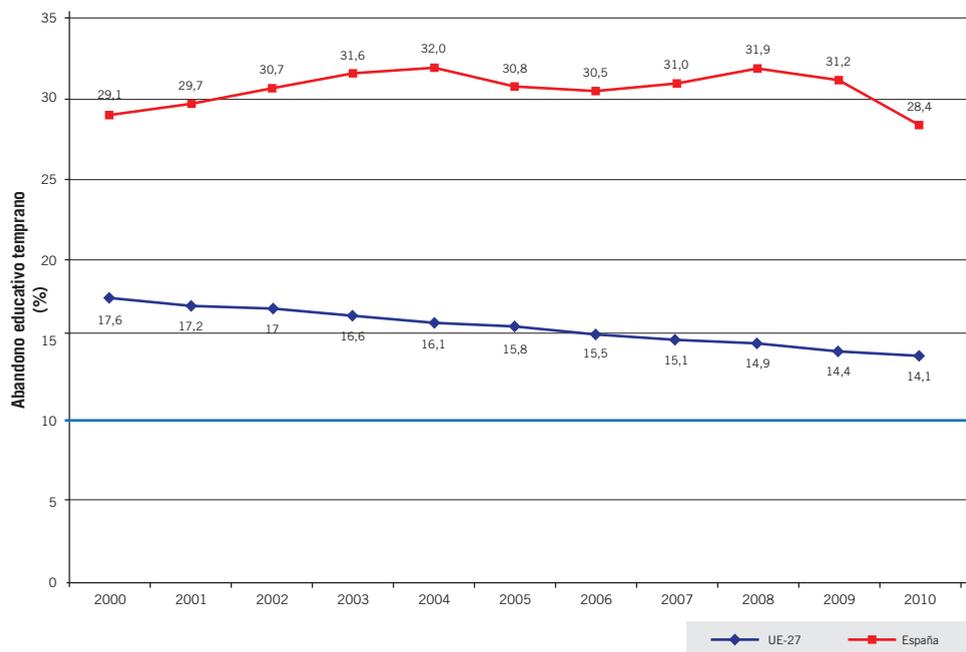


Fig. 5 / Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat.

educación primaria o secundaria inferior se benefician muy escasamente de las posibilidades que ofrece el sistema. Y, al contrario, quienes cuentan con un nivel de secundaria superior o con una educación terciaria son quienes más participan en la formación permanente. Estos datos llevan a concluir que las personas que no consolidan sus aprendizajes en las etapas iniciales tienen enormes dificultades para beneficiarse de la formación a lo largo de toda la vida. De ahí la importancia de mejorar el nivel de éxito de nuestra educación, especialmente en los niveles escolares.

Desde esta perspectiva, la mejora de la educación a lo largo de la vida en España pasa por enfrentarse a tres desafíos básicos.

El primero de ellos se concreta en **augmentar la inclusividad**. Si bien en el análisis internacional comparado nuestra escuela es básicamente inclusiva —en cuanto que escolariza alumnos de diferentes condiciones sociales y características individuales,

incluyendo entre ellos a los que presentan necesidades educativas especiales—, nuestro sistema reglado no es inclusivo, entendiéndose por tal aquel que es capaz de conservar al alumnado en su seno y hacerle progresar con éxito.

Desde un punto de vista operacional, la inclusividad del conjunto del sistema se corresponde, en este contexto, justamente con lo contrario del abandono educativo temprano. Un indicador de inclusividad sería, pues, el complementario respecto de 100 de la tasa de abandono educativo temprano.

De acuerdo con la figura 5, que muestra la evolución con el tiempo del abandono educativo temprano, las tasas de abandono de España son, para un país desarrollado como el nuestro, simplemente insoportables. Al margen de aquellos factores causales que pueden tener sus raíces en un contexto laboral y económico determinado —que ha dado lugar al llamado “efecto ladrillo”—, existen de acuerdo con la evidencia dispo-

## Obstáculos e incentivos en la Educación Secundaria

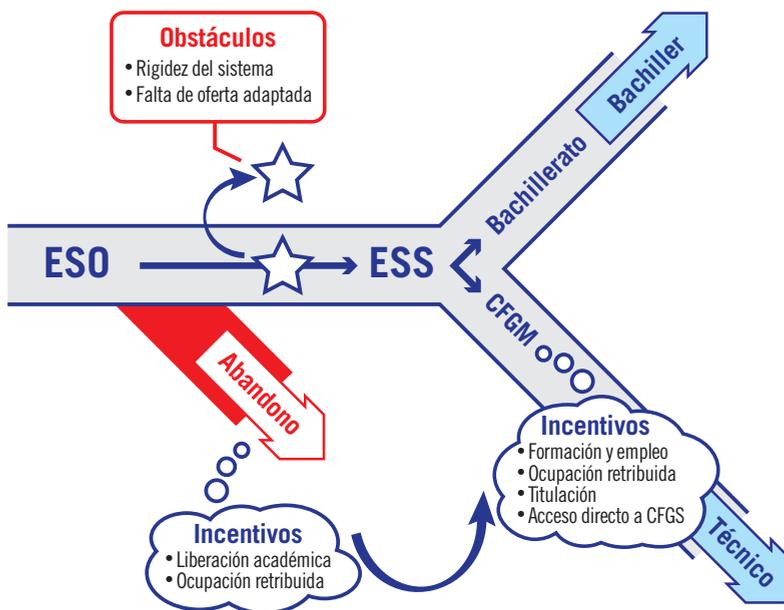


Fig. 6 / Fuente: Elaboración propia.

nible otros factores que conciernen indudablemente a un funcionamiento deficiente de nuestro sistema educativo.

Para lograr que los alumnos que ahora abandonan la institución escolar permanezcan en ella y progresen por el sistema reglado, se hacen imprescindibles dos operaciones básicas que se ilustran en la figura 6: en primer lugar, eliminar del interior del sistema sus obstáculos innecesarios; en segundo lugar, desplazar los incentivos que han estado situados en el exterior del sistema reglado hacia su interior. Con el acoplamiento de estas dos operaciones los flujos de alumnos hacia la secundaria postobligatoria aumentarán muy notablemente y las cifras de abandono educativo temprano se verán reducidas de forma sustantiva.

El segundo desafío consiste en **incrementar la flexibilidad del sistema reglado** y adaptarlo a las diferencias individuales en lo relativo a aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración personal de los es-

tudiantes. Particularmente en la Educación Secundaria, la mejora de la flexibilidad del sistema se consigue, en primer lugar, *diversificando las vías de éxito*, las formas de excelencia.

En la mentalidad colectiva y en el imaginario social de los españoles existe una predilección por las vías académicas; de ahí la necesidad de dignificar e incentivar, en el ámbito estrictamente institucional, y desde la propia sociedad, las vías profesionales que, además de legítimas y dignas, son valiosas, pues permiten desarrollos personales exitosos, posibilitan el aprovechamiento de las oportunidades de mejora personal y profesional que ofrece la educación a lo largo de la vida y contribuyen al progreso social y económico.

El análisis de la figura 7 indica que el grupo de países de la Unión Europea que diversifican en distintas vías antes de la edad media de la primera bifurcación no se ven penalizados por ello en términos de

## Tasa de abandono educativo temprano vs. edad de la primera diversificación en la Unión Europea (UE—25)

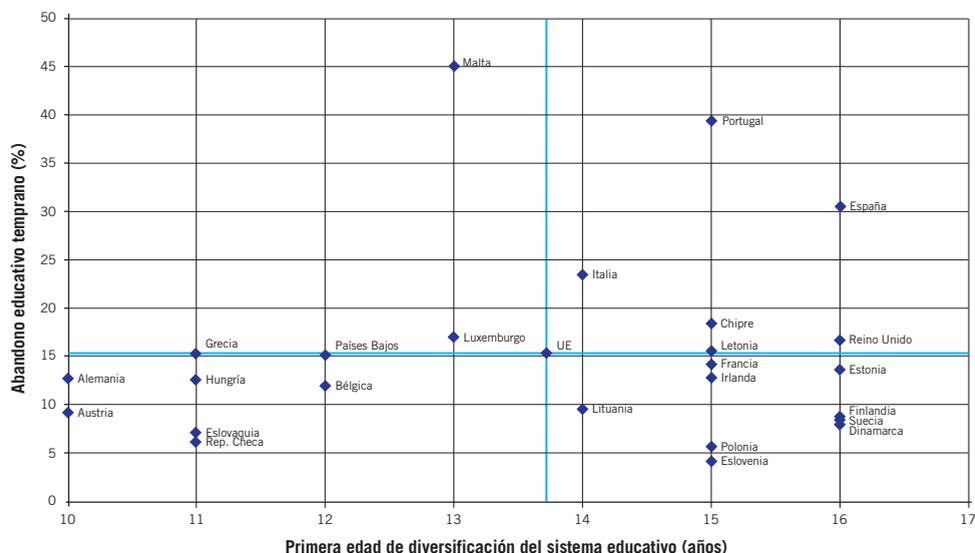


Fig. 7 / Fuente: López Rupérez, F. “La Educación Secundaria en España”, en *Investigación y Ciencia*. Agosto 2009, págs. 83-89.

tasas de abandono, antes bien parecen capaces de retener con éxito, y por más tiempo, a sus jóvenes en formación en el seno del sistema reglado. Dejando a un lado el comportamiento extremo y poco significativo de Malta, la casi totalidad de esos países presentan tasas de abandono temprano por debajo de la media. Por el contrario, una fracción significativa de los países que diversifican a una edad superior a la de la media obtiene tasas de abandono educativo temprano elevadas. Tal es el caso de España que, aunque adelantara dicha edad a los 15 años, se situaría claramente por encima de la media de edad europea (13,7 años) de la primera diversificación.

En segundo lugar, esa flexibilidad deseada en la Educación Secundaria se puede lograr impulsando entornos compuestos escuela-empresa. El sistema de Formación Profesional español se halla básicamente centrado en la escuela como principal contexto formativo,

cuando lo cierto es que, especialmente, el rápido desarrollo de las tecnologías hace de las empresas entornos insustituibles en los que completar la Formación Profesional de las nuevas generaciones.

La figura 8 muestra las tasas de paro juvenil de menores de 25 años en los países de la Unión Europea, frente a las tasas de desempleo juvenil. Es claro el resultado a favor de aquellos países que han ideado sistemas de Formación Profesional compuestos, en donde la escuela y la empresa se integran en torno al desarrollo de los correspondientes programas formativos.

En tercer lugar, y con carácter general, se logra una mayor flexibilidad *aumentando la autonomía de los centros*. La delegación de responsabilidades en los centros educativos por parte de las Administraciones constituye una modalidad de gestión que se basa en una forma de “inteligencia distribuida”. Los entornos más próximos a la realidad son los

## Paro juvenil vs. modelo de Formación Profesional

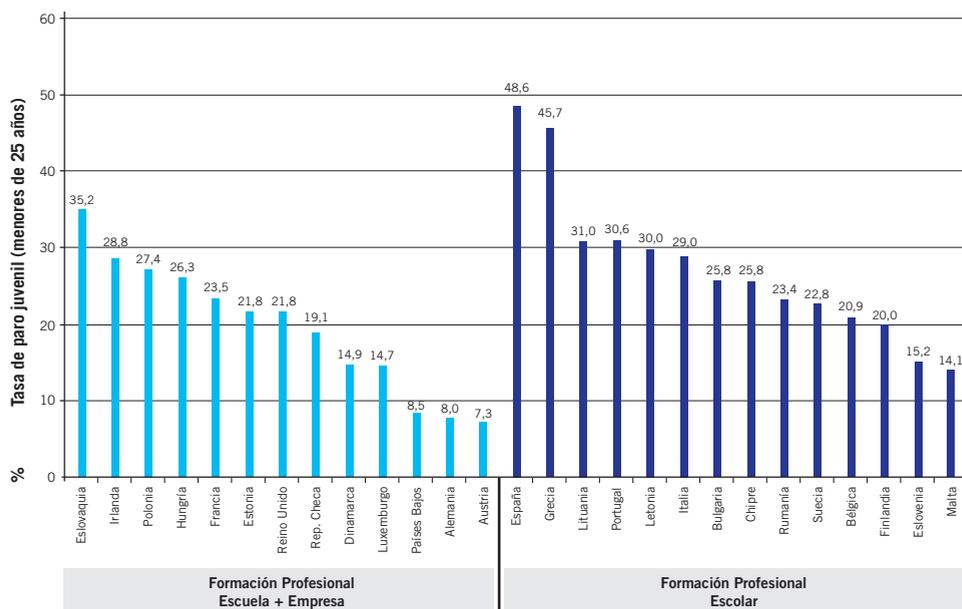


Fig. 8 / Fuente: Elaboración propia sobre datos de Eurostat y Eurydice. Informe 2012 del Consejo Escolar del Estado.

que pueden implementar respuestas más adecuadas y mejor adaptadas a las necesidades de ese contexto concreto. Es imposible pensar en que una Administración, mediante una legislación básicamente homogénea, va a ser capaz de prever todas las contingencias de cada uno de los centros educativos situados en entornos completamente diferentes. Por tanto, hay que apostar por una flexibilización del sistema a través del incremento de la autonomía escolar.

No obstante lo anterior, una autonomía que no vaya acompañada de la necesaria rendición de cuentas, se convierte en autarquía, y los intereses oportunistas de los actores terminan desplazando los intereses generales.

Un estudio de L. Woessmann –del IFO de Munich– y colaboradores muestra cómo aquellos países que han sabido combinar la autonomía escolar –en este caso de carácter curricular– con la existencia de pruebas ex-

ternas, que sirven de base para la rendición de cuentas, son capaces de conseguir mejores resultados en cuanto a su rendimiento en PISA 2003. Sin embargo, en ausencia de dicha rendición de cuentas la autonomía resulta contraproducente (véase la figura 9).

El tercer y último desafío básico pasa por **mejorar el poder cualificador** del sistema, entendido en un sentido amplio como la capacidad para proporcionar a cada persona en formación los conocimientos, las habilidades y las competencias necesarias para desenvolverse con seguridad en la etapa educativa, formativa o laboral posterior, y para transitar con garantías por esa red de oportunidades que caracteriza la educación a lo largo de la vida. Indudablemente, en el contexto presente, nuestro sistema educativo adolece de una falta de poder cualificador suficiente.

El poder cualificador es un prerrequisito

## Autonomía pedagógica y rendición de cuentas

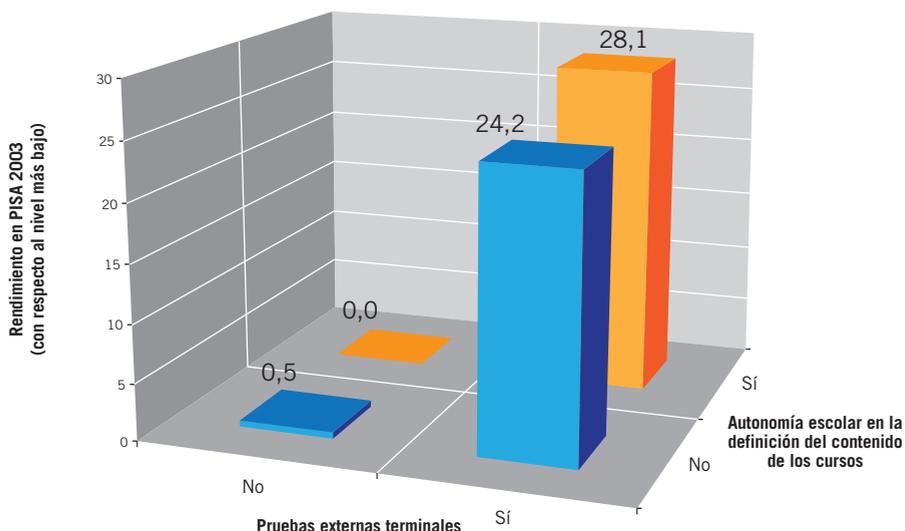


Fig. 9 / Fuente: Woessmann, L. et al. (2009). *School Accountability, Autonomy and Choice around the World*. Cheltenham: Edward Elgar.

Las reflexiones precedentes pretenden contribuir a esa actuación proactiva de los diferentes actores políticos y sociales

de la equidad que exige el empeño de todos los actores y que ha de hacerse compatible con la inclusividad. De hecho, en los estudios analíticos sobre evidencias empíricas, el poder cualificador resulta ser un buen predictor de la inclusividad: aquellos países que tienen un poder cualificador elevado, medido cuantitativamente por indicadores de rendimiento, suelen ser capaces de retener mejor a sus alumnos dentro del sistema reglado.

La figura 10 ilustra el camino que deberíamos recorrer. España se encuentra en la actualidad situada en el cuadrante inferior izquierdo, es decir, en una situación de baja inclusividad y bajo poder cualificador; y el reto que tenemos ante nosotros consiste en alcanzar el cuadrante superior derecho, ocupado por aquellos países que cuentan

con una alta inclusividad y un alto poder cualificador, y que presentan, precisamente por ello, un mayor grado de desarrollo económico y social.

### A modo de conclusión

A tenor de todo lo anterior, parece evidente que la educación a lo largo de la vida constituye otra manera de pensar y de hacer la educación; responde a un enfoque prospectivo de la realidad personal, social y económica, a una visión anticipatoria; y, además, pretende una actuación proactiva tanto de los poderes públicos como de los actores sociales. En este asunto estamos todos concernidos, pues es difícil pensar que

## La flecha del progreso social y económico

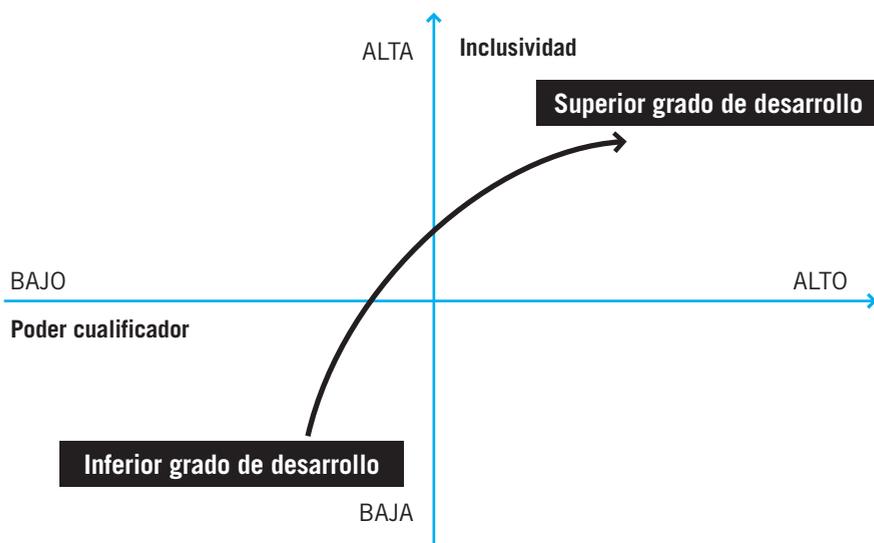


Fig. 10 / Fuente: Elaboración propia.

la acción aislada de los poderes públicos, sin el apoyo y el control de la sociedad, vaya a posibilitar el acierto a la hora de enfrentarse a los nuevos desafíos que se le plantean a la Educación en el presente siglo.

Las reflexiones precedentes pretenden contribuir a esa actuación proactiva de los diferentes actores políticos y sociales. La Unión Europea asumió el reto, primero desde un punto de vista conceptual, al sumarse al impulso de otros organismos internacionales, como la UNESCO y la OCDE, que alentaron un cambio en la concepción de los sistemas educativos y de las políticas correspondientes; y, más tarde, al incorporar dicho cambio a la Estrategia de Lisboa y a su sucesora, la Estrategia Europa 2020.

Lo que queda por hacer –seguir esa senda y acertar en el recorrido concreto– es responsabilidad principal de los países miembros. Y España no es precisamente una excepción; a pesar del difícil contexto económico en el que nos encontramos, o pre-

cisamente por ello, hay numerosos factores de mejora que valen mucho y cuestan poco, y sobre los cuales aún no se ha operado con suficiente eficacia y determinación. De ahí la necesidad de repensar nuestra educación con esos objetivos, con esos planteamientos y con esa ambición de avanzar en los planos personal, social y económico que la educación a lo largo de la vida nos aporta.



## SEGUNDA PARTE

La educación a lo largo de la vida  
en los organismos internacionales

# THE OECD'S PROGRAMME OF INTERNATIONAL ASSESSMENT OF ADULT COMPETENCIES: WHAT IT IS AND WHAT IT WILL TELL US

POR WILLIAM THORN

Senior Analyst, Organisation for Economic Cooperation  
and Development, Paris.



A focus of the work of the OECD in supporting governments in dealing with issues of skill formation is that of the enhancement of the evidence base. Areas in which there are major information gaps include measures of skills endowment of the population which go beyond information about educational qualifications, the processes by which skills are gained, maintained and lost over the lifecycle and the effectiveness of the utilisation of skills.

Improving the process of the development, maintenance and use of skills is increasingly recognized as a core element of the policy package necessary to support sustainable long-term growth and employment creation and contribute to a fairer distribution of income and opportunities. The recently released OECD Skills Strategy (OECD, 2012b) identifies three key areas for action by governments.

***Developing relevant skills:*** Ensuring that the supply of skills is sufficient in both quantity and quality to meet current and emerging needs is a central goal of skills policies.

***Activating skills:*** People may have skills, but for a variety of reasons may decide not to offer them to the labour market. Encouraging inactive individuals to enter or re-enter the labour force can increase the