



unesco

Instituto para
el Aprendizaje a
lo Largo de Toda la Vida

Hacer del
aprendizaje
a lo largo de
toda la vida
una realidad

UN MANUAL

HACER DEL APRENDIZAJE
A LO LARGO DE TODA LA VIDA UNA REALIDAD:
UN MANUAL



unesco

Instituto para
el Aprendizaje a
lo Largo de Toda la Vida

Hacer del
aprendizaje
a lo largo de
toda la vida
una realidad

UN MANUAL

Educación
2030 

Publicado en 2022

por el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL), Hamburgo.

© UNESCO

El Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) fomenta la investigación, el fortalecimiento de capacidad, la creación de redes y la publicación acerca del aprendizaje a lo largo de toda la vida enfocado en la educación de adultos y continua, la alfabetización y la educación básica no formal. Sus publicaciones son un valioso recurso para los investigadores educacionales, planificadores, tomadores de decisión y profesionales. Si bien los programas del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) son establecidos de acuerdo a las orientaciones formuladas por la Conferencia General de la UNESCO, las publicaciones del Instituto son producidas bajo su exclusiva responsabilidad.

Las designaciones empleadas y la presentación del material en esta publicación no implican la expresión de ninguna opinión de parte de la UNESCO o del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida en lo referente a la condición jurídica de ninguno de los países o territorios, o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras.

ISBN 978-92-820-3304-3

Traducción, referencias y enlaces en español e inglés Alfonso E. Lizarzaburu

Diseño Teresa Boese



Esta publicación está disponible en Acceso Abierto bajo la licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-ND 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/byncsa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio de Acceso Abierto de la UNESCO (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp). La presente licencia se aplica exclusivamente al contenido del texto de la publicación.

ÍNDICE

PREFACIO — 7

AGRADECIMIENTOS — 11

CAPÍTULO 1 – Introducción al aprendizaje a lo largo de toda la vida: un enfoque integrado para el desarrollo sostenible — 15

Definición del ALTV — 17

Elementos esenciales del ALTV — 18

El ALTV y los Objetivos de Desarrollo Sostenible — 20

¿Por qué se debe promover el ALTV? — 22

Desarrollos en tecnologías digitales — 23

Transformaciones en el mundo del trabajo — 27

Cambios demográficos — 29

La urgencia resultante del cambio climático — 31

Salud y bienestar — 34

Fortalecimiento de la ciudadanía — 36

Creación de un fundamento para la política de ALTV — 39

Lecturas esenciales — 42

Lecturas adicionales — 42

CAPÍTULO 2 – Crear una política eficaz de aprendizaje a lo largo de toda la vida — 43

La definición de la política de ALTV y el proceso de formulación de políticas — 46

Factores clave en la formulación de política de ALTV — 49

Alinear el ALTV con los contextos nacionales y locales — 49

Crear una visión integral para el ALTV — 52

Establecer acuerdos de gobernanza y participación de los actores sociales interesados — 56

Hacer que la política de ALTV sea financieramente viable — 61

Recopilación de datos para la formulación de políticas basadas en pruebas — 65

Preparación de la política de ALTV para su implementación — 70

Lecturas esenciales — 73

Lecturas adicionales — 73

CAPÍTULO 3 – Diseñar una estrategia de implementación para el aprendizaje a lo largo de toda la vida — 75

El propósito de una estrategia de implementación del ALTV — 78

Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida en las instituciones de educación formal — 81

Escuelas — 82

Instituciones de educación superior — 85

Instituciones de educación y formación técnica y profesional (EFTP) — 88

Devenir una institución de ALTV: una guía para la transformación de las instituciones de educación formal — 90

La educación formal en las estrategias de implementación del ALTV — 94

Mejorar las oportunidades de aprendizaje no formal e informal — 96

Alcance de los entornos de aprendizaje no formal — 97

Calidad y relevancia del aprendizaje no formal e informal — 104

Aprendizaje no formal e informal en las estrategias de implementación del ALTV — 109

Establecimiento de itinerarios flexibles de aprendizaje — 110

Marcos nacionales y regionales de cualificaciones — 114

Reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje — 118

Vías de aprendizaje flexibles en la implementación de estrategias de ALTV — 124

Promoción de las TIC para el ALTV — 126

Uso de las TIC para el ALTV — 127

Promover el uso de las TIC para el ALTV — 133

Estrategias de implementación de las TIC en el ALTV — 136

Asegurar la gobernanza eficaz de la implementación del ALTV — 139

Lecturas esenciales y adicionales — 144

CAPÍTULO 4 – Caso de enseñanza – Implementación del ALTV a nivel local utilizando el enfoque de la ciudad del aprendizaje — 145

Fortalecimiento del ALTV a nivel local — 147

Formulación e implementación de políticas de ALTV mediante el modelo de ciudad del aprendizaje — 149

Identificar y diagnosticar un problema de política pública — 151

Diseño e implementación: ¿Cuáles son las innovaciones requeridas en materia de política? — 156

Creación de un sistema de monitoreo y evaluación — 186

Aprender haciendo: mejorar continuamente como ciudad del aprendizaje — 193

Lecturas esenciales y adicionales — 195

CONCLUSIÓN — 197

REFERENCIAS — 200

PREFACIO

PREFACIO

Las complejidades de la vida moderna demandan adaptabilidad –poblaciones que son resilientes, abiertas al cambio y dispuestas a participar en el aprendizaje a lo largo de la vida–. La creciente movilidad, el desplazamiento de población, la crisis climática, el cambio tecnológico, las amenazas a la salud y los sistemas democráticos a nivel mundial, así como los nuevos patrones de producción y consumo afectan, de diferentes maneras, a todos los países del mundo. El aprendizaje a lo largo de toda la vida (ALTV) constituye un medio eficaz y potencialmente transformador para abordar muchos de estos desafíos.

Cada vez más, la comunidad a nivel mundial se está despertando ante el hecho de que invertir en el aprendizaje a lo largo de toda la vida –para todos– fomenta la ciudadanía activa, mejora la empleabilidad, promueve la salud y el bienestar de las personas, y hace que las comunidades sean más cohesionadas.

El valor del ALTV ha devenido incluso más evidente a medida en que la comunidad mundial aborda los profundos y compartidos desafíos de la pandemia de COVID-19 que, así como ha precipitado una aguda crisis de salud pública, ha interrumpido la educación significativamente. Gobiernos, instituciones, profesores y educandos han tenido que adaptarse rápidamente a las restricciones de la vida pública para asegurar la continuidad del aprendizaje. Donde los programas de aprendizaje más tradicionales en las aulas no han sido posibles, han surgido alternativas en línea. El aprendizaje no formal e informal han pasado a primer plano con una proliferación de cursos en línea más flexibles, nuevos canales de comunicación entre los actores sociales interesados en la educación y en la apertura de recursos digitales.

El ALTV tiene la capacidad de responder a las tendencias y cuestiones de la política pública que requieren urgente atención de los responsables de la formulación de políticas. Por ejemplo, el ALTV puede abordar problemas que emergen de los rápidos cambios demográficos y los movimientos

masivos de las personas (Singh, 2018), y puede promover la tolerancia y los valores democráticos frente a profundos cambios sociales y económicos. El ALTV también mitiga los desafíos que plantea la revolución digital: dado que la robótica, la inteligencia artificial y la creciente conectividad transforman nuestro mundo rápidamente, surgen demandas de nuevas competencias para los trabajadores y diferentes formas de ciudadanía. Estos factores, entre otros, hacen que el ALTV sea un imperativo económico, político, social y medioambiental para cualquier país. El ALTV desempeña un importante papel en la reducción de las desigualdades sociales y económicas, así como en la mejora de la vida cívica y comunitaria. El ALTV puede responder a los desafíos de hoy y de las próximas décadas (UIL, 2020a).

Avanzar en la adopción del ALTV significa informar y sensibilizar activamente a los responsables de la toma de decisiones, así como desarrollar las capacidades nacionales y locales. El Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL, por sus siglas en inglés) apoya a los Estados Miembros, tanto a nivel nacional como local, para fortalecer las políticas, planes y programas de ALTV. Si bien muchas actividades del UIL tienen como destinatarios a instituciones, responsables de la formulación de políticas y administradores en el nivel nacional, la Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje de la UNESCO, que es coordinada por el UIL, apoya la implementación del ALTV en el nivel local. Las tendencias observadas en los Estados Miembros en ambos niveles revelan un aumento constante del interés en el ALTV.

Este manual ofrece información, pruebas y modelos conceptuales básicos para facilitar la adopción del ALTV en contextos nacionales y locales. Aporta pruebas provenientes de diversas iniciativas y describe algunas problemáticas contemporáneas a las cuales responde el ALTV, incluyendo cómo da forma a la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030.

Este manual puede ser utilizado por cualquier persona a cargo de o interesada en la promoción y facilitación del ALTV. Está diseñado para ser particularmente útil a los responsables nacionales de la formulación de políticas. Se puede seguir de manera secuencial o compartimentada para apoyar el ALTV en una forma o contexto específico. El manual está

estructurado de tal manera que pueda guiar al lector desde los fundamentos del ALTV como un concepto hasta la implementación concreta de iniciativas de ALTV. El Capítulo 1 introduce el ALTV como una política integrada para el desarrollo sostenible; el Capítulo 2 proporciona orientación para la formulación de políticas nacionales de ALTV; el Capítulo 3 apoya el diseño de estrategias para la implementación del ALTV que aborda problemas contemporáneos y, finalmente, el Capítulo 4 se traslada al nivel local y relaciona la orientación de los capítulos previos con el modelo de ciudad del aprendizaje de la UNESCO. Este manual sirve como un recurso mediante el cual los ideales del ALTV se pueden traducir en oportunidades de ALTV para todos.

David Atchoarena, Director,
Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la vida

AGRADECIMIENTOS

AGRADECIMIENTOS

Producir una publicación exhaustiva destinada a inspirar las demandas de los responsables de la formulación de políticas exige un proceso laborioso. El contenido de este manual fue creado, revisado y remodelado mediante un enfoque consultivo que empezó en 2018. Cada iteración fue fortalecida por contribuciones de una cada vez más expansiva comunidad de actores sociales interesados. Aquí, el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL, por sus siglas en inglés) desea agradecer a las instituciones y personas que influyeron directamente en el desarrollo de *Hacer del aprendizaje a lo largo de toda la vida una realidad: Un manual*.

El UIL desea agradecer al Sr. Paul Bélanger, al Sr. Aaron Benavot, al Sr. Clinton Robinson y a la Sra. Shirley Walter por su sustancial contribución al contenido del manual en sus primeras etapas. Su pericia sobre los conceptos, política e implementación del aprendizaje a lo largo de toda la vida aportaron un sólido fundamento para el desarrollo posterior del contenido.

Nuestro agradecimiento se dirige también a los participantes en la primera reunión consultiva para revisar el manual, que se realizó en la República Popular de China en 2018. La East China Normal University (ECNU), como organizadora de la reunión, ofreció el escenario para una rica discusión a la que contribuyeron: la Sra. Thi Tu Anh, el Sr. Paul Bélanger, el Sr. Aaron Benavot, el Sr. Sergio Cárdenas, el Sr. Arne Carlsen, el Sr. Pedro Flores Crespo, la Sra. Kristiina Erkkilä, el Sr. José Enrique III Sandejas García, el Sr. Min Han, el Sr. Soonghee Han, el Sr. Xiaotian Hu, la Sra. Jian Huang, el Sr. Ronghuai Huang, el Sr. Timothy Ireland, la Sra. Sunok Jo, el Sr. Rolf Lofstad, el Sr. Ehrens Mbamanovandu, el Sr. Ichiro Miyazawa, el Sr. Balázs Németh, la Sra. Emis Njeru, el Sr. Maurice Nkusi, el Sr. Villy Howard Pedersen, la Sra. Katarina Popović, el Sr. Rafaat Radwan, el Sr. Clinton Robinson, el Sr. Koh Tat Suan, el Sr. Abi Sujak, la Sra. Claudia Uribe, la Sra. Shirley Walters, la Sra. Wen Yuan, el Sr. Yeo Kak Yun y el Sr. Yanpeng Zhang. Sus contribuciones ayudaron a moldear la siguiente iteración del manual.

Durante el mismo año, los participantes del primer taller de fortalecimiento de capacidades sobre “Desarrollar sistemas de educación desde una perspectiva a lo largo de toda la vida” también revisaron y aportaron retroalimentación al manual desde una perspectiva práctica. El taller fue coorganizado por el UIL, la Shanghai Open University y la East China Normal University, y en ella participaron representantes de Indonesia, Kenya, Namibia y Viet Nam. Agradecemos a los siguientes representantes de los países por sus insumos: la Sra. Sara Penelao Alweendo, el Sr. Nandana Adity Bhaswara, el Sr. Yudil Chatim, la Sra. Thi Huyen Dang, el Sr. Ignatius Michael Uhuru Dempers, el Sr. Mzingisi Gqwede, la Sra. Hidayatunnismah Hidayatunnismah, el Sr. Martin Sinvula Kasokonya, el Sr. Huu Phuoc Khau, la Sra. Kakuu Kimando, la Sra. Thi Kim Nhung Luu, el Sr. Ehrens Mbamanovandu, el Sr. Andrew Gitonga M'Rukaria, el Sr. Affrizal Muchtar, el Sr. Heroldt Vekaama Murangi, el Sr. Paul Maina Mwangi, la Sra. Elizabeth Wanjiku Mwaniki, la Sra. Leopoldine Mwitidhandje Nakashole, la Sra. Phuong Hiep Nguyen, el Sr. Duc Minh Nguyen, el Sr. Quang Tien Nguyen, la Sra. Emis Muthoni Njeru, el Sr. Maurice Nkusi, el Sr. Joseph Moturi Okemwa, la Sra. Roselida Achieng Owuor, la Sra. Rina Rosdiani Patria, la Sra. Thi Ngoc Hai Pham, la Sra. Lydia Laudika Shaketange, el Sr. Subi Sudarto, Mr Diansa Gunadi Thaib, la Sra. Thi Thuy Van Truong, la Sra. Thi Tu-Anh Vu y el Sr. David Maina Wambugu.

El año siguiente, en 2019, se llevó a cabo una segunda reunión consultativa en Chengdu (China), para aportar comentarios adicionales sobre una versión avanzada del manual antes de su finalización. La Reunión Consultiva Internacional sobre Políticas de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida fue coorganizada por la División de la UNESCO de Políticas y Sistemas de Aprendizaje a lo Largo de Toda la vida (PLS, por sus siglas en inglés) y el UIL, acogidos por el Chengdu Education Bureau y el Chengdu Community College, y apoyados por la China Telecom Chengdu Branch. Los siguientes representantes de la academia y de organizaciones internacionales contribuyeron con su pericia a seguir avanzando en el contenido de esta publicación: el Sr. Aaron Benavot, el Sr. Sergio Cárdenas, Sr. Gwang-Chol Chang, la Sra. Suwithida Charungkaittikul, el Sr. Paul Comyn, la Sra. Yuanyuan Diao, la Sra. Christine Emeran, el Sr. Keith Holmes,

el Sr. Timothy Ireland, el Sr. Chen Liu, la Sra. Ying Liu, el Sr. Sami Nassar, la Sra. Marielza Oliveira, el Sr. Robert Parua, la Sra. Katarina Popović, la Sra. Manuela Prina, la Sra. Julie Reddy, la Sra. Emma Rohan, la Sra. Sylvia Schmelkes, la Sra. Un Shil Choi, la Sra. Zheng Wang, la Sra. Brikena Xhomaqi, la Sra. Ying Xia, el Sr. Dayong Yuan, el Sr. Weiyuan Zhang y el Sr. Yee Zher Sheng. Con esta segunda y última reunión consultiva, y las contribuciones del Sr. Sergio Cárdenas y la Sra. Judith James, los contenidos del manual se perfeccionaron y enriquecieron.

En el UIL, la preparación del manual fue dirigida por el Director del Instituto, el Sr. David Atchoarena. El manual fue desarrollado por el Sr. Raúl Valdés-Cotera, el Sr. Alex Howells, la Sra. Edith Hammer y la Sra. Mo Wang. Contribuciones adicionales fueron aportadas por la Sra. Marie Macauley, así como por otros miembros del personal del UIL. El Sr. Paul Stanistreet, apoyado por la Sra. Cendrine Sebastiani y la Sra. Jennifer Kearns-willerich, editaron la publicación.

Introducción al
aprendizaje a lo largo
de toda la vida:
un enfoque integrado
para el desarrollo
sostenible

CAPÍTULO 1

PREGUNTAS ORIENTADORAS

¿Cuáles son los elementos esenciales de la comprensión de la UNESCO del aprendizaje a lo largo de toda la vida?

¿Cómo el aprendizaje a lo largo de toda la vida contribuye a la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible?

¿Cuáles son las principales tendencias que afectan al mundo y cómo constituyen argumentos para la promoción del ALTV?

INTRODUCCIÓN AL APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA: UN ENFOQUE INTEGRADO PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Este primer capítulo del manual presenta el ALTV como una política integrada para promover el desarrollo sostenible. Comienza desglosando las características fundamentales del ALTV como un concepto, al mismo tiempo que establece su importancia para la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. A continuación, el capítulo ofrece una serie de argumentos para la promoción del ALTV –categorizados de acuerdo con las principales tendencias que afectan al mundo– con el propósito de proporcionar a los responsables de la formulación de políticas una justificación basada en pruebas para situar firmemente el ALTV en sus agendas nacionales.

Definición del ALTV

El aprendizaje a lo largo de toda la vida está enraizado en la integración del aprendizaje y la vida, cubriendo actividades de aprendizaje para personas de todas las edades, en todos los contextos de la vida y mediante una variedad de modalidades que, juntas, satisfacen una variedad de necesidades y demandas de aprendizaje. Esta es la comprensión holística del ALTV que enmarca la guía contenida en este manual.

El ALTV se ha convertido en un importante concepto en el ámbito de la política internacional y nacional. El concepto implica que el curso de vida de una persona ya no se puede dividir en un periodo de preparación seguido por un periodo de acción, sino más bien que el aprendizaje se extiende a lo largo de toda la vida en sus diferentes fases. El concepto también implica que el aprendizaje tiene lugar no solo en entornos formales de educación y formación, sino también en diversos espacios de aprendizaje, y que el aprendizaje se puede proporcionar mediante una variedad de medios y vías. Esta visión afecta los enfoques

individuales del aprendizaje y tiene implicaciones para el desarrollo y la implementación de políticas educativas. Hoy en día, esta visión de que el aprendizaje es un proceso a lo largo y ancho de toda la vida –y que toda educación debe seguir este principio– es ampliamente reconocida por los planificadores y responsables de la formulación de políticas educativas.

Elementos esenciales del ALTV

Si bien hay una serie de definiciones valiosas del ALTV que responden a diferentes contextos (varias de las cuales se exploran en este manual), hay cinco elementos que sustentan una comprensión integral de la definición del ALTV de la UNESCO.

Todos los grupos de edad. El aprendizaje a lo largo de toda la vida es un proceso que empieza en el nacimiento y se extiende a lo largo de toda la vida. Ofrece a las personas de todas las edades y orígenes (independientemente de la edad, el sexo, la etnia, los orígenes nacionales, económicos o sociales, e incluye a las personas con discapacidades, migrantes, pueblos indígenas y otras comunidades vulnerables) oportunidades y actividades de aprendizaje, respondiendo a sus necesidades específicas en diferentes etapas de su vida y profesión.

Todos los niveles de educación. El aprendizaje a lo largo de toda la vida trata de vincular todos los niveles y tipos de educación, construyendo vías adaptadas entre ellos. Esto incluye el cuidado de la primera infancia, la educación escolar primaria y secundaria, la educación superior, la educación de adultos y no formal, así como la educación y formación técnica y profesional (EFTP).

Todas las modalidades de aprendizaje. El aprendizaje a lo largo de toda la vida reconoce todas las modalidades de aprendizaje formal (institucionalizada, encaminada al reconocimiento de cualificaciones), no formal (institucionalizada, alternativa o complementaria de la educación formal, por lo general no conducente a cualificaciones reconocidas) e informal (no institucionalizada, autodirigida, familiar, comunitaria o socialmente dirigida).

Todos los ámbitos y espacios de aprendizaje. Las escuelas solo son una parte del amplio universo del aprendizaje, un espacio que también incluye a las familias, comunidades, lugares de trabajo, bibliotecas, museos y otras plataformas de aprendizaje en línea y a distancia. Promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida es construir puentes entre el sector de educación formal y los entornos de aprendizaje con el fin de crear nuevas oportunidades para satisfacer necesidades muy diversas.

Una variedad de propósitos. El aprendizaje a lo largo de toda la vida está simultáneamente centrado en las personas y se basa en los derechos humanos.

Su propósito es brindar oportunidades a las personas para desarrollar sus capacidades y alcanzar su potencial a lo largo de la vida, independientemente de sus puntos de partida; reconocer una amplia gama de necesidades y demandas de aprendizaje; y contribuir al desarrollo de una economía avanzada y una sociedad inclusiva. Brindar oportunidades equitativas e inclusivas de aprendizaje a lo largo de toda la vida significa responder a las necesidades de diversos educandos.

El término ‘política de aprendizaje a lo largo de toda la vida’ (ALTV) se utiliza para referirse a cualquier tipo de política diseñada e implementada por los gobiernos y los actores sociales interesados a fin de crear oportunidades de aprendizaje para todas las edades (niños, jóvenes, adultos y personas mayores, niñas y niños, mujeres y hombres), en todos los contextos de la vida (familia, escuela, comunidad, lugar de trabajo, etc.) y mediante una variedad de modalidades (formal, no formal e informal).

El ALTV y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

La creciente prominencia del ALTV en los debates sobre educación y política social ha sido impulsada por la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015). Aprobada en 2015 por jefes de estado, líderes gubernamentales, así como por representantes de alto nivel de la ONU y la sociedad civil, la Agenda 2030 expresa un compromiso mundial para promover la sostenibilidad en todas las sociedades. Sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas asociadas abordan los desafíos compartidos a nivel mundial, nacional y local.

El ODS 4 insta a los países a “garantizar una educación inclusiva de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2015, p. 19), dándole al ALTV un papel central en el desarrollo de políticas educativas para el desarrollo

Gráfico 1: Objetivos de Desarrollo Sostenible



Fuente: Naciones Unidas. Disponible en:

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/news/communications-material/>

sostenible. En la Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 se enfatiza la necesidad de incorporar oportunidades de aprendizaje para todas las edades en el sistema educativo y proporcionar “múltiples y flexibles vías de aprendizaje y maneras de emprender y reanudar el aprendizaje a todas las edades y en todos los niveles educativos; un fortalecimiento de los vínculos entre las estructuras formales y no formales; y el reconocimiento, validación y acreditación de los conocimientos, las aptitudes y las competencias adquiridos en la educación no formal e informal (UNESCO, 2016, p. 33).

Al enfatizar el desarrollo de políticas sólidas y transformativas basadas en pruebas y diálogo inclusivo, el ODS4 se sustenta –y va mucho más allá– de los compromisos internacionales con el ALTV y la educación. Prioriza a la niñez temprana, la finalización universal de la educación primaria y secundaria, el igual acceso a la educación postsecundaria y promueve la inclusión de las poblaciones marginadas. Se centra en los resultados relevantes de aprendizaje, incluidas las habilidades y competencias fundamentales para los mercados laborales en rápida evolución, y destaca conocimientos, valores y competencias que fomentan la igualdad de género, la ciudadanía mundial y la protección del medio ambiente. También exige que todos los ciudadanos, jóvenes, mujeres y hombres tengan oportunidades para adquirir conocimientos de lectoescritura y aritmética básica para 2030.

El ODS 4 ha sido formulado desde una perspectiva de ALTV. Sus dos primeras metas (4.1 y 4.2) están dedicadas a la educación primaria de los niños, mientras que las oportunidades para jóvenes y adultos figuran en cinco de las 10 metas: 4.3 (acceso a una educación y formación técnica y profesional –EFTP–, y educación terciaria); 4.4 (adquisición de competencias para el empleo, trabajo decente y emprendimiento); 4.5 (eliminación de las desigualdades de género); 4.6 (adquisición de lectoescritura y aritmética básica); 4.7 (conocimientos y competencias para el desarrollo sostenible). Volviendo a la definición del ALTV de la UNESCO, el ODS 4 aborda diferentes grupos de edad, niveles educativos, modalidades de aprendizaje, ámbitos y propósitos.

Más allá del ODS 4, el ALTV es un motor principal del desarrollo sostenible y, por consiguiente, crucial para lograr los 17 ODS. El desarrollo sostenible está ligado a cuestiones de educación (ODS 4), género (ODS 5) y, –más que nunca– salud (ODS 3). El ALTV aborda los tres objetivos (English y Carlsen, 2019). Además, las características intersectoriales del ALTV pueden incluso fortalecer los vínculos entre el ODS 4 y otros ODS, ayudando así a garantizar un desarrollo de alta calidad a una escala más amplia (ISCU e ISSC, 2015).

Los objetivos y metas de la Agenda 2030 pretenden representar una respuesta política integrada a los desafíos urgentes. Esto significa que las dimensiones clave del desarrollo sostenible –económica, social, cultural y medioambiental– deben considerarse holísticamente, como partes interconectadas de igual importancia. Si no se avanza en un área de la agenda, se obstaculizará el progreso de las otras. La capacidad del ALTV para construir puentes entre diferentes tipos y niveles de educación y aprendizaje, entre diferentes actores e instituciones y, de manera crucial, entre diferentes esferas de la vida y contextos políticos se vuelve, por lo tanto, particularmente importante.

Si bien los gobiernos nacionales firmaron los objetivos, no había duda de que la implementación requeriría el respaldo de entidades gubernamentales más cercanas a la gente –es decir, el gobierno local–. También quedó claro que el aprendizaje a lo largo de toda la vida tenía un papel central que desempeñar para ayudar a los ciudadanos a comprender y aceptar el logro de los ODS. Por consiguiente, la iniciativa de la ciudad del aprendizaje de la UNESCO se desarrolló en respuesta a estos requisitos y se explorará más a fondo en el Capítulo 4.

¿Por qué se debe promover el ALTV?

Los cambios económicos, tecnológicos, ambientales y sociales emergentes señalan la necesidad de fomentar la adaptación, la creatividad y, lo que es más importante, el aprendizaje que continúa a lo largo de la vida. Las personas ya no pueden seguir el curso de su vida utilizando

únicamente las competencias y los conocimientos adquiridos en la escuela, el colegio universitario o la universidad.

Como veremos en el Capítulo 2, algunos países ya han situado el ALTV en el corazón de las políticas nacionales para la transformación económica y social, ya que ellos han decidido esforzarse para convertirse en sociedades del aprendizaje. Las políticas implementadas en diferentes regiones del mundo confirman que el ALTV se está adoptando como un principio rector clave para la articulación de las políticas educativas, sociales y del mercado laboral a nivel nacional y local. Esto sirve como un reconocimiento por parte de los países de que el ALTV tiene una multitud de beneficios y puede contribuir a mejores entornos de vida, mejor salud y bienestar, comunidades más cohesionadas, mayor compromiso cívico y mejores oportunidades de empleo. Schuller *et al.* (2004) apuntan a los resultados sociales en particular, identificando la influencia positiva del aprendizaje en el capital humano y social, así como los beneficios de estos resultados en la persona y su comunidad.

Para demostrar el gran valor del ALTV, esta sección defiende su promoción utilizando seis tendencias principales que afectan al mundo actual. En cada caso, se define la tendencia y se brinda una descripción general de las oportunidades relacionadas, así como las consecuencias actuales y potenciales. Luego se destaca el papel del ALTV con un enfoque en sus beneficios, que, en todas las tendencias, incluye el cultivo de la adaptabilidad y la creatividad entre las poblaciones.

Desarrollos en tecnologías digitales

En particular en la última década, la tecnología móvil se ha vuelto cada vez más multifuncional, portátil y asequible, lo que abre nuevas oportunidades para el aprendizaje en entornos formales, no formales e informales, especialmente en comunidades que anteriormente tenían oportunidades limitadas para acceder y utilizar la tecnología (UNESCO, 2022). Al mismo tiempo, las nuevas tecnologías –tales como la automatización, la inteligencia artificial (IA), el Internet de las cosas y la cadena de bloques, están cambiando significativamente las habilidades y competencias

necesarias para los trabajos existentes; haciendo que desaparezcan las ocupaciones rutinarias y poco calificadas; y dando lugar a la creación de nuevos puestos de trabajo e industrias (ILO, 2021). La naturaleza en red de la tecnología moderna, combinada con la IA, también está cambiando nuestras interacciones, comunicaciones, medios de comunicación y entretenimiento de maneras que moldean profundamente nuestra forma de ser (Poquet y de Laat, 2021).

Mediante sus indicadores y estrategias de implementación, el ODS 4 reconoce explícitamente el papel de la tecnología en todas las formas de educación y aprendizaje. La meta 4.4 mide específicamente la proporción de jóvenes y adultos que tienen competencias en tecnología de la información y la comunicación (TIC), reconociéndolas como un componente importante de las habilidades necesarias para el empleo, los trabajos decentes y el espíritu empresarial. El desarrollo de habilidades en TIC, incluida la alfabetización digital, permite a los educandos aprovechar al máximo los dispositivos digitales, Internet y los recursos en línea para las oportunidades de aprendizaje (UNESCO, 2020). Estas oportunidades incluyen, entre otras, el uso de tecnologías móviles para la alfabetización básica, la obtención de calificaciones terciarias en línea y a distancia, el uso de la realidad virtual y aumentada para una educación y formación profesional más segura y eficaz (UNESCO y UNESCO Bangkok, 2017), y combinar macrodatos (*big data*) con algoritmos de aprendizaje automático para guiar a los adultos inscritos en cursos de habilidades relevantes para el trabajo y ofrecer orientación profesional.

Al mismo tiempo, las diferencias generalizadas en la infraestructura digital y las competencias digitales a nivel mundial apuntan a una "brecha digital" significativa entre y dentro de los países. A fines de 2019, la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT, por sus siglas en inglés), organismo especializado de las Naciones Unidas encargado de los asuntos relacionados con las TIC, estimó que el 49 % de la población mundial aún no tenía acceso a Internet (UIT, 2022). También existen diferencias en la propiedad y el uso de teléfonos móviles entre los géneros: las mujeres tienen un 7 % menos de probabilidades que los hombres de poseer un teléfono móvil y un 15 % menos de probabilidades

de utilizar Internet móvil (GSMA, 2021). El Índice de la Economía y la Sociedad Digitales (DESI, por sus siglas en inglés), que resume los indicadores sobre el desempeño digital de Europa y rastrea el progreso de los países de la UE, muestra que el 40 % de los adultos carecen de competencias digitales básicas (European Commission, 2021). Entre los jóvenes y adultos de los grupos más vulnerables –como los refugiados, los desplazados internos y los migrantes–, los datos de alfabetización y acceso tecnológico sugieren que sufren múltiples desventajas que se entrecruzan y limitan las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a través de Internet y la tecnología digital (UIL, 2022b)

La tecnología también ha suscitado preocupaciones éticas, de gobernanza y de privacidad. Se ha demostrado inequívocamente que las tecnologías avanzadas –como los algoritmos de inteligencia artificial– exacerban los sesgos, perpetúan los estereotipos de género y tienen un impacto negativo en otros aspectos del trabajo, como la contratación y los ingresos (EQUALS y UNESCO, 2019). El mayor uso de las tecnologías digitales también ha llevado a la acumulación de datos educativos por parte de un pequeño número de corporaciones globales que podrían usarse para fines comerciales imprevistos y para los cuales nunca se solicitó ni se proporcionó el consentimiento (UNESCO, 2020). Estas preocupaciones sugieren que se deben desarrollar salvaguardas y límites apropiados en torno a los valores del compromiso colectivo de la comunidad y el desarrollo de soporte lógico [software] libre y abierto (UNESCO, *ibidem*). Un borrador publicado recientemente de la *Recomendación de la UNESCO sobre la ética de la inteligencia artificial* (UNESCO, 2021) destaca las implicaciones éticas de la IA para la educación porque "vivir en sociedades en proceso de digitalización requiere nuevas prácticas educativas, la necesidad de reflexión ética, pensamiento crítico, prácticas de diseño responsable y nuevas competencias, dadas las implicaciones para el mercado laboral y la empleabilidad" (UNESCO, 2021, *ibidem*, p. 5).

Las políticas y regulaciones juegan un papel fundamental para garantizar la inclusión en el diseño, la implementación, el uso y los resultados del uso de las TIC en el ALTV. La necesidad de tales iniciativas nunca ha sido más pronunciada. La pandemia de COVID-19 trastornó la oferta educativa tradicional y

Recuadro 1.1. — Transformación digital en África

La Unión Africana [African Union, AU] está fomentando un proceso de digitalización regional y nacional a través de su *Digital Transformation Strategy for Africa (2020-2030)* [Estrategia de Transformación Digital para África (2020-2030)]. El objetivo general declarado de la estrategia es "aprovechar las tecnologías digitales y la innovación para transformar las sociedades y economías africanas a fin de promover la integración de África, generar un crecimiento económico inclusivo, estimular la creación de empleo, romper la brecha digital y erradicar la pobreza para el desarrollo socioeconómico del continente, y asegurar la apropiación de África de herramientas modernas de gestión digital" (AU, 2020, p. 2)

La estrategia cuenta con el apoyo de la *Digital Economy Initiative for Africa (DE4A)* [Iniciativa de Economía Digital para África] del Banco Mundial (World Bank, 2022), cuyo objetivo es generar reformas de políticas, intervenciones e inversiones en la economía digital en toda África. A nivel internacional, la iniciativa promueve la interconexión de los mercados digitales al tiempo que estimula el crecimiento de la infraestructura digital, las competencias, los servicios financieros, los negocios y el espíritu empresarial a nivel nacional. Hasta ahora, se han llevado a cabo diagnósticos de países en varios países africanos para dar forma a la implementación a medida que avanza la iniciativa.

la actividad en el lugar de trabajo, lo que obligó a industrias y sectores enteros del sistema educativo a cambiar sus operaciones en línea. Como resultado, la integración de las TIC ha aumentado significativamente en muchos de estos sectores, poniendo de manifiesto las desigualdades digitales que reflejan las desigualdades sociales existentes por clase, género, raza y edad, entre otros, en el proceso. Los gobiernos son responsables de abordar estos desafíos y mapear las TIC de acuerdo con las prioridades nacionales, lo que también puede llevarse a cabo a nivel regional, como

se ve en el ejemplo del *Recuadro 1.1*. La Sección 3.5 del Capítulo 3 también se enfoca en el avance de las TIC para la implementación del ALTV, con un énfasis particular en la inclusión, y presenta muchos ejemplos para ilustrar los problemas planteados aquí.

Transformaciones en el mundo del trabajo

En el contexto de una rápida y amplia transformación del mercado de trabajo, el lugar de trabajo se está convirtiendo cada vez más en un espacio de aprendizaje. Existe una demanda creciente de habilidades avanzadas, creatividad y adaptabilidad en el lugar de trabajo; sin embargo, el ritmo y la naturaleza de los cambios tecnológicos –en forma de inteligencia artificial y automatización– dificultan la predicción de las habilidades que se necesitarán en el futuro, al mismo tiempo que requieren el desarrollo de agendas nacionales de ALTV.

La crisis del COVID-19 provocó pérdidas considerables de puestos de trabajo y una mayor desigualdad en el mercado laboral: las mujeres sufrieron una mayor pérdida de empleo que los hombres, y los trabajadores menos calificados estuvieron particularmente expuestos a la pérdida de puestos de trabajo, especialmente en la economía informal. Con la tecnología desarrollándose rápidamente, el impacto probable en los sistemas económicos nacionales es difícil de predecir; sin embargo, se anticipa que los trabajadores cambiarán de trabajo con más frecuencia y estarán sujetos a cambios de roles que requerirán una constante actualización o capacitación.

La automatización también está afectando al mundo del trabajo con una intensidad cada vez mayor: mientras que aproximadamente el 3 % de los trabajos estaban en riesgo de automatización a principios de la década de 2020, esto podría aumentar al 30 % a mediados de la década de 2030 (PwC, 2022). Además, debido a los cambios demográficos, las personas permanecerán más tiempo en la fuerza de trabajo y una proporción cada vez mayor de la futura fuerza de trabajo estará compuesta por personas que ya están empleadas. Mientras el planeta envejece, algunas regiones, en particular el África subsahariana y el Caribe, continúan enfrentando

grandes desafíos para capacitar y absorber en el mercado laboral a una población joven en rápido crecimiento. Por lo tanto, es probable que los trabajadores experimenten transiciones no lineales entre el mercado laboral y la educación, regresando a la educación para prepararse para un cambio de carrera o participando en programas de aprendizaje mientras trabajan.

El desempleo y el subempleo siguen representando las principales preocupaciones de los responsables de la formulación de políticas. La Organización Internacional del Trabajo (OIT) informó una tasa mundial de desempleo juvenil del 13.6 % para 2019, o 67.6 millones de jóvenes desempleados (ILO, 2020). En 2020, con el brote de COVID-19 y las posteriores restricciones de movimiento para minimizar su propagación, el desempleo aumentó considerablemente, y hubo una gran pérdida de horas de trabajo y de ingresos. La OIT estimó que, en el transcurso de 2020, el 8.8 % de todas las horas de trabajo, o 255 millones de puestos de trabajo a tiempo completo, se perdieron en todo el mundo, con una reducción global del empleo que afectó a 114 millones de personas (ILO, 2021a).

Incluso antes de la pandemia de COVID-19, millones de jóvenes en todo el mundo estaban atrapados en un ciclo de desempleo y trabajo informal, no remunerado o mal remunerado; sin embargo, la educación y el ALTV pueden –con una formulación de políticas y una planificación eficaces– impactar positivamente en sus posibilidades en el mercado de trabajo brindándoles competencias relevantes (Hutchinson y Kettlewell, 2015). Si bien el desempleo tiene efectos negativos a largo plazo en el bienestar de las personas e implicaciones en los costos de bienestar para la sociedad, las políticas de ALTV dirigidas a la activación del mercado laboral y la mejora de las competencias pueden ayudar a enfrentar el desempleo y sus impactos psicológicos (Mousteri, Daly y Delaney, 2018).

Si bien el discurso sobre la cuarta revolución industrial (a veces denominada Industria 4.0) se refiere principalmente a las ciudades y sus periferias, en muchas áreas rurales la agricultura continúa proporcionando una importante fuente de ingresos. Brindar oportunidades de empleo a los jóvenes y reducir la pobreza rural son preocupaciones importantes. Esto

requiere anticipar cómo está cambiando el trabajo en las áreas rurales, particularmente como resultado del cambio climático. Adaptarse a este cambio requiere una innovación masiva en las prácticas agrícolas existentes y el desarrollo de nuevas habilidades y conocimientos a través de programas de educación profesional y oportunidades de formación. Por consiguiente, tanto las áreas urbanas como las rurales están presenciando transformaciones estructurales y rápidas moldeadas por la tecnología y el cambio climático, que requieren nuevos modelos de capacitación.

Las nuevas tecnologías, los cambios demográficos y el cambio climático están transformando los empleos y los patrones de participación en el mercado de trabajo. Establecer una cultura de aprendizaje a lo largo de toda la vida en y para el trabajo es un imperativo a fin de adaptar la fuerza de trabajo a los nuevos requisitos laborales, construir sociedades más inclusivas y justas, y promover la realización y el desarrollo personal.

Cambios demográficos

A nivel mundial, las personas viven más, hay menos jóvenes que ingresan al mercado laboral y el perfil de edad de la población es cada vez más envejecido. Según estimaciones de las Naciones Unidas, la población mundial de personas de 65 años o más ascendía a 727 millones en 2020 (UN DESA, Population Division, 2020) y, para 2050, las personas mayores superarán en número a los jóvenes (UN, 2022). La gente trabaja más tiempo y la edad de jubilación en muchos países se está retrasando. Entre las poblaciones que envejecen, donde las personas permanecen activas en el mercado laboral durante más tiempo, existe una demanda creciente de oportunidades de mejora y reconversión profesional.

El cambio demográfico también resulta del desplazamiento forzado de un gran número de personas debido a conflictos o desastres naturales. El conflicto en la República Árabe Siria, por ejemplo, ha provocado más de 6.1 millones de desplazados internos (IDMC, 2019), mientras que la crisis política, económica y social en la República Bolivariana de Venezuela ha provocado la migración de más de 4.8 millones de personas (UNHCR, 2020). Los países de destino tienen el desafío de desarrollar rápidamente

estrategias para reconocer y acreditar el aprendizaje, las habilidades y las competencias formales y no formales que los refugiados traen consigo y ofrecer programas de aprendizaje específicos para apoyar la integración de los refugiados en el sistema educativo nacional o el mercado laboral.

En los últimos años, varios países han promulgado leyes para la integración de los refugiados (véase UNESCO, 2018). La Proclamación de Refugiados de Etiopía otorga a los refugiados acceso a las escuelas, afirmando que “todo refugiado o solicitante de asilo reconocido recibirá el mismo trato que se otorga a los ciudadanos etíopes con respecto al acceso a la educación preescolar y primaria” y que los refugiados tienen derecho al “reconocimiento de certificados, diplomas y títulos escolares extranjeros” (Federal Democratic Republic of Ethiopia, 2019, p. 16). En la República Islámica de Irán, un decreto emitido en 2015 por el jefe de Estado apoyó la aceptación de niños afganos en las escuelas, incluso en ausencia de la documentación adecuada. A esto le siguieron en 2016 medidas gubernamentales para apoyar a los refugiados, incluida una nueva tarjeta de apoyo educativo para niños afganos sin documentación (Hervé, 2018).

Si bien estos son ejemplos positivos, vale la pena señalar que, en muchas partes del mundo, los refugiados aún sufren una trágica falta de oportunidades educativas. Los beneficios de mejorar esta situación son claros: el ALTV puede romper las barreras culturales y lingüísticas, apoyar un debate informado e inteligente sobre los flujos migratorios y crear vías para un mayor aprendizaje. Además, se ha descubierto que la participación en el ALTV ayuda a los ciudadanos a ser más activos en la sociedad civil y en la vida política, más tolerantes con la diversidad y más conscientes de los problemas sociales y políticos. El ALTV promueve la cohesión social y el entendimiento cultural, y apoya la creación de comunidades de aprendizaje a nivel local que pueden abordar desafíos como los bajos niveles de alfabetización, la pobreza intergeneracional y la sostenibilidad ambiental. De hecho, las comunidades de aprendizaje pueden ofrecer un medio para gestionar y resolver conflictos a través de la mediación y el diálogo, creando conciencia sobre las causas de los problemas socioeconómicos y moldeando las actitudes del público (UNESCO, 2018). Además, debido

a que el ALTV tiene como objetivo crear oportunidades de aprendizaje para poblaciones muy diferentes durante diferentes etapas de sus vidas, puede ser una respuesta efectiva al cambio demográfico. Por ejemplo, las políticas de ALTV que tienen en cuenta las necesidades de aprendizaje de los trabajadores mayores pueden ayudarlos a mantenerse al día con los nuevos desarrollos tecnológicos para alentar su participación continua en el mercado laboral, que a menudo se asocia con beneficios socioculturales más amplios.

La urgencia resultante del cambio climático

El cambio climático y la necesidad de una acción climática son temas que están alcanzando rápidamente el primer lugar en las agendas de los responsables de la formulación de políticas. El sistema climático mundial ha sido desestabilizado por la actividad humana, y los países de todo el mundo ahora están presenciando inundaciones, olas de calor, sequías y otros tipos de condiciones climáticas extremas. Estos desarrollos quedan claros en el informe más reciente del Grupo de Trabajo del Panel Intergubernamental sobre el Cambio Climático (IPCC, por sus siglas en inglés), que pronostica que tales eventos aumentarán tanto en regularidad como en intensidad, lo que conducirá a aumentos del nivel del mar potencialmente irreversibles (IPCC, 2021). Este último informe sigue a los hallazgos de 2020 de que la contaminación de la atmósfera por los gases de efecto invernadero, la pérdida de hielo marino debido al aumento de las temperaturas y las inundaciones causadas por las fuertes lluvias continúan sin cesar (WMO, 2020). Ahora es inevitable que todas las partes del mundo se vean afectadas por las perturbaciones relacionadas con el clima en los próximos años –de manera más aguda en el Sur Global–, por lo que es imperativo que las poblaciones aprendan a adaptarse a estos cambios.

Aquí, una vez más, el ALTV tiene un papel central que desempeñar, en primer lugar en términos de conocimiento. A través de oportunidades de aprendizaje accesibles para todos –sin importar su edad, nacionalidad, nivel educativo, antecedentes socioeconómicos o etnia– las poblaciones pueden sensibilizarse sobre las formas en que el clima está cambiando y las consecuencias que se están produciendo a nivel internacional, nacional

y local. En segundo lugar, el ALTV fomenta la resiliencia en respuesta al cambio climático. Si bien las tendencias y muchas de sus consecuencias esperadas son claras, aún no conocemos todas las formas en que el cambio climático afectará la forma en que vivimos, y hay algunas consecuencias que aún no se pueden conocer. En los próximos años se necesitará una población mundial de educandos de por vida resilientes, que puedan identificar y evaluar los cambios en su entorno, formular respuestas y encontrar soluciones a los problemas emergentes.

Los responsables de la formulación de políticas pueden fomentar esta resiliencia a nivel local mediante el desarrollo de programas para aumentar la participación cívica. Las oportunidades de aprendizaje relacionadas con el clima pueden empoderar a las personas para abordar los desafíos que plantea el cambio climático en sus localidades y encontrar formas de administrar sus propios recursos de manera sostenible. También pueden dar lugar a iniciativas para crear conciencia sobre los desafíos que plantea el cambio climático, lo que permitirá a las personas tomar mejores decisiones compatibles con el desarrollo sostenible. Esto es importante en todos los niveles de educación, y es responsabilidad del gobierno garantizar que las personas estén informadas sobre los efectos del cambio climático, su impacto en la seguridad alimentaria y cómo promover el uso sostenible de los recursos. Dicha información aumenta la probabilidad de que los debates públicos sobre estos temas sean justos, constructivos y basados en pruebas.

Al mismo tiempo, los gobiernos deben crear condiciones propicias para acciones a nivel de base en respuesta al cambio climático, así como la creación de alianzas multisectoriales. La movilización de recursos por parte de organizaciones de la sociedad civil, instituciones de aprendizaje, comunidades y empresas puede contribuir significativamente a la acción climática a nivel local, al igual que iniciativas colectivas como el círculo de estudio, el barrio del aprendizaje y la ciudad del aprendizaje.

Recuadro 1.2. — Cómo enfrentó Ciudad del Cabo su grave crisis de agua

En 2017, Ciudad del Cabo (Sudáfrica), que entonces tenía una población de 3.7 millones de personas, experimentó la peor sequía en más de un siglo. La experiencia de la sequía cambió la forma en que los ciudadanos de Ciudad del Cabo piensan sobre el agua y cómo se puede gestionar. El aprendizaje a lo largo de toda la vida fue fundamental para ayudar a las personas de todas las edades a responder a la crisis. Por ejemplo, una campaña liderada por los funcionarios de agua de la ciudad brindó a los ciudadanos estrategias para reducir a la mitad el consumo de agua: esto incluía ducharse durante menos tiempo, descargar el inodoro solo cuando fuera absolutamente necesario, lavar la ropa con menos frecuencia, no regar el jardín y recolectar agua limpia en manantiales naturales en el área. Además, se introdujo un límite estricto de 50 litros de agua de suministros municipales por persona y por día, y se instalaron sistemas de aguas grises junto con grandes tanques de agua para aquellos que podían permitírselos. La sequía requirió los esfuerzos colectivos de todos los sectores y de todos los niveles de la sociedad para producir soluciones innovadoras y realistas a fin de que las personas pudieran sobrevivir con menos agua y reforzar su esperanza de un futuro sostenible. El aprendizaje a lo largo de toda la vida tuvo lugar en varios sectores de la sociedad a través de la educación inicial, el aprendizaje y la educación de adultos, así como de otros entornos de aprendizaje, tales como los medios de comunicación, las organizaciones religiosas y la sociedad civil.

Fuente: Walters, 2018.

Salud y bienestar

La crisis del COVID-19 ha llevado la salud y el bienestar a lo más alto de las agendas de los responsables de la formulación de políticas al revelar el impacto multisectorial de los problemas de salud en la educación, la sociedad y la economía. Incluso antes de la pandemia, los beneficios de la educación y la salud para las oportunidades de vida individuales y las ventajas sociales eran ampliamente conocidos, al igual que la relación sólida y de refuerzo mutuo entre la educación y la salud, donde la mejora en una tiene un claro impacto positivo en la otra.

La participación en el aprendizaje conduce a mejores comportamientos y actitudes en relación con la salud, una mayor esperanza de vida y una disminución de las enfermedades relacionadas con el estilo de vida, con una reducción proporcional de los costos de atención médica (UIL, 2016). Nueva evidencia de estos efectos se incluye en el cuarto *Informe mundial sobre aprendizaje y educación de adultos* (GRALE 4), que encontró que la educación de adultos también tiene ventajas relacionadas con la salud para las familias, como en el caso de las madres que participan en programas de alfabetización que benefician la salud de sus hijos. (UIL, 2019).

La comunidad también es un escenario esencial para la difusión de información sobre salud, higiene y servicios relacionados, como lo demuestran los primeros esfuerzos a nivel local para crear conciencia sobre el COVID-19 y prevenir su propagación. El aprendizaje en general –y el aprendizaje no formal e informal en particular– contribuyen a mejorar la salud de las personas dentro de las comunidades. La iniciativa “Salud 2020” de la Organización Mundial de la Salud (OMS) apuntó a la creación de nuevos entornos de aprendizaje que fomenten no solo el desarrollo cognitivo del individuo sino también su desarrollo social, físico, mental y emocional. Además, con un enfoque en el aprendizaje social y emocional para la autoestima de los alumnos, el aprendizaje basado en la comunidad para la salud y el bienestar puede promover una ciudadanía más activa, así como la inclusión (WHO, 2015).

A lo largo de la pandemia, que ha amenazado la salud y el bienestar de muchas maneras, los beneficios del ALTV han sido evidentes. Como respuesta directa al impacto de la COVID-19 en la salud física, los programas innovadores de ALTV para la promoción de la higiene y el distanciamiento social han resaltado el gran valor del aprendizaje informal a través de campañas de información en Internet, televisión y carteles públicos. Además, universidades, bibliotecas y otras organizaciones han hecho que sus recursos educativos sean de uso gratuito en línea. Esto ha servido para promover las oportunidades de ALTV en el hogar durante los períodos de actividad pública restringida. En términos de salud mental y bienestar, algunas universidades han desarrollado recursos para personas que luchan para sobrellevar el impacto psicológico de la pandemia.¹

El ALTV para la salud y el bienestar se ha convertido en un paradigma importante para el período pandémico y la recuperación pospandémica. Los acontecimientos recientes seguirán dando forma a las políticas y prácticas de ALTV en los años venideros, en particular con respecto a dos dimensiones que los responsables de la formulación de políticas deben tener en cuenta. En primer lugar, el aprendizaje para la salud dota a las personas de la capacidad de cuidar su propia salud y la de su familia. Esto se basa en las oportunidades de ALTV para la alfabetización en salud a fin de que las personas puedan obtener, evaluar críticamente y aplicar información en la toma de decisiones diarias relacionadas con la salud, contribuyendo así a su propia promoción de la salud (Jourdan *et al.*, 2021). En segundo lugar, el aprendizaje para la salud puede considerarse una dimensión central de la educación ciudadana. Esto significa reconocer el impacto de las acciones de los ciudadanos en la salud colectiva de la comunidad.

1 Para obtener más ejemplos de cómo las universidades han apoyado a las comunidades locales en términos de salud y bienestar durante la pandemia de COVID-19, consulte la nota reciente del Sector de Educación de la UNESCO sobre el compromiso de las instituciones de educación superior con la comunidad, que está disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374128> [Consultado el 1 de febrero de 2022].

Fortalecimiento de la ciudadanía

El mundo de hoy enfrenta desafíos sociales, económicos y ambientales sin precedentes que son impulsados por la aceleración de la globalización y el desarrollo tecnológico. Estos problemas emergentes afectan todos los aspectos de la sociedad y tienen repercusiones de largo alcance. Esto incluye, por ejemplo, la difusión de desinformación que ha llevado a algunas personas a negar la ciencia del clima y las vacunas, o las causas profundas de la pobreza y los flujos migratorios, entre otras cosas. Estas campañas de noticias falsas pueden generar una resistencia activa de los ciudadanos a las políticas y acciones destinadas a abordar los desafíos que el mundo está experimentando. También pueden inculcar y perpetuar entornos políticos populistas.

En las últimas dos décadas, los movimientos nacionalistas han ganado fuerza en diferentes países del mundo, motivados por tendencias excluyentes que fomentan la división, el caos e incluso la violencia. La abrumadora pandemia de COVID-19, junto con la urgencia del cambio climático y el actual auge de los movimientos populistas, nos han recordado que el aprendizaje es primordial en tiempos como este, y es fundamental dotar a los ciudadanos del conocimiento y la información suficientes para responder a estos problemas. Los gobiernos nacionales y locales desempeñan un papel importante en este esfuerzo.

Las cuatro áreas del desarrollo sostenible –crecimiento económico, inclusión social, expresión cultural y protección del medio ambiente– dependen de las contribuciones de ciudadanos informados y activos. Según la definición de la UNESCO, la «ciudadanía mundial» se refiere a “un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común” (UNESCO, 2015, p. 14). Esta perspectiva global empodera a los estudiantes para que “participen y asuman roles activos, tanto local como globalmente, para enfrentar y resolver los desafíos mundiales y, en última instancia, volverse contribuyentes, en una actitud proactiva, de un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible” (UNESCO, 2014, p. 16).

En un marco de referencia titulado *Key Competences for Lifelong Learning* [Competencias clave para el aprendizaje permanente], publicado por la Comisión Europea (European Commission, 2019), la competencia ciudadana se articula como una comprensión de los valores sociales comunes y una visión diferenciada de los principales desarrollos históricos a nivel local, nacional y mundial. Se refiere además al pensamiento crítico, las habilidades para resolver problemas y la participación en actividades cívicas y la toma de decisiones en todos los niveles de gobierno. La ciudadanía mundial y activa se basa fundamentalmente en el respeto de los derechos humanos e incluye 'el apoyo a la diversidad social y cultural, la igualdad de género y la cohesión social, estilos de vida sostenibles, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la disposición a respetar la privacidad de los demás, y asumir la responsabilidad por el medio ambiente' (European Commission, 2019, p. 12).

Para mejorar el conocimiento, las habilidades y las actitudes de las personas a fin de que se conviertan en ciudadanos activos, la educación para la ciudadanía adopta un enfoque multifacético, que incluye la educación en derechos humanos, la educación para la paz, la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la comprensión internacional. Aplica una perspectiva de ALTV, comenzando desde la primera infancia y continuando a través de todos los niveles de educación hasta la edad adulta, incluyendo enfoques formales e informales, intervenciones curriculares y extracurriculares, así como vías convencionales y no convencionales de participación (UNESCO, 2015, p. 15). Si bien se ha prestado atención a la educación para la ciudadanía en las escuelas y la educación formal, se necesitan más esfuerzos para crear conciencia y mejorar las competencias para la ciudadanía activa y global entre jóvenes y adultos.

Recuadro 1.3. — Fortalecimiento de la ciudadanía en las ciudades del aprendizaje

Buenas prácticas para fortalecer la educación ciudadana a nivel local se pueden encontrar entre los miembros del grupo temático sobre educación ciudadana de la UNESCO Global Network of Learning Cities' (GNLC) [Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje de la UNESCO]. Una encuesta realizada en 2019 mostró una riqueza y variedad de iniciativas tomadas por los miembros del grupo para promover la ciudadanía activa. Los resultados demostraron que una amplia gama de actores sociales contribuyen a la educación ciudadana, incluidos gobiernos municipales, fundaciones y asociaciones, escuelas y universidades, institutos de formación, centros comunitarios, bibliotecas y clubes sociales.

La ciudad de Yeonsu-gu en la República de Corea ha implementado varios proyectos de ciudadanía para mejorar el compromiso cívico, desarrollar la resiliencia de la comunidad y fomentar la democracia directa. Una "plataforma de gestión de viviendas multifamiliares en línea" apoya el intercambio de información entre las comunidades locales y permite la participación directa de los ciudadanos en los procesos de toma de decisiones a nivel local, independientemente del tiempo y el espacio. También en la República de Corea, la ciudad de Bucheon utiliza las artes liberales para fomentar la ciudadanía activa. Las artes se utilizan como vehículo para aumentar la conciencia crítica entre los ciudadanos, lo que implica, por ejemplo, un concurso de poesía orientado hacia la ciudadanía mundial.

Para fomentar la inclusión social, la ciudad brasileña de Contagem promueve la educación y la no discriminación. Por ejemplo, a través del proyecto Escuela sin Fronteras, iniciado en 2015, se ofrecen clases de lengua portuguesa a inmigrantes, incluyendo asistencia individualizada para alumnos inmigrantes de primaria y sus padres, facilitando así la comunicación entre la escuela y la familia.

Fuente: UIL et al., 2021.

Creación de un fundamento para la política de ALTV

El Capítulo 1 presentó algunos de los desafíos emergentes que cualquier sociedad enfrentará en las próximas décadas y cómo estos desafíos crean un contexto en el que se necesita una política de ALTV flexible e integral. Al presentar cambios globales fundamentales en tecnología, empleo, demografía, clima, necesidades de salud y compromiso cívico –y cómo estos cambios afectan el aprendizaje–, este capítulo respalda el proceso de construcción de una justificación para el ALTV.

Si bien los marcos de desarrollo internacional en la mayoría de los países reconocen la importancia del ALTV, su implementación completa sigue siendo una aspiración. En muchas regiones, el ALTV permanece al margen de las políticas nacionales y muchos países aún limitan el término a la educación de adultos, la educación no formal o la educación continua. Esta tendencia descuida el valor holístico del ALTV y sus beneficios en diversas áreas de la vida (Yang y Valdés-Cotera, 2011). Como se demostró en el Capítulo 1, el ALTV es muy relevante para los desafíos presentes y futuros, y tiene efectos positivos potenciales en todas las personas y en las poblaciones desatendidas en particular. Como resultado, un número cada vez mayor de países están reconociendo ahora el ALTV como un tema de política integral, que abarca diferentes niveles de educación y contextos de aprendizaje. Sin embargo, se necesita más progreso en el desarrollo de políticas de ALTV en todo el mundo.

El primer paso es construir fundamentos, colocar el ALTV firmemente en las agendas de políticas nacionales e identificar temas de política pública donde la adopción del ALTV tiene ventajas comparativas significativas. Con este argumento fundamental para el ALTV y sus beneficios establecidos, el proceso de formulación de políticas puede proceder con un propósito.

El ALTV como un enfoque integrado para el desarrollo sostenible

A la luz de los problemas complejos que surgen en todo el mundo, el Capítulo 1 analizó la relevancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Al definir por qué el concepto de ALTV debe promoverse como una realidad concreta que puede abordar algunos de nuestros mayores desafíos, el capítulo brinda orientación que los responsables de la formulación de políticas pueden utilizar para avanzar en la adopción de políticas de ALTV en sus sistemas educativos.

Antes de continuar con el Capítulo 2, que está diseñado para informar a los lectores sobre cómo promover la formulación de políticas desde una perspectiva de ALTV, es importante reflexionar sobre cómo la información presentada aquí se relaciona con su propio contexto nacional. Si bien gran parte del Capítulo 1 es de aplicación universal, ciertos aspectos tendrán especial relevancia para su país. Considere los siguientes puntos, preguntas y acciones posibles:

Puntos clave:

- Los problemas que surgen en países de todo el mundo son variados y hay muchos que son exclusivos de contextos nacionales particulares, pero los desafíos más apremiantes se relacionan en términos generales con la tecnología, el empleo, la demografía, el clima, la salud y la ciudadanía.
- Dado que estos problemas están surgiendo rápidamente, sus impactos aún no se conocen por completo; por lo tanto, es necesario responder a la situación actual anticipando las necesidades de las generaciones futuras.
- Esta tarea orientada simultáneamente al presente y al futuro requiere la identificación de temas de política pública. Debido a que el ALTV es relevante para una amplia gama de problemas sociales, como la salud, el medio ambiente, el trabajo, la justicia, la ciudadanía, la cultura, los asuntos sociales, etc., se encuentra en una posición única para responder a los problemas de una manera que reconoce cómo se interconectan.

Preguntas para reflexionar:

- ¿Cómo se concibe el ALTV en su país? ¿Existe una definición oficial? Si es así, ¿en qué medida refleja los puntos clave de este capítulo?
- ¿Cuenta su país con un plan o estrategia nacional para el logro de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible? Si es así, ¿cómo contribuye el ALTV?
- ¿Alguno de los temas emergentes mencionados en el Capítulo 1 resuena particularmente en su contexto nacional?

Acciones posibles:

Para identificar cómo el ALTV para el desarrollo sostenible se relaciona directamente con su contexto, pruebe esta actividad paso a paso antes de pasar al siguiente capítulo.

- Comience por identificar temas de particular importancia para su contexto nacional en el momento actual, así como aquellos que puedan surgir en los próximos años. Piense en cómo se relacionan con las tendencias presentadas en el Capítulo 1; por ejemplo, cambios que afectan la demografía, la tecnología y/o el clima.

- Reflexione sobre qué áreas de la vida afectan más estos desafíos; por ejemplo, empleo, salud o conservación del medio ambiente.

- Mire hacia el futuro y considere qué iniciativas de ALTV o intervenciones de política podrían ayudar a abordar los problemas que ha identificado.

- Identifique la modalidad o modalidades de aprendizaje que pueden aplicarse (formal/no formal/informal) para diseñar e implementar iniciativas de ALTV que aborden los problemas que identificó.

Lecturas esenciales

- UIL. 2020. *Adoptar una cultura de aprendizaje a lo largo de la vida: contribución a la iniciativa Futuros de la Educación. Reporte. Una consulta transdisciplinaria de expertos* [PDF] Hamburgo, UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377810> [Consultado el 2 de febrero de 2022].
- UNESCO. 2016. *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos.* [PDF] París: UNESCO. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa/PDF/245656spa.pdf.multi [Consultado el 2 de febrero de 2022].
-

Lecturas adicionales

- ILO (International Labour Organization). 2019. *Work for a brighter future. Global Commission on the Future of Work.* [online] Geneva, ILO. Disponible en: http://www.ilo.org/global/topics/future-of-work/publications/WCMS_662410/lang--en/index.htm [Consultado el 20 abril de 2020].
- UIL. 2016. *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos 2015.* [PDF] Hamburgo: UIL. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179_spa [Consultado el 2 de febrero de 2022].
- UN (Naciones Unidas). 2015. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. A/RES/70/1. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.* [PDF] Nueva York: Naciones Unidas. Disponible en: <https://undocs.org/sp/A/RES/70/1> [Consultado el 21 de abril de 2020].
- UNESCO. 2020. *Outcome document: first draft of the Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence.* [PDF] Paris, UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373434> [Consultado el 15 marzo de 2021].
-

Crear una política eficaz
de aprendizaje a lo largo
de toda la vida

CAPÍTULO 2

PREGUNTAS ORIENTADORAS

¿Qué es una política de ALTV?

¿Cómo es el proceso de elaboración de políticas de ALTV?

¿Qué factores clave deben tenerse en cuenta para crear una política eficaz de ALTV?

CREAR UNA POLÍTICA EFICAZ DE APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA

Con la justificación del ALTV establecida en el Capítulo 1, este capítulo cambia el enfoque respecto a la política de ALTV. Comenzando con una definición de la política de ALTV, sus características comunes y una descripción general del proceso de elaboración de políticas de ALTV, el capítulo explora varios factores para crear una política de ALTV eficaz. Se hace énfasis específico en la necesidad de que la política de ALTV abarque todos los sectores e incluya una amplia gama de agendas de política e impactos potenciales.

Cualquier política representa un sistema de principios o direcciones acordadas por los actores sociales interesados para guiar las acciones y decisiones en diferentes campos de la actividad social. Si bien cada política expresa idealmente las intenciones, objetivos y prioridades determinadas por los gobiernos y otras organizaciones, el proceso a través del cual se desarrolla la política es complejo y está sujeto a una variedad de influencias directas e indirectas.

El diseño de políticas de ALTV se considera con frecuencia una prerrogativa de las autoridades gubernamentales. Sin embargo, dado que el ALTV se lleva a cabo en todos los sectores, agencias y la vida útil, puede ser responsabilidad de diferentes ministerios y autoridades en diferentes niveles, lo que corresponde a una amplia gama de políticas y agendas políticas. Por lo tanto, cualquier formulación de política de ALTV es participativa por diseño, lo que exige la adopción de un enfoque sistémico y multisectorial particular. Además, las poblaciones a las que se dirige la política de ALTV pueden variar significativamente. Estas consideraciones de formulación de políticas participativas y multisectoriales, y poblaciones objetivo diversas son características de la política de ALTV y es importante tenerlas en cuenta al avanzar en el capítulo.

La definición de la política de ALTV y el proceso de formulación de políticas

La política de ALTV denota una amalgama de documentos y procesos –que incluye la legislación, las políticas, las estrategias y los planes de acción– que contribuyen explícitamente a la promoción nacional del ALTV.

La política de ALTV debe estar impulsada por la investigación y basada en pruebas. Por lo tanto, el proceso de elaboración de políticas debe basarse en un análisis contextual, que implique una revisión de la legislación, las políticas, las estrategias y los planes de acción existentes relacionados con el ALTV, así como la investigación pertinente. El análisis contextual también debe identificar las tendencias demográficas, las condiciones sociales, las condiciones económicas, las características del sistema educativo, el estado de la equidad y la inclusión (particularmente con respecto a las mujeres y las poblaciones vulnerables) y la interacción de todos estos factores.

La política de ALTV se puede desarrollar de diferentes formas: integrando una perspectiva de ALTV en las políticas sectoriales o desarrollando una política de ALTV distinta e integral que abarque diferentes sectores. Las políticas sectoriales desarrolladas desde una perspectiva de ALTV suelen estar bajo la responsabilidad de un ministerio en particular (por ejemplo, educación, trabajo, asuntos sociales), pero pueden extenderse más allá de ese sector. Integrar una perspectiva de ALTV en las políticas sectoriales significa definir las competencias y los conocimientos necesarios para alcanzar los objetivos sectoriales y definir cómo se pueden desarrollar a través del ALTV entre los diferentes grupos de la sociedad. Las medidas incluidas en las políticas sectoriales con una perspectiva de ALTV también pueden facilitar las vías hacia y desde otros sectores (por ejemplo, una política laboral que apoye las transiciones no lineales entre el trabajo y la educación).

La política de ALTV también incluye el desarrollo de un documento o estrategia integral de política de ALTV, que generalmente abarca diferentes (sub) sectores. Puede estar bajo la responsabilidad conjunta de varios ministerios o bajo la responsabilidad directa del jefe de gobierno (presidente, primer ministro o equivalente). Debe guiarse por una visión compartida y alinearse

con los objetivos generales de desarrollo del país. Esta política puede servir como una declaración para la promoción nacional del ALTV, así como un documento unificador para las diversas políticas e iniciativas de ALTV que ya existen en el país. Esta política a menudo se refiere a los arreglos de gobernanza y financiación y, aunque puede que no brinde una descripción

Recuadro 2.1. — Un marco de política nacional desde la perspectiva del ALTV en Colombia

Colombia ofrece un buen ejemplo de diseño de una política pública integral, en este caso para la atención y educación de la primera infancia (AEPI). De Cero a Siempre promueve el desarrollo integral de los niños desde el nacimiento hasta los seis años. La implementación de la política sigue un enfoque integral, que incluye la coordinación de diferentes sectores (los ministerios de educación, salud y cultura, y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) y actores sociales interesados como las familias, las comunidades, la sociedad civil, la academia, el sector privado y las ONG. Además, la política involucra la coordinación territorial a nivel nacional, departamental y municipal.

Al reconocer el papel de las familias en el desarrollo infantil, De Cero a Siempre ha desarrollado estrategias para cambiar patrones y prácticas de crianza a través de la capacitación de las familias. El programa ha formado a casi 11.000 tutores, quienes, a su vez, han formado a más de 150.000 familias, mejorando así la atención a los niños pequeños como resultado.

Otra estrategia incluye la creación de salas de lectura: espacios acogedores y amigables diseñados para promover la lectura, la literatura y el desarrollo del lenguaje. Desde 2013, más de 300 de estos espacios inclusivos y de libre acceso se han establecido en 145 municipios de Colombia a través de alianzas público-privadas.

Fuentes: Gobierno de Colombia, Alta Consejería Presidencial para Programas Especiales, 2013, 2018.

exhaustiva de las iniciativas de aprendizaje en todo el país, puede aportar cohesión al esfuerzo nacional para promover el ALTV.

Una estrategia o plan de acción de implementación del ALTV a menudo se incluye o sigue directamente a la política o estrategia integral de ALTV. Aquí, las áreas y temas clave para la implementación del ALTV se especifican con los objetivos, metas e indicadores asociados. La estrategia de implementación o plan de acción también detalla los programas de ALTV que se diseñarán con la participación de los actores sociales interesados, el financiamiento, la movilización de recursos y un cronograma indicado.

Para garantizar el progreso en la implementación de las políticas de ALTV se necesita un marco de monitoreo y evaluación (M&E). Tal marco define los mecanismos y responsabilidades para el M&E y debe incluir indicadores para el seguimiento de los objetivos. Dada la amplitud de la política de ALTV, el marco de M&E puede abordar la calidad, la cantidad o la igualdad de oportunidades de aprendizaje, basándose en las actividades de monitoreo y recopilación de datos existentes, así como dando lugar a informes periódicos sobre el progreso en ALTV.

Todo el proceso de formulación de políticas de ALTV se basa en consultas con diversos grupos de actores sociales interesados, como ministerios gubernamentales, líderes locales, instituciones, representantes del sector privado, grupos comunitarios, organizaciones de la sociedad civil y los

Gráfico 2.1. Componentes centrales de la política de ALTV



Fuente: Elaborado por los autores

propios educandos. Este proceso debe ser continuo (utilizado para refinar todas las etapas del proceso) y profundo (participación significativa en lugar de búsqueda de aprobación).

Con base en esta definición amplia, varios componentes centrales de la política de ALTV se pueden identificar como una secuencia (*véase el Gráfico 2.1*).

Los componentes centrales de esta secuencia están ampliamente definidos para aplicar a políticas complejas de ALTV en diversos contextos. Deben reflejarse en cualquier proceso de elaboración de políticas de ALTV y relacionarse con una serie de factores clave para una política de ALTV eficaz.

Factores clave en la formulación de política de ALTV

Hay varios factores clave a considerar a lo largo del proceso de elaboración de políticas de ALTV. Se presentan en detalle en esta sección.

Alinear el ALTV con los contextos nacionales y locales

Los factores contextuales son críticos en la formulación de políticas nacionales de ALTV, ya que estas políticas deben relacionarse explícitamente con las prioridades de desarrollo nacional y garantizar la coherencia con otras estrategias gubernamentales y públicas relacionadas. Por lo tanto, el análisis debe usarse para mejorar el diseño y la implementación de intervenciones de ALTV sensibles al contexto, identificando parámetros generales y orientaciones potenciales para las políticas de ALTV. Un análisis más detallado a nivel provincial, local y comunitario también brindará información sobre los tipos de intervenciones que probablemente resulten en oportunidades de aprendizaje viables, relevantes y accesibles para los educandos de todas las edades y circunstancias. Este análisis contextual debe identificar los problemas y el tipo de beneficiarios que la política de ALTV pretende apoyar y debe considerar cómo se implementará la política de ALTV. Se deben examinar los siguientes factores:

Tendencias demográficas, ya que brindan información sobre el tamaño de los diferentes grupos sociales que pueden necesitar tipos específicos de oportunidades educativas. Los datos del censo nacional, organizados por edad, género, hogar y ubicación, constituyen la principal fuente de información, complementada con otras fuentes relacionadas con la migración.

Características de los sistemas educativos, ya que las políticas de ALTV deben tener plenamente en cuenta la situación educativa prevaleciente en un país. Cualquier política o desarrollo educativo debe basarse en un análisis sistemático y profundo de las realidades y desafíos utilizando los datos disponibles de los sistemas de información de gestión educativa (SIGE). Las cifras analizadas deben proporcionar una base importante para el diseño de políticas de ALTV que apunten a responder a las demandas de aprendizaje actuales y futuras de los adolescentes y jóvenes, así como de competencias básicas entre la población adulta.

Condiciones económicas locales, dado que la distribución del ingreso es uno de los principales factores que explican la falta de acceso a oportunidades de aprendizaje para jóvenes y adultos. Este análisis apoyará las intervenciones del ALTV con el objetivo de reducir los efectos negativos de las desigualdades económicas. Los datos de los censos y encuestas económicos y laborales nacionales también pueden respaldar este análisis.

El desempleo y sus causas, ya que las políticas que apuntan a mejorar la empleabilidad mediante la adopción de una perspectiva de ALTV deben fortalecer los vínculos existentes entre todas las agencias gubernamentales y apoyar la educación y el desarrollo económico. Al diseñar políticas de ALTV, los analistas deben tener en cuenta el perfil del empleo en el país y estimar los efectos potenciales de las intervenciones del ALTV. Además, se deben analizar las condiciones de los jóvenes que no estudian, ni trabajan ni reciben formación (ninis), junto con información sobre la adopción de profesiones (incluidas las brechas de competencias existentes y potenciales) y las brechas en las cualificaciones educativas entre los empleados y desempleados.

La igualdad de género es otro factor que hay que considerar, ya que las políticas de ALTV deben enfocarse en temas relacionados con el acceso diferenciado a la educación, el trabajo, la libertad de movimiento y de decisión, la discriminación, la violencia de género y la seguridad personal. La comprensión de estos problemas permitirá identificar si las políticas de ALTV promueven la igualdad de oportunidades y en qué medida las oportunidades socioeconómicas están abiertas para mujeres y hombres por igual.

Las minorías y los grupos indígenas merecen especial atención al diseñar e implementar políticas de ALTV, ya que a menudo se encuentran en una posición de desventaja. Las encuestas en el nivel apropiado (regional, local y comunitario) pueden brindar claridad sobre las necesidades de aprendizaje de las minorías y los grupos indígenas, que luego pueden tenerse en cuenta en el desarrollo de políticas. Las minorías pueden identificarse por etnia, estatus socioeconómico, estilo de vida, religión y cultura, o ubicación, entre otros factores.

Entorno físico y social, ya que vivir en un entorno rural, urbano o periurbano impacta la decisión de aprender o continuar aprendiendo y cómo se brinda el aprendizaje, desde la primera infancia hasta el aprendizaje de adultos. Los responsables de la formulación de políticas deberían estudiar los datos estadísticos sobre las proporciones de la población que vive en diversas condiciones para determinar las necesidades particulares de aprendizaje y ocupacionales en cada contexto.

La interacción de todos estos factores, dado que los temas señalados anteriormente se interrelacionan y afectan la distribución de oportunidades de aprendizaje. Un análisis exhaustivo y la comprensión de estas interacciones permitirán a los responsables de la formulación de políticas evaluar qué factores pueden tener la mayor influencia en el acceso, la participación y la finalización de la educación, así como determinar cómo se debe orientar la política de ALTV.

Recuadro 2.2. — Un caso de política de ALTV que responde a los cambios demográficos

El Capítulo 1 destacó el envejecimiento de la población que está ocurriendo en muchas sociedades alrededor del mundo; las políticas con una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida solo pueden ser demográficamente sensibles si responden a dichos cambios. En Luxemburgo, el Ministerio de Educación apoya a los estudiantes en riesgo de quedar excluidos por la brecha digital –incluidas las personas mayores y los grupos de bajos ingresos– mediante la emisión de diplomas para aquellos que buscan un 'führerschein de Internet' ('führerschein' significa 'permiso de conducir' en alemán, uno de los tres idiomas oficiales de Luxemburgo). Este es un curso intensivo de 20 horas facilitado por capacitadores que están disponibles para sesiones individuales y grupales a bajo costo. Los cursos de actualización también están disponibles y permiten a los alumnos mejorar su conocimiento de formas particulares de TIC, como soportes lógicos [*software*] de comunicaciones o compras por Internet.

De manera similar, en Singapur se ha desarrollado un programa específicamente para personas mayores. Silver Infocomm Junctions son centros de aprendizaje digital donde se ofrecen cursos similares a los de Luxemburgo. Estos centros son productos de la Silver Infocomm Initiative (SII), una política más amplia lanzada en 2007 para extender la inclusión digital a los grupos demográficos de mayor edad en el país.

Fuente: UNESCO, 2018a

Crear una visión integral para el ALTV

Por las características de las iniciativas de ALTV, su adopción exige un marco político favorable para garantizar una colaboración eficaz. Esto se logra cuando todos los actores sociales interesados valoran el ALTV como

una intervención eficaz y financieramente factible, y cuando los beneficiarios están convencidos de que las intervenciones de ALTV significarán claros beneficios para ellos. Si se cumplen estas condiciones, aumentará la probabilidad de adoptar e implementar el ALTV con éxito. Esto exige una visión integral y compartida del ALTV con la que los actores sociales interesados se comprometen y participan. Cualquier visión nacional del ALTV también debe ser clara, coherente, integral y convincente, ya que un enfoque bien articulado facilita un amplio apoyo, ayuda a asegurar el compromiso de todos los actores sociales interesados y brinda orientación para perseguir las prioridades políticas.

Dicha visión debe basarse inicialmente en la identificación de problemas o cuestiones de política que afectan actualmente al país o que tengan una alta probabilidad de afectar el desarrollo nacional en el futuro. Esto se refiere a la justificación del ALTV explorada en el Capítulo 1. El ALTV puede abordar problemas complejos situados en la intersección de diferentes dominios de políticas públicas. Para tomar un ejemplo, un informe publicado por el UNESCO World Water Assessment Programme (WWAP) [Programa Mundial de Evaluación de los Recursos Hídricos de la UNESCO] (Miletto *et al.*, 2017) describe cómo, en los países en desarrollo donde la agricultura es el sector dominante del empleo, existe un vínculo entre la escasez de agua (causada por el cambio climático), desempleo juvenil, emigración y desigualdad de género. En esta confluencia de problemas, la escasez de agua alimenta el desempleo entre los trabajadores agrícolas, muchos de los cuales son hombres jóvenes que posteriormente migran en busca de trabajo. Esto, a su vez, puede suponer una carga mayor para las mujeres que se quedan –a menudo sin un aumento concomitante de sus derechos–, lo que significa que las disparidades de género se profundizan. Este ejemplo contiene múltiples problemas de política pública con causas interrelacionadas que no pueden abordarse adecuadamente con un enfoque fragmentario y, en cambio, requieren intervenciones integrales. Como el ALTV es holístico y multisectorial, se puede utilizar para abordar múltiples cuestiones de política al mismo tiempo. En este caso, se necesita una respuesta más sensible y planificada a la migración basada en programas de aprendizaje no formales e informales, junto con oportunidades de aprendizaje sensibles al género.

Una exploración amplia de los problemas puede conducir a la identificación de unas pocas prioridades políticas seleccionadas que el ALTV debe abordar. Este es un proceso particularmente sensible y complejo en el caso del diseño de políticas de ALTV, dado que (a) existe una amplia gama de poblaciones objetivo (por ejemplo, niños, jóvenes, adultos, personas mayores, inmigrantes, mujeres y minorías, entre otros); (b) existen potencialmente múltiples problemas por abordar (por ejemplo, desempleo, ciudadanía global, promoción de la democracia, asimilación, paz, inseguridad financiera, educación para la salud y el medio ambiente, alfabetización informacional, analfabetismo y espíritu empresarial, entre varios otros); y (c) existen múltiples modalidades a considerar, basadas en modelos de aprendizaje formales, no formales e informales.

Una visión nacional del ALTV bien desarrollada ayuda a los responsables de la formulación de políticas a repensar cómo articular el ALTV dentro de las estrategias de desarrollo nacional y los marcos legales, y cómo traducir estas definiciones en documentos y procesos de políticas específicos en diferentes sectores e instituciones. A la luz de los desafíos globales que enfrenta la humanidad, cualquier visión nacional del ALTV también debe estar alineada con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y el Marco de Acción de Educación 2030, vinculando los objetivos globales con contextos nacionales únicos. Varios países ya han desarrollado una visión nacional del ALTV mediante políticas y estrategias específicas. La Política Nacional de Camboya sobre el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, por ejemplo, presenta una visión para “desarrollar a cada ciudadano camboyanos para que adquiera conocimientos, habilidades, actitudes y valores para contribuir al crecimiento económico y promover la armonía individual y social mediante [...] oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida en todos los contextos y en cualquier momento, en cualquier lugar y por cualquier medio” (Royal Government of Cambodia, 2019, p. 3).

Recuadro 2.3. — Visiones nacionales

La Estrategia para el aprendizaje a lo largo de toda la vida en Noruega (Norwegian Ministry of Education and Research, 2007) considera el ALTV como un proceso educativo continuo, desde la niñez hasta la edad adulta y la vejez. Así mismo, considera que el ALTV es esencial para el desarrollo de la persona, la democracia y la sociedad, así como para la vida laboral. La estrategia reconoce el ALTV como un concepto para todas las formas de aprendizaje a lo largo de la vida y reconoce el conocimiento, las habilidades y las experiencias que una persona ha adquirido a través de la educación y la formación, el trabajo remunerado o no remunerado, así como la participación en la sociedad. Entre otras cosas, la visión de Noruega enfatiza la necesidad de mejorar la colaboración entre el sistema educativo y la vida laboral, aumentar la participación en el aprendizaje entre los trabajadores mayores y las personas con experiencia educativa limitada, así como mejorar la documentación y validación del aprendizaje no formal e informal de las personas.

Otros países también han incluido una visión nacional del ALTV en su legislación. La constitución de la República de Corea, por ejemplo, reconoce que todos los ciudadanos “tendrán el mismo derecho a recibir una educación que corresponda a sus capacidades” y otorga al estado el deber de “promover la educación a lo largo de la vida” (MEST, 2012, p. 10). El término ‘educación a lo largo de toda la vida’ denota procesos de aprendizaje no formal en los que las personas se involucran después de la educación formal, los estudios profesionales y la educación superior, o en paralelo a ellos. De acuerdo con la Ley de Educación a lo largo de la vida del país de 2009, la “educación a lo largo de toda la vida” se refiere a todo tipo de actividades educativas sistemáticas, “incluida la capacidad escolar que complementa la educación [...] educación para mejorar las capacidades profesionales, educación en humanidades y artes liberales, educación para la cultura [...] [y] educación para la participación ciudadana” (MEST, 2009, p. 1). La ley establece que todos los niveles de gobierno son responsables





de promover políticas de educación a lo largo de la vida, y llama al Ministerio de Educación a desarrollar un plan integral de promoción de la ALTV cada cinco años a nivel nacional, estableciendo objetivos de política de mediano y largo plazo, así como la dirección básica de la promoción del ALTV (MEST, 2017). El cuarto y actual Plan Nacional de Promoción del Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida del país (2018-2022) fortalece esta visión nacional para el ALTV (citado en: UIL, 2020).

Establecer acuerdos de gobernanza y participación de los actores sociales interesados

Los gobiernos nacionales a menudo crean el marco y las condiciones para asociaciones significativas y el avance de la política de ALTV entre ministerios, departamentos y gobiernos locales. Además, pueden garantizar una mayor coordinación dentro y entre los departamentos, así como mejorar las sinergias entre el gobierno y los socios de diferentes sectores. Estas sinergias son esenciales en un mundo caracterizado por rápidos cambios tecnológicos, ambientales, sociales y económicos.

Sin embargo, los gobiernos nacionales no son los únicos responsables de diseñar e implementar políticas de ALTV: se requieren nuevas formas de gobernanza para captar los beneficios multisectoriales del ALTV. En primer lugar, un enfoque integral de la política de ALTV es esencial dentro del propio sector educativo. Esto debería abarcar todos los modos de aprendizaje e involucrar a todas las áreas de la educación, desde la atención y educación de la primera infancia (AEPI) hasta la educación superior, incluida la educación y la formación técnica y profesional (EFTP), así como la educación para adultos y continua, y la educación para las personas mayores. Además, se necesita colaboración y coordinación entre diferentes áreas, sectores, agencias, organizaciones y niveles de gobierno. Esto puede implicar el establecimiento de marcos de políticas interdepartamentales/interministeriales y la creación de órganos de supervisión para garantizar una mayor coordinación.

Los gobiernos pueden optar por delegar más responsabilidad en la formulación de políticas a nivel de ciudad o subregional. La descentralización de los acuerdos de gobernanza puede ocurrir de diferentes maneras; por ejemplo, a través del modelo de ciudad del aprendizaje o redes de centros comunitarios de aprendizaje (CCA). En un contexto de prestación cada vez más diversificado, el gobierno central debe proporcionar recursos para apoyar las iniciativas locales y ayudar a los educandos a acceder a los servicios que necesitan, como en el caso de los enfoques de gobernanza basados en asociaciones utilizados para las ciudades del aprendizaje.

Es importante que la cooperación para la formulación de políticas de ALTV cruce los límites entre el aprendizaje formal, no formal e informal. También se requiere colaboración para materializar el potencial multi-sectorial y multidisciplinario del ALTV en áreas como la salud, el cambio climático, la seguridad y la justicia. Los actores sociales interesados del sector privado, las instituciones culturales y la sociedad civil, junto con los ministerios y los gobiernos locales, tienen un papel importante que desempeñar en la política de ALTV, para integrarlo en la vida y el trabajo cotidianos de los ciudadanos, asegurando que sus demandas de aprendizaje sean expresadas, escuchadas y satisfechas.

Recuadro 2.4. — Cooperación multisectorial

El gobierno debe reconocer la importante contribución de las entidades no gubernamentales, incluidas las organizaciones de desarrollo nacionales e internacionales, las empresas, los sindicatos, las bibliotecas y las instituciones culturales, y facilitar su participación. Las organizaciones no gubernamentales (ONG) pueden ser socios importantes, particularmente en la provisión de educación comunitaria. En Viet Nam, por ejemplo, la Vietnam Association for Learning Promotion (VALP) [Asociación Vietnamita para la Promoción del Aprendizaje] administra una red que conecta a las organizaciones del nivel central con los niveles provincial, distrital y comunal, así como con actividades de base. La misión de la VALP es promover y facilitar el aprendizaje para todos, con el objetivo final de construir





una sociedad del aprendizaje, implementar proyectos y actividades locales y centros comunitarios de aprendizaje (CCA) (Columbia Southern University, 2022).

Las organizaciones a nivel regional también tienen un papel importante que desempeñar. En el sur de África, por ejemplo, la Southern African Development Community (SADC) [Comunidad de Desarrollo de África Austral] está creando nuevas oportunidades para desarrollar marcos regionales y locales de cualificación para el ALTV que faciliten la movilidad laboral transfronteriza (SADC, 2022). El gobierno nacional debe reconocer y apoyar a las ONG como socios importantes en el desarrollo de la política nacional de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Otro ejemplo lo proporciona el sector salud. Desde la adopción de la Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud de 1986 (OMS, 2022), la Organización Mundial de la Salud (OMS) [World Health Organization, WHO] ha pedido reiteradamente a los países que dediquen parte de su gasto en salud a la promoción de la salud mediante la educación para reducir la demanda creciente y potencialmente insostenible de servicios de salud curativa (WHO, 2016). Sin embargo, a pesar de la clara evidencia de los beneficios a largo plazo y el ahorro de costos en la inversión en promoción y educación para la salud, la mayoría de los países aún no alcanzan la asignación sugerida del 3 % al 4 % del gasto total en salud. Esto representa una oportunidad perdida para permitir que los ciudadanos desempeñen un papel activo en la mejora de su propia salud, participen en acciones comunitarias para la salud, y presionen a los funcionarios y gobiernos electos para que cumplan con sus responsabilidades en la reparación de las desigualdades en salud. Satisfacer las necesidades de alfabetización en salud de las sociedades más desfavorecidas y marginadas en particular acelerará el progreso en la reducción de las desigualdades en la atención médica y la prevención.

Los capítulos 3 y 4 brindarán más información sobre cómo los responsables de la formulación de políticas pueden responder a los desafíos y oportunidades de la gobernanza del ALTV, particularmente en términos de implementación.

Las políticas de ALTV deben ser políticamente factibles para garantizar el apoyo de los actores sociales interesados relevantes y el público en general, a fin de aumentar la probabilidad de la promulgación, la implementación y la evaluación. La formulación eficaz de políticas de ALTV debe ser un proceso bien organizado, durante el cual estén claros los roles y responsabilidades, los arreglos de coordinación y las estructuras de trabajo. Un paso importante en este proceso consiste en establecer prioridades políticas y desarrollar una propuesta coherente sobre la cual consultar a los actores sociales interesados relevantes. Identificar, involucrar y asegurar el apoyo de los actores sociales interesados clave contribuye al desarrollo exitoso de políticas y la implementación efectiva. Los actores sociales interesados clave para el ALTV generalmente incluyen:

- el ministerio de educación, sus departamentos y agencias afiliadas;
- el ministerio de finanzas;
- el parlamento;
- otros ministerios y departamentos, que, según la distribución de responsabilidades, pueden incluir al ministerio de asuntos sociales o bienestar social, el ministerio de desarrollo social, el ministerio de agricultura, el ministerio de relaciones exteriores, el ministerio de salud, el ministerio de igualdad de género o de asuntos de la mujer, el ministerio de empleo o trabajo, el ministerio de desarrollo económico, el ministerio de ciencia y tecnología, y el ministerio de cultura;
- instituto/agencia nacional de estadística;
- agencia nacional de validación y acreditación;
- agencia nacional de educación y formación profesional;
- agencias para el desarrollo profesional del profesorado;
- gobiernos provinciales y distritales, y consejos municipales;
- gremios y sindicatos de docentes, organizaciones laborales;
- representantes del sector privado;
- investigadores en los campos del ALTV, AEPI, EFTP y educación de adultos;

- consejo nacional de la juventud, asociaciones de mujeres y representantes de grupos minoritarios;
- organizaciones no gubernamentales y de la sociedad civil activas en el campo de la educación y los asuntos sociales;
- asociados internacionales para el desarrollo;
- proveedores de educación formal y no formal.

Los responsables de la formulación de políticas deben identificar a los actores sociales interesados y sus prioridades para determinar los roles de las partes interesadas potenciales en el proceso de políticas. Para involucrar de manera constructiva a actores sociales interesados clave en un proceso participativo, los responsables de la formulación de políticas

Recuadro 2.5. — Política de ALTV políticamente factible

La Austrian Strategy for Lifelong Learning [Estrategia Austriaca para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida] (Austrian Federal Ministry of Education, Arts and Culture *et al.*, 2011) fue desarrollada y lanzada por cuatro ministerios federales: el Ministerio de Educación, Arte y Cultura; el Ministerio de Ciencia e Investigación; el Ministerio de Trabajo, Asuntos Sociales y Protección del Consumidor; y el Ministerio de Economía, Familia y Juventud. Para coordinar el proceso de implementación, se estableció un grupo de trabajo compuesto por un representante de cada ministerio involucrado. Además del grupo de trabajo, se estableció una plataforma nacional, ALTV: 2020, para garantizar una amplia participación de los actores sociales interesados relevantes en múltiples niveles en el proceso de implementación. La factibilidad política se vio fortalecida por el desarrollo conjunto de la política por múltiples ministerios gubernamentales, así como por la participación de una muestra representativa de la sociedad en la plataforma nacional. Participaron representantes de ministerios, interlocutores sociales, gobiernos estatales y municipales, universidades e instituciones de educación de adultos, el servicio de desempleo e investigadores.

deben fomentar una cultura de debate democrático y abierto. Además, la existencia de estructuras formales (p. ej., un comité consultivo con representación de los diferentes actores sociales interesados), tradiciones (procesos similares observados en el pasado) y herramientas (p. ej., un borrador con propuestas de políticas sobre las que los actores sociales interesados pueden comentar) para el diálogo sobre políticas puede resultar en un enfoque participativo más eficaz y eficiente.

Finalmente, la política de ATLV está inherentemente vinculada a la planificación participativa. No es simplemente una intervención para promover el crecimiento económico y el desarrollo, sino también un promotor de la deliberación democrática y el debate público. Por lo tanto, una política de ALTV debe estar conformada por ejercicios de consulta organizados por agencias gubernamentales o basados en las opiniones de organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales, grupos de defensa, expertos o cabilderos privados. También podría responder o abordar contextos nacionales, históricos y políticos, incluidas políticas actuales o anteriores en el área bajo revisión, restricciones culturales y económicas, o agendas sociales, políticas y económicas actuales o pasadas. Una política también debe basarse en la mejor información disponible sobre intervenciones y prácticas anteriores eficaces, así como áreas que requieren mejoras. Para ser eficaces, las políticas deben tener en cuenta las circunstancias y necesidades, los contextos políticos y las capacidades institucionales disponibles.

Hacer que la política de ALTV sea financieramente viable

Convertir una visión del ALTV en una política con programas eficaces requiere un proceso de planificación eficaz de inversión financiera en educación y aprendizaje. Si se desea que el aprendizaje continúe a lo largo de la vida de las personas, es fundamental establecer incentivos financieros para movilizar una participación mayor y más amplia. Se requieren estrategias de financiamiento innovadoras para asegurar los recursos necesarios a fin de lograr los objetivos incluidos en cualquier política nacional de ALTV. Para ser creíble y eficaz, una política debe ir acompañada de un marco adecuado de costos y financiamiento, sobre la base

del cual se desarrollarán estrategias detalladas de financiamiento y mecanismos de incentivos en la implementación del plan.

El ALTV es ofrecido por una amplia gama de proveedores que atienden a poblaciones muy heterogéneas de educandos. Por lo tanto, las políticas de financiación deben abarcar tanto la forma en que se pueden movilizar los recursos financieros como la forma en que los diferentes organismos pueden gastarlos de manera eficaz. Al movilizar financiamiento de una diversidad de fuentes, los países pueden garantizar mejores niveles de inversión en el aprendizaje a lo largo de toda la vida; y a través de la utilización justa y eficaz de los recursos financieros, pueden garantizar que sus sociedades obtengan los beneficios más amplios que puede brindar el aprendizaje a lo largo de toda la vida (UIL, 2013). Es importante considerar qué puede financiar el gobierno y para qué programas se necesitan otras fuentes (UIL, 2016a).

Las formas en que se financian las actividades de aprendizaje varían mucho pero, al observar específicamente la educación y la capacitación formales y no formales, es posible identificar algunos instrumentos típicos de financiación. Los tipos de educación y capacitación no formal incluyen la provisión dentro del sector privado, el sector de voluntariado, la comunidad y el lugar de trabajo, así como por parte de individuos. La financiación pública tiende a distribuirse a través de una variedad de instrumentos: fórmula de financiación, financiación de programas, financiación de proyectos, subvenciones directas, incentivos fiscales, subvenciones de impuestos, licencias de formación, préstamos y cuentas individuales de aprendizaje (*véase el Recuadro 2.6*).

Varios de estos instrumentos de financiación pública se basan en la colaboración del sector privado; además, hay una serie de instrumentos de financiación dirigidos por el empleador (p. ej., formación en el puesto de trabajo), colectivos (p. ej., subvenciones públicas y contribuciones compartidas) y gestionados por los educandos (p. ej., préstamos para estudiantes y ahorros individuales) (Schuetze, 2009). Por lo tanto, una política debe proporcionar una indicación de cómo los instrumentos de financiación contribuirán a lograr los objetivos específicos e identificar los factores

Recuadro 2.6. — Cuentas individuales de aprendizaje

A veces denominadas 'sistemas de vales', las cuentas de aprendizaje individuales brindan a personas específicas el derecho a acceder a actividades de aprendizaje específicas de una variedad de proveedores aprobados. Los vales se distribuyen comúnmente a través de un programa activo del mercado laboral, que también brinda servicios de orientación y asesoramiento de apoyo. Las cuentas de aprendizaje individual también se utilizan para ayudar a las personas a acceder al aprendizaje tanto no profesional como profesional de su elección.

En Francia, la formación es un "derecho individual": se enmarca de esta manera para promover el progreso social y reducir la desigualdad en el acceso. Sus dos componentes principales son el permiso individual de formación [congé individuel de formation–CIF] e, implementado más recientemente, la cuenta personal de formación [*compte personnel de formation*–CPF]. Esta última permite a las personas –empleadas o desempleadas– revisar información relevante para su carrera, oportunidades de capacitación, asistencia por desempleo y otras protecciones sociales. Formulado como un esquema de "derecho individual", la cuenta personal es portátil y puede moverse con el individuo a medida que obtiene o cambia de empleo. Se informó que, en 2016, se aprobaron casi 500.000 solicitudes pertenecientes al sistema CPF, siendo el 65 % del total realizado por solicitantes de empleo y el 35 % por trabajadores ocupados.

Fuente: Cedefop 2016, 2018.

que deben tenerse en cuenta al diseñar los instrumentos de financiación, alineados con los principales objetivos de la política.

Si bien ampliar el acceso a las oportunidades de aprendizaje es un desarrollo positivo, la expansión rara vez se encuentra con un aumento proporcional en la asignación presupuestaria. Esto pone a las finanzas públicas bajo

presión. Hay varias respuestas disponibles para los países: aprovechar los recursos existentes de manera más eficaz, mejorar las medidas de rendición de cuentas para las inversiones públicas en educación y, quizá lo más importante, explorar e implementar nuevas formas de movilizar recursos para la educación, incluso a través de acuerdos con actores sociales interesados que operan fuera del sector público. (UNESCO, 2015). Los enfoques alternativos para la movilización de recursos pueden generar nuevas oportunidades para la educación al reducir la dependencia del sector del presupuesto nacional. Más allá de los límites de la educación formal, las actividades que caen dentro del ámbito del ALTV son casi innumerables y, por lo tanto, si bien es valioso considerar los instrumentos de financiación típicos detallados anteriormente al formular políticas de ALTV, también se

Recuadro 2.7. — Financiar la educación de adultos

La Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos de 2015 sugiere que los Estados Miembros establezcan incentivos para facilitar el aprendizaje. Muchos países han actuado de acuerdo con esta orientación. Por ejemplo, en Serbia se modificó la Ley de Educación de Adultos para que las finanzas de la educación de adultos figuren en los presupuestos nacionales, provinciales y locales. En la República Popular China el gobierno nacional ha promovido el establecimiento de centros de educación de adultos del sector privado y una mayor colaboración entre organizaciones privadas y escuelas. En Polonia se creó un Fondo Nacional de Formación en 2014 para incentivar la formación dirigida por el empleador ofreciendo financiación para cubrir los costes de formación.

Otras iniciativas nacionales han buscado facilitar un enfoque de abajo hacia arriba para financiar el aprendizaje y la educación de adultos (AEA), como el sistema de financiamiento competitivo en Indonesia, que invita a las instituciones educativas no formales a solicitar subvenciones gubernamentales individualmente.

Fuente: UIL, 2016b.

deben considerar alternativas. Dependiendo del programa o actividad, las medidas de financiación pueden implicar cooperación y alianzas multisectoriales y financiación comunitaria, así como incentivos para proveedores y educandos.

Las iniciativas locales para la movilización de recursos también son importantes, como lo demuestran varias ciudades del aprendizaje de la UNESCO, como Espoo en Finlandia. Espoo subvenciona a organizaciones de la sociedad civil para que presten servicios a los educandos, incluidos deportes, música y actividades extraescolares (UNESCO, 2015).

Recopilación de datos para la formulación de políticas basadas en pruebas

Los datos relevantes sobre las oportunidades de ALTV y las tasas de participación pueden ayudar a los responsables de la formulación de políticas a centrar sus esfuerzos para apoyar de manera eficaz a las poblaciones desatendidas, comprender dónde –e idealmente por qué– las oportunidades de ALTV han sido inconsistentes e identificar cualquier sinergia potencial o necesidad de intervención.

La información sobre la política de ALTV y sus efectos proviene de diferentes fuentes de datos. Estos incluyen censos nacionales y unidades estadísticas regionales; datos administrativos reportados por escuelas y otras instituciones educativas; encuestas especializadas sobre aspectos del ALTV basadas en muestras individuales, familiares o escolares; informes de proveedores no gubernamentales o empresas del sector privado; y análisis encontrados en publicaciones revisadas por pares. Sin embargo, el principal desafío es identificar evidencia relevante y sólida relacionada con diferentes aspectos del ALTV: provisión, acceso, participación, finalización, calidad, financiación, procesos de aprendizaje y resultados del aprendizaje.

Dado el alcance multisectorial de la política de ALTV, también se necesita información sobre las interrelaciones entre el sector educativo y otros sectores. Dicha información podría centrarse en cómo se puede aplicar el

Recuadro 2.8. — Fuentes de datos internacionales

En las últimas décadas han surgido varios esfuerzos para medir el ALTV, incluido el Composite Learning Index (CLI) [Índice de Aprendizaje Compuesto] producido por el Canadian Council on Learning (CCL) [Consejo Canadiense de Aprendizaje] y los European Lifelong Learning Indicators (ELLI) [Indicadores Europeos de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida] desarrollados por la Fundación Bertelsmann. Si bien ambas iniciativas se suspendieron desde entonces, sirven para ilustrar una variedad de posibles fuentes de datos de ALTV, así como los desafíos asociados con el monitoreo de tal diversidad de aprendizaje.

El CLI fue una medida anual de progreso en el ALTV, conceptualizado en términos de las cuatro dimensiones principales del aprendizaje identificadas en el Informe Delors: aprender a conocer, hacer, vivir juntos y ser (Delors, 1996). El CLI clasificó 17 indicadores y 26 medidas estadísticas que pretendían reflejar las múltiples modalidades en las que aprenden los canadienses: en la escuela, en el hogar, en el trabajo o dentro de la comunidad (UNESCO-IBE, 2022).

Los ELLI también se basaron en los cuatro pilares de Delors y describieron los niveles de ALTV entre los países europeos. Combinaron 36 variables para reflejar una amplia gama de actividades de ALTV, incluidas las tasas de participación en la educación y la capacitación formales, las competencias en alfabetización (PISA), los empleados que participan en cursos de formación profesional continua (CVT, por sus siglas en inglés), los gastos en las políticas del mercado laboral y la participación de la comunidad a través de actividades culturales, entre otros. El ELLI-Index hizo hincapié en los resultados económicos y sociales conocidos del aprendizaje –por ejemplo, ingresos, empleabilidad, salud de la población, así como cohesión social y democracia– y pretendía ser accesible a una amplia audiencia, incluidos los responsables de la formulación de políticas, investigadores y profesionales de la educación, educandos individuales y padres (Bertelsmann Stiftung, s.d.).

Utilizando el marco de los cuatro pilares del aprendizaje, Kim (2016) construyó un Global Lifelong Learning Index (GLLI) [Índice Global de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida] más adecuado para los países en desarrollo, que se basa en una serie de medidas educativas, económicas, sociales y políticas –en su mayoría cuantitativas, algunas cualitativas– disponible de fuentes internacionales.

aprendizaje a la atención médica, el cuidado de los niños, la búsqueda de empleo, el aumento de la productividad y otros aspectos de la vida y el trabajo, que pueden ser invisibles para los responsables de la formulación de políticas. Tanto los datos cuantitativos como los cualitativos alimentan una política de ALTV eficaz, al igual que la información sobre la igualdad de oportunidades de ALTV. Se necesita experiencia para garantizar el procesamiento y análisis cuidadosos de los datos, así como su visualización en diferentes formatos.

Un aspecto crítico para la adopción exitosa de un modelo de ALTV basado en pruebas es establecer mecanismos que monitoreen y evalúen la política de ALTV de manera sistemática y continua. Esto no solo permite a los países satisfacer mejor las necesidades de ALTV de todos los grupos, sino que también contribuye a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que destaca la importancia del ALTV para el desarrollo sostenible y exige esfuerzos para monitorear el ALTV y garantizar su calidad. El 'monitoreo' es una "recopilación continua y sistemática de información para evaluar el progreso hacia el logro de objetivos, resultados e impactos" (McCloughlin y Walton, 2012, p. 6), mientras que la evaluación es "una valoración, tan sistemática y objetiva como sea posible, de un proyecto, programa o política en curso o terminado, su diseño, implementación y resultados. El objetivo es determinar la pertinencia y el cumplimiento de los objetivos, la eficacia, la eficiencia, el impacto y la sostenibilidad del desarrollo" (OECD, 2013, p. 33).

El M&E de las políticas del ALTV debe basarse en los mecanismos de monitoreo y recopilación de datos existentes; sin embargo, en muchos países, la oferta de aprendizaje a lo largo de toda la vida está diversificada y no se presta fácilmente al monitoreo. Se debe considerar un informe periódico que presente datos sobre medidas clave del ALTV "de un vistazo" y, en etapas posteriores, se debe realizar el análisis de tendencias y patrones para identificar los principales desafíos y priorizar las medidas de mejora.

Recomendaciones generales para el proceso de monitoreo y evaluación

(adaptado de Weiss, 1998)

- El diseño de un sistema de monitoreo y evaluación debe considerar no solo la producción de información sino también cómo promover el uso instrumental de la evidencia.
- Debe ser una continuación de las etapas anteriores del proceso de formulación de políticas. Debe captar los principios acordados, particularmente durante las etapas de definición del problema y el diseño de políticas.
- Requiere el desarrollo de capacidades locales

Dado que el análisis que genera puede tener consecuencias para la continuación, redefinición o finalización de una política, el M&E es una etapa particularmente exigente del proceso de formulación de políticas de ALTV.

Recuadro 2.9. — Monitorear la participación en el aprendizaje y la educación de adultos (AEA)

A nivel internacional, el *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos* (GRALE) monitorea el estado del aprendizaje y la educación de adultos –como una dimensión clave del ALTV– en los Estados Miembros. La edición más reciente, GRALE 4, tuvo un enfoque temático sobre participación, equidad e inclusión. Basándose en una encuesta de seguimiento completada por 160 países, el informe encontró que:

- la participación en AEA es desigual. Si bien ha aumentado en general desde 2015, las tasas de participación varían considerablemente y el progreso ha sido desigual no solo entre regiones sino también dentro de ellas. Muchos grupos vulnerables continúan excluidos y aparentemente están fuera del radar de los responsables de la formulación de políticas. Por lo tanto, en un tercio de los países, menos del 5 % de los adultos participan en el AEA;





- los cambios en la participación varían: el mayor aumento en la participación desde 2015 corresponde a las mujeres (59 % de 139 Estados miembros), seguidas de adultos desempleados (54 % de 134 Estados Miembros) y adultos sin educación ni habilidades (48 % de 136 Estados Miembros). Incluso si la participación de las mujeres está creciendo, todavía no tienen acceso a la educación en algunas partes del mundo, especialmente en las zonas rurales pobres. Dado que la mayoría de estas mujeres tienen bajos niveles de alfabetización, participan menos en programas de desarrollo profesional;
- una limitación importante en la participación en el AEA es la escasez de datos. Esto dificulta los esfuerzos para mejorar las tasas de participación y comprender quién no participa y por qué –ambas tareas esenciales para lograr el ODS 4 sobre educación y avanzar hacia la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible–.
- el progreso en política y gobernanza es insuficiente;
- el AEA está insuficientemente financiado. Desafortunadamente, solo el 28 % de los Estados Miembros que respondieron a la encuesta del GRALE informaron que el gasto en AEA como proporción del gasto en educación pública aumentó, el 41 % informó que no hubo progreso desde 2015 y el 17 % dijo que no sabía si había habido un cambio en el gasto en el AEA en los últimos tres años;
- persisten profundas desigualdades en la participación. Los grupos vulnerables continúan excluidos, lo que constituye una preocupación para su participación en el mercado laboral. Los migrantes y refugiados, los adultos mayores, los adultos con discapacidad, los que viven en áreas rurales y los adultos con bajo nivel educativo previo se encuentran entre los grupos que enfrentan las mayores barreras para participar en el AEA.

Fuente: UIL, 2020.

Preparación de la política de ALTV para su implementación

Este capítulo ha definido y examinado la política del ALTV y el proceso de elaboración de políticas de ALTV. Al explorar los factores clave para una política de ALTV eficaz, estableció la importancia de alinear el ALTV con los contextos nacionales y locales, creando una visión integral para el ALTV, estableciendo acuerdos de gobernanza y participación de los actores sociales interesados, haciendo que la política de ALTV sea financieramente viable y recopilando datos para la formulación de políticas basadas en pruebas. Estos factores proporcionan una base para el desarrollo de la política de ALTV. El Capítulo 3 ahora explorará la implementación, revelando la heterogeneidad de las iniciativas de ALTV y cómo esta diversidad puede reflejarse en la política.

Diseñar políticas eficaces de ALTV

El Capítulo 2 exploró la política de ALTV y el proceso de formulación de políticas, revelando factores clave para el desarrollo de políticas eficaces. Ha demostrado que la política se vuelve más eficaz al adoptar una perspectiva de ALTV, ya sea que asuma la forma de una política o estrategia integral de ALTV, o políticas sectoriales desarrolladas desde una perspectiva de ALTV. Ahora lo alentamos a establecer conexiones entre la orientación que se presenta aquí y la realidad de la formulación de políticas en su contexto nacional.

Puntos clave:

- La política de ALTV denota una amalgama de documentos y procesos que contribuyen explícitamente a la promoción del ALTV en todo el país, incluida la legislación, las políticas, las estrategias y los planes de acción.
- La política de ALTV se puede desarrollar de diferentes formas: mediante la integración de una perspectiva de ALTV en las políticas sectoriales, o mediante el desarrollo de una política de ALTV distinta e integral que abarque a diferentes sectores.
- Las políticas sectoriales desarrolladas desde una perspectiva de ALTV generalmente están bajo la responsabilidad de un ministerio en particular (por ejemplo, educación, trabajo, asuntos sociales) pero pueden extenderse más allá de ese sector.
- La política de ALTV también incluye el desarrollo de un documento o estrategia integral de política de ALTV que normalmente abarca diferentes (sub)sectores. Puede ser responsabilidad conjunta de varios departamentos o ministerios, o bajo la responsabilidad directa del jefe de gobierno (presidente, primer ministro o equivalente).
- La política eficaz de ALTV se caracteriza por varios factores: está alineada con los contextos nacionales y locales; presenta una visión integral del ALTV; es financieramente viable; y refleja los arreglos de gobernanza que se han establecido, la evidencia que puede usarse como base para el M&E, y las consultas que se han iniciado en nombre de la formulación participativa de políticas de ALTV.

Preguntas para reflexionar:

- ¿Tiene su país una política nacional de ALTV?
- ¿Cuenta su país con mecanismos para monitorear y evaluar la educación y el aprendizaje en contextos formales y no formales?
- ¿Está integrado el ALTV en políticas específicas de importancia para su sector?
- ¿En qué medida las políticas nacionales existentes reflejan los factores detallados en este capítulo?

Acciones posibles:

Le recomendamos que realice un breve ejercicio práctico para aplicar la información proporcionada en esta sección del capítulo. El ejercicio implica un análisis rápido de un solo documento de política para determinar la presencia de una perspectiva de ALTV. Para hacer esto, primero averigüe si su país, región o gobierno local tiene una política nacional de ALTV y adquiera una copia. Alternativamente, encuentre una política emblemática reciente para su sector o subsector que podría considerarse como una iniciativa de ALTV. Revise el documento y evalúe críticamente si:

- está alineado con los contextos nacionales y locales,
- presenta una visión integral del ALTV;
- establece acuerdos de gobernanza;
- es financieramente viable;
- utiliza evidencia que forma parte del M&E.

Lecturas esenciales

UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). 2022. Collection of Lifelong Learning Policies and Strategies. [online] Hamburg, UIL. Disponible en: <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/lifelong-learning-policies> [Consultado el 11 enero de 2022].

Lecturas adicionales

KIM, J. 2016. Development of a global lifelong learning index for future education. *Asia Pacific Education Review*, vol. 17, n.º 3, pp. 439–463.

MEST (Ministry of Education, Science and Technology, Republic of Korea). 2016. Lifelong Education Act. [online] Disponible en: https://elaw.klri.re.kr/eng_mobile/ganadaDetail.do?hseq=38878&type=abc&key=LIFELONG%20EDUCATION%20ACT¶m=L [Consultado el 20 de abril de 2020].

UIL. 2020. *4º Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos: no dejar a nadie atrás: participación, equidad e inclusión*. [PDF] Hamburgo: UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374755/PDF/374755spa.pdf.multi> [Consultado el 21 de abril de 2020].

Diseñar una estrategia
de implementación para
el aprendizaje a lo largo
de toda la vida

CAPÍTULO 3

¿Por qué es valiosa una estrategia nacional de implementación del ALTV?

¿Cuáles son algunos factores generales a considerar durante el diseño de una estrategia de implementación del ALTV?

¿Cómo puede la estrategia fortalecer el ALTV a través de oportunidades de aprendizaje formales, no formales o informales?

¿Cómo puede la implementación del ALTV apoyar vías de aprendizaje flexibles para que los educandos puedan hacer la transición hacia y entre programas de aprendizaje, dentro y entre diferentes modalidades de aprendizaje?

¿Qué papel juegan las TIC en la implementación del ALTV?

¿Por qué y cómo se debe fomentar la colaboración entre diferentes sectores y grupos de actores sociales interesados responsables de la implementación del ALTV?

DISEÑAR UNA ESTRATEGIA DE IMPLEMENTACIÓN PARA EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA

Después de una introducción al ALTV como un concepto y una descripción general de los puntos de partida para la promoción del ALTV como una política integrada en el Capítulo 1, el Capítulo 2 profundizó en el proceso de elaboración de políticas con una guía para diseñar políticas con una perspectiva de ALTV y una presentación de las características clave de estas políticas. Por lo tanto, los primeros dos capítulos de este manual ayudaron a identificar oportunidades potenciales para promover la adopción de agendas nacionales de ALTV y proporcionaron un esquema para que los responsables de la formulación de políticas comiencen a promover el ALTV como una política nacional viable. El Capítulo 3 ahora se centra en la implementación del ALTV en diversos contextos, que pueden ser dirigidos por los responsables de la formulación de políticas nacionales.

Este capítulo comienza presentando la estrategia nacional de implementación del ALTV: un proceso que establece los elementos clave y los arreglos para la implementación del ALTV y apoya la traducción de las políticas de ALTV en oportunidades del ALTV para todos. Pasando a la primera área de implementación en la educación formal, el Capítulo 3 revela cómo ocurre la implementación del ALTV –y cómo se puede reforzar– en instituciones como escuelas y universidades. Luego, la atención se desplaza hacia diversas formas de aprendizaje no formal e informal que, aunque menos reguladas que la educación formal, aún pueden ser fomentadas por una estrategia nacional de implementación del ALTV. Es importante recordar que el ALTV no equivale al aprendizaje no formal e informal, sino que capta las tres modalidades de aprendizaje. Las clasificaciones de aprendizaje formal, no formal e informal que se presentan en este manual se utilizan con fines analíticos durante el diseño de las estrategias de implementación; no están destinadas a aplicarse como definiciones rígidas y prescriptivas de iniciativas de ALTV.

La siguiente sección demuestra cómo se fortalece la implementación del ALTV mediante la creación de vías de aprendizaje flexibles que crean conexiones entre el aprendizaje formal, no formal e informal. Enfatiza que los límites entre las modalidades de aprendizaje a menudo son borrosos y que cualquier estrategia de implementación del ALTV se beneficia de la integración de diferentes modalidades y vías entre ellas. El capítulo continúa con una exploración de cómo el avance de las TIC puede fortalecer la implementación del ALTV, y concluye con una reflexión sobre la gobernanza multinivel, es decir, la creación de alianzas entre los actores sociales interesados en diferentes niveles de implementación del ALTV. Esto es particularmente importante para el ALTV a nivel local, que se aborda en el cuarto y último capítulo de este manual.

Al igual que los Capítulos 1 y 2, el Capítulo 3 proporciona una guía práctica para hacer que el ALTV sea una realidad. Esta guía refleja diversas áreas del ALTV y atraviesa varios niveles y contextos de implementación. Sin embargo, toda la información se relaciona con el desarrollo de una estrategia nacional de implementación del ALTV, que constituye una hoja de ruta clara para la implementación del ALTV en cualquier contexto nacional.

El propósito de una estrategia de implementación del ALTV

Las estrategias de implementación son parte integral de las mejoras tanto en la disponibilidad como en la calidad de las oportunidades de ALTV para todos. Como hemos visto en los capítulos anteriores, las iniciativas de ALTV pueden tomar muchas formas para responder a contextos, problemas públicos y resultados esperados muy diferentes. Por lo tanto, la implementación efectiva depende de una estrategia bien diseñada que apunte a las áreas apropiadas del ALTV. Hay varias áreas de implementación del ALTV que se presentan en detalle en este capítulo: educación formal, aprendizaje no formal e informal, vías de aprendizaje flexibles y TIC. Es probable que una estrategia nacional de implementación del ALTV se centre en varias o todas estas áreas del ALTV. Parte de la información provista en la estrategia puede ser específica para un tipo particular de institución o un cierto modo de entrega.

Consideraciones generales para las estrategias de implementación del ALTV

Dado que una estrategia nacional de implementación del ALTV debe adaptarse a un contexto nacional específico, sus características varían según el país. En cualquier estrategia dada, ciertas áreas de implementación del ALTV pueden enfatizarse más que otras. Como resultado, no todas las estrategias de implementación del ALTV tienen el mismo aspecto, aunque hay algunas características comunes que son típicas de este tipo de enfoque. El Cuadro 3.1 describe algunas consideraciones generales que ejemplifican los tipos de información, temas y análisis necesarios para anticipar las condiciones que afectan la implementación del ALTV. Recomendamos integrar estas consideraciones en el diseño de su estrategia. Sin embargo, no es una lista exhaustiva.

Cuadro 3.1. Consideraciones generales para la implementación de estrategias de ALTV

Panorama de Políticas	<ul style="list-style-type: none">• Hacer un balance de las políticas existentes, los marcos legislativos, los planes y las reformas relevantes para el ALTV a nivel nacional.• Si es importante, incluya documentos similares desarrollados a nivel local o institucional.• Los documentos relevantes para el panorama de políticas de ALTV incluyen políticas nacionales de ALTV, políticas educativas, planes del sector educativo, políticas generales de desarrollo y políticas que detallan los compromisos con los ODS.• Considerar si las políticas compiten o complementan las ambiciones de la estrategia de implementación del ALTV que se desarrollará.• Mediante una evaluación del panorama de políticas de ALTV, establecer parámetros y oportunidades para la estrategia de implementación del ALTV.
Temas prioritarios y grupos objetivo	<ul style="list-style-type: none">• Resumir los temas prioritarios específicos del contexto para el ALTV.• Considerar los ángulos o áreas de acción relacionadas con los temas prioritarios de ALTV, es decir, participación, inclusión y equidad, calidad, relevancia, financiamiento u otros.



Cuadro 3.1. Consideraciones generales para la implementación de estrategias de ALTV

Temas prioritarios y grupos objetivo	<ul style="list-style-type: none">• Identificar y definir grupos objetivo, condiciones actuales, obstáculos y beneficios.• Destacar aquellos grupos objetivo compuestos por poblaciones vulnerables o comunidades marginadas.
Objetivos y metas	<ul style="list-style-type: none">• Desarrollar los temas prioritarios previamente identificados en una lista de objetivos.• Proyectar metas para cada objetivo. Considere el panorama de políticas circundante y la disponibilidad de recursos para garantizar la viabilidad.• Establecer un marco de tiempo para alcanzar los objetivos y metas seleccionados.• Describir los procesos de monitoreo y medición de los objetivos y metas a lo largo del período de implementación.• Plan para evaluar el impacto del plan de implementación del ALTV.
Intervenciones planificadas	<ul style="list-style-type: none">• Describir los programas, iniciativas u otras intervenciones de ALTV necesarios para alcanzar los objetivos y metas.• Considerar cómo y dónde se llevarán a cabo las intervenciones planificadas y los arreglos logísticos necesarios, incluidos los métodos de entrega.• Anticipar los efectos esperados de las intervenciones y su relación con los objetivos y metas de la estrategia de implementación del ALTV.• Prestar especial atención a los efectos esperados de las intervenciones en poblaciones vulnerables o comunidades marginadas.• Prever los efectos más amplios que pueden tener las intervenciones planificadas; por ej., influir en el rediseño de las políticas existentes o impulsar la creación de nuevas políticas.• Formular formas de mejorar la credibilidad más amplia de las intervenciones planificadas y la aceptabilidad de los resultados, es decir, considerar si los gobiernos/agencias/instituciones aceptarán los resultados.

Cuadro 3.1. Consideraciones generales para la implementación de estrategias de ALTV



Participación de los actores sociales

- Considerar los objetivos, las metas y las intervenciones planificadas de la estrategia de implementación, identificando qué (grupos de) actores sociales interesados deberán participar.
- Mapear las redes cruciales para el éxito de la implementación del ALTV, es decir, las relaciones entre (grupos de) actores sociales interesados.
- Aclarar los niveles en los que operan los actores sociales interesados para planificar la colaboración multinivel según sea necesario.
- Idear formas de asegurar la participación de los actores sociales interesados en la estrategia de implementación del ALTV: intente involucrarlos en el diseño de la estrategia de implementación lo antes posible (incluso en esta etapa).

A lo largo de este capítulo, se pueden encontrar cuadros similares de consideraciones clave para las estrategias de implementación del ALTV al final de cada sección, aunque las categorías difieren según el área de implementación.

Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida en las instituciones de educación formal

La educación formal tiende a recibir la mayor atención de los planificadores y los responsables de la formulación de políticas. Si bien este manual— y, de hecho, el discurso más amplio— afirma que el ALTV comprende una diversidad de modalidades y entornos de aprendizaje que van más allá de la educación formal, también es importante resaltar la relevancia del sector de la educación formal para la promoción del ALTV. Aunque las instituciones de educación formal como escuelas, universidades e institutos de educación y formación técnica y profesional (EFTP) pueden haber estado asociadas tradicionalmente con grupos objetivo estrictamente delimitados,

currículos estandarizados y vías de aprendizaje bastante rígidas, hay muchas pruebas en todo el mundo que indican una transformación del sector de la educación formal. Las instituciones de educación formal han comenzado a adoptar el concepto de ALTV abriéndose a nuevos grupos de estudiantes, desarrollando formatos innovadores de enseñanza y aprendizaje, así como apoyando vías flexibles. Esta sección brindará algunos ejemplos de cómo las instituciones de educación formal han adaptado y ampliado su alcance de actividades y sugerirá una serie de pasos que pueden tomar para convertirse en instituciones de ALTV.

Escuelas

Las escuelas están en una posición única para promover una cultura de ALTV despertando la curiosidad de los niños y alentándolos a convertirse en educandos de por vida. Como la institución educativa más reconocible y con raíces profundamente arraigadas en las comunidades locales, las escuelas pueden apoyar el ALTV de diferentes maneras; por ejemplo, abriendo sus puertas a diferentes grupos objetivo más allá de las cohortes tradicionales de niños y jóvenes. Una forma de satisfacer las necesidades de la comunidad local es hacer que las instalaciones de la escuela estén disponibles para el aprendizaje de jóvenes y adultos fuera del horario escolar normal. Las instalaciones de las escuelas (libros, computadoras, espacios de aprendizaje y equipos deportivos) son recursos valiosos que se pueden utilizar por la noche y los fines de semana en beneficio de jóvenes y adultos. Además de abrirse físicamente a la comunidad, las escuelas también pueden ampliar el alcance de sus actividades educativas para desarrollar comunidades de aprendizaje, en particular apoyando la alfabetización familiar, la educación ciudadana o la participación comunitaria. Pueden comunicarse con las familias locales para informarles y enseñarles sobre temas relevantes para ellos, por ej. salud y bienestar, finanzas y TIC, entre muchos otros.

Para que la escolarización sea una experiencia de aprendizaje positiva y enriquecedora para los niños, los conceptos pedagógicos deben reflejar sus necesidades, talentos e intereses. Los dispositivos digitales como computadoras personales, computadoras portátiles [*laptops*], tabletas y

Recuadro 3.1. — Escuelas de educación básica

En Turquía, el proyecto “Dejar que las escuelas se conviertan en vida” [Let the Schools Become Life], gestionado por la Dirección General de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida del Ministerio de Educación, tiene como objetivo promover el ALTV haciendo que las instalaciones de las escuelas primarias sean accesibles para los padres y otros miembros de la comunidad local. Esto implica extender el horario de apertura –por ejemplo, hacer que la biblioteca escolar y las instalaciones de TIC estén disponibles por las noches– y proporcionar un entorno en el que se desarrolle una variedad de actividades profesionales, culturales y sociales, como eventos deportivos, clases de música e idiomas, y cursos de informática.

En Hamburgo (Alemania), el Proyecto de Alfabetización Familiar es un programa intergeneracional dirigido a padres y niños en edad preescolar, jardín de infantes y primeros años de la escuela primaria, así como a niños con necesidades especiales de aprendizaje. Muchos de ellos provienen de comunidades socialmente desfavorecidas. El proyecto se esfuerza por desarrollar las habilidades de alfabetización de los padres y sus hijos. También busca promover fuertes vínculos entre el jardín de infancia o la escuela y los procesos de aprendizaje en el hogar apoyando a los padres para que lleven a cabo actividades de alfabetización en el hogar, y permitiéndoles ayudar con el trabajo escolar a sus hijos, así como capacitando a los maestros de escuela sobre cómo instruir a los niños de diversos antecedentes culturales.

Fuentes: Karatas, 2015; Hanemann, 2017.

teléfonos inteligentes [*smartphones*], que están cada vez más disponibles en las aulas de todo el mundo, respaldan procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, el éxito del aprendizaje mejorado por la tecnología depende de maestros bien capacitados y requiere actividades de

Recuadro 3.2. — Integración de las tecnologías digitales en la escolarización en Uruguay

La iniciativa uruguaya Plan Ceibal (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea) se implementó por primera vez en 2007. Sus principios subyacentes se remontan a la iniciativa sin fines de lucro Una Computadora por Niño/a, pero han sido adaptados y desarrollados por actores uruguayos para complementar el contexto nacional.

El plan incluye tres componentes –educativo, social y tecnológico– que, en conjunto, tienen como objetivo mejorar la inclusión y la igualdad de oportunidades, e incorporar las tecnologías digitales en la política educativa.

Para el componente tecnológico, el Plan Ceibal entrega computadoras portátiles gratuitas con tecnología inalámbrica a estudiantes y docentes de todo Uruguay. Además de hacer que las tecnologías digitales estén disponibles, el Plan Ceibal también promueve enfoques pedagógicos innovadores y asesora sobre el uso de herramientas y recursos digitales; por ejemplo, organizando talleres para apoyar la adaptación de recursos educativos abiertos (REA) en línea con las necesidades de los docentes (y estudiantes), así como ofreciendo un diploma de posgrado en innovación práctica con el uso de REA.

Otra iniciativa de desarrollo de habilidades iniciada en 2017 por el Plan Ceibal es Jóvenes a Programar, que brinda capacitación en pruebas de soportes lógicos [*software*] y lenguajes de programación a jóvenes entre 17 y 26 años en respuesta a la alta demanda de trabajadores calificados en el sector de tecnología de la información [TI].

Fuente: Plan Ceibal, 2019.

aprendizaje cuidadosamente planificadas. Más recientemente, durante la pandemia de COVID-19, el acceso de los escolares a los dispositivos móviles se convirtió rápidamente en una prioridad política para los gobiernos nacionales y locales de todo el mundo. Con cambios esporádicos entre el aula y el aprendizaje a distancia durante las diferentes fases de la pandemia, estos dispositivos –y la flexibilidad que brindan– se volvieron esenciales para la continuación de la educación formal.

Instituciones de educación superior

Las universidades y otras instituciones de educación superior (IES) –como las universidades de ciencias aplicadas, los institutos politécnicos y los institutos técnicos–, desempeñan un papel crucial en la provisión de oportunidades del ALTV. En los últimos 20 años, se han desarrollado varios marcos y recomendaciones internacionales y regionales que enfatizan la importancia de las universidades en la promoción del ALTV y que describen las principales áreas de transformación. Un ejemplo es la European Universities' Charter on Lifelong Learning [Carta de las Universidades Europeas sobre el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida] (EUA, 2008), que pide a las universidades y gobiernos que se comprometan con el ALTV y proporcionen los marcos necesarios. La segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES) de la UNESCO, celebrada en París (Francia) en 2009, también hizo hincapié en el papel de la educación superior para promover el ALTV en el contexto de la sociedad del conocimiento (Altback, Reisberg y Rumbley, 2009). Más recientemente, en 2015, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, y específicamente el ODS 4, promovieron aún más el ALTV y afirmaron que todas las mujeres y los hombres deberían tener acceso a una educación terciaria asequible y de alta calidad, incluida la universidad (UN, 2015).

Si bien los mandatos de las IES se han definido tradicionalmente en términos de docencia e investigación, han comenzado a reconocer cada vez más el ALTV como una tercera misión. Las IES han desarrollado una variedad de enfoques estratégicos para promover el ALTV: educación continua para educandos adultos, programas flexibles (con o sin titulación), conceptos innovadores para el aprendizaje mejorado por la

tecnología, políticas de ciencia abierta para hacer que los resultados de sus investigaciones estén ampliamente disponibles, vías flexibles en y a través de la educación superior, así como la colaboración con las empresas y las comunidades locales.

El ALTV en el sector de la educación superior va más allá del desarrollo de competencias para abordar las necesidades de los mercados laborales y

Recuadro 3.3. — Las universidades llegan a nuevos grupos de educandos

Un ejemplo interesante de cómo las IES han comenzado a ampliar su alcance en las últimas dos décadas para incluir el ALTV se puede encontrar en Tailandia, donde el personal académico universitario especializado en educación de adultos comenzó a abogar por nuevas oportunidades de aprendizaje para las personas mayores durante la década de 1990. Con la aprobación del Ministerio de Educación del país, algunos de estos académicos formaron grupos de trabajo consultivos y desarrollaron "centros de aprendizaje para el envejecimiento activo". Estos centros son ahora algunos de los entornos más destacados en los que las personas mayores aprenden en Tailandia y se han convertido en centros comunitarios locales que apoyan la interacción social.

De manera similar, las Universidades de la Tercera Edad (UTE), que se originaron en Francia durante la década de 1970, brindan espacios sociales donde las personas mayores pueden fortalecer los conocimientos existentes y acceder a nuevos aprendizajes. Mientras que algunas UTE están integradas o vinculadas a establecimientos de educación superior, otras tienen un estatus educativo autónomo. Independientemente de su contexto, el estatus académico de las actividades de las UTE está garantizado a través de su estatuto, que se publica en el sitio en la web (website) de la International Association of Universities of the Third Age (IAUTA) [*Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad*].

Fuentes: Gary y Dworsky, 2013; Wang, 2017; Formosa, 2014; IAUTA, s.d.

las economías cambiantes. Es importante destacar que implica ampliar el acceso y la participación (aumentando no solo el número sino también la diversidad de estudiantes) para lograr oportunidades educativas más equitativas para todos. Los llamados “educandos no tradicionales” incluyen a profesionales que trabajan, personas mayores, personas con un estatus socioeconómico bajo, migrantes, poblaciones indígenas y minorías étnicas, personas con discapacidades y aquellos que viven en áreas remotas, entre otros. Tales cambios en la demografía de los estudiantes de educación superior requieren el desarrollo de programas de estudio flexibles, a tiempo parcial y a distancia, siguiendo conceptos pedagógicos que tengan en cuenta las experiencias laborales y las situaciones de vida de diversos grupos de estudiantes.

Como se mencionó, un elemento importante de la transformación de las IES en instituciones para el ALTV es la provisión de vías alternativas; es decir, la habilitación de puntos de ingreso y reingreso en todas las edades, que fortalezca los vínculos entre las estructuras formales y no formales, así como entre la educación profesional y la académica, y que ofrezca mecanismos para el reconocimiento, validación y acreditación (RVA) de los conocimientos, habilidades y competencias adquiridos a través del aprendizaje no formal e informal (UNESCO, 2016a). Los servicios de apoyo al educando, que informan y guían a los educandos en el RVA y los procesos de transición, son cruciales para garantizar la eficacia de dichos marcos y mecanismos.

El acceso a la educación superior también se puede mejorar mediante modelos universitarios alternativos, como las universidades abiertas. Las universidades abiertas son un tipo de institución de enseñanza a distancia que ofrece flexibilidad en términos de requisitos de ingreso, medios y enfoques de aprendizaje, así como de elección de cursos, tiempo y lugar de estudio (COL, 2020). El establecimiento de la Open University [Universidad Abierta] en el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte en 1969 se consideró revolucionario, ya que hizo que la educación superior fuera accesible para todos, no solo para la élite. El modelo se extendió y, 50 años después, existen unas 60 universidades abiertas en todo el mundo (Tait, 2018).

Recuadro 3.4. — Modelos universitarios alternativos

La Universidad Abierta del Reino Unido es la organización educativa original y quizá la más famosa fundada en el concepto de «aprendizaje a distancia». Su *modus operandi* es el “aprendizaje abierto apoyado”, que tiene cuatro principios básicos: ‘flexible’, significa que los estudiantes pueden estudiar cuando y donde sea, combinando su aprendizaje con otros compromisos; “todo incluido”, se refiere a la disponibilidad de recursos de alta calidad para todos; “de apoyo” describe la capacidad de los tutores personales para enseñar y brindar retroalimentación; y ‘social’, en parte denota redes de estudio en línea para estudiantes. La mayoría de sus cursos de pregrado no tienen requisitos formales de ingreso, aunque se requiere un título de pregrado para los cursos de posgrado. Los estudiantes deben pagar tarifas para inscribirse en los cursos. La Universidad Abierta también ha lanzado una plataforma de aprendizaje en línea con una variedad de materiales interactivos de libre acceso para todos, incluidos los que no son estudiantes.

Fuente: Open University, 2019.

Instituciones de educación y formación técnica y profesional (EFTP)

Teniendo en cuenta las transformaciones en curso y futuras del mercado laboral, el ALTV será clave para que las instituciones de EFTP preparen a los trabajadores para los oficios del futuro. Los cambios en el sector del empleo se caracterizan por la desaparición de un gran número de puestos de trabajo debido a la automatización y la inteligencia artificial, así como por la aparición de nuevas ocupaciones que requieren conjuntos de habilidades flexibles (Kanwar, Balasubramanian y Carr, 2019).

La Recomendación relativa a la Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) de la UNESCO, aprobada en 2015, describe la EFTP de la

siguiente manera: “La EFTP, como parte del aprendizaje a lo largo de toda la vida, puede impartirse en los niveles secundario, postsecundario y superior, e incluye el aprendizaje en el trabajo y la formación permanente y el desarrollo profesional que pueden conducir a la obtención de certificaciones”. (UNESCO, 2016a, p. 5). Además, señala que: “Aprender a aprender, el desarrollo de aptitudes en materia de lectoescritura y de cálculo y las aptitudes transversales y para la ciudadanía forman parte integral de la EFTP” (*ibidem*). La promoción de las denominadas habilidades del siglo XXI en la EFTP es clave para garantizar oportunidades de empleo para personas de diferentes edades.

Recuadro 3.5. — La EFTP en Alemania

Los nuevos modelos para el aprendizaje basado en el trabajo y en la comunidad deben apoyar el aprendizaje transformador a lo largo de toda la vida. Las tecnologías digitales pueden ayudar a estos modelos de aprendizaje innovadores, un ejemplo de los cuales se puede encontrar en Alemania. Dentro del sistema educativo alemán existe un modelo integrado para la EFTP que incluye el aprendizaje basado en el trabajo en empresas junto con cursos a tiempo parcial en escuelas de formación profesional. Para fortalecer la cooperación entre estos dos entornos de aprendizaje, el Ministerio Federal de Educación e Investigación de Alemania desarrolló BLOK (Online-Berichtsheft zur Stärkung der Lernortkooperation), una **aplicación web*** que permite a los aprendices registrar y realizar un seguimiento de sus procesos de aprendizaje en el lugar de trabajo y en la escuela profesional. El registro en línea se puede compartir con maestros, capacitadores y supervisores para evaluar el desempeño de los aprendices y discutir sus fortalezas y debilidades a la luz de sus logros. La aplicación también incluye un centro de recursos con materiales de orientación, incluido un manual para aprendices, maestros y supervisores.

Fuente: Kanwar, Balasubramanian y Carr, 2019.

* <https://www.online-ausbildungsnachweis.de/portal/index.php?id=7> (en alemán)

Teniendo en cuenta la gran contribución del mercado laboral informal al PIB mundial y la gran cantidad de personas que trabajan en el sector informal, la necesidad de crear vínculos más fuertes entre la EFTP y el aprendizaje no formal e informal es indiscutible. La EFTP se encuentra en los niveles de educación secundaria, postsecundaria y terciaria, y se imparte en escuelas formales e instituciones de educación superior, así como en instituciones especializadas en EFTP formal. Por lo general, la educación secundaria superior y los proveedores de EFTP formales públicos y privados prescriben los requisitos de ingreso. Como señala la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en un informe de investigación, “los trabajadores de la economía informal a menudo no pueden cumplir con los requisitos de ingreso. Además, la mayoría de los proveedores formales no están orientados a reconocer el aprendizaje no formal o informal” (OIT, 2020a, p. 3).

La OIT ha formulado un conjunto de recomendaciones para permitir que los proveedores formales de EFTP amplíen las oportunidades de desarrollo de habilidades a los trabajadores de la economía informal, incluso a través del aprendizaje en línea y a distancia (*ibidem*). Para que la capacitación sea relevante para el sector informal, el desarrollo de habilidades no solo debe incluir habilidades técnicas, sino también negociación, emprendimiento y habilidades digitales básicas. La entrega debe ser flexible para responder a las necesidades de los trabajadores informales, y se deben ofrecer oportunidades de educación de segunda oportunidad. Ofrecer el reconocimiento de los resultados del aprendizaje previo, así como certificaciones y vías formalmente reconocidas para trabajadores capacitados de la economía informal establece vínculos más fuertes entre la EFTP formal y el mercado laboral informal.

Devenir una institución de ALTV: una guía para la transformación de las instituciones de educación formal

Las instituciones de educación formal –incluidas las escuelas y las instituciones de educación superior– pueden iniciar un proceso de reformas internas para transformarse en instituciones de ALTV. El propósito de la existencia de la institución se enriquece fundamentalmente a medida que se convierte en parte de algo más grande, respondiendo a las

necesidades de diversos grupos de educandos que pueden haber sido desatendidos anteriormente. Se observa un impacto adicional en la transformación de las experiencias de los educandos y en el personal que trabaja en el campo educativo, quienes se benefician de mayores oportunidades de desarrollo profesional. Esto, a su vez, tiene una influencia positiva en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. En esta sección, presentamos seis áreas principales de transformación para brindar orientación sobre cómo las instituciones de educación formal pueden transformarse en instituciones de ALTV.¹ Desarrollaremos estas áreas de transformación utilizando ejemplos de escuelas y universidades.

Estrategia institucional y liderazgo: Como punto de partida, se debe alentar a las instituciones de educación formal a desarrollar estrategias de ALTV institucionales que establezcan los parámetros y las condiciones para transformarse en una institución de ALTV. Una estrategia institucional debe trazar áreas amplias de cambio, así como detalles más específicos sobre cómo se puede lograr el cambio. Debe ser integral y debe indicar el impacto que dicha transformación tendrá en cada departamento y unidad de la institución. Las estrategias institucionales requieren un fuerte compromiso por parte del personal directivo superior, pero solo pueden lograrse si cuentan con el apoyo del personal en todos los niveles. Por lo tanto, una estrategia institucional debe desarrollarse a través de un proceso participativo. También puede conducir al establecimiento de una unidad transversal dedicada que asuma el liderazgo operativo para la implementación. Iniciado a nivel institucional, este proceso es un microcosmos de la creación de una visión integral para el ALTV a nivel nacional, como se explora en el Capítulo 2.

Asociaciones: para facilitar mejor el ALTV, las instituciones de educación formal también pueden establecer asociaciones de colaboración con otras organizaciones o empresas. Las asociaciones pueden variar desde simples y de corto plazo hasta complejas y de largo plazo. Las asociaciones pueden abarcar diferentes sectores, como lo ilustra la ciudad del

¹ Algunas de estas áreas están inspiradas en la Declaración de la Ciudad del Cabo sobre los Elementos Característicos de una Institución de Educación Superior de aprendizaje a lo largo de toda la vida (UWC y UIE, 2001).

aprendizaje de Swansea, en el Reino Unido, donde se han establecido asociaciones entre proveedores de educación y empresas. Centerprise es una iniciativa lanzada por Neath Port Talbot College Group para brindar servicios e instalaciones gratuitos a jóvenes interesados en establecer su propio negocio. Además, Gower College Swansea inició la Entrepreneurship Academy Wales, que forma a adultos jóvenes en emprendimiento y empresa (UIL, 2015a).

Procesos de enseñanza y aprendizaje: la experiencia escolar de un niño determina significativamente su perspectiva sobre la educación y el aprendizaje. Cuando la educación primaria se orienta hacia los principios del ALTV, ayuda a preparar a los niños para una gran cantidad de oportunidades de aprendizaje más allá de sus años escolares. La enseñanza orientada a procesos dentro de las instituciones formales debe transferir gradualmente la responsabilidad del proceso de aprendizaje a los estudiantes, promover la adquisición del conocimiento de la materia, reconocer los factores emocionales influyentes y ver todo el proceso de aprendizaje como un fenómeno social (Bolhuis, 2003). Estos principios también se aplican a la educación superior y la EFTP. Abordan los roles cambiantes de los docentes y los educandos al reconocer e integrar el conocimiento y las experiencias previas de los estudiantes en los procesos de aprendizaje para que el aprendizaje sea relevante para ellos. El aprendizaje debe estar esencialmente centrado en el estudiante y ser activo, atractivo y agradable (Mullins, 2017).

Sistemas y servicios de apoyo al educando: El apoyo al alumno aporta muchas ventajas: mejora la retención y finalización del educando, promueve el bienestar y facilita el acceso a vías de aprendizaje flexibles. Puede ser general o satisfacer las necesidades de grupos objetivo específicos. Una forma más general de apoyo al estudiante se puede ver en la orientación profesional que ofrecen las instituciones de educación formal, que puede incluir información profesional, herramientas de (auto) evaluación, servicios de asesoramiento, programas de gestión profesional, programas de prueba y servicios de transición. El apoyo al educando también se puede adaptar a grupos objetivo específicos. Por ejemplo, en Suecia se creó un programa de introducción al idioma para los recién

llegados a la escuela secundaria superior con materiales producidos para ayudar a los estudiantes a rastrear su conocimiento y experiencia en sueco, así como en su lengua materna (UNESCO, 2018).

Desarrollo del personal: La transformación de las instituciones de educación formal se basa en el desarrollo efectivo del personal, lo que requiere recursos: tiempo, compromiso e inversión financiera. El desarrollo del personal puede incluir la inscripción en programas de educación superior, capacitación y tutoría docente personalizada, así como de participación en cursos, talleres y conferencias con ventajas para la calidad de la enseñanza y el rendimiento de los estudiantes (Ngala y Odebero, 2010). El personal adquiere nuevas habilidades pedagógicas para fortalecer las prácticas docentes y renovar los conocimientos adquiridos previamente mientras adquiere una comprensión de conceptos desconocidos. Entonces pueden relacionar mejor diferentes conceptos y hacer conexiones entre los aprendizajes (Khan y Chishti, 2012). Las medidas de desarrollo del personal también deben abarcar las habilidades de liderazgo y gestión de los profesionales de la educación.

Organización de los espacios de aprendizaje: Así como el cambio tecnológico y la reforma pedagógica conducen a transformaciones en los procesos de aprendizaje, también pueden conducir a una revalorización de los espacios de aprendizaje. El papel del docente está cambiando y un enfoque centrado en el educando está cobrando importancia. Los responsables de la formulación de políticas deben repensar el diseño del aula y la infraestructura organizativa para el aprendizaje tanto dentro como fuera del aula. En las instituciones de educación formal, el aula es solo uno de varios espacios físicos que también pueden incluir laboratorios y salas de conferencias, en los que se lleva a cabo la enseñanza estructurada, así como bibliotecas y salas de estudio. Los espacios físicos en las instituciones formales se pueden adaptar para maximizar el aprendizaje, por ejemplo, al permitir que los estudiantes accedan a recursos de aprendizaje virtual adicionales mediante Wi-Fi y estaciones de trabajo fáciles de utilizar. La adopción de la tecnología en el aula también se trata en el diseño de aprendizaje "combinado", en el que el aprendizaje presencial y en línea se complementan entre sí (Fraser y Tight, 2016).

La educación formal en las estrategias de implementación del ALTV

A lo largo de esta sección sobre el ALTV en las instituciones de educación formal ha habido múltiples referencias a las estrategias institucionales para adoptar una cultura de aprendizaje a lo largo de toda la vida. El proceso de desarrollo de una estrategia institucional debe involucrar a una amplia gama de actores sociales interesados dentro de la institución y posiblemente también a socios externos. La estrategia debe adaptarse a las características únicas de la institución, considerando factores específicos del contexto, como el tamaño de la institución y su mandato general, la demografía de la población estudiantil, los niveles de educación y los recursos. El desarrollo y la implementación de una estrategia institucional diferirán significativamente entre escuelas, instituciones de educación superior e instituciones de EFTP; sin embargo, existen consideraciones relevantes para todas las instituciones de educación formal que buscan fortalecer el ALTV. Con base en las áreas de acción previamente identificadas que son particularmente relevantes para convertirse en una institución de ALTV, el Cuadro 3.2 presenta un conjunto detallado de consideraciones para las estrategias de implementación del ALTV dentro de las instituciones de educación formal.

Cuadro 3.2. Consideraciones clave para las estrategias de implementación del ALTV – educación formal*

Estrategia institucional y liderazgo	<ul style="list-style-type: none">• Promover el desarrollo de una estrategia de ALTV a nivel institucional como marco para la transformación.• Alentar a los líderes de alto nivel de las instituciones de educación formal a iniciar un proceso participativo para que todos los departamentos y unidades participen en el desarrollo de una estrategia institucional de ALTV.• Recomendar la creación de una unidad en la institución dedicada a operacionalizar la estrategia, cuando corresponda.
--------------------------------------	---

* Algunas de estas áreas están inspiradas en la Declaración de la Ciudad del Cabo sobre los Elementos Característicos de una Institución de Educación Superior de aprendizaje a lo largo de toda la vida (UWC y UIE, 2001).



Asociaciones	<ul style="list-style-type: none">• Crear condiciones propicias para establecer alianzas entre instituciones de educación formal en diferentes niveles.• Facilitar la formación de alianzas entre sectores para que exista un diálogo entre las instituciones, el gobierno local, la sociedad civil y el sector privado.• Transmitir la diversidad de oportunidades disponibles para las instituciones de educación formal mediante la creación de alianzas.
Procesos de enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">• Diseñar marcos y medidas nacionales para promover procesos innovadores de enseñanza y aprendizaje que inculquen un sentido de autonomía y automotivación en los educandos.• Guiar a las instituciones de educación formal para que adopten la enseñanza y el aprendizaje orientados a procesos.• Permitir flexibilidad en los currículos nacionales para adaptar la educación formal a las experiencias y motivaciones de los educandos.
Sistemas y servicios de apoyo al educando	<ul style="list-style-type: none">• Facilitar los vínculos entre la educación formal y el mercado laboral apoyando a las instituciones para que avancen en sus servicios de orientación profesional.• Promover la creación de sistemas de apoyo para llegar a los que abandonan los estudios, estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje, refugiados, migrantes y otros grupos vulnerables.• Diseñar sistemas de apoyo al educando adaptados a grupos objetivo específicos, como proporcionar clases de idiomas a inmigrantes y refugiados.
Desarrollo del personal	<ul style="list-style-type: none">• Brindar oportunidades de capacitación a docentes y facilitadores para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.• Ofrecer desarrollo de capacidades y capacitación en competencias de gestión, incluida la dirección superior de las instituciones.• Integrar prioridades actualizadas de desarrollo del personal en los cursos nacionales de formación de docentes.
Organización de los espacios de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">• Cultivar en las políticas nacionales la idea de que el aprendizaje se extiende más allá del aula y que una institución de educación formal puede comprender diversos espacios de aprendizaje.• Asignar recursos para reorganizar los espacios de aprendizaje existentes y crear nuevos espacios para apoyar las nuevas pedagogías, el aprendizaje mixto y el uso extendido de la tecnología.

Mejorar las oportunidades de aprendizaje no formal e informal

El aprendizaje no formal a menudo está institucionalizado pero menos regulado en comparación con la educación formal y, por lo tanto, es más flexible para responder a las necesidades de aprendizaje de las personas. Las instituciones para la provisión de aprendizaje no formal varían más en sus estructuras que aquellas donde se lleva a cabo el aprendizaje formal, pero la flexibilidad es quizá un atributo común que comparten: los tamaños, ubicaciones y actividades de las instituciones de aprendizaje no formal son más adaptables y, por lo tanto, se ajustan bien a las circunstancias que cambian rápidamente o llenan un vacío percibido que las disposiciones de aprendizaje formal luchan por cubrir. El aprendizaje no formal también tiene lugar fuera de las instituciones, p. ej., mediante la formación en el lugar de trabajo, las oportunidades de aprendizaje organizadas por la comunidad o el aprendizaje familiar.

El aprendizaje informal resulta de las actividades de la vida diaria relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurado en términos de objetivos de aprendizaje, tiempo de aprendizaje o apoyo al aprendizaje. Por lo general, no conduce a la certificación. El aprendizaje informal puede ser intencional pero, en la mayoría de los casos, no es intencional (es casual o aleatorio) (Yang, 2015). No es posible proporcionar ejemplos que cubran la totalidad de las oportunidades de aprendizaje informal en las que las personas participan a lo largo de sus vidas. Un área amplia típica en la que se puede fomentar el aprendizaje informal son las actividades en los espacios públicos de aprendizaje, como museos y bibliotecas, entornos religiosos, organizaciones deportivas y centros culturales. Por su propia naturaleza, el aprendizaje informal no puede planificarse ni implementarse deliberadamente. Sin embargo, es posible planificar las condiciones propicias para fomentarlo, por ejemplo, reconociendo los resultados del aprendizaje en entornos informales y creando una cultura pública de aprendizaje para hacer del aprendizaje un evento alegre y placentero.

Esta sección se centra en una serie de entornos de aprendizaje no formal, incluidos los centros comunitarios de aprendizaje (CCA), los centros

de aprendizaje de adultos, las bibliotecas, los círculos de estudio y la familia, antes de abordar las oportunidades de aprendizaje informal. Estos entornos de aprendizaje diversos reflejan la dimensión de “todas las esferas” de la comprensión de la UNESCO del aprendizaje a lo largo de toda la vida, tal como se articula al comienzo del Capítulo 1.

Alcance de los entornos de aprendizaje no formal

El aprendizaje no formal asume muchas formas, tanto dentro como fuera de las instituciones. Hay tipos de instituciones conocidas por su provisión de aprendizaje no formal, incluidos los CCA y los centros de aprendizaje de adultos. Las instituciones públicas de aprendizaje también son espacios organizados que brindan oportunidades a diversos grupos de visitantes para el aprendizaje no formal. Las instituciones públicas de aprendizaje incluyen bibliotecas e instituciones culturales como museos, teatros y salas de conciertos. También hay muchos entornos comunitarios de pequeña escala para el aprendizaje no formal, algunos de los cuales se abordarán aquí.

Centros comunitarios de aprendizaje

El concepto «centro comunitario de aprendizaje» tiene una rica historia en muchas partes del mundo. Los CCA son proveedores clave de aprendizaje para adultos, ya que ofrecen programas de grado y no grado que satisfacen diversas necesidades de aprendizaje. Según el país o la región subnacional, los CCA son creados y administrados por organismos que representan a diferentes sectores y, en consecuencia, tienen una variedad de estructuras de financiación, tipos de programas y grupos objetivo. Cada vez más, los CCA han estado explorando formas de apoyar el RVA de las actividades de aprendizaje basadas en la comunidad para hacer que los resultados del aprendizaje sean más visibles. El RVA permite a los participantes acceder a nuevos caminos (uniendo el aprendizaje en contextos formales y no formales), apoyando así la continuidad del aprendizaje para todos.

Particularmente en Asia, los CCA han servido como un paradigma popular de aprendizaje no formal, presentados como ambientes para actividades

de aprendizaje tanto en contextos urbanos como rurales. En la ciudad de Shanghái (República Popular China), por ejemplo, los CCA han jugado un papel importante en la satisfacción de las necesidades educativas de las personas mayores, contribuyendo a enfrentar el desafío del envejecimiento de la población. Según los últimos datos de la Oficina Municipal de Estadísticas de Shanghái, a fines de 2019 la población registrada mayor de 60 años representaba el 35 % de la población total registrada en la ciudad (Xinhua, 2020). Para promover el envejecimiento activo y saludable, el gobierno de la ciudad ha establecido alrededor de 6.000 CCA (tanto a nivel de municipio como de vecindario) para brindar programas de aprendizaje dirigidos a ciudadanos mayores. Más de 40.000 clases tienen capacidad para 820.000 alumnos en total (Shanghai Education Committee, 2019). Estas clases cubren una variedad de temas que en su mayoría satisfacen los intereses de los estudiantes mayores. Las clases de autorehabilitación basadas en la medicina tradicional china, en el arte marcial chino del tai chi y en el uso de teléfonos inteligentes son tres de las opciones más demandadas.

En las áreas rurales, donde el acceso a las oportunidades educativas es limitado, los CCA son particularmente relevantes para la provisión de programas de aprendizaje. En Bangladesh, por ejemplo, el enfoque de las actividades de los CCA es establecer una conexión entre el aprendizaje de la alfabetización y la capacitación de jóvenes y adultos para apoyar el desarrollo local sostenible. Por lo tanto, las actividades cubren temas de generación de ingresos y alfabetización básica, así como salud, saneamiento y cuidado de la primera infancia. También se organizan eventos sociales, como espectáculos de teatro y concursos de escritura, para promover las competencias en alfabetización. La participación de varias ONG con conocimientos y experiencia en los campos pertinentes ha contribuido al desarrollo de CCA en el país: Ganokendra ('Centro del Pueblo' en bengalí) ha sido supervisado por la Misión de Dhaka Ahsania y el Bangladesh Rural Advancement Committee (BRAC) [Comité de Avance Rural de Bangladesh] (Hanemann, 2012).

En Alemania, las Volkshochschulen (VHS) son centros de aprendizaje para adultos fundados en los principios de la educación liberal. Los cursos que se ofrecen son accesibles para todos y cubren una amplia

gama de temas, que incluyen habilidades profesionales, idiomas, educación general, así como artes y oficios, entre muchos otros (EAEA, 2011). Si bien todas las Volkshochschulen están supervisadas por la Asociación Alemana de Educación de Adultos (DVV, por sus siglas en alemán), asumen diferentes estructuras y tamaños, así como niveles de actividad y autoridad, según el estado o municipio en el que operen. Hay más de 900 centros VHS en toda Alemania. Al igual que los CCA, se posicionan como instituciones que reúnen a la población local para aprender. Aunque hay tarifas de curso para los participantes, los costos se mantienen relativamente bajos para tratar de maximizar la participación y apoyar la interacción y las experiencias compartidas de personas de diferentes orígenes sociales (Wulff, 2011).

Bibliotecas

Durante siglos, las bibliotecas han existido como centros de aprendizaje local y permanente, que brindan acceso igualitario y gratuito a materiales y servicios de alfabetización a todos los grupos de edad. Además de los museos locales y en cooperación con ellos, preservan y brindan acceso a la cultura y al patrimonio local e internacional. También promueven la inclusión digital mediante el acceso compartido y rentable a las TIC. El término 'bibliotecas' denota una variedad de instituciones, incluidas aquellas que son públicas, dirigidas por la comunidad, privadas, universitarias o escolares, ubicadas en prisiones o en otros lugares. En términos generales, las bibliotecas forman parte del tejido social de una comunidad local. Son lugares de encuentro que forjan conexiones entre personas e instituciones integrales para la promoción del aprendizaje a lo largo de toda la vida (Field y Tran, 2018). Para esta publicación, nos centraremos en las bibliotecas comunitarias y las bibliotecas penitenciarias.

La biblioteca comunitaria es un modelo alternativo de biblioteca que se ha movilizó en zonas marginadas sin financiación pública. Se describe mejor como personas locales que establecen sus propias bibliotecas para servir a la comunidad. La mayoría de las veces, las bibliotecas comunitarias son pequeñas instituciones que responden a las necesidades específicas de las personas que las utilizan. Además, al recibir a personas de variadas capacidades en alfabetización con materiales relevantes y actividades de

divulgación, mejoran la calidad de vida de las personas, al mismo tiempo que protegen el conocimiento local e indígena. Ya sea que las organice un grupo comunitario, una iglesia o una escuela, todas las bibliotecas comunitarias dan prioridad a las necesidades de la población local, lo que significa que no hay dos bibliotecas comunitarias exactamente iguales (Shrestha y Krolak, 2015).

Otro ejemplo de bibliotecas que llegan a grupos marginados son las bibliotecas de prisiones. En la prisión, una biblioteca proporciona un espacio para que los reclusos participen en el aprendizaje a lo largo de toda la vida durante los largos períodos de tiempo que tienen a su disposición. Las actividades que incluyen la lectura, la participación en eventos grupales, el préstamo de libros y otros recursos, así como la realización de investigaciones se pueden realizar en un entorno seguro y tranquilo. Son comunes los esfuerzos para enfocarse en los reclusos que tienen bajos niveles de alfabetización o son de orígenes lingüísticos no nativos. Al promover una cultura de lectura y aprendizaje, las bibliotecas de las prisiones alientan a las personas que normalmente tienen bajos niveles de educación a convertirse en educandos a lo largo de toda la vida.

Recuadro 3.6. — Bibliotecas rurales y penitenciarias

En la República Unida de Tanzania, las bibliotecas comunitarias rurales han recibido un apoyo renovado. Establecidas en la década de 1970, muchas de estas instituciones cayeron en el abandono durante las décadas siguientes, pero ahora reciben más atención como parte de una iniciativa nacional para promover la alfabetización de adultos. Además de las bibliotecas móviles, las bibliotecas comunitarias están desempeñando un papel en la campaña nacional “Yo sí puedo”, que se originó en América Latina antes de implementarse en todo el país. “Yo sí puedo” supervisa la entrega de lecciones de alfabetización pregrabadas a través de los medios de comunicación; el material didáctico y los libros de texto que lo acompañan se encuentran en bibliotecas rurales, donde también se imparten clases de alfabetización. Se han





implementado campañas similares en Timor-Leste y la Australia Aborigen, lo que permite el ALTV de las poblaciones rurales con bajos niveles de alfabetización.

Otro ejemplo exitoso de biblioteca se puede encontrar en Bastøy, una prisión de mínima seguridad en Noruega, donde las bibliotecas de la prisión son sucursales de bibliotecas públicas locales y, por lo tanto, están organizadas profesionalmente. Los reclusos de la prisión de Bastøy pueden tomar prestados libros de cualquier biblioteca del país; también tienen acceso limitado a recursos educativos en línea como parte de los programas educativos de la prisión. La prisión de Bastøy está diseñada para preparar a los reclusos para la vida cotidiana fuera de la prisión, y la biblioteca de la prisión trabaja para concretar este principio. Antes de ser encarcelados, muchos presos nunca antes habían usado una biblioteca pública. Por lo tanto, es deseo del bibliotecario de la prisión mostrar a los internos cómo usar una biblioteca para que puedan seguir aprovechando este servicio público una vez que sean liberados.

Fuentes: UIL, 2018; Boughton y Durnan, 2014; Krolak, 2019; Bolt y Ra, 2018.

Círculos de estudio

Los círculos de estudio son comunidades de aprendizaje poco organizadas, a menudo alojadas en centros comunitarios. Por lo general, son pequeños colectivos de personas que se reúnen regularmente para debatir o discutir temas relevantes para su comunidad. En lugar de enfocarse en un pasatiempo o actividad –como suelen hacer los clubes sociales–, los círculos de estudio se enfocan en un problema, oportunidad o tema que sus miembros desean comprender y examinar para el beneficio del área local. La idea tiene sus raíces en una comprensión democrática del aprendizaje autodirigido y se ha asociado durante mucho tiempo con los movimientos sociales. Los círculos de estudio se reconocen cada vez más como un medio para organizar el ALTV dentro de una localidad, y se incluyen en un número creciente de políticas formuladas por

gobiernos, organismos internacionales y organizaciones de la sociedad civil. Fundados en el principio de la participación voluntaria, constituyen una de las formas más fundamentales de aprendizaje orientado a la comunidad con base local. Como tales, pueden contribuir a la educación cívica en la comunidad o apoyar proyectos para mejorar la infraestructura local (Duke y Hinzen, 2020).

Recuadro 3.7. — Círculos de estudio en la República de Corea

Dos casos de círculos de estudio en la República de Corea muestran cómo esta forma de ALTV a pequeña escala puede satisfacer diferentes necesidades de aprendizaje. El primero está tomado de la ciudad de Uijeongbu, donde el Taller de Uijeongbu Madre Maestra reúne a madres que quieren aprender más sobre la buena crianza de los hijos. Se formó en 2006 y persigue el “cuidado infantil placentero y una educación feliz” mediante la organización de actividades sociales y el fomento de una cultura de aprendizaje comunitario. Como parte de la Exposición de la Educación a lo Largo de Toda la Vida de Uijeongbu, el grupo organiza un campamento de juegos familiares que incluye juegos y conferencias sobre tutoría parental. El grupo también se acerca a la comunidad y realiza voluntariamente servicios que incluyen cocina y cuidado de niños (Yoon, 2020).

En la ciudad de Osan se ha creado un círculo de estudio para apoyar a las personas con bajos niveles de alfabetización. El Taller Literario de la Ciudad de Osan tiene como objetivo ayudar a las personas de este grupo objetivo a apasionarse por el aprendizaje brindándoles oportunidades de aprendizaje experiencial. Los principios del ALTV se reflejan en el reclutamiento de participantes del taller: aquellos que se benefician tienen edades comprendidas entre los treinta y los sesenta años y provienen de diferentes orígenes. Los organizadores del círculo de estudio aportan sus prácticas y experiencias a la Conferencia Nacional de Maestros de Alfabetización cada año y colaboran con instructores de alfabetización de adultos en otras ciudades para compartir métodos eficaces (Moon, 2020).

Aprendizaje familiar

En comparación con los entornos de aprendizaje presentados anteriormente, la familia constituye la unidad más pequeña para el aprendizaje colectivo. El concepto de «aprendizaje familiar» se centra en la comunicación intergeneracional y, por tanto, complementa el ALTV. Reconoce que la interacción centrada en el aprendizaje entre miembros de la misma familia o comunidad apoya el desarrollo de habilidades para la vida, en particular la alfabetización (Hanemann, 2015). Si bien los propósitos del aprendizaje familiar son múltiples, para esta publicación nos centraremos en la alfabetización como un elemento clave del aprendizaje familiar.

Nunca es demasiado tarde para comenzar a aprender a leer y escribir. Los padres desfavorecidos que carecen de sólidas habilidades de alfabetización necesitan un apoyo específico para hacer realidad sus ambiciones para sus hijos. En contextos plurilingües y multiculturales, también pueden necesitar ayuda para aprender el idioma de la escuela. Los programas que brindan alfabetización y apoyo general a los padres a menudo enfatizan un enfoque de "toda la familia" para la alfabetización y el aprendizaje, mediante el cual los padres (re)descubren la alfabetización junto con sus hijos en edad (pre) escolar. La intervención temprana es fundamental para preparar a los niños para la escuela y evitar que la abandonen. También puede tener un impacto a largo plazo en los jóvenes que necesitan persuasión para seguir participando en la educación, la formación o el empleo.

No es realista confiar en las escuelas como la única solución: las familias y las comunidades deben convertirse en elementos integrados de una estrategia más holística. Diferentes contextos, grupos objetivo, necesidades de aprendizaje y entornos y capacidades institucionales han dado como resultado el desarrollo de muchos tipos diferentes de programas de aprendizaje familiar (Hanemann, 2015). Un modelo común tiene tres componentes: sesiones de adultos, sesiones de niños y sesiones conjuntas durante las cuales adultos y niños desarrollan actividades juntos. Los programas suelen operar desde las escuelas preescolares y primarias locales, las instituciones comunitarias y confesionales, las organizaciones vecinales y los proveedores de educación para adultos. La promoción de asociaciones y la cooperación entre estas instituciones puede fortalecer

las conexiones entre las escuelas, las familias y las comunidades. Al basarse en las prácticas de alfabetización y las fortalezas ya presentes en las familias, los programas exitosos de aprendizaje familiar pueden, en última instancia, conducir a una mayor cohesión social y desarrollo comunitario.

Calidad y relevancia del aprendizaje no formal e informal

La diversidad y la flexibilidad inherentes a la administración, organización e implementación del aprendizaje no formal han creado un potencial para satisfacer necesidades de aprendizaje específicas que no pueden satisfacerse fácilmente en el entorno educativo formal. La diversidad y flexibilidad del aprendizaje no formal e informal también ha presentado desafíos asociados con la calidad y la relevancia.

Hay mucha investigación sobre el impacto de diferentes factores en la calidad; esta investigación se aplica para informar la elección de la estrategia a fin de mejorar la calidad en la provisión de aprendizaje no formal. Como requisito previo, un nivel básico de insumos (docentes, planes de estudios y materiales, equipos, entornos propicios, etc.) es indispensable para que cualquier sistema funcione correctamente. En varios países, estos insumos aún no están completamente disponibles, incluso en el sistema educativo formal. La evidencia muestra que se necesita un paquete mínimo de insumos básicos para que cualquier sistema o programa brinde una educación de calidad adecuada. Para la provisión de aprendizaje no formal, este paquete mínimo incluiría al menos dos componentes: mejorar la eficacia del personal docente y mejorar los planes de estudio y los materiales de aprendizaje para la provisión de aprendizaje no formal. Estos dos componentes merecen especial atención al diseñar estrategias de implementación del ALTV para la provisión de aprendizaje no formal. Por lo tanto, los examinaremos aquí.

Recuadro 3.8. — Aldeas de ALTV en Mali

En Mali, la Association Jeunesse et Développement du Mali [Asociación Juventud y Desarrollo de Mali], una ONG que promueve la participación de los adultos jóvenes en el desarrollo, creó aldeas de ALTV bajo el acrónimo VITAL (Village d'apprentissage tout au long de la vie –Aldea de aprendizaje a lo largo de toda la vida en francés)–. Dentro de estos pueblos, la formación profesional y los círculos de aprendizaje facilitaron la adquisición de conocimientos en campos profesionales relevantes, incluida la agricultura, a través del desarrollo de habilidades de alfabetización (UIL, 2015). Dentro de cada círculo, los recursos de alfabetización se compartieron como módulos y folletos que brindan información teórica y práctica sobre un tema determinado, por ejemplo, la producción de maíz. En este caso, los módulos cubrieron la historia, los aspectos legales y los posibles desarrollos futuros de la producción de maíz como conocimiento básico. El círculo también compartió consejos de mercadotecnia para dar a los participantes ideas prácticas a fin de mejorar su sustento vocacional. Por lo general, los círculos estaban formados por unas 30 personas que se reunían dos o tres veces por semana –un arreglo lo suficientemente flexible para apoyar la participación de quienes trabajaban a tiempo completo– y estaban dirigidos por facilitadores capacitados. Como resultado económico, los aldeanos que participaron obtuvieron ganancias del jabón hecho de forma independiente y la ropa teñida; también se observaron incrementos en la producción de maíz (UIL, 2015).

Mejorar la eficacia del personal docente: en muchos informes (p. ej., UIL, 2009, 2013 y 2016), la calidad de los educadores no formales se cita como un desafío clave: los educadores de adultos recibieron una formación inadecuada, tenían calificaciones mínimas, estaban mal pagados y trabajaban en condiciones desfavorables. Mientras que algunos países exigen no solo un título de posgrado sino también una cierta cantidad de

años de experiencia, en muchos otros países, la educación secundaria o incluso menos es suficiente para calificar como educador no formal. Los programas de educación inicial y continua diseñados específicamente para educadores de adultos en niveles de educación superior siguen siendo escasos. Cada vez se reconoce más la importancia estratégica de invertir en la profesionalización de los educadores no formales para mejorar la calidad de los servicios de aprendizaje no formal.

Recuadro 3.9. — Utilizar el Currículum globALE para formar a los educadores en la RDP Lao

El Currículum globALE es un marco de aplicación mundial para la formación de educadores de adultos. Inicialmente fue desarrollado por el DVV [Deutscher Volkshochschul-Verband] en cooperación con el Instituto Alemán para la Educación de Adultos-Centro Leibniz para el Aprendizaje a lo largo de Toda la Vida (DIE). Ahora se está desarrollando aún más en colaboración con el UIL y el Consejo Internacional para la Educación de Adultos (ICAE por sus siglas en inglés).

El Currículum globALE tiene tres principios fundamentales: orientación hacia la competencia, orientación hacia la acción y el participante, y sostenibilidad del aprendizaje. El marco es aplicable a nivel mundial porque sus módulos se pueden adaptar a contextos nacionales específicos y contienen temas transversales, p. ej., un enfoque sensible al género, énfasis en el desarrollo sostenible y el cambio climático, y un enfoque en valores humanísticos y democráticos.

Los formatos de aprendizaje incluyen secuencias enseñadas, autoaprendizaje individual y trabajo práctico, alternando para que los participantes aseguren un fuerte vínculo entre la teoría y la práctica, el conocimiento y el hacer. El Currículum globALE se adaptó –o “localizó”– al contexto nacional de la República Democrática Popular Lao entre 2015 y 2017. Si bien el marco se desarrolló a nivel internacional, se contextualizó mediante una





serie de acciones: designación de un equipo mixto de profesionales internacionales y expertos nacionales para planificar e implementar la capacitación; nombramiento de capacitadores laosianos para impartir la gran mayoría de la capacitación en el idioma laosiano y fusión de la capacitación con la tutoría para fortalecer el vínculo entre el desarrollo de capacidades y la implementación.

Fuentes: DVV International, 2020; Gartenschlaeger, Khounvixay y Saleumsouk, 2019.

Mejorar los planes de estudio y los materiales de aprendizaje para la provisión de aprendizaje no formal: desarrollando vínculos entre diferentes grupos de edad y generaciones, y entre entornos formales y no formales, así como conectando la política educativa con las agendas de políticas sociales, de salud, empleo, ambientales y agrícolas (“enfoque multisectorial”), la provisión de aprendizaje no formal puede lograr mucho para garantizar la relevancia para los educandos. Esto requiere planes de estudios y materiales diseñados específicamente para los estudiantes. Estos materiales deben estar abiertos y aprovechar diversas fuentes de información, y deben ser adaptables a las realidades locales y los diferentes grupos objetivo. La participación de los estudiantes adultos en la definición, diseño o revisión de los programas de aprendizaje no formal no solo aumenta la probabilidad de que el programa sea relevante para los educandos, sino que también puede aumentar su interés y motivación. Por ejemplo, desarrollar currículos y materiales de aprendizaje que tengan en cuenta la cultura, la lengua y sean sensibles a la problemática de género para los programas de alfabetización funciona mejor si se consulta a los actores sociales interesados pertinentes, especialmente a los posibles educandos, y si permite adaptaciones locales o incluso personalizadas. Esto aumenta la propiedad y la probabilidad de que el programa sea aceptado y seguido por todos.

Recuadro 3.10. — Aumento de la calidad y relevancia de los materiales de aprendizaje mediante una consulta nacional en México

En un esfuerzo por asegurar la calidad de sus programas de educación de adultos, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) en México convocó una consulta nacional para revisar los contenidos de sus módulos MEVyT (Modelo de Educación Vida y Trabajo). La consulta se realizó a través de foros regionales y estatales, en los que participaron más de 3.000 personas, entre autoridades de los Institutos Estatales de Educación de Adultos (IEEA) y delegaciones del INEA en todo el país, personal de servicios educativos, coordinadores de zona, técnicos docentes, asesores y educandos. El objetivo de estos foros fue revisar tanto el enfoque como la relevancia de los contenidos educativos y las actividades didácticas de los materiales en español.

Los participantes de estos foros discutieron la revisión de 18 módulos básicos y 32 diversificados. Los foros se enfocaron en las necesidades de tres grupos poblacionales en particular: jóvenes, personas de más de 20 años y de más de 60 años. Además, se tuvo especial consideración a las necesidades de las poblaciones vulnerables atendidas por el INEA a través del programa MEVyT, en particular los pueblos indígenas bilingües, la población con discapacidad visual y los niños en edad escolar primaria que no asisten a la escuela, así como los adolescentes de 10 a 14 años. Las recomendaciones resultantes de esta discusión están guiando el desarrollo/revisión de los materiales modificados.

Fuente: Gobierno de México, 2017.

Aprendizaje no formal e informal en las estrategias de implementación del ALTV

Hay varios factores que influyen en los procesos centrales del aprendizaje no formal y, en menor medida, informal, a saber: la relevancia, la garantía de calidad, los resultados del aprendizaje y la investigación. El Cuadro 3.3 presenta estos factores como consideraciones principales para las estrategias de implementación del ALTV para la provisión de aprendizaje no formal.²

Cuadro 3.3. Consideraciones clave para las estrategias de implementación del ALTV – aprendizaje no formal

Relevancia	<ul style="list-style-type: none">• Asegurar que los programas de educación no formal cubiertos por la estrategia de implementación del ALTV sean relevantes para los estudiantes al representar una ruta efectiva y un apoyo para la transformación personal y social.• Identificar la influencia positiva de una mayor relevancia de las oportunidades de aprendizaje sobre la participación y la inclusión.• Considerar qué conocimientos, habilidades, actitudes y valores (competencias) son relevantes para estudiantes específicos y en qué niveles.• Considerar las perspectivas de los educandos al involucrar activamente a los representantes de los grupos objetivo en el desarrollo del programa.• Evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje, las relaciones y las metodologías de la oferta de aprendizaje no formal, asegurando que se adapten efectivamente a las necesidades y aspiraciones del educando.
Aseguramiento de la calidad	<ul style="list-style-type: none">• Centrar la atención en los educadores no formales y su profesionalización para mejorar y garantizar marcos y sistemas de seguimiento y evaluación eficaces y de calidad.• Reconocer cómo la profesionalización va más allá de los educadores para incluir a los gerentes/líderes de las instituciones de aprendizaje no formal.• Plan para la implementación de marcos estandarizados de M&E para mejorar la calidad.

² Dado que muchos tipos de aprendizaje informal no son intencionales y no se pueden planificar, el Cuadro 3.3 contiene una guía práctica para la provisión de aprendizaje no formal.

Cuadro 3.3. Consideraciones clave para las estrategias de implementación del ALTV – aprendizaje no formal



Resultados del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">• Evaluar la eficacia de la provisión de aprendizaje no formal, es decir, los resultados del aprendizaje, el tiempo y otros recursos necesarios para lograr los objetivos del programa.• Comprender cómo la medición de los resultados del aprendizaje juega un papel en la calidad, el financiamiento y la rendición de cuentas.• Identificar formas en que el reconocimiento, la validación y la acreditación (RVA) de los resultados del aprendizaje no formal e informal hace que las diversas experiencias de aprendizaje sean visibles y valiosas.• Explorar cómo se puede fortalecer el aspecto formativo de la evaluación para motivar a los educandos.
Investigación	<ul style="list-style-type: none">• Recopilar evidencias sobre los factores que más impactan sobre la calidad (mejores prácticas) y utilizarlas para mejorar la gestión de la calidad en la provisión de aprendizaje no formal, considerando la cadena causal entre entrada, proceso, salida y resultado.• Determinar cómo la investigación-acción puede convertirse en parte del desarrollo profesional y garantía de calidad.

Fuente: UIL e IIEP, 2020, Module 3, p. 25.

Establecimiento de itinerarios flexibles de aprendizaje

Dado que el ALTV incluye una amplia variedad de oportunidades de aprendizaje, las opciones de política pueden representar más de una modalidad, es decir, cualquier combinación de modalidades de aprendizajes formales, no formales o informales. Las intervenciones destinadas a promover la flexibilidad, como las vías de aprendizaje flexibles, permiten a los educandos hacer la transición dentro y entre la educación formal y no formal, la formación y el empleo.

El modelo representado en el *Gráfico 3.1* identifica y clasifica diferentes características del ALTV que pueden afectar la implementación. Al mostrar un espectro de aprendizaje a través de grupos de edad, niveles de educación, modalidades, esferas, espacios y propósitos, el modelo es una representación visual de los cinco elementos esenciales de la comprensión del ALTV de la UNESCO, tal como se presentó al comienzo del Capítulo 1.

Gráfico 3.1. Visión general de las oportunidades de ALTV

FORMAL: Conduce a un premio, diploma o certificado reconocido	Educación de la primera infancia (ISCED 0)	Educación primaria (ISCED 1)	Educación secundaria baja (ISCED 2)	Educación secundaria alta (ISCED 3)	Educación postsecundaria no terciaria (ISCED 4)	Educación terciaria de ciclo corto (ISCED 5)	Bachillerato o equivalente (ISCED 6)	Maestría o equivalente (ISCED 7)	Doctorado o equivalente (ISCED 8)	
		Educación para necesidades especiales; educacional vocacional, técnica y profesional								
	Educación de segunda oportunidad	Aprendizaje, aprendizaje práctico aplicado, prácticas residenciales								
	MC: aprendizaje no formal e informal validado	Marco de calificaciones Nivel 1	MC Nivel 2	MC Nivel 3	MC Nivel 4	MC Nivel 5	MC nivel 6	MC Nivel 7	MC Nivel 8	
NO FORMAL: Conduce a un certificado no formal o a ninguno	Cuidado de la primera infancia	Programas de alfabetización para jóvenes y adultos	Formación en competencias para el trabajo, desarrollo profesional, pasantías							
		Programas extraescolares	Aprendizaje de competencias para la vida, salud e higiene, planificación familiar, conservación del medio ambiente, capacitación en informática							
		Desarrollo social o cultural, deporte organizado, manualidades								
INFORMAL: Ningún premio	Cuidado de niños basado en la familia	Aprendizaje autodirigido, dirigido por la familia, socialmente dirigido: lugar de trabajo, familia, comunidad local, vida cotidiana								
		Aprendizaje incidental: leer periódicos, escuchar radio, visitar museos								

Fuente: UNESCO, 2016a.

El modelo identifica los puntos en común entre los niveles, las posibles intervenciones y la participación de los actores sociales interesados, así como otros factores significativos para el proceso de implementación.

Para garantizar que se satisfagan las necesidades de todos los educandos, la Agenda de Educación 2030 promueve una oferta educativa flexible y centrada en el educando que fomenta la búsqueda de diversas vías de aprendizaje. El ODS 4 insta a los países a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje

durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2015). Esta visión reconoce la importancia de brindar oportunidades de aprendizaje flexibles para personas de todas las edades. Las vías de aprendizaje denotan las formas en que navegamos y secuenciamos nuestro aprendizaje, desarrollo de habilidades, educación y capacitación a fin de lograr la competencia para una cualificación o cualificación parcial dentro de un contexto ocupacional o académico (Lotz-Sisitka y Ramsarup, 2017). Estos caminos son numerosos, multifacéticos e inherentemente únicos para cada individuo. Habilitar una vía de aprendizaje fluida es complejo y depende de una serie de sistemas que incluyen la educación, la orientación profesional, las oportunidades posteriores a la escuela, las oportunidades de capacitación, el aprendizaje en el lugar de trabajo y la experiencia laboral, así como el sistema formal de provisión de habilidades.

La implementación de vías de aprendizaje flexibles es un proceso complejo, influenciado por una serie de factores a nivel nacional, institucional e incluso individual. A nivel de políticas, los itinerarios de aprendizaje flexibles se refieren a las posibilidades que tienen los educandos de hacer la transición entre diferentes etapas y programas de aprendizaje formal y no formal, al mismo tiempo que se reconoce la importancia del aprendizaje informal. Además, ejemplifican la creciente complejidad del panorama del aprendizaje a medida que los proveedores de educación pasan de credenciales y certificaciones altamente exigentes (tanto en términos de tiempo como de recursos) a macro-títulos (títulos típicamente de base amplia que se pueden mostrar a través de un título o una certificación) y microcredenciales (también conocidas como credenciales alternativas, insignias digitales y microcertificaciones, entre muchos otros, y que cubren dos aspectos principales: las actividades de aprendizaje que conducen a una credencial y la credencial en sí misma [European Commission, 2020]. En general, se necesita una combinación adecuada de políticas e instrumentos de dirección para crear un entorno propicio para vías de aprendizaje flexibles. Estos sistemas holísticos deben estar formados por "bloques de construcción" que satisfagan las necesidades de los diferentes grupos de educandos –incluidos los más desfavorecidos–, y son esenciales para la puesta en práctica del ALTV.

Los caminos de aprendizaje se basan en la 'articulación', que puede definirse como un "conjunto de conexiones reales entre diferentes caminos de aprendizaje a nivel horizontal y las transiciones verticales de un nivel al siguiente" (Hoppers, 2009). Es un principio esencial para crear un sistema integrado de vías flexibles. La articulación crea los "puentes" y las "escaleras" que permiten a las personas moverse a través del sistema de acuerdo con sus circunstancias y necesidades (cambiantes). Se puede visualizar en los marcos nacionales de cualificaciones, así como en los mecanismos para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal (RVA).

Más específicamente, la articulación se puede agrupar en tres categorías distintas: sistémica, específica e individual. A nivel sistémico, la articulación se refiere a vincular las cualificaciones existentes, las designaciones profesionales y los programas para el aprendizaje en el lugar de trabajo (entre otros) en y entre los sistemas educativos nacionales. Para hacer operativos los marcos sistémicos se necesitan mecanismos de articulación específicos, incluidos el RVA, los esquemas de acumulación y transferencia de créditos (ATC), y los memorandos de entendimiento, entre otros arreglos interinstitucionales. A nivel individual, la articulación comprende diversas formas de apoyo al educando, como el apoyo en las vías de aprendizaje y trabajo a través del asesoramiento profesional, la provisión flexible de aprendizaje y enseñanza, así como una variedad de programas y estructuras de apoyo.

Al promover oportunidades para la escuela de segunda oportunidad y los programas de equivalencia, las vías de aprendizaje flexibles garantizan la apertura, la inclusión y la flexibilidad en el sistema educativo, lo que permite avanzar sin callejones sin salida. Como se mencionó, las vías de aprendizaje flexibles se pueden articular en los marcos nacionales (y regionales) de cualificaciones, así como en las regulaciones y mecanismos para el RVA. Los itinerarios de aprendizaje flexibles se encuentran en el corazón del aprendizaje a lo largo de toda la vida: al facilitar la interconexión de las iniciativas entre las modalidades de aprendizaje formal, no formal e informal, hacen que los sistemas de aprendizaje sean más completos para que puedan satisfacer mejor las necesidades de los educandos.

Marcos nacionales y regionales de cualificaciones

En pleno siglo XXI, con la globalización, los avances tecnológicos, las migraciones y otras tendencias que afectan al mundo que nos rodea, las relaciones entre educación, formación y trabajo han evolucionado y se han vuelto cada vez más complejas. Los marcos nacionales de cualificaciones (MNC) se han desarrollado a nivel mundial en respuesta a esto, ya que clasifican las cualificaciones por nivel, en función de los resultados del aprendizaje. Esta clasificación refleja el contenido y el perfil de las cualificaciones, es decir, lo que se espera que el titular de un certificado o diploma sepa, comprenda y aplique. El enfoque de los resultados del aprendizaje también garantiza que los subsistemas de educación y formación estén abiertos entre sí: esto permite que las personas se muevan más fácilmente entre instituciones y sectores de educación y formación (Cedefop *et al.*, 2017).

Los marcos nacionales de cualificaciones (MNC) se pueden encontrar en países de todo el mundo, independientemente de su estado de desarrollo y fortaleza económica. En la mayoría de los casos, los MNC no solo clasifican las cualificaciones; invariablemente implican una visión que redefine la forma en que las cualificaciones se relacionan entre sí, y cómo se aplican y valoran en las sociedades. Los marcos regionales de cualificaciones (MRC) son equivalentes regionales a los MNC, que se pueden encontrar en la región de Asia-Pacífico, Europa, el Caribe y África. Al proporcionar un marco general para clasificar las cualificaciones, los MRC simplifican el proceso de vincular las cualificaciones entre países.

El número de MNC ha crecido rápidamente. En el *Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks* [Inventario Mundial de Marcos Regionales y Nacionales de Cualificaciones] (Cedefop *et al.*, 2019) se incluye una descripción general de los marcos nacionales y regionales. En el informe de 2017 para este inventario mundial, se confirmó que “más de 150 países en todo el mundo están desarrollando e implementando marcos de cualificaciones” (Cedefop *et al.*, 2017, p. 8) y, en 2019, el “número de marcos, nacionales y regionales, permanecen estables, mientras que la implementación de la mayoría de los marcos se ha profundizado y

ampliado desde 2017” (Cedefop *et al.*, 2019, p. 9). Su surgimiento inicial fue informado por percepciones de cambios fundamentales en la economía global, lo que tuvo implicaciones para la división tradicional entre educación y capacitación, así como para el reconocimiento formal del lugar de trabajo y la experiencia de vida. Estos puntos de vista complementaron los de las empresas y el gobierno, que veían los marcos de cualificaciones como un medio para hacer que la educación fuera más relevante para el lugar de trabajo y como un mecanismo de dirección mediante el cual el estado podía lograr objetivos sociales como la reforma educativa y la equidad.

A pesar del hecho de que el MNC se ha desarrollado como un movimiento político relativamente uniforme y que, como resultado, los MNC de todo el mundo comparten similitudes, es posible identificar diferentes tipos analizando dos criterios: objetivos y alcance. Según sus objetivos, los MNC pueden clasificarse como uno (o un híbrido) de los siguientes, según la definición de Raffe (2013):

- Un marco de comunicaciones: su objetivo principal es mejorar la transparencia de un sistema existente y hacerlo más coherente mediante la identificación de vías potenciales para la progresión del aprendizaje sin tratar directamente de cambiar el sistema en sí.
- Un marco de transformación: en el otro extremo del espectro, este tipo de MNC aspira a establecer un nuevo sistema de cualificaciones mediante la visualización de cómo deberían ser las cosas, en lugar de cómo son, en un intento de mover el sistema existente en esa dirección con un enfoque más estricto, un diseño basado en resultados dirigido más centralmente.
- Un marco de reforma: este tipo se encuentra en algún lugar entre los dos anteriores. Impulsa cambios en el sistema de cualificaciones existente, por ejemplo, aumentando la regulación, mejorando la consistencia de los estándares o llenando las brechas actuales en la provisión de aprendizaje.

También es posible diferenciar los MNC según su alcance. Muchos MNC son "marcos integrales", es decir, captan las cualificaciones que pertenecen

a todas las partes de los sectores de educación y formación en un país determinado y, a menudo, buscan integrar una variedad de submarcos, incluso si presentan diseños diferentes (Raffe, 2013).

Alternativamente, algunos MNC son "no integrales" y abordan solo un subsector de educación o capacitación en el país. Este es el caso de Ghana, donde el *National TVET Qualifications Framework* (NTVETQF) [Marco Nacional de Cualificaciones de EFTP] es el único MNC y, como sugiere su nombre, cubre solo el subsector de EFTP. Sin embargo, un alcance limitado no impide que un MNC se adapte a los resultados del aprendizaje no formal e informal: el segundo volumen del *Inventario mundial de marcos de cualificaciones regionales y nacionales de 2017* (Cedefop et al., 2017) explica que el NTVETQF de Ghana apoya la "validación del aprendizaje informal y no formal" y promueve el "acceso al aprendizaje permanente para todos, especialmente para aquellos que trabajan en la economía informal" (*ibidem.*, p. 221).

Recuadro 3.11. — El NTVETQF de Ghana

Ghana's National Qualifications Framework [*Marco Nacional de Cualificaciones de Ghana*] fue formulado en 2012 para cubrir la formación técnica y profesional (EFTP) y, por lo tanto, aborda tanto el sector educativo como el mercado laboral del país. Está diseñado tanto para articular las calificaciones existentes disponibles en el país como para desencadenar un proceso de reforma que afecte la educación y la economía. La NTVETQF tiene los siguientes objetivos:

- Reunir todas las calificaciones posbásicas orientadas hacia la ocupación bajo un marco de cualificaciones unificado.
- Facilitar el acceso a la educación superior y la formación de personas en ocupaciones técnicas y profesionales.
- Mejorar la calidad de los productos y servicios al garantizar estándares uniformes de práctica en oficios y profesiones.
- Promover el acceso al ALTU para todos, especialmente para quienes trabajan en la economía informal.





Con estos objetivos, el propósito es crear un estándar de equivalencia y articulación entre las cualificaciones relacionadas con la EFTP en el nivel básico y más allá. El NTVETQF está diseñado para impulsar una reforma fundamental mediante la ampliación del acceso a la formación y la educación, así como precipitar una mejora en la calidad de los servicios prestados por la extensa economía informal en Ghana. El MNC [NQF] reconoce el aprendizaje formal, no formal e informal desde una perspectiva de ALTV y es coordinado por el Council for Technical and Vocational Education and Training (COTVET) [Consejo de Educación y Formación Técnica y Profesional], que es un organismo semiautónomo del Ministerio de Educación.

Fuentes: UIL, s.d.; Mikulec *et al.*, 2020.

De las tres modalidades de aprendizaje detalladas en este manual (formal, no formal e informal), el aprendizaje formal está más orientado hacia la certificación y la obtención de cualificaciones. En los últimos años, las cualificaciones del aprendizaje formal se han clasificado y armonizado sistemáticamente a través de MNC en países de todo el mundo. Esto es útil para los estudiantes que están inscritos o ya han completado programas de aprendizaje formales, y están buscando más oportunidades de aprendizaje. Sin embargo, el objetivo principal de un MNC es ayudar a los procesos de transición entre las modalidades de aprendizaje y los programas de aprendizaje. Por lo tanto, un desafío importante en la formulación y reforma en curso de los MNC en todo el mundo es la integración de cualificaciones o credenciales que pueden adquirirse, al menos hasta cierto punto, mediante el aprendizaje no formal e informal. Para que esto suceda –es decir, para que dicho aprendizaje se haga visible y finalmente se valide y acredite– los resultados del aprendizaje no formal e informal requieren reconocimiento.

Reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje

El reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal (RVA) es uno de los pilares de cualquier política de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Las directrices de la UNESCO sobre el RVA lo define como una “práctica que hace visible y valora toda la amplia gama de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que las personas han obtenido en diversos contextos, mediante distintos medios y en diferentes etapas de su vida”, lo que lleva a veces al reconocimiento de su valor en la sociedad (UIL, 2012, p. 10). Comprende tres elementos principales:

- **Reconocimiento:** es un proceso que asigna un estatus oficial a los resultados o competencias del aprendizaje, lo que puede conducir al reconocimiento de su valor en la sociedad.
- **Validación:** es la confirmación por un órgano autorizado que los resultados o competencias del aprendizaje adquiridos por una persona han sido evaluados en relación con puntos o estándares de referencia mediante metodologías de evaluación predefinidas.
- **Acreditación:** es un proceso mediante el cual un órgano autorizado, basándose en la evaluación de los resultados o competencias del aprendizaje según diferentes propósitos y métodos, asigna calificaciones (certificados, diplomas o títulos) u otorga equivalencias, unidades de crédito o excepciones, o emite documentos tales como portafolios de competencias. En algunos casos, el término ‘acreditación’ se aplica a la evaluación de la calidad de una institución o programa como un todo.

Si bien la UNESCO ha estado utilizando el término ‘RVA’ para referirse al reconocimiento de habilidades, existe una amplia gama de términos para describir las prácticas de reconocimiento y validación en todos los países. En los Estados Unidos de América, por ejemplo, el RVA se denomina ‘*prior learning assessment and recognition*’ (PLAR) [evaluación y reconocimiento del aprendizaje previo]. En el Reino Unido se utilizan los términos ‘*accreditation of prior learning*’ (APL) [acreditación

del aprendizaje previo] y '*accreditation of prior experiential learning*' (APEL) [acreditación del aprendizaje experiencial previo]. Otros términos comúnmente utilizados son el 'reconocimiento del aprendizaje previo' (RAP) y la 'validación del aprendizaje previo' (VAP).

El RVA es un paso crucial hacia la realización del aprendizaje a lo largo de toda la vida y tiene muchas ventajas para los educandos. En su esencia se encuentra el principio de que es valioso dar visibilidad a los resultados del aprendizaje previamente no reconocidos, sobre todo porque puede aumentar la autoestima y la motivación de los educandos para continuar aprendiendo, lo que, a su vez, conduce a un mayor bienestar y potencialmente a más oportunidades laborales (UIL, 2012). El RVA también puede ayudar a integrar a sectores más amplios de la población (por ejemplo, los que abandonan la escuela prematuramente y los trabajadores de la economía informal) en un sistema de educación y formación abierto y flexible y, por lo tanto, contribuye a construir una sociedad inclusiva.

Para hacer operativo el RVA, las directrices de la UNESCO (UIL, 2012.) identifican seis áreas clave de acción a nivel nacional: (1) instaurar el RVA como un componente clave de una estrategia nacional de aprendizaje a lo largo de toda la vida, (2) instaurar sistemas de RVA que sean accesibles a todos, (3) hacer del RVA parte integral de los sistemas de educación y formación, (4) crear una estructura nacional de coordinación que integre a todos los actores interesados, (5) fortalecer las capacidades del personal del RVA y (6) diseñar mecanismos sostenibles de financiación. Hoy en día, se pueden encontrar pruebas de buenas prácticas para promover el RVA en países de todo el mundo.

Recuadro 3.12. — Enfoque global de la validación en Francia

En Francia, el sistema Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) [Validación de lo adquirido por la experiencia] se ha mantenido con leyes y decretos nacionales desde 2002; por lo tanto, tiene un marco legal claramente definido y existe como un derecho legal de una persona. El sistema facilita el RVA de los resultados del aprendizaje no formal e informal al proporcionar una ruta hacia la adquisición de cualificaciones para las personas que participaron y completaron una experiencia de aprendizaje sin recibir algún tipo de certificación. Por lo tanto, las instancias de aprendizaje previo en una variedad de contextos pueden resultar en el logro de una parte o la totalidad de una cualificación a través del sistema VAE.

Como derecho legal, los empleados individuales pueden tomar una licencia de capacitación para obtener el reconocimiento a través del sistema VAE, mientras que los empleadores pueden iniciar procesos colectivos de VAE para grupos de empleados. Dichos procesos también pueden implementarse con personas que buscan empleo. El VAE en Francia se aplica a muchos tipos diferentes de cualificación, ya sea con orientación profesional o como productos de la educación general, incluidas las calificaciones otorgadas o acreditadas por los ministerios del gobierno, y las cualificaciones sectoriales como el Certificat de Qualification Professionnelle (CPQ) [Certificado de Calificación Profesional].

El sistema VAE conecta a las personas con el sistema educativo y el mercado laboral europeos más amplios: las cualificaciones a las que conduce se encuentran en el Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) [Directorio Nacional de Certificaciones Profesionales de Francia] y se correlacionan con los niveles tres a ocho del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC). Además, el VAE es ampliamente considerado como un sistema sólido porque sus cualificaciones tienen el mismo valor que las obtenidas por los participantes de los programas formales de educación y formación profesional.





El procedimiento de validación es completo e incluye la identificación, documentación y evaluación de los resultados del aprendizaje, seguido de una certificación oficial de aprendizaje otorgada por un jurado.

Hasta 2017, se habían otorgado más de 307.000 calificaciones como resultado de la VAE y se podía acceder a aproximadamente 1.300 calificaciones a través del sistema.

Fuente: Cedefop et al., 2017.

Si bien muchos países han iniciado el proceso de desarrollo de marcos y mecanismos nacionales para el RVA, las formas en que se establecen varían ampliamente a nivel nacional, regional y local. Para ofrecer una visión general de los enfoques, las normas y los mecanismos de gobernanza nacionales para el RVA, el UIL ha creado un observatorio mundial con perfiles de los países (UIL, 2022a). Un conjunto de estudios de casos específicos de diferentes sectores complementa el observatorio al ofrecer información sobre las prácticas y los desafíos del RVA en todo el mundo.

Como muestra el observatorio, los factores influyentes incluyen los contextos nacionales y los grados de participación de los organismos gubernamentales, las organizaciones del sector privado y los individuos. En consecuencia, las diferentes formas de gobernanza son evidentes en diferentes países: los ejemplos incluyen modelos de asociación social, modelos de actores sociales interesados y coordinación del RVA a través de MNC. Algunos países, como Noruega,³ han establecido institutos nacionales bajo sus respectivos ministerios de educación, que cooperan con sindicatos, empresas, colegios universitarios, universidades y otros. Algunas de sus funciones incluyen la elaboración de directrices para la validación de la inscripción en la educación vocacional terciaria y la

³ Skills Norway es la Dirección de aprendizaje a lo largo de toda la vida de Noruega y forma parte del Ministerio de Educación e Investigación. (<https://www.kompetansenorge.no/english/>).

exención en la educación superior. Tales disposiciones recuerdan las características de los acuerdos de gobernanza de múltiples actores sociales interesados para la formulación de políticas de ALTV (consulte el Capítulo 2).

Vincular los esfuerzos de todos los actores sociales interesados y las autoridades nacionales es esencial para brindar acceso a la educación y el reconocimiento de una amplia gama de competencias. El RVA exige que los sistemas trabajen juntos para permitir la movilidad de los educandos entre diferentes programas asociados con la educación, la formación y el trabajo. Desarrollar la experiencia y las capacidades profesionales de los educadores, evaluadores, consejeros y administradores involucrados en el RVA es otra dimensión importante para garantizar la calidad de los procesos y procedimientos del RVA (Cooper y Ralphs, 2016).

Los servicios de información, orientación y asesoramiento aclaran los procedimientos del RVA para las personas y garantizan que los educandos aprovechen realmente las oportunidades del RVA. Tales estructuras de apoyo presentan a las personas prácticas y beneficios de reconocimiento, además de cómo funcionan y cómo prepararse para ellos. El apoyo debe ser fácilmente accesible para todos, en línea y en persona, y debe llegar – en particular– a los grupos más desfavorecidos.

El financiamiento y la legislación para incentivar el RVA varían ampliamente entre países. En Francia, por ejemplo, el reconocimiento del aprendizaje previo es un derecho constitucional que, a su vez, garantiza la financiación básica. En otros casos, el RVA es un mandato no financiado que las instituciones eligen para subvencionar de forma cruzada. Si bien los diferentes elementos del aprendizaje a lo largo de toda la vida pueden prestarse a la financiación compartida mediante subvenciones de donantes y asociaciones públicas, la asignación de financiación pública real para apoyar el RVA es esencial en la mayoría de los contextos nacionales. Lograr mecanismos de RVA adecuadamente financiados y coordinados requiere un trabajo político, pedagógico y organizativo dedicado por parte de los impulsores y defensores del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Recuadro 3.13. — El RVA para migrantes y refugiados

El RVA de los resultados del aprendizaje no formal e informal es un elemento fundamental del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Singh (2018) destaca el valor del RVA para los refugiados, explicando que es un "medio para empoderarlos, por ejemplo, para obtener una cualificación, ingresar a un empleo o escapar de la pobreza y la exclusión social" (*ibidem*, p. 13). Sin embargo, muchos sistemas de reconocimiento todavía están muy poco desarrollados o fragmentados para satisfacer las necesidades de los migrantes. En una encuesta de 13 países europeos, solo una minoría de inmigrantes altamente educados había solicitado el reconocimiento; es posible que no puedan o no estén dispuestos a invertir en procesos complejos, lentos y costosos. Además, los procedimientos y organismos involucrados en el reconocimiento y validación oficial varían entre profesiones reguladas y no reguladas. Identificar, documentar, evaluar y certificar habilidades y competencias involucra múltiples departamentos gubernamentales y autoridades subnacionales. Los órganos de reconocimiento están frecuentemente desvinculados de los órganos responsables de la integración y el empleo.

En 2012, Alemania aprobó una ley federal para agilizar el reconocimiento de cualificaciones profesionales. Los ciudadanos extranjeros pueden obtener el reconocimiento independientemente del estado de residencia o ciudadanía. Pueden presentar una demanda legal para el reconocimiento y recibir una decisión dentro de los tres meses. Se comprueba la compatibilidad de las cualificaciones profesionales obtenidas en el extranjero con los requisitos profesionales alemanes.

Además de aprobar leyes para mejorar los sistemas de RVA, los gobiernos nacionales y regionales pueden introducir medidas para garantizar que las agencias de evaluación, los organismos de concesión de licencias y las instituciones académicas armonicen los requisitos y se adhieran a las mejores prácticas. Por ejemplo, en Ontario (Canadá) se introdujo un "comisionado de equidad" en





2007 para garantizar el acceso justo a las profesiones reguladas para aquellos con cualificaciones obtenidas en el extranjero. En cuatro países que acogen a refugiados sirios –Egipto, Jordania, Líbano y Turquía– se están llevando a cabo procesos para el desarrollo de marcos nacionales de cualificaciones, de modo que las cualificaciones se basen en los resultados del aprendizaje y las competencias en todas las modalidades de aprendizaje –formal, no formal e informal– sean reconocidas.

Fuente: Singh, 2018; Lodigiani y Sarli, 2017; OECD, 2014; Cedefop, 2016; Owen y Lowe, 2008.

Vías de aprendizaje flexibles en la implementación de estrategias de ALTV

Facilitados por los MNC y el RVA, los caminos de aprendizaje flexibles están diseñados para brindar diferentes opciones de aprendizaje a las comunidades que necesitan adquirir conocimientos relevantes, reconocer experiencias previas o hacer la transición hacia y entre programas de aprendizaje dentro y entre diferentes modalidades de aprendizaje. Crear un sistema holístico de vías de aprendizaje flexibles para garantizar la continuidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida es un esfuerzo complejo que requiere regulaciones nacionales; compromiso de los actores sociales interesados en el ámbito de la educación, la formación y el trabajo; y financiación suficiente. El desarrollo de capacidades de los profesionales del RVA, los mecanismos de garantía de calidad y la información accesible y los servicios de orientación para los educandos también son cruciales para garantizar la eficacia de las vías de aprendizaje. El *Cuadro 3.4* presenta algunos de los aspectos que se deben considerar al diseñar una estrategia de implementación que aborde vías de aprendizaje flexibles.

Cuadro 3.4. Consideraciones clave para la implementación de estrategias del ALTV

Marcos y mecanismos nacionales	<ul style="list-style-type: none">• Integrar el RVA como un pilar clave en la política o estrategia nacional del ALTV.• Establecer un MNC y vincular acuerdos de RVA a este.• Establecer organismos reguladores y un punto de coordinación nacional para implementar vías flexibles (provisión, promoción, garantía de calidad, monitoreo).• Desarrollar enfoques para aumentar la interacción entre las instituciones educativas, las empresas y el sector de la sociedad civil para traducir los resultados del aprendizaje de las experiencias laborales y de vida en créditos o cualificaciones.
Accesibilidad y estructuras de apoyo	<ul style="list-style-type: none">• Desarrollar procedimientos que identifiquen, documenten, evalúen, validen y acrediten los resultados del aprendizaje, en particular los obtenidos fuera de las instituciones formales de educación y formación.• Hacer uso tanto de la evaluación formativa (identificación y documentación del progreso en el aprendizaje) como de la evaluación sumativa (validación de los resultados del aprendizaje que conducen a la cualificación).• Ofrecer servicios de información, orientación y asesoramiento para aclarar los procedimientos del RVA y las vías de aprendizaje disponibles para todas las personas, accesibles en línea y en persona.• Brindar apoyo especial con arreglos flexibles a grupos desfavorecidos.• Proporcionar un punto de entrada único para los procedimientos y servicios de RVA a fin de facilitar la coordinación y la coherencia.
Participación de los actores sociales interesados	<ul style="list-style-type: none">• Asegurar que todos los actores sociales interesados tengan funciones y responsabilidades claramente definidas al diseñar, implementar y garantizar la calidad del sistema de RVA.• Comunicar los beneficios de los procesos de RVA a los empleadores y proveedores de educación y capacitación para mejorar la transparencia y la aceptación.• Crear alianzas de múltiples actores sociales interesados públicos, privados y comunitarios para desarrollar mecanismos sostenibles de costos compartidos.



Cuadro 3.4. Consideraciones clave para la implementación de estrategias del ALTV



Garantía de calidad y desarrollo del personal	<ul style="list-style-type: none">• Establecer un sistema de capacitación para el personal de RVA a fin de mejorar sus habilidades para administrar y llevar a cabo los procesos de evaluación y validación en sus contextos socioeconómicos específicos.• Establecer mecanismos de aseguramiento de la calidad para garantizar que las herramientas e instrumentos de evaluación sean válidos, confiables y justos.• Implementar procesos administrativos eficaces para recibir solicitudes, organizar la evaluación y proporcionar comentarios sobre los resultados, registrar los resultados, otorgar cualificaciones y diseñar procesos de apelación.
Mecanismos de financiación	<ul style="list-style-type: none">• Proporcionar suficientes recursos financieros para construir la infraestructura básica del sistema de RVA.• Establecer una fórmula de financiamiento sostenible que resulte en una distribución justa de costos entre el estado, los empleadores y las personas que financian la implementación del RVA.• Adoptar disposiciones especiales para el acceso a acuerdos de RVA a una tarifa reducida o sin cargo para grupos y personas vulnerables.• Realizar análisis de costo-beneficio para desarrollar evidencias de los beneficios del RVA para individuos, empresas, instituciones educativas y la sociedad en su conjunto.

Fuentes: UIL, 2012; Bertelsmann Stiftung, 2019.

Promoción de las TIC para el ALTV

Las TIC son verdaderamente un aspecto transversal del ALTV: afecta cada modalidad de implementación y está dando forma a la agenda de manera significativa en términos de implementación del ALTV. El Capítulo 1 resumió la tendencia global de desarrollos en tecnologías digitales y sus implicaciones para el ALTV. En términos de implementación del ALTV, el avance de las tecnologías digitales en los últimos años ha abierto un nuevo espacio de aprendizaje, que se superpone pero también está separado de los espacios de aprendizaje tradicionales y los procesos de aprendizaje preexistentes. Esta sección proporciona una descripción

general de cómo las TIC se pueden usar de manera efectiva para el aprendizaje formal, no formal e informal. También refuerza el punto señalado a lo largo de este manual de que los límites entre las modalidades de aprendizaje se están volviendo cada vez más borrosos. De hecho, esto se debe en gran parte al aumento del uso de las TIC, que amplía su alcance desde los programas de aprendizaje formales y no formales (p. ej., cursos de idiomas) a entornos informales (p. ej., los hogares de los estudiantes) y también aporta herramientas para el aprendizaje informal (por ejemplo, dispositivos móviles) en entornos de aprendizaje formales (por ejemplo, escuelas). Esta sección también destaca el valor de las intervenciones para promover las TIC para el ALTV, particularmente a través del desarrollo de una estrategia digital nacional.

Uso de las TIC para el ALTV

Aquí proporcionamos una descripción general de las TIC que se utilizan en diferentes modalidades de ALTV y en beneficio de grupos particulares. Luego presentamos los recursos educativos abiertos (REA) y los Massive open online courses (MOOC) [Cursos masivos abiertos en línea] como dos tipos específicos de iniciativas para ampliar el acceso al conocimiento y el aprendizaje mediante las TIC.

Modalidades de aprendizaje

Aumentar la disponibilidad y el uso de las TIC conlleva ventajas para todas las modalidades de aprendizaje. En el sector formal, equipar las escuelas con nueva tecnología abre nuevos mundos de investigación y fuentes de conocimiento para los estudiantes, cuyo aprendizaje se extiende rápidamente más allá del entorno escolar, incluso mientras están sentados en un salón de clases. Para las universidades, las TIC aportan flexibilidad a los programas de estudio que antes eran rígidos y hacen que la educación superior sea más accesible para los estudiantes limitados por la geografía, el tiempo u otros compromisos laborales y de vida. Al llevar la tecnología a los hogares y los centros de aprendizaje comunitarios de todo el mundo, las TIC ofrecen y mejoran el aprendizaje no formal que satisface las necesidades de las personas y las comunidades locales. Finalmente, una proliferación de aplicaciones e información, disponible a través de una gama cada vez mayor de

dispositivos electrónicos, equipa a las personas con una herramienta poderosa para el aprendizaje informal al apoyar el desarrollo de la alfabetización no estructurada, el acceso rápido a la información vocacional y más.

Durante la pandemia de COVID-19, el papel de las TIC para el aprendizaje adquirió un significado nuevo y profundo. En escuelas, universidades y el sector no formal, casi todas las formas de provisión de aprendizaje se movieron en línea en una aceleración dramática de una tendencia que ya era evidente. En los últimos años, las TIC se han integrado más en la educación formal. En muchas partes del mundo, ahora complementa una variedad de materias, temas y proyectos de aprendizaje. En las escuelas primarias y secundarias se ha avanzado hacia lo que la Comisión Europea (European Commission, 2019a) denomina 'aulas altamente equipadas y conectadas', un concepto con cuatro dimensiones: equipamiento de tecnología digital, requisitos de red, desarrollo profesional de los docentes y acceso a contenido digital. De acuerdo con este modelo, las aulas que usan las TIC de manera eficaz para el aprendizaje pueden trazar su curso desde el "nivel de entrada" al "nivel avanzado" y al "nivel de vanguardia". Mientras que el 'nivel de entrada' incluye consideraciones como computadoras portátiles para cada tres estudiantes, pizarras interactivas, conectividad de red, capacitación en línea para maestros y soportes lógicos [*software*] educativos, un aula en un 'nivel avanzado' tiene software de modelado 3D, un sistema de gestión de aula digital, comunidades en línea de prácticas para docentes y laboratorios virtuales en línea. Finalmente, con el 'nivel de vanguardia' vienen computadoras portátiles y lectores de libros electrónicos para todos los estudiantes, auriculares de realidad virtual, banda ancha ultrarrápida, mayores oportunidades para el desarrollo profesional presencial y acceso bien establecido a una gama de contenidos digitales (*ibidem*).

El aprendizaje mejorado por la tecnología también puede mitigar los requisitos de asistencia de los estudios a tiempo completo en las universidades: permite que las personas sigan un curso formal mientras trabajan, facilita la entrega de materiales de los profesores a los estudiantes y viceversa, y conecta a los estudiantes con personas y recursos que pueden apoyar sus necesidades educativas en línea, como los Open Education Resources (OER) [Recursos educativos abiertos, REA].

Recuadro 3.14. — TIC para la escolarización durante la pandemia de COVID-19

En Alemania existe un 'Pacto Digital' entre los gobiernos federal y estatal para mejorar el uso de la tecnología digital en las escuelas. Cuando la pandemia de COVID-19 provocó confinamientos a nivel nacional a partir de marzo de 2020, se pusieron a disposición 100 millones de euros dentro de este marco para la expansión del aprendizaje digital mientras las escuelas estaban cerradas. A nivel institucional, las escuelas en Alemania emprendieron una variedad de iniciativas para fortalecer sus capacidades para el aprendizaje digital durante la pandemia.

Por ejemplo, la escuela Max Brauer en Hamburgo hizo uso de la aplicación Schul.cloud app: los maestros cargaron tareas usando la aplicación y los alumnos luego integraron esas tareas en horarios semanales con objetivos de aprendizaje específicos. Mientras tanto, en el St. Josef Gymnasium en Turingia, en el centro de Alemania, la escuela se benefició de las sólidas credenciales digitales que había adquirido antes de la pandemia: las aulas ya estaban equipadas con televisores, pizarras interactivas y proyectores, mientras que los estudiantes de grado 9 y superior recibieron iPads para usar en el aprendizaje. Con el uso de las TIC integradas en las operaciones de la escuela, los docentes y los educandos pudieron cambiar rápidamente a la instrucción en línea y mantener una alta calidad de aprendizaje durante el cierre.

Fuente: Robert Bosch Stiftung, 2021.

El uso eficaz de las TIC para el aprendizaje no formal también se puede ver en los programas de alfabetización y educación básica de adultos, que han utilizado diferentes tecnologías durante décadas para apoyar el aprendizaje y la educación de adultos. Estos incluyen radio, televisión, y casetes de audio y video. Más recientemente, las TIC digitales, como computadoras, tabletas, lectores electrónicos y teléfonos inteligentes, se han extendido

rápidamente y se han abierto camino en la enseñanza y el aprendizaje de competencias en lectoescritura y aritmética. El amplio espectro de las TIC incluye sistemas satelitales, soportes físicos [*hardware*] y soportes lógicos [*software*] de redes, así como videoconferencias y correo electrónico. Cada una de estas tecnologías abre nuevas posibilidades para desarrollar competencias en alfabetización desde la seguridad en el hogar y ofrece acceso virtualmente ilimitado a materiales de aprendizaje.

A medida que la creciente ubicuidad de la tecnología alienta a más y más personas a hacer un uso regular de los dispositivos tecnológicos, las TIC dan forma al aprendizaje informal y cotidiano en vías en constante expansión. El aprendizaje informal popular basado en las TIC incluye podcasts y enciclopedias en línea. Las TIC para el aprendizaje informal también pueden incluir desarrollos tecnológicos que apoyen la EFTP en el mercado laboral informal, que cubre el trabajo ocasional, temporal y no remunerado, además de las micro, pequeñas y medianas empresas (MIPYME). Colectivamente, estas formas de trabajo constituyen hasta el 95 % de todo el trabajo. Las TIC brindan un medio a través del cual aquellos que desean iniciar o que ya están administrando MIPYMES pueden aprender sobre buenas prácticas comerciales. Un ejemplo de esto es el SME Toolkit, proporcionado por la International Finance Corporation (IFC) [Corporación Financiera Internacional] en asociación con la International Business Machines Corporation (IBM), una corporación tecnológica multinacional estadounidense, que alberga una gran cantidad de información, recursos y herramientas para impulsar la productividad y la eficiencia. En marzo de 2015, era utilizado por 6 millones de usuarios anualmente y ofrecía contenido en 16 idiomas (Latchem, 2017).

TIC para grupos objetivo particulares

Para los refugiados que se han visto obligados a vivir en circunstancias inciertas y en constante cambio, las TIC en forma de tecnología móvil tienen ventajas invaluable debido a su portabilidad: pueden acompañar a los refugiados en su transición entre lugares y brindarles oportunidades de aprendizaje informal en el proceso. La tecnología móvil apoya el aprendizaje de los refugiados con acceso a recursos digitales en situaciones en las que el transporte de materiales impresos no es factible. Se ve una gran

ventaja en la capacidad de los dispositivos móviles para ayudar a los refugiados a aprender el idioma de su país de acogida.

Para los educandos de las zonas rurales, las TIC pueden apoyar el aprendizaje de la alfabetización. Este es particularmente el caso cuando hay una gran cantidad de dispositivos digitales disponibles y accesibles para la población local y cuando los programas de aprendizaje digital satisfacen sus necesidades e intereses de aprendizaje. Un ejemplo de tal iniciativa de alfabetización es el proyecto Talking Book [Libro parlante]. Liderado por la ONG Literacy Bridge, Talking Book se ha implementado entre comunidades de agricultores en Ghana, Kenia, Rwanda y Uganda. Con computadoras programables de bajo costo que contienen más de 100 horas de contenido de audio –incluidas instrucciones, entrevistas, historias y canciones– los educandos desarrollan sus competencias en alfabetización y adquieren, al mismo tiempo, nuevos conocimientos sobre agricultura y medios de subsistencia saludables (UNESCO y Pearson, 2018).

Iniciativas para ampliar el acceso

La tecnología extiende los servicios de colegios universitarios y universidades tradicionales basados en el campus, en modalidades distantes (fuera del campus) y en línea, y ha formado la base de la educación a distancia durante muchos años. Un enfoque común es el "aprendizaje combinado", en el que la asistencia física y el aprendizaje en línea se complementan entre sí, lo que aumenta la cantidad de oportunidades de aprendizaje disponibles para las diferentes comunidades.

Los recursos educativos abiertos (REA) son definidos por la UNESCO como "materiales de enseñanza, aprendizaje e investigación en cualquier medio –digital o de otro tipo– que residen en el dominio público o se han publicado bajo una licencia abierta que permite el acceso, uso y adaptación sin costo alguno, y redistribución por parte de otros sin restricciones o con restricciones limitadas" (UNESCO, 2022a). En 2019, la Conferencia General de la UNESCO adoptó una Recomendación sobre Recursos Educativos Abiertos (REA), que incluye cinco áreas de acción para el uso de los REA: desarrollo de capacidades, desarrollo de políticas, fomento de la inclusión y la equidad, creación de modelos de sostenibilidad y promoción

de la cooperación internacional (UNESCO, 2019) Los REA brindan oportunidades para el aprendizaje mejorado por la tecnología, lo que a su vez mitiga los requisitos de asistencia de los estudios a tiempo completo en las universidades al permitir que las personas sigan un curso formal mientras trabajan, facilita la entrega de materiales de los profesores a los estudiantes y viceversa, y conecta a los estudiantes con personas y recursos que pueden apoyar sus necesidades educativas en línea.

En África, la African Health OER Network, creada por expertos en salud, presenta materiales para la educación en salud. Con este recurso digital, las instituciones que trabajan en el campo de las ciencias de la salud en África pueden cargar materiales para ayudar a los profesionales de la salud, estudiantes y educadores en su aprendizaje, ayudando así a los profesionales e investigadores a avanzar en sus conocimientos (Hezekiah University, 2018). Mientras tanto, la Delft University of Technology en los Países Bajos ha desarrollado un REA destinado de manera similar a la educación relacionada con la salud pero con un enfoque en el saneamiento y el agua limpia. El REA ofrece cursos sobre tecnología de agua limpia, dirigidos a países en desarrollo y posteriormente actualizados con información específica del contexto sobre el tratamiento del agua por parte de universidades de Indonesia, Sudáfrica, Singapur y las Antillas (*ibidem*).

Los REA hacen una contribución importante al aprendizaje a lo largo de toda la vida: permiten que personas de todas las edades accedan a herramientas para enriquecer sus vidas y saber más sobre el mundo (UNESCO, 2019). Recientemente, se han utilizado para respaldar el cambio al aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-19 (OER4Covid, 2020).

Los cursos masivos abiertos en línea (*Massive open online courses*–MOOC) admiten participación ilimitada y acceso abierto a través de la web. Además de los materiales de los cursos tradicionales, como conferencias pregrabadas, lecturas y conjuntos de problemas, muchos MOOC brindan opciones interactivas, incluidos foros para apoyar la interacción entre estudiantes, profesores y asistentes de enseñanza, así como retroalimentación inmediata sobre tareas y cuestionarios rápidos.

Los primeros MOOC a menudo enfatizaban características de acceso abierto –como la licencia abierta de contenido, estructura y objetivos de aprendizaje–, y promovían la reutilización y la remezcla de recursos. Algunos MOOC posteriores utilizaron licencias cerradas para los materiales de sus cursos y mantuvieron el acceso gratuito para los estudiantes. Los MOOC abordan cuestiones que tienen un impacto directo en la vida de los educandos; sin embargo, existen limitaciones para los MOOC, incluidas las bajas tasas de retención y finalización. Además, con la creciente tendencia de los proveedores a cobrar tarifas, la idea de extender las oportunidades de aprendizaje gratuito a un gran número de estudiantes –la razón de ser original de los MOOC– se ha visto comprometida. Recientemente, la atención se ha desplazado un poco hacia el pequeño curso privado en línea (SPOC–*small private online course*), que algunas instituciones han considerado como una alternativa más manejable que los MOOC (Symonds, 2019). Sin embargo, los MOOC siguen siendo un desarrollo relativamente reciente y ampliamente investigado en la educación a distancia, y una forma de TIC para el aprendizaje tanto formal como no formal.

Promover el uso de las TIC para el ALTV

Si bien el potencial de las TIC para transformar el aprendizaje es evidente, sin una intervención política específica existen limitaciones. Esto es especialmente cierto para las generaciones mayores, a quienes les puede resultar difícil mantenerse al día con los avances tecnológicos y, por lo tanto, corren el riesgo de quedarse atrás. Además, la falta de competencias en alfabetización a menudo está relacionada con la pobreza, lo que puede restringir el acceso y el uso eficiente de las tecnologías. Además, a pesar de la aparente omnipresencia de los teléfonos inteligentes y las computadoras personales, el acceso a internet está restringido en muchas partes del mundo y, en particular, en las zonas rurales.

Estas barreras y desafíos resaltan la importancia de iniciativas que garanticen la inclusión de las TIC para el ALTV. Las iniciativas y políticas que promueven las TIC para el ALTV tienden a abordar una de dos áreas (o ambas): infraestructura digital y habilidades digitales. Ambas son necesarias para mejorar y ampliar el acceso al aprendizaje.

La infraestructura digital sienta las bases para que prosperen las competencias digitales y, dado que se define principalmente por la infraestructura física y las redes de telecomunicaciones, no entra dentro del ámbito de la política educativa. Sin embargo, los actores sociales interesados y los responsables políticos en los campos de la educación y el ALTV deben ser conscientes de su importancia y abogar por su desarrollo (UNESCO, 2018a). Mientras tanto, las competencias digitales se pueden categorizar de muchas maneras diferentes y, al igual que las competencias en alfabetización, se ubican en un continuo de aprendizaje. El *Gráfico 3.2* presenta una tipología simple de competencias digitales básicas, intermedias y avanzadas.

En el Capítulo 1, proporcionamos el ejemplo de la Estrategia de Transformación Digital para África de la Unión Africana (2020-2030) para mostrar cómo una estrategia regional de TIC puede responder a la tendencia global de

Gráfico 3.2. Niveles de competencias digitales



Fuente: ITU, 2018.

Recuadro 3.15. — Planes maestros de TIC en la educación de Singapur

En Singapur, los planes maestros de TIC en la educación se han renovado cada cinco años desde que se elaboró el primero en 1997. Los planes maestros incluyen infraestructura digital para las escuelas, equipando a los maestros con competencias digitales para que las TIC se incorporen a los métodos de enseñanza y, de manera integral, la adquisición de competencias digitales en todos los niveles educativos. Los resultados deseados son que los estudiantes se vuelvan más hábiles en el uso de dispositivos tecnológicos para acceder, interpretar y evaluar información y, por lo tanto, estén mejor equipados para adaptarse a las profesiones emergentes en una economía cada vez más digitalizada. Con estos objetivos generales, los planes maestros de Singapur facilitan habilidades digitales instrumentales, estructurales/informativas y estratégicas (UNESCO, 2018a). Con la conclusión del segundo plan maestro, que se implementó entre 2003 y 2008, los logros informados incluyeron mayores competencias de estudiantes y docentes en el uso de herramientas TIC básicas (incluido Internet), así como la disponibilidad de una red flexible para que las escuelas experimentaran con nuevas tecnologías. El “Masterplan 3” mantuvo la misma visión que los dos anteriores y el “Masterplan 4” se centró en el aprendizaje de calidad antes de ser reemplazado por el Educational Technology (EdTech) Plan (Plan de Tecnología Educativa) en 2019. (Ministry of Education Singapore, 2021).

digitalización. Dentro del ámbito de la política educativa, la elaboración de una estrategia o “plan maestro” para el uso de las TIC en la educación aclara las prioridades nacionales. Dichos documentos pueden abordar el desarrollo de la infraestructura tecnológica dentro de las escuelas, pero también impulsan las habilidades digitales al promover la formación de docentes en TIC y que las tecnologías digitales se integren más en los planes de estudios de aprendizaje. Sin embargo, una estrategia o plan maestro solo se puede

formular y realizar si existe una fuerte voluntad política y coordinación (UNESCO, 2018a). Por ejemplo, en Inglaterra (Reino Unido), existe una estrategia nacional para el uso de la tecnología en la educación cuyo objetivo es "apoyar y permitir que el sector de la educación en Inglaterra (Reino Unido), ayude a desarrollar e incorporar tecnología de una manera que reduzca la carga de trabajo, fomente la eficiencia, elimine las barreras a la educación y, en última instancia, impulse mejoras en los resultados educativos" (Department of Education, 2019, p. 5). Además, esta estrategia propone fortalecer la colaboración entre el sector educativo y el sector empresarial de educación-tecnología, particularmente cuando se trata de proporcionar productos tecnológicos para la educación (*ibidem*, p. 32).

Estrategias de implementación de las TIC en el ALTV

Dado que las TIC desempeñan un papel destacado en todas las modalidades de implementación del ALTV y se encuentran cada vez más en todos los espacios de aprendizaje, deben tenerse en cuenta durante el diseño de cualquier estrategia de implementación del ALTV, como se muestra en el *Cuadro 3.5*.

Cuadro 3.5. Consideraciones clave para la implementación de estrategias del ALTV – TIC

Estrategias nacionales de TIC	<ul style="list-style-type: none">• Identificar si existen estrategias digitales a nivel nacional en su país.• Calibrar el alcance de estas estrategias y la medida en que abordan el sector educativo y otros sectores relevantes.• Establecer cómo la estrategia de implementación del ALTV en desarrollo puede reflejar o desarrollar algunos de los objetivos y áreas prioritarias cubiertas por las estrategias digitales existentes.
Inclusión digital	<ul style="list-style-type: none">• Considerar las implicaciones de la “brecha digital” para la implementación del ALTV.• Primero, identificar dónde y entre quienes existe esta brecha, es decir, aquellos en desventaja por la brecha digital: las áreas geográficas, los grupos demográficos y socioeconómicos, así como los tipos de instituciones, p. ej., poblaciones que envejecen, estudiantes poco calificados, estudiantes en áreas rurales.• Considerar la infraestructura tecnológica, los dispositivos y las competencias digitales requeridas para formas específicas de implementación del ALTV.• Evaluar estos requisitos digitales junto con las circunstancias actuales de las áreas, grupos e instituciones digitalmente excluidos y resaltar las brechas.• Integrar iniciativas en la estrategia de implementación del ALTV que estén diseñadas para llenar estos vacíos y hacer que las TIC para el ALTV sean más inclusivas.• Evaluar la disponibilidad de infraestructura digital y dispositivos tecnológicos para la educación en su país o área local.• Considerar las barreras de infraestructura para el uso extendido de las TIC para el ALTV.• Identificar cualquier iniciativa actual o futura diseñada para mejorar la infraestructura tecnológica o aumentar la cantidad de dispositivos tecnológicos disponibles para los estudiantes.• Asegurar que la estrategia de implementación del ALTV sea realista en su reflejo de estos desafíos.



Cuadro 3.5. Consideraciones clave para la implementación de estrategias del ALTV – TIC



Competencias digitales	<ul style="list-style-type: none">• Espectro de competencias digitales, incluidas competencias básicas, intermedias y avanzadas.• Establecer dónde y para qué grupos la falta de habilidades digitales básicas está inhibiendo el acceso a las oportunidades de ALTV, es decir, oportunidades que involucran soportes físicos [hardware], software [soportes lógicos] y servicios en línea básicos.• Determinar qué instancias de implementación del ALTV requieren o pueden fomentar habilidades digitales intermedias, como programas de desarrollo de competencias profesionales que incluyan análisis de datos, mercadotecnia digital u otras funciones más allá del uso de software básico.• Reflexionar sobre la tendencia de la digitalización y el uso de la inteligencia artificial (consulte el Capítulo 1), anticipar cómo la implementación del ALTV puede fomentar la adquisición de competencias digitales avanzadas, es decir, competencias digitales relacionadas con la IA, el espíritu empresarial digital, la codificación y la seguridad cibernética.• Formar a los educadores y los educandos en el uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje.
Cooperación entre los actores sociales interesados para una estrategia holística de implementación	<ul style="list-style-type: none">• Si la estrategia de implementación del ALTV integra elementos de una estrategia nacional de TIC, considere fortalecer las alianzas con las autoridades nacionales relevantes para impulsar las formas de provisión de aprendizaje.• Con respecto a la infraestructura de TIC, los dispositivos y los programas de competencias digitales, explorar formas de aprovechar la experiencia y los recursos de otros sectores, incluido el sector privado.

Asegurar la gobernanza eficaz de la implementación del ALTV

Para que el concepto de «aprendizaje a lo largo de toda la vida» como motor del desarrollo sostenible se convierta en una realidad global, debe integrarse en las políticas públicas y las estrategias de implementación a nivel nacional, provincial y local. Esto requiere un enfoque holístico y exige una coordinación sectorial, multisectorial y multinivel entre todos los subsectores del sistema educativo: a través de diferentes ministerios, involucrando a los actores sociales interesados públicos y privados, la sociedad civil, los gobiernos locales y los proveedores de aprendizaje. Una parte importante del desarrollo de estrategias de implementación efectivas para el ALTV es establecer un mecanismo de gobierno e identificar los roles y responsabilidades de todos actores sociales interesados relevantes.

Si bien la responsabilidad principal para cumplir con el derecho a la educación formal, no formal e informal recae en los gobiernos nacionales, los actores sociales interesados locales estarán principalmente a cargo de la implementación. Hacer que el ALTV sea una realidad para todos es un esfuerzo colectivo que requiere un enfoque participativo que represente los intereses de todos los grupos de la sociedad.

Teniendo en cuenta las complejas interrelaciones entre los diferentes sectores y niveles con sus prioridades y demandas específicas, queda claro que coordinar la implementación del ALTV con éxito puede ser todo un desafío. Es importante entender que la gobernanza, como forma de coordinar acciones entre los actores, se sustenta en elementos normativos como leyes, documentos rectores, principios, normas y procesos; estos pueden definirse explícitamente en algunos casos (leyes, políticas) y pueden ser más bien tácitos en otros (roles y normas sociales). Para lograr mecanismos de gobernanza efectivos para la implementación del ALTV, todos los actores sociales interesados clave, en particular los responsables de la formulación de políticas, deben conocer los marcos regulatorios y la autoridad política en los diferentes niveles de gobierno, así como los roles y poderes decisivos de los actores sociales interesados involucrados a nivel local. El grado en que el aprendizaje a lo largo de toda la vida está

integrado en las normas, estructuras y procedimientos establecidos difiere ampliamente entre países. Las modalidades de aprendizaje no formal e informal están menos institucionalizadas que las del sector formal en particular. Mientras que en muchos países la educación formal está regulada a través de un currículo nacional o provincial con flexibilidad limitada para la adaptación local, las modalidades de aprendizaje no formal e informal a menudo brindan a los gobiernos locales un mayor margen de acción.

En resumen, se pueden identificar cinco elementos para una gobernanza eficaz en el campo de la educación y el aprendizaje (Burns y Cerna, 2016):

- La gobernanza eficaz se concentra en los procesos, no en las estructuras.
- Es flexible y se puede adaptar a cambios y a sucesos inesperados.
- Funciona mediante el desarrollo de capacidades, la participación de los actores sociales interesados y el diálogo abierto.
- Requiere un enfoque de sistema completo (alineación de roles, equilibrio de tensiones);
- Aprovecha la evidencia y la investigación para informar la política y la reforma.

El Capítulo 3 ha trazado la implementación del ALTV al presentar sus áreas específicas, incluida la educación formal, el aprendizaje no formal e informal, las vías de aprendizaje flexibles y las TIC. Los ejemplos y explicaciones se han complementado con consideraciones clave para las estrategias de implementación del ALTV al final de cada sección. Esta guía se ha proporcionado a los responsables de la formulación de políticas y a otros actores sociales interesados a fin de diseñar una estrategia nacional para la implementación del ALTV. En última instancia, el contenido de la estrategia debe ser proporcional al contexto nacional, así como a las capacidades nacionales para la implementación. Por último, la gobernanza multinivel desempeña un papel en todas las instancias de formulación e implementación de políticas de ALTV, incluso a nivel local. Tanto en áreas rurales como urbanas, una gran coordinación entre los actores sociales interesados locales facilita la implementación del ALTV y, por lo tanto, es útil tener en cuenta los puntos planteados con respecto a la gobernanza mientras se avanza en el capítulo final de este manual.

Implementación de políticas de ALTV

El Capítulo 3 abordó la pregunta principal de cómo las políticas de ALTV conducen a oportunidades de ATVL para todos. Su enfoque principal fue la implementación, es decir, cómo el diseño de estrategias nacionales de implementación puede adecuar diversas formas de aprendizaje formal, no formal e informal. La información proporcionada demostró cómo las estrategias nacionales de implementación del ALTV pueden analizar las modalidades de aprendizaje y cómo pueden fomentar la creación de vías de aprendizaje flexibles, así como involucrar a diversos grupos de actores sociales interesados mediante la promoción de la gobernanza multinivel.

Puntos clave:

- Las políticas de aprendizaje a lo largo de toda la vida son efectivas solo cuando se traducen en la práctica; la formulación de estrategias de implementación de ALTV hace que esto sea más probable que suceda.
- Las estrategias pueden tener como objetivo una o más modalidades de aprendizaje, así como tipos específicos de instituciones y programas de aprendizaje.
- Independientemente de la forma de implementación del ALTV, existen consideraciones generales y específicas al diseñar una estrategia de implementación del ALTV, como se articula en los cuadros a lo largo de este capítulo.
- Una estrategia de implementación puede enfocarse en mejorar las capacidades de las instituciones de aprendizaje formal para el ALTV al concentrarse, por ejemplo, en oportunidades de aprendizaje en escuelas, universidades o EFTP. Las estrategias de implementación para el aprendizaje formal deben considerar los procesos de enseñanza y aprendizaje, las asociaciones y el desarrollo del personal.
- Una estrategia de implementación también puede enfocarse en el aprendizaje no formal o informal al detallar medidas para centros de aprendizaje comunitario, bibliotecas, aprendizaje familiar y más. Las consideraciones importantes incluyen poblaciones desatendidas, resultados de aprendizaje relevantes y calidad.

- Los marcos nacionales de cualificaciones han creado algunas vías para los educandos que están matriculados en programas de aprendizaje formales o ya los han completado, pero también pueden ayudar en los procesos de transición entre modalidades y programas de aprendizaje, así como entre la educación y el empleo.
- Los educandos que ya se han beneficiado o se beneficiarán en el futuro del aprendizaje no formal e informal cuentan con el apoyo de medidas para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal (RVA).
- Si las estrategias de implementación se formulan con una conciencia transversal de las diferentes modalidades de aprendizaje (formal, no formal e informal), pueden conducir a la creación de vías flexibles de las que todos los educandos pueden beneficiarse.
- Las TIC deben figurar en cualquier estrategia de implementación del ALTV, ya que moldean cada vez más todas las formas de implementación del ALTV. Las consideraciones clave incluyen estrategias nacionales de TIC, inclusión digital, infraestructura y dispositivos, programas de competencias digitales y asociaciones.

Preguntas para reflexionar:

- ¿Cuál es el valor de una estrategia de implementación para una política de ALTV?
- ¿Para qué formas de implementación podría diseñarse una estrategia?
¿Qué actores sociales interesados deberán participar?
- ¿Cómo puede una estrategia de implementación tener en cuenta las características del aprendizaje formal, no formal e informal, y apoyar los caminos entre ellos?

Acciones posibles:

Identificar una política de ALTV de acuerdo con las características presentadas en el Capítulo 2. Comenzar esbozando una estrategia de implementación para la política completando el siguiente proceso:

- Aclarar qué formas de implementación debe abordar la estrategia (es decir, dónde debe ocurrir el cambio para que la política cumpla con sus objetivos).

- Para cada una de las formas identificadas, cree una lista de actores sociales interesados que deben participar para que la estrategia de implementación tenga un impacto.

- Reconocer si las oportunidades de aprendizaje relevantes que se implementarán son formales, no formales o informales.

- A la luz de esta determinación, trate de abordar los temas a considerar para las respectivas modalidades de aprendizaje directamente en el diseño de una estrategia de implementación (consulte los puntos en los Cuadros 3.1 a 3.3).

- Tener en cuenta cualquier otra herramienta de política que se encuentre en su contexto nacional. Determinar si existen marcos nacionales de cualificaciones, procedimientos establecidos para el reconocimiento, validación y acreditación del aprendizaje, o cualquier otra iniciativa que pueda facilitar la implementación del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

- Revisar los detalles iniciales que esbozó para la estrategia de implementación y resalte las áreas en las que podría haber margen para apoyar vías hacia otras formas de implementación (otras modalidades de aprendizaje o programas específicos).

- Considerar cómo se pueden incluir las TIC en el diseño de la estrategia de implementación y fortalecer la(s) forma(s) seleccionada(s) de implementación del ALTV en el proceso.

Lecturas esenciales

- Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training), ETF (European Training Foundation), UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) and UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). 2019. *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2019, Volume I: Thematic chapters*. [PDF] Turin, ETF. Disponible en: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2019-05/03%20P221543_Volume%20I%20-%20PROOF%202_IC%20-%20080519%20-%20x%20copies.pdf [Consultado el 20 abril de 2020].
- UIL. 2012. *Las Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*. [PDF] Hamburgo: UIL. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360_spa [Consultado el 21 abril de 2020].
-

Lecturas adicionales

- ILO (International Labour Organization). 2020. *Lifelong learning in the informal economy. Research brief*. [PDF] Geneva, ILO. Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/documents/genericdocument/wcms_742004.pdf [Consultado el 2 de julio de 2021].
- Krolak, L. 2019. *Books beyond bars: The transformative potential of prison libraries*. [online] Hamburg, UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369835> [Consultado el 21 de abril de 2020].
- Singh, M. 2018. *Pathways to empowerment. Recognizing the competences of Syrian refugees in Egypt, Iraq, Jordan, Lebanon and Turkey*. [PDF] Hamburg, UIL. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002629/262918e.pdf> [Consultado el 20 de abril de 2020].
- UNESCO. 2019. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019. Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*. [PDF] París: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436> [Consultado el 21 de abril de 2020].
-

Caso de enseñanza –
Implementación
del ALTV a nivel local
utilizando el enfoque
de la ciudad del
aprendizaje

CAPÍTULO 4

¿Cómo se puede aplicar a nivel local la orientación de este manual sobre el diseño y la implementación de políticas de ALTV?

¿Qué temas de política pública son de particular relevancia a nivel local?

¿Cuáles son algunas de las innovaciones políticas que se pueden diseñar para una ciudad del aprendizaje?

¿Cuáles son las principales características de la implementación de políticas utilizando el modelo de ciudad del aprendizaje?

¿Cómo pueden el monitoreo y la evaluación apoyar la implementación de una política de ALTV en una ciudad del aprendizaje?

CASO DE ENSEÑANZA – IMPLEMENTACIÓN DEL ALTV A NIVEL LOCAL UTILIZANDO EL ENFOQUE DE LA CIUDAD DEL APRENDIZAJE

En los primeros tres capítulos de este manual, se presentaron diferentes ejemplos de iniciativas de ALTV para resaltar las principales consideraciones al diseñar e implementar políticas de ALTV. La información y los ejemplos incluidos fomentan la reflexión sobre los beneficios esperados, las posibles orientaciones y los principales desafíos asociados con la adopción, el diseño y la implementación de políticas de ALTV. Como se ha descrito, el desarrollo y la implementación de la política de ALTV conciernen a diferentes niveles de gobierno, desde el nacional hasta el local. El Capítulo 4 ahora explorará el ALTV a nivel local, poniendo en práctica la guía previa de este manual aplicándola a un ejemplo de una política de ALTV: la UNESCO Global Network of Learning Cities (GNLC) [Red Global de Ciudades del Aprendizaje de la UNESCO].

Fortalecimiento del ALTV a nivel local

Las políticas de ALTV, aunque normalmente se elaboran a nivel nacional, a menudo se crean o al menos median en el nivel local. Cuando se trata de la implementación del ALTV, el nivel local es vital, ya que a menudo es el núcleo de relaciones complejas con los actores sociales interesados que trascienden los niveles de implementación y los sectores.

Gran parte de este capítulo detalla las características de las ciudades del aprendizaje y, específicamente, el modelo de ciudad del aprendizaje propuesto por la GNLC de la UNESCO. La construcción de ciudades del aprendizaje ha demostrado su eficacia para mejorar el acceso y la participación en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, contribuyendo a la creación de entornos de vida más sostenibles. Sin embargo, es importante recordar que, a pesar de la creciente tendencia a la urbanización, una gran proporción de la población mundial vive en zonas rurales. El patrón mundial de migración de las zonas rurales a las urbanas no eclipsa el hecho

de que casi la mitad (45 %) de la población mundial actual sigue viviendo en zonas rurales, con cerca del 90 % de la población rural total del mundo viviendo en África y Asia (UN DESA, 2018). Por esta razón, también debemos considerar cómo se puede implementar el ALTV de manera efectiva en los alrededores de las ciudades y en los pueblos. Esto a veces se pone en práctica con la designación de ‘regiones de aprendizaje’, cuyo alcance se extiende más allá de una sola ciudad para constituir un área más amplia en la que se promueven las oportunidades de ALTV para fomentar el desarrollo regional sostenible y la innovación. Sin embargo, para proporcionar un caso de enseñanza consistente, nos mantenemos enfocados en las ciudades del aprendizaje a lo largo de este capítulo.

La implementación del ALTV en las ciudades del aprendizaje

Antes de centrarse en el modelo de ciudad del aprendizaje propuesto por la GNLC de la UNESCO, es importante tener en cuenta que las ideas clave que respaldan el concepto más amplio de la ciudad del aprendizaje provienen de una variedad de culturas y están conectadas con los primeros pensadores y líderes en el campo de la educación de adultos y el ALTV (Watson y Wu, 2015). Aunque a menudo está dirigido por actores sociales interesados locales, el modelo de ciudad del aprendizaje también es un asunto de los gobiernos nacionales y debe ser respaldado por el desarrollo de políticas de ALTV a nivel nacional.

En la República de Corea, las “ciudades del aprendizaje a lo largo de toda la vida” comenzaron a desarrollarse seriamente después de la crisis financiera asiática de 1997; esta designación fue asignada a las ciudades coreanas durante las décadas de 2000 y 2010, promovida y apoyada por el Ministerio de Educación y Desarrollo de Recursos Humanos (Han y Makino, 2013). En China, Beijing lanzó su agenda de ciudad del aprendizaje en 1999 para promover la innovación, la sostenibilidad y la inclusión. En 2011, la capital de Jordania, Amman, lanzó su proyecto de ciudad del aprendizaje, una iniciativa de colaboración entre el Foro de Educación Árabe y el Municipio del Gran Amman (UIL, 2015a). En Sudáfrica, la Provincia del Cabo Occidental adoptó el marco de trabajo “Learning Cape” en 2001 para integrar el aprendizaje para personas de todas las edades tanto dentro como fuera de la escuela (Walters, 2009).

Si bien las ciudades difieren en su composición cultural y sus estructuras sociales, políticas y económicas, tienen muchas características en común de ciudades del aprendizaje. Fundamentalmente, las ciudades del aprendizaje consideran implementar el aprendizaje a lo largo de toda la vida como un enfoque eficaz para abordar los desafíos específicos que enfrentan. Movilizan recursos en todos los sectores, aprovechan la fuerza de varios socios y conectan instituciones educativas formales y no formales para brindar todo tipo de oportunidades de aprendizaje que satisfagan las diversas necesidades de aprendizaje de sus ciudadanos. Debido a la proximidad de los ciudadanos y los recursos locales, las ciudades del aprendizaje pueden tomar medidas inmediatas y personalizadas, responder a emergencias y abordar las necesidades de aprendizaje de los ciudadanos de manera más flexible y eficiente, especialmente las necesidades de los grupos vulnerables. Las ciudades del aprendizaje sitúan a las personas en el centro del desarrollo. Promueven la educación y el ALTV para todos y, con ello, facilitan el empoderamiento individual, la cohesión social, la prosperidad económica y cultural, así como la sostenibilidad.

Junto con las ciudades del aprendizaje, en las últimas décadas han surgido varios otros conceptos de «desarrollo urbano», en su mayoría con un enfoque de desarrollo específico, como la educación, la salud, el cambio demográfico, el desarrollo económico y las nuevas tecnologías. Estos desarrollos han resultado en una diversidad de redes nacionales e internacionales para ciudades creativas, ciudades inteligentes, ciudades saludables, ciudades resilientes y ciudades amigables con las personas mayores, entre muchas otras.

Formulación e implementación de políticas de ALTV mediante el modelo de ciudad del aprendizaje

En 2012, el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida llevó el discurso sobre las ciudades del aprendizaje a nivel internacional y estableció la GNLC de la UNESCO. La GNLC de la UNESCO se abrió a la solicitud de membresía en 2015 y ahora ha involucrado a más de 200

ciudades del aprendizaje en todo el mundo. La red apoya a las ciudades en el desarrollo de enfoques holísticos e integrados de ALTV, reconociendo las necesidades de todos los educandos y mejorando el acceso al aprendizaje para los grupos marginados y vulnerables. Promueve el diálogo sobre políticas y el aprendizaje entre pares entre los miembros, fomenta las asociaciones, crea capacidades y desarrolla instrumentos para alentar y reconocer el progreso en la construcción de ciudades del aprendizaje. En 2015, la GNLC de la UNESCO publicó las *Directrices para la Creación de Ciudades del Aprendizaje* (UIL, 2015b), un conjunto de recomendaciones prácticas en seis áreas que se pueden aplicar en cada etapa del proceso de convertirse en una ciudad del aprendizaje: planificación, participación, celebración, accesibilidad, monitoreo y evaluación (M&E), y financiamiento.

El resto de este capítulo utiliza la GNLC de la UNESCO como un caso de enseñanza para demostrar cómo la información, las ideas y los consejos de este manual sobre la formulación de políticas de ALTV y el diseño de estrategias de implementación del ALTV a nivel nacional se pueden aplicar en la práctica. Al centrarse en el nivel local, este estudio de enseñanza demuestra que el desarrollo nacional del ALTV depende y se basa en los desarrollos a nivel local.

Recuadro 4.1.

Imaginemos una ciudad, quizás cerca de usted y con algunas similitudes con su propia ciudad. ¿Por qué querría desarrollarla como una ciudad del aprendizaje? Llamaremos a esta ciudad "Ciudad Beta" e intentaremos mapear la ruta de Ciudad Beta hacia el desarrollo sostenible como un ejemplo de cómo puede funcionar el enfoque de la ciudad del aprendizaje.

Identificar y diagnosticar un problema de política pública

Como se explicó en el Capítulo 2, un proceso inicial clave en el diseño de cualquier política pública es definir el problema que se aborda. Esto es fundamental para identificar y comunicar las razones detrás de la implementación de un programa o intervención, como lo señala Bardach (2000). Un problema claramente definido incluye un diagnóstico de sus causas, los cambios esperados y las características potenciales de cualquier intervención. Dado que los gobiernos enfrentan una multiplicidad de desafíos asociados con los contextos y las características de sus comunidades, definir los problemas específicos que debe abordar el modelo de ciudad del aprendizaje podría ser una tarea compleja. Los gobiernos locales representan el nivel de gobernanza más cercano a la gente y, por lo tanto, son el mejor vínculo entre los objetivos globales y las comunidades locales.

En esta sección, describimos tres desafíos de política pública para ejemplificar algunas de las prioridades para las políticas de ALTV y su implementación: (1) urbanización, cambio climático y riesgos para la salud; (2) la profundización de las desigualdades sociales; y (3) desempleo y falta de desarrollo económico.

Urbanización, cambio climático y riesgos para la salud

La rápida expansión de las ciudades presenta nuevos problemas relacionados con el desarrollo sostenible. Se estima que para 2030 la proporción de la población mundial que vive en áreas urbanas aumentará al 60 %, en comparación con el 55.3 % en 2018 (UN DESA, 2018). La tendencia a la urbanización no solo se refleja en el aumento del número de personas que viven en áreas urbanas, sino también en el aumento del número de megaciudades (ciudades con 10 millones de habitantes o más), que se espera que aumente de 33 en 2018 a 43 en 2030 (*ibidem*). Esta expansión dará lugar a peligros que deberán abordar los gobiernos locales, en particular los relacionados con la contaminación y la salud.

Incluso antes de la pandemia de COVID-19, la Organización Mundial de la Salud (OMS) subrayó la necesidad de invertir en salud y bienestar como condición previa para sociedades equitativas, sostenibles y pacíficas,

Recuadro 4.2.

¿Cómo identificaremos los desafíos de Ciudad Beta? Para comprender adecuadamente los temas de política, necesitaremos consultar ampliamente dentro de la ciudad, hablar con los líderes de las diferentes instituciones (ambientales, legales, de salud, educativas, comerciales e industriales, de servicios sociales, culturales, tecnológicas, ONG) y utilizar las capacidades de investigación de la universidad local para analizar los datos.

Una vez que tengamos la evidencia basada en datos sobre la ciudad, podemos centrarnos en los tres desafíos de política pública:

- urbanización, cambio climático y riesgos para la salud;
- la profundización de las desigualdades sociales; y
- desempleo y falta de desarrollo económico.

Para este ejercicio, inventaremos la evidencia basada en datos para Ciudad Beta. También debemos recordar que hay que reconocer las grandes ventajas de Ciudad Beta: su fantástico sentido de comunidad y compasión hacia los extranjeros, particularmente los necesitados, que es raro de encontrar.

con especial atención a las desigualdades de género, los grupos con mayor riesgo de vulnerabilidad, la salud infantil y la vinculación de la buena salud con el funcionamiento social óptimo (WHO Regional Office for Europe, 2017 y 2018; Watson y Wu, 2015). Las comunidades locales enfrentan desafíos relacionados con la contaminación, el clima, la salud y una combinación de los tres. Como resultado del brote de COVID-19, muchos de los miembros de la GNLC de la UNESCO se han enfrentado a graves desafíos, incluido un número récord de niños y jóvenes que no asisten a la escuela o la universidad debido a los cierres temporales o indefinidos ordenados por los gobiernos en un intento por frenar la propagación del virus. La pandemia de COVID-19 y sus efectos seguirán dominando las cuestiones de política pública para las ciudades del aprendizaje en los próximos años.

Recuadro 4.3.

Ciudad Beta es una ciudad costera donde existe un pequeño riesgo de inundación en las zonas bajas cercanas al estuario del río en el este. Hay un desarrollo urbano reciente en esta área, poblada por una comunidad local poco calificada, pobre, principalmente desempleada y migrantes. El saneamiento es adecuado en el área siempre que no haya inundaciones. El río está contaminado por la escorrentía de fertilizantes de las actividades agrícolas aguas arriba y tiene una tendencia a las inundaciones repentinas después de las tormentas, por lo que los residentes del lado este reciben sacos de arena en caso de que esto suceda. Una gran empresa en la orilla del estuario, justo en las afueras de los límites de la ciudad, utiliza combustibles fósiles en su proceso de producción y crea contaminación del aire. Las soluciones a estos problemas no son simples: la ciudad necesita los alimentos que provienen de las actividades agrícolas, los empleos creados por la gran empresa y albergar de manera segura a los migrantes, quienes son bienvenidos y contribuyen de muchas maneras a Ciudad Beta.

¿Cómo puede el aprendizaje ayudar ante estos grandes desafíos?

La pandemia de COVID-19 exacerbará las desigualdades en Ciudad Beta y el lado este sufrirá un porcentaje mucho mayor de casos que el lado oeste. Esto puede deberse a hogares superpoblados y multigeneracionales, menor provisión de servicios de salud locales o falta de comprensión de las medidas de prevención. Los servicios de salud en Ciudad Beta estarán bajo una gran presión y se requerirá una mejor educación en salud para la prevención y el control de infecciones.

Aunque hay un buen servicio de telefonía móvil en toda la ciudad, el servicio de Internet es mejor en el lado oeste debido a la inversión en el distrito comercial por parte de un gran proveedor de Internet.

Desigualdades sociales

Como se afirma en un reciente *Informe Ciudades del Mundo 2020 de ONU Habitat*, “en este momento de rápida urbanización y cambio tecnológico vertiginoso en el contexto de la crisis ecológica y de salud pública en medio de profundas desigualdades sociales, las ciudades siguen siendo el eje para lograr el desarrollo sostenible y cumplir nuestros objetivos climáticos” (UN-Habitat, 2020, p. 180). El informe también destaca que “para más de dos tercios de la población urbana del mundo, la desigualdad de ingresos ha aumentado desde 1980” (*ibidem*, p. xvii). Para garantizar oportunidades de aprendizaje equitativas e inclusivas para todos, las ciudades del aprendizaje deben abordar todas las formas de exclusión, marginación y desigualdad en la educación en términos de acceso, participación, retención y finalización. Las ciudades del aprendizaje también deben tomar medidas concretas para poner fin a todas las formas de discriminación de género.

Recuadro 4.4.

Ciudad Beta tiene una sociedad que envejece y reconoce el impacto que esto está teniendo en su mercado laboral. Esto se pone de manifiesto por la reciente escasez de trabajadores tales como albañiles, carpinteros, electricistas y yeseros, ya que la mano de obra existente en estos oficios se acerca a la edad de jubilación. El envejecimiento de la población también está teniendo un impacto en la atención social y hay escasez de cuidadores en toda la ciudad. La gente de Ciudad Beta es conocida por su compasión y Ciudad Beta da la bienvenida a inmigrantes y refugiados, reconociendo también que pueden brindar una solución a la escasez de mano de obra.

Sin embargo, los datos revelan que Ciudad Beta es una ciudad de dos mitades, con una diferencia de hasta 10 años en la esperanza de vida entre los lados este y oeste. Históricamente, la inversión en escuelas ha estado desequilibrada debido a una mayor presión política de los ciudadanos del lado oeste más próspero, lo que significa que los niños del lado este

deben viajar más tiempo para asistir a una escuela de buena calidad. Los registros de asistencia muestran que los niños que viven en el lado este corren un riesgo mucho mayor de convertirse en NINI (ni educación, ni empleo o ni capacitación). El Centro de Formación Continua [Further Education College] también se encuentra en el lado oeste, aunque ofrece algunas oportunidades de aprendizaje en toda la ciudad, que atrae principalmente a niños.

La universidad tiene muy pocas admisiones de las comunidades del lado este; sin embargo, está planeando implementar iniciativas para abordar esto. Además, se ha visto obligada a suspender sus programas de educación de adultos debido a limitaciones financieras. Existe un programa limitado que ofrece idiomas y manualidades para adultos proporcionado por el Centro de Formación Continua y el municipio imparte algunas clases de ALTV de arte y cultura; este último atrae principalmente a los asistentes del lado oeste. Esto está en línea con las tendencias nacionales, donde se ha encontrado que aquellos que ya han participado en la educación postsecundaria y superior tienen más probabilidades de participar en el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Otro tema relacionado con la desigualdad social es el envejecimiento de la sociedad. El intercambio intergeneracional es importante para garantizar la cohesión social en todas las edades. También se necesitan esfuerzos para ayudar a combatir el aislamiento y la exclusión. En ambos casos, involucrar a los gobiernos locales y las comunidades mediante la adopción del modelo de ciudades del aprendizaje presentaría una oportunidad para abordar las desigualdades sociales prevalentes.

Desempleo y débil desarrollo económico

Uno de los principales desafíos para los gobiernos locales y nacionales es garantizar el acceso a las oportunidades de empleo. Aunque comúnmente se citan varios factores para explicar la distribución desigual de

las oportunidades laborales, uno que es particularmente relevante para las ciudades es el aumento de la migración a las zonas urbanas desde las zonas rurales, donde vive “la mayoría de los pobres del mundo” (World Bank, 2020). Estos inmigrantes tienen “pobre educación, están empleados en el sector agrícola y tienen menos de 18 años” (*ibidem.*). En conjunto, estas circunstancias fortalecen el incentivo para migrar a regiones urbanas. Sin embargo, es importante tener en cuenta, que la naturaleza exacta del desempleo dependerá de los desafíos específicos que enfrenta una ciudad.

Estos tres desafíos de política pública –(1) urbanización, cambio climático y riesgos para la salud; (2) la profundización de las desigualdades sociales; y (3) el desempleo y la falta de desarrollo económico– representan prioridades que deben perseguirse mediante la adopción del modelo GNLC de la UNESCO. Como política de ALTV, este modelo tiene como objetivo crear oportunidades de aprendizaje para todos, en contextos formales y no formales, involucrando a diferentes actores sociales interesados y explorando la participación de diferentes agencias y organizaciones.

Diseño e implementación: ¿Cuáles son las innovaciones requeridas en materia de política?

Siguiendo el proceso de elaboración de políticas establecido en el Capítulo 2, una vez que se ha definido un problema público, los siguientes pasos son diseñar políticas innovadoras e implementar iniciativas.

Áreas focales para las ciudades del aprendizaje

En el caso del modelo de ciudades del aprendizaje, que se basa en la detección y definición de problemas, se han impulsado seis “áreas focales” diferentes que se ampliarán aquí. Incluyen varios entornos de aprendizaje (instituciones educativas, familia, comunidad, lugar de trabajo, aprendizaje en línea), tienen como objetivo aumentar la accesibilidad y la participación en el aprendizaje para todos los grupos de la sociedad (“aprendizaje inclusivo”) y abordar las condiciones y la motivación para el aprendizaje a lo largo de toda la vida (“cultura del aprendizaje”).

Recuadro 4.5.

Hay un alto desempleo en las comunidades del lado este de Ciudad Beta. Los empleadores potenciales se quejan de la falta de habilidades blandas y ética laboral en relación con los desempleados locales. Los nuevos inmigrantes a Ciudad Beta tienden a provenir de áreas rurales y están ansiosos por trabajar pero carecen de habilidades tecnológicas, mientras que los refugiados a menudo tienen necesidades lingüísticas. La escasez de oportunidades de empleo en las áreas rurales es la razón principal de la migración a Ciudad Beta en la actualidad.

Al mismo tiempo, los empleadores en Ciudad Beta informan sobre la escasez de habilidades, particularmente en las nuevas industrias de centros de atención telefónica, que requieren cierta comprensión tecnológica y una variedad de habilidades blandas. Los inmigrantes están ansiosos por aprender nuevas habilidades, pero es un largo camino hasta el Centro de Formación Continua al otro lado de la ciudad, en el lado oeste, con rutas de transporte público costosas y poco confiables. Los empleadores se quejan de que el plan de estudios de la educación postsecundaria y superior no satisface sus necesidades de competencias.

La gran empresa de la orilla del estuario acaba de anunciar importantes despidos por la competencia mundial. Un nuevo empleador que dirige una operación de centro de atención telefónica está considerando la expansión en Ciudad Beta, pero busca la seguridad de que las habilidades que requiere estarán disponibles.

Exploraremos cada área focal en relación con las innovaciones políticas que informan la implementación del ALTV en las ciudades. Muchos de estos puntos se relacionan con las áreas de implementación del ALTV cubiertas en el Capítulo 3.

1. Promoción del aprendizaje inclusivo desde la educación básica hasta la superior y más allá.

Las ciudades pueden promover el aprendizaje inclusivo en el sistema educativo ampliando el acceso a la educación en todos los niveles, desde la atención y educación de la primera infancia (AEPI) hasta el nivel primario, secundario y terciario, incluida la educación de adultos, y la educación y formación técnica y profesional (EFTP). Además, las ciudades pueden apoyar vías de aprendizaje flexibles al ofrecer diversas oportunidades de aprendizaje que cumplan con una variedad de competencias. Para garantizar el acceso de todos los habitantes de la ciudad y sus alrededores, se debe ofrecer apoyo a los grupos marginados en particular, incluidas las familias migrantes.

Como se muestra en el Capítulo 3, existen muchas intervenciones potenciales para promover el aprendizaje inclusivo en todos los niveles, en las modalidades de aprendizaje formal, no formal o informal. Dado que en esta etapa es necesario determinar objetivos e intervenciones de política específicos, es importante centrarse en las áreas de jurisdicción que tienen las ciudades en el sistema educativo. Por ejemplo, en el caso de la educación formal, es menos probable que las ciudades tengan un control directo sobre los planes de estudios o la formación de docentes, pero podrían tener alguna responsabilidad en la gestión de los edificios educativos y la infraestructura en general, incluida la autoridad para abrir edificios escolares fuera del horario de atención para que puedan ser utilizados por la comunidad local, como se describe en el Capítulo 3. Cuando se trata de educación no formal, la ciudad puede tener alguna jurisdicción sobre la atención y educación de la primera infancia (AEPI), capacitación de facilitadores o planes de estudios de educación básica, por lo que estos aspectos podrían abordarse por una intervención planificada con objetivos políticos específicos.

Si bien los gobiernos municipales diseñan muchas intervenciones para promover el aprendizaje inclusivo en las ciudades a través del modelo de ciudad del aprendizaje, las instituciones de educación superior (IES) también hacen contribuciones valiosas y, a menudo, apoyan activamente el desarrollo de la ciudad del aprendizaje. Tanto en las ciudades del aprendizaje aspirantes como en las establecidas, los actores sociales interesados de

las IES locales a menudo impulsan el proceso de la ciudad del aprendizaje o asesoran a los gobiernos municipales y proporcionan recursos valiosos. Aunque el grado de participación de las IES varía de una ciudad a otra, se realizan contribuciones importantes en términos de estrategia, planificación, coordinación e implementación. Estos esfuerzos a menudo están vinculados a la "tercera misión" del ALTV de las IES que, como se explica en el Capítulo 3, también puede conducir a una expansión de los programas de aprendizaje flexibles para estudiantes no tradicionales.

Recuadro 4.6.

En Ciudad Beta, era evidente que la distribución de las oportunidades educativas era desigual, ya que las escuelas, el colegio universitario y la universidad se encuentran en el lado oeste de la ciudad y el transporte público es inadecuado. La universidad emprendió una investigación de ciencias sociales en la ciudad y estaba preocupada por los datos resultantes, así como por las limitaciones educativas de los pocos postulantes universitarios del lado este. En respuesta, el vicedecano convocó una reunión de todos los proveedores de educación de la ciudad, incluidas las instituciones de aprendizaje formales y no formales (consulte el Capítulo 3), para crear la Asociación de Aprendizaje de la Ciudad Beta (AACB)]

Los miembros de la AACB pronto se dieron cuenta de que también necesitaban incluir en la asociación a representantes de los empleadores, el sector voluntario, el sector de la salud, las ONG y los servicios profesionales. Se reconoció que también se necesitaba una consulta con los representantes de la comunidad.

La universidad realizó un foro donde se presentó la evidencia basada en datos sobre la ciudad y todos los presentes acordaron que era necesario encontrar soluciones. Se mapearon las vías actuales de provisión y progresión, y se identificaron

las brechas. Los empleadores formaron subgrupos según el sector y proporcionaron información precisa sobre las habilidades actuales que se necesitaban para su sector. Además, los administradores de la ciudad entendieron que la distribución de los recursos debía cambiar y, por lo tanto, cuando se acordó la financiación de una nueva escuela primaria, se decidió que se construiría en el lado este.

Culturalmente, Ciudad Beta tiene una próspera escena musical, un museo, un teatro y una galería de arte, y tiene un carnaval anual que atrae a muchos turistas. Ciudad Beta decidió vincular las clases de ALTV del municipio con estas oportunidades culturales, alentando a los estudiantes a asistir al teatro, visitar el museo y las exposiciones de arte, así como participar en el carnaval.

2. Revitalización del aprendizaje en familias y comunidades. La familia es un escenario especialmente importante para el aprendizaje informal, una actividad clave para modificar algunos de los comportamientos sociales que afectan a las comunidades. Además, el aprendizaje en las familias y las comunidades locales refuerza la cohesión social y puede mejorar la calidad de vida de todos los miembros de la sociedad. El aprendizaje a lo largo de toda la vida no debe limitarse a entornos educativos o empresariales, y debe prestarse especial atención a los grupos vulnerables, incluidos los afectados por la pobreza, las personas con discapacidad, los refugiados y los migrantes. Un ejemplo de las intervenciones esperadas se puede observar en Nzérékoré, (Guinea), donde las iniciativas lideradas por la ciudad brindan a los habitantes la oportunidad de aprender más sobre la protección de su medio ambiente y la preservación de la higiene pública: un proyecto de gestión de desechos de gran alcance ha involucrado a la población local y ha creado oportunidades de trabajo para grupos vulnerables (UIL, 2017).

El Capítulo 3 proporcionó muchos ejemplos de aprendizaje en familias y comunidades. Las iniciativas de aprendizaje no formal e informal, como el aprendizaje familiar y los círculos de estudio, pueden figurar en las

intervenciones diseñadas por las ciudades. De manera similar, las ciudades pueden apoyar a las instituciones locales que fomentan el aprendizaje en las familias y las comunidades, como los centros comunitarios de aprendizaje (CCA) y las bibliotecas públicas. Durante la pandemia de COVID-19, las ciudades han desempeñado un papel activo en la promoción del aprendizaje sobre salud pública e higiene en las comunidades locales, lo que demuestra el impacto de las intervenciones de las ciudades en esta área de enfoque. En Mayo-Baléo (Camerún) se estableció una alianza entre el gobierno municipal y una red de apoyo local para la difusión de información sobre el COVID-19 y, en São Paulo (Brasil), el gobierno municipal organizó un programa de alimentación escolar de emergencia cuando la educación fue interrumpida por la pandemia (UIL, 2021). Al considerar estas opciones, las metas e intervenciones de políticas específicas pueden revitalizar el aprendizaje en las familias y las comunidades.

Recuadro 4.7.

En Ciudad Beta, una consulta con representantes de la comunidad del lado este reveló la necesidad de una mayor provisión local de aprendizaje para adultos, pero no estaba claro cómo se lograría la participación de los educandos. La Asociación de Aprendizaje de la Ciudad Beta (AACB) realizó sesiones en el centro comercial con el apoyo de los centros comunitarios de aprendizaje, donde los ciudadanos podían hablar con los proveedores sobre sus necesidades de aprendizaje. Hubo una pobre respuesta de los ciudadanos que viven en el lado este; por lo tanto, era evidente que se requería un enfoque diferente.

Habiendo apoyado esta actividad de divulgación exploratoria, los centros comunitarios de aprendizaje involucrados en la AACB se acercaron a sus socios universitarios con los hallazgos iniciales. Luego, la universidad reclutó a científicos sociales para consultar con los residentes del lado este en los

cafés locales y otros lugares de reunión habituales dentro de la comunidad. Se hizo evidente que un enfoque de "lanzamiento en paracaídas" fracasaría y que el deseo de aprender debía provenir de la comunidad misma. ¿Cómo podría lograrse esto?

Afortunadamente, como resultado de la consulta, un Grupo de Mujeres del Lado Este se interesó en la posibilidad de ofrecer clases locales de aprendizaje para adultos y decidió tomar medidas preventivas. Identificaron un edificio de prácticas de salud que había quedado vacante cuando se construyó el nuevo centro de salud. Al acercarse a la junta de salud y proponer sus planes para el edificio, las mujeres lograron asegurarlo a un alquiler nominal, para renovarlo como un lugar para el aprendizaje en la comunidad.

El trabajo de renovación real, realizado por voluntarios de la comunidad, funcionó como una actividad de aprendizaje y creó un sentido de propiedad comunitaria. El edificio necesitaba cierta inversión para hacerlo accesible y el municipio proporcionó algunos fondos, que se reembolsarían mediante el alquiler de espacio en el edificio a los proveedores de aprendizaje. Es importante destacar que el municipio también brindó el asesoramiento experto de sus topógrafos y el departamento de planificación. Este modelo funcionó bien, y el edificio pronto se inauguró y estuvo listo para dar clases.

Al principio, las clases tenían poca asistencia. Quedó claro que el currículo necesitaba ser negociado con la comunidad. Este ejercicio también fue realizado por científicos sociales de la universidad y profesores de clases de aprendizaje de adultos en los centros comunitarios de aprendizaje. La opción de curso más popular para los residentes adultos del lado este fue el de TIC, tal vez porque era más fácil afirmar que las TIC no estaban disponibles cuando asistían a la escuela que admitir la necesidad de ayuda con la alfabetización.

Cuando un proveedor local de Internet donó Internet gratis en el centro de aprendizaje, un empleador local pudo ver el potencial del centro de aprendizaje como una fuente de nuevos empleados y comenzó a brindar clases de competencias en TIC. Pronto comenzaron las clases relacionadas con las tareas del hogar, como cocina y costura, seguidas de clases de manualidades como carpintería, hilado y tejido, así como del mantenimiento básico del hogar.

Aunque las clases eran gratuitas para todos, después de la primera oleada de interés, las mujeres se hicieron notar por su ausencia. Sin provisión de cuidado infantil, a las madres les resultaba difícil asistir, por lo que el Grupo de Mujeres desarrolló una guardería con instalaciones de alta calidad en el centro, mejorando la AEPI en el área. Al mismo tiempo, el Centro de Formación Continua utilizó la guardería para ofrecer experiencia laboral como parte de la formación de nuevos trabajadores de AEPI y algunas mujeres locales comenzaron el curso de formación.

Las primeras clases conducentes a las calificaciones proporcionadas en el centro fueron puericultura, desarrollo infantil y cuidado de personas mayores. Se adoptó el uso del reconocimiento, validación y acreditación (RVA), así como la acumulación y transferencia de créditos (ATC) (ver Capítulo 3). Se asignó espacio para una cocina que estaba abierta al público, y proporcionaba un comedor para los alumnos y el personal. La cocina también fue utilizada para la formación por el Centro de Formación Continua.

Los educandos informaron que su participación en las clases estaba cambiando las actitudes de sus hijos hacia el aprendizaje, porque podían ver a sus padres o cuidadores dando un ejemplo. Finalmente, en respuesta a la demanda de la comunidad, se desarrollaron clases de acceso a la educación superior; la biblioteca de la ciudad proporcionó libros

para apoyar el aprendizaje de adultos y el acceso a clases. Finalmente, se abrió una pequeña sucursal de la biblioteca en el centro de aprendizaje.

Este proceso no sucedió de la noche a la mañana, pero se aprendieron algunas lecciones importantes:

- No funciona “lanzarse en paracaídas” a una comunidad; la iniciativa debe ser “propiedad” de la comunidad.
- El plan de estudios debe ser flexible y negociarse para satisfacer las necesidades de la comunidad y debe reconocerse el aprendizaje previo y la experiencia de los alumnos.
- El cuidado de niños, los refrigerios, la tecnología y los recursos de la biblioteca deben respaldar la iniciativa.
- Es más rentable y sostenible llevar a un tutor a las clases que llevar a muchos alumnos al tutor.

Durante la pandemia de COVID-19, el centro proporcionó clases de educación para la salud y paquetes de alimentos de emergencia para reemplazar las comidas escolares, lo que lo convirtió en un punto focal importante en la comunidad en tiempos de crisis.

3. Facilitar el aprendizaje para y en el lugar de trabajo. Brindar oportunidades de aprendizaje adecuadas para todos los miembros de la fuerza laboral, así como para los jóvenes y adultos desempleados, es de particular importancia para cualquier ciudad del aprendizaje. Debido a la globalización, el avance tecnológico y el crecimiento de las economías basadas en el conocimiento, la mayoría de los adultos necesitan actualizar sus conocimientos y habilidades con regularidad. Las organizaciones públicas y privadas deben adoptar una cultura de aprendizaje para responder a demandas específicas de diferentes poblaciones que buscan mejorar su empleabilidad. Las vías de aprendizaje flexibles pueden apoyar las transiciones de las personas entre la educación y el empleo en las ciudades.

Recuadro 4.8.

Ciudad Beta tenía la perspectiva de una importante redundancia con el tipo de habilidades manuales requeridas en la industria pesada que no se necesitaban en otras partes de la región. Esto planteó un gran desafío para la ciudad, ya que la fuerza laboral, principalmente masculina y de mediana edad, necesitaba mucho apoyo para cambiar de carrera. La primera etapa fue que la Asociación de Aprendizaje de Ciudad Beta (AACB) brindara mayor orientación a estos trabajadores, para que estuvieran bien informados sobre futuras oportunidades laborales y las nuevas competencias que se necesitarían. Se informó de una escasez de comerciantes en la ciudad y un análisis de habilidades reveló que muchos de los trabajadores despedidos habían desarrollado informalmente competencias relacionadas con oficios como enyesado, carpintería y electricidad, así como trabajos generales de construcción. El Centro de Formación Continua ofreció un programa de capacitación combinado con el RVA de estas competencias y se desarrolló una iniciativa de “Vía Rápida a los Oficios”.

Al comprender que no había disponibles trabajos similares a los perdidos, muchos de los trabajadores despedidos aprovecharon las oportunidades de capacitación y se redujo la presión inmediata sobre la oferta comercial. Sin embargo, había un desequilibrio de género en los oficios, por lo que esta iniciativa se combinó con un aumento estratégico en el número de aprendizajes financiados por el Centro de Formación Continua combinado con un impulso para involucrar a las niñas en estos aprendizajes.

Un empleador importante de Ciudad Beta estaba teniendo dificultades para contratar ingenieros de soportes lógicos [software] y estaba considerando reubicarse en otra ciudad donde las competencias estarían disponibles. El empleador se acercó a la

Asociación de Aprendizaje de Ciudad Beta (AACB) en busca de asesoramiento; la universidad y algunos Centros Comunitarios de Aprendizaje (CCA) acordaron brindar un programa de capacitación intensivo, incluido el RVA, para adultos que deseaban cambiar de carrera para convertirse en ingenieros de soportes lógicos. Los programas de capacitación tuvieron tanto éxito que se anunciaron en toda la ciudad como clases nocturnas y cursos intensivos de unos pocos meses para graduados desempleados y refugiados altamente calificados. Los programas permitieron un aprendizaje flexible utilizando la acumulación y transferencia de créditos (ATC), lo que significaba que las mujeres en particular podían tomarse un descanso por motivos familiares y luego volver al aprendizaje.

Pronto, un grupo de ingenieros de software altamente calificados estuvo disponible y el empleador pudo cumplir con sus requisitos. La disponibilidad de un excedente de estos trabajadores calificados atrajo a otros empleadores a mudarse a la ciudad, y comenzó a formarse un fuerte sector de TI en el centro de la ciudad. Los empleadores del sector tecnológico trabajaron con la universidad para desarrollar un Festival Tecnológico anual, que atrajo a más empresas tecnológicas para que se trasladaran a la ciudad.

Al definir los objetivos de las políticas y las intervenciones para facilitar el aprendizaje para y en el lugar de trabajo, es recomendable que las ciudades trabajen en estrecha colaboración con los empleadores y socios locales. Las prácticas de algunas ciudades miembros de la GNLC de la UNESCO han mostrado diferentes formas posibles de colaborar con los empleadores locales para facilitar el aprendizaje en el lugar de trabajo. Estas incluyen disposiciones relacionadas con la educación y la formación, como la oferta de programas de formación para jóvenes y adultos que están fuera de la educación y la formación para adquirir o mejorar sus competencias; formación profesional y desarrollo de competencias con las industrias locales en las que existen oportunidades de

trabajo; y proporcionar oportunidades de desarrollo profesional para educadores y formadores con el fin de incorporar conocimientos y habilidades empresariales en el aprendizaje formal y no formal (UIL, 2017a).

Existen otros enfoques innovadores para brindar apoyo y disposiciones basadas en mentores para la comunidad; por ejemplo, facilitando un apoyo continuo para ayudar a los adultos a encontrar y conservar un empleo, desarrollando esquemas para alinear la orientación profesional basada en la escuela con el apoyo a las empresas que ofrecen a los estudiantes capacitación en el trabajo, y brindando talleres y programas de tutoría para promover el espíritu empresarial entre mujeres y grupos vulnerables como las minorías étnicas, los inmigrantes, los grupos socioeconómicos más bajos y los que viven en zonas rurales remotas (UIL, 2017a).

Algunas ciudades miembros de la GNLC de la UNESCO también promueven el aprendizaje en el lugar de trabajo mediante la colaboración con empleadores y socios locales. Estas iniciativas pueden ir desde el establecimiento de programas emblemáticos para desarrollar el liderazgo y las habilidades empresariales de los propietarios y gerentes de negocios, hasta la asociación

Recuadro 4.9.

La Asociación de Aprendizaje de Ciudad Beta (AACB) estaba preocupada por el impacto de los despidos masivos. Un análisis de la universidad reveló que el empleo de la ciudad dependía demasiado de unos pocos grandes empleadores y del sector público. La AACB había visto cómo se había desarrollado el sector tecnológico y decidió nutrir otras empresas nuevas que emplearían una pequeña cantidad de personal, pero que colectivamente serían un sector de empleo importante. Es conveniente destacar que, si las nuevas empresas eran de “cosecha propia”, se anticipó que permanecerían en la ciudad y emplearían a personas locales a medida que crecieran. También se esperaba que las nuevas oportunidades empresariales ayudaran a la

ciudad a retener el talento, ya que los jóvenes altamente calificados y creativos tendían a migrar lejos de Ciudad Beta.

La asociación acordó desarrollar el aprendizaje empresarial en toda la educación y formación formal y no formal. Se mapeó la provisión de apoyo, capacitación, financiamiento y locales para nuevas empresas y se identificaron las brechas. La universidad y el Centro de Formación Continua proporcionaron a los estudiantes ayuda para desarrollar habilidades empresariales desde una edad temprana en las escuelas primarias. Los empresarios de la AACB vieron que las habilidades y actitudes que requerían eran las mismas que desarrolla el aprendizaje emprendedor, por lo que fueron competiciones empresariales solidarias y patrocinadas.

La iniciativa tuvo mucho éxito: y además del sector tecnológico, pronto se desarrolló un sector de industrias creativas en el centro de la ciudad, que se hizo cargo del espacio comercial redundante y empleó a graduados en colegios superiores y universidades. Al ver el impacto beneficioso de estos sectores florecientes, la universidad desarrolló un apoyo empresarial para las innovaciones en tecnología de la salud, lo que dio lugar a un tercer sector naciente y atrajo financiación adicional para la investigación.

con universidades locales para establecer campus universidad-industria que apoyen el espíritu empresarial y la comercialización de oportunidades impulsadas por la investigación (UIL, 2017a).

4. Facilitar y fomentar el uso de tecnologías digitales de aprendizaje.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han abierto muchas posibilidades nuevas para la educación y el aprendizaje, en particular al ampliar el acceso a los materiales de aprendizaje, mejorar la flexibilidad de tiempo y lugar, así como satisfacer las necesidades de los alumnos. Por lo tanto, las ciudades del aprendizaje deberían promover el uso de estas tecnologías para el aprendizaje y el autoempoderamiento.

El valor de las TIC para el ALTV se detalla en la Sección 3.5 del Capítulo 3, y todas las áreas abordadas allí se aplican a las ciudades del aprendizaje. Dado que los entornos urbanos suelen albergar altos niveles de conectividad a Internet y desarrollo tecnológico, existen muchas oportunidades para promover el uso de las TIC para el aprendizaje formal, no formal e informal en las ciudades. Además, las ciudades del aprendizaje tienen la obligación de contrarrestar cualquier brecha digital que pueda prevalecer a nivel local, tanto en términos de infraestructura como de escuelas. Esto significa garantizar el acceso a las TIC para las personas que viven en áreas desfavorecidas, así como facilitar programas de habilidades digitales para grupos vulnerables.

Los desafíos asociados con vivir en una era digital, donde los avances tecnológicos progresan rápidamente, afectan ampliamente a las generaciones mayores, que son las que más luchan para satisfacer las crecientes demandas de habilidades requeridas por una sociedad digitalizada. Una iniciativa en Shanghái (China), apoya el desarrollo de habilidades de TIC de su población mayor mediante el uso de un programa de aprendizaje a distancia a gran escala compuesto por cursos en línea independientes

Recuadro 4.10. — Preparar a jóvenes para el empleo

El liderazgo de la ciudad de Bristol (Reino Unido), se ha comprometido a proporcionar prácticas laborales y oportunidades de aprendizaje para todos los jóvenes de Bristol que lo deseen. Este compromiso se ha formalizado con su inclusión en la visión estratégica más amplia de Bristol. Se ha encargado a un socio proveedor que dirija WORKS, una colaboración única entre empleadores, proveedores de aprendizaje y comunidades locales para desarrollar una fuerza laboral local capacitada. WORKS conecta a empresas y educadores para desarrollar mejores y más coordinadas oportunidades de experiencia laboral, así como para ayudar a los jóvenes a encontrar empleo a través de una serie de esquemas, incluidos los aprendizajes.

Fuente: UIL, 2017.

y aulas en línea en vivo organizadas por maestros en diferentes distritos. El contenido del curso se adaptó a las necesidades de aprendizaje de los ciudadanos mayores de Shanghái a través de un análisis en profundidad (UIL, 2021).

Un número cada vez mayor de ciudades está integrando las TIC para el ALTV en sus estrategias para el desarrollo de ciudades del aprendizaje, como Fatick en Senegal, que promueve la alfabetización digital y ofrece clases virtuales.

Recuadro 4.11.

La pandemia de COVID-19 destacó el acceso desigual a la tecnología e Internet en Ciudad Beta, particularmente en las comunidades desfavorecidas en el lado este de la ciudad. En respuesta, se convocó una reunión en línea de emergencia de los miembros de la Asociación de Aprendizaje de Ciudad Beta (AACB) y el director de educación del municipio describió la gravedad de la situación. Muchos niños no tenían acceso a un dispositivo o a Internet en sus hogares, por lo que, mientras que todas las escuelas estaban cerradas, no tenían acceso al aprendizaje. El municipio había hecho arreglos inmediatos para la distribución de paquetes de alimentos a niños y familias necesitadas, pero la situación con respecto al acceso al aprendizaje en línea parecía imposible de resolver.

Inmediatamente los miembros de la AACB ofrecieron soluciones. Debido a que las universidades reemplazan su equipo de cómputo cada tres años, se podría distribuir una reserva de equipo redundante a las familias que carecían de computadoras en el hogar. Las escuelas administraron la distribución y los empleadores locales, al ver la oportunidad de relaciones públicas, donaron dispositivos adicionales. Las empresas tecnológicas de la ciudad se ofrecieron a patrocinar adaptadores o llaves (dongles) móviles para los niños debido a los exámenes de

ese verano, brindándoles acceso a Internet para que pudieran continuar estudiando en casa. Los centros de aprendizaje comunitario brindaron sus clases en línea de forma gratuita.

Sin embargo, el problema del acceso a Internet permaneció para los residentes del lado este, donde el servicio de Internet no era confiable. El equipo de la AACB se acercó al principal proveedor de Internet que abastecía a las tres empresas más grandes de la ciudad y pidió ayuda. Como resultado, se proporcionó Internet gratis a todas las comunidades en el lado este de la ciudad y a familias individuales identificadas por las escuelas como necesitadas.

Además, se creó un sitio web donde se podían alojar todas las lecciones y materiales en línea. Los miembros de la AACB acordaron compartir la tarea de poner las clases en línea para que cada docente se responsabilizara de los temas que más le entusiasmaban enseñar; todo el currículo secundario estuvo rápidamente disponible de esta manera. Los maestros de primaria realizaron sesiones en línea con los niños para que pudieran brindar educación en el hogar y, al mismo tiempo, verificar que los niños estuvieran seguros y bien.

Los bloqueos provocados por COVID-19 fueron particularmente desafiantes para los adultos mayores inscritos en programas de ALTV en instituciones de aprendizaje tanto formales como no formales, ya que muchos de estos educandos carecían de las habilidades o el conocimiento para “conectarse”. Para responder a esta situación, muchas instituciones establecieron una línea de ayuda telefónica y capacitaron a cada persona que llamó individualmente, ya sea que quisieran conectarse en línea para comprar, reunirse con la familia o aprender. Este servicio, combinado con una decisión estratégica de hacer que todas las clases fueran gratuitas durante la pandemia, dio como resultado un gran aumento en las inscripciones a clases de ALTV.

5. Mejorar la calidad y promover la excelencia en el aprendizaje.

En el desarrollo de ciudades del aprendizaje se debe hacer hincapié en mejorar la calidad del aprendizaje. Esto se puede lograr con un cambio de paradigma de la enseñanza al aprendizaje y pasando de la mera adquisición de información al desarrollo de la creatividad y las competencias de aprendizaje. También se relaciona con aumentar la conciencia de los valores compartidos y promover la tolerancia de la diferencia. Emplear administradores, maestros y educadores debidamente capacitados es otro elemento clave para satisfacer las diversas necesidades de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos.

Las ciudades que incorporan el ALTV en su desarrollo tienen un papel activo que desempeñar en la mejora de la calidad del aprendizaje. Este es particularmente el caso del aprendizaje no formal, ya que las ciudades tienden a tener más influencia en la implementación local de la educación no formal que en el sector de la educación formal. Aunque la situación varía según los contextos nacionales y locales, y las estructuras de gobierno, es probable que las ciudades ejerzan jurisdicción en varios aspectos importantes de la

Recuadro 4.12.

Existen medidas internacionales que comparan los resultados educativos de los jóvenes, y la Asociación de Aprendizaje de Ciudad Beta estaba preocupada de que los resultados de los estudiantes de la escuela de Ciudad Beta no fueran del todo satisfactorios. Por lo tanto, acordaron ejecutar un proyecto de "Calidad en la educación" que comprende varios componentes, incluidos edificios e infraestructura, capacitación de maestros y el desarrollo de un plan de estudios del "siglo XXI". El municipio se puso en contacto con el gobierno nacional con sus ambiciosos planes y se le asignaron fondos para la remodelación de todas las escuelas. El municipio también tenía fondos suficientes para una nueva escuela secundaria, y se acordó que debería construirse en el lado este de la ciudad.

Un colegio universitario local especializado en EFTP desarrolló nuevos programas de formación de docentes, que se centraron en brindar las experiencias, los conocimientos y las habilidades que los jóvenes necesitan para el empleo, el ALTV y la ciudadanía activa. El plan de estudios del "siglo XXI" fue diseñado por maestros trabajando juntos y tiene como objetivo guiar a los educandos que están listos para aprender a lo largo de sus vidas; ser personas sanas, emprendedoras y creativas listas para desempeñar un papel pleno en la vida; y trabajar como ciudadanos globales de Ciudad Beta.

Se acordó que la educación de adultos tenía un papel importante que desempeñar en la mejora de la calidad del aprendizaje en Ciudad Beta. Los datos revelaron que los niños cuyos padres o cuidadores participaban en el aprendizaje tenían menos probabilidades de convertirse en NINI, quizá debido al conjunto de ejemplos de valorar el aprendizaje, asistir a clases y hacer la tarea. Además, el equipo de la AACB acordó que la educación de adultos necesitaba responder a un mundo que cambia rápidamente a través de una revisión del currículo. Había una necesidad de más clases de alfabetización y aritmética, así como una demanda de clases de idiomas para los refugiados. Los docentes de educación de adultos asistieron a una actividad de capacitación sobre Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y acordaron integrar la EDS en todas sus clases, además de brindar algunas clases ambientales nuevas sobre "Reverdecer Ciudad Beta".

educación no formal, contribuyendo a áreas tales como la gestión de los centros de aprendizaje locales, las intervenciones de las bibliotecas locales para la alfabetización de jóvenes y adultos, capacitación de facilitadores y diseño de planes de estudios para la educación básica, y financiación de programas locales de aprendizaje. Los objetivos de las políticas y las intervenciones destinadas a mejorar la calidad y promover la excelencia en el aprendizaje deben, por lo tanto, considerar el papel de la ciudad en la educación no formal.

6. Fomentar una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Las ciudades pueden fomentar una cultura vibrante del aprendizaje a lo largo de la vida organizando y apoyando eventos públicos que fomenten y celebren el aprendizaje; proporcionando información, orientación y apoyo adecuados a todos los ciudadanos; y estimulándolos a aprender a través de diversas vías. Las ciudades también deben reconocer el importante papel de los medios de comunicación, las bibliotecas, los museos, los lugares religiosos, los centros deportivos y culturales, los centros comunitarios, los parques y lugares similares como espacios de aprendizaje. En la ciudad de Túnez (Túnez), por ejemplo, se llevan a cabo eventos socioculturales durante el Ramadán y se promocionan a través de diferentes canales de comunicación, incluidos periódicos, radio, televisión e Internet. También participan centros culturales, como cines, salas de música y teatros locales (UIL, 2017).

Fomentar una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida implica todas las modalidades de aprendizaje: formal, no formal e informal. Como se explicó anteriormente en este manual, el aprendizaje informal no se puede planificar ni implementar deliberadamente, pero es posible crear las condiciones propicias. Las instituciones públicas de las ciudades, como museos, centros culturales y parques, pueden diseñarse de manera que fomenten el aprendizaje informal haciéndolo agradable y algo para celebrar. Esto depende del compromiso a nivel institucional, donde el aprendizaje se celebra a través de las actividades cotidianas. También se pueden organizar eventos de celebración en las ciudades para fomentar una cultura del aprendizaje, como es el caso en muchas ciudades miembros de la GNLC de la UNESCO. Por ejemplo, la ciudad irlandesa del aprendizaje de Cork comenzó a organizar festivales anuales de ALTV cada primavera desde 2004. El objetivo de estos festivales es promover y celebrar el aprendizaje de todo tipo en todos los grupos de edad, habilidades e intereses, desde preescolar hasta después de la jubilación. En los últimos años, el festival se ha convertido en una celebración de una semana y ahora incluye más de 600 eventos, todos abiertos al público y gratuitos. También ha ayudado a poner en contacto a las Instituciones de Educación Superior (IES) con grupos marginados. A lo largo de los años, el festival se ha convertido en una parte importante de la vida de los ciudadanos de Cork, con una variedad de experiencias de aprendizaje disponibles en toda la ciudad (UIL, 2015a).

Recuadro 4.13.

Un miembro de la AACB fue invitado a Irlanda para asistir al Cork Learning Festival. ¡Qué increíble celebración del aprendizaje! Llena de emoción, en la próxima reunión del AACB propuso que Ciudad Beta realizara su propio Festival de Aprendizaje. Los socios estaban interesados, pero vieron algunos desafíos: el primero era cómo pagarlo.

Después de una acalorada discusión en la que cada socio alegó escasez, todos los socios acordaron realizar sus eventos comunitarios habituales durante la misma semana para comenzar y ver cuántos eventos habría. No se designó un presupuesto especial y los socios contribuyeron con sus recursos de aprendizaje habituales. El colegio universitario organizaría eventos de prueba en toda la ciudad, el servicio de ALTV del municipio organizaría pruebas para todas sus clases habituales y un gran empleador organizaría eventos de prueba de TIC para personas mayores.

El segundo desafío era cómo se coordinaría y publicitaría. Ninguno de los socios había organizado antes un festival de aprendizaje en toda la ciudad. Por lo tanto, contactaron a los coordinadores del carnaval anual de Ciudad Beta, quienes brindaron valiosos consejos sobre programación, gestión de asistencia, seguros y mercadotecnia. Siguiendo su consejo, la AACB celebró una reunión inicial e invitó para que asistieran a todos los que organizaban eventos de aprendizaje en la ciudad, incluidos los grandes empleadores; proveedores de educación y formación continua; universidades, museos y galerías de arte; el servicio de educación penitenciaria; grupos de artistas, bailarines, artesanos y músicos; apicultores e historiadores; empresarios y formadores de negocios. La reunión fue un éxito; de repente, se planearon más de 400 eventos durante la semana del festival.

El tercer desafío fue el clima, ya que era poco probable que se pudiera planificar una semana sin lluvia. Recurrieron a una empresaria hotelera local y se le pidió ayuda. Se ofreció a patrocinar carpas alquiladas para todo el centro de la ciudad, lo que dio una sensación colorida de festival, proporcionó cobertura cuando fue necesario y también proporcionó excelentes relaciones públicas para su organización. Los estudiantes universitarios de arte diseñaron e hicieron pancartas publicitarias para colgar en cada poste de luz y todas las escuelas recibieron paquetes de preparación para el festival del aprendizaje. Un músico compuso una canción festiva que fue aprendida en todas las escuelas y grupos musicales.

Se celebraron muchas formas de aprendizaje, desde cerámica, fieltro, diseño de vidrieras, danza del vientre, grupos de ukelele y guitarra hasta caminatas históricas, escritura creativa, exploraciones de museos, eventos de capacitación para empleados, capacitación empresarial, pruebas de aprendizaje de idiomas y eventos de "participación pública en la ciencia" por parte del personal de la universidad. Los socios acordaron que era importante que todas las formas de aprendizaje que se ofrecieran fueran incluidas y celebradas.

Como resultado, más de 10.000 personas en Ciudad Beta participaron asistiendo a un evento de prueba, lo que resultó en muchas nuevas inscripciones para oportunidades de aprendizaje y aseguró que el festival de aprendizaje fuera un gran éxito en el desarrollo de una cultura de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Estas seis áreas de enfoque establecen algunas de las opciones disponibles para los responsables de la formulación de políticas una vez que se ha identificado un problema. Suelen ser el resultado de un diálogo o una interacción entre expertos, responsables políticos y actores sociales interesados. En el caso del modelo de ciudades del aprendizaje, las seis sugerencias anteriores son una hoja de ruta establecida basada en la experiencia y la observación de múltiples intervenciones en diferentes regiones del mundo.

Recuadro 4.14.

Habiendo implementado las seis intervenciones anteriores, la AACB celebró una reunión para considerar su progreso hacia la construcción de una ciudad del aprendizaje. Uno de los miembros de la AACB sugirió que Ciudad Beta debería considerar presentar una solicitud para unirse a la Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje de la UNESCO. Al principio, los miembros de la AACB se sintieron intimidados, ya que pensaban que, aunque Ciudad Beta estaba haciendo un gran progreso, todavía había muchos desafíos y no sentían todavía que Ciudad Beta pudiera afirmar ser "una ciudad del aprendizaje".

La universidad pudo ver que ser miembro de una prestigiosa asociación reconocida internacionalmente con un enfoque en el aprendizaje sería beneficioso para las asociaciones universitarias y el reclutamiento internacional de estudiantes. El funcionario de la ciudad responsable de la educación, junto con un alto miembro del personal de la universidad, se puso en contacto con el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, que alentó a Ciudad Beta a solicitar la membresía y dirigió a los representantes de la ciudad a los Documentos Guía de la GNLC de la UNESCO.

Estos documentos guía explicaron que convertirse en una ciudad del aprendizaje es un proceso, no un estado de ser. El funcionario de la ciudad responsable de la educación hizo una presentación en la próxima reunión de la AACB y se acordó que la ciudad solicitaría la membresía a la GNLC de la UNESCO, lo que sería coordinado por la autoridad local con el apoyo de la universidad. El primer paso fue mapear el progreso en las seis intervenciones y luego considerar las tres condiciones fundamentales para la implementación del ALTV en Ciudad Beta.

Condiciones fundamentales para la implementación del ALTV en ciudades del aprendizaje

Además de las seis “áreas de enfoque” que se han examinado y que pueden utilizarse como marco para el diseño e implementación de innovaciones políticas, el concepto de «ciudades del aprendizaje» de la UNESCO identifica tres condiciones fundamentales para la implementación del modelo de ciudad del aprendizaje: (1) fuerte voluntad política y compromiso por parte del gobierno local; (2) un modelo de gobernanza participativa que involucre a todos los actores sociales interesados relevantes; y (3) la movilización y uso de recursos.

1. Fuerte voluntad y compromiso político. Construir una ciudad del aprendizaje y garantizar que su visión se convierta en realidad y se sostenga en el tiempo requiere un fuerte compromiso político. Los gobiernos locales tienen la responsabilidad principal de comprometer recursos políticos para hacer realidad una visión de ciudad del aprendizaje. Esto implica demostrar un fuerte liderazgo político al desarrollar e implementar estrategias bien fundamentadas y participativas para el ALTV, y monitorear constantemente el progreso para devenir una ciudad del aprendizaje. En muchas ciudades del aprendizaje, los representantes del gobierno local supervisan la organización de proyectos vinculados a la estrategia de la ciudad del aprendizaje, pero en el proceso cooperan estrechamente con los actores sociales interesados del sector privado y la sociedad civil (UIL, 2017).

Idealmente, el enfoque de las ciudades del aprendizaje no solo beneficiará a las propias ciudades, sino que también promoverá el ALTV y el desarrollo sostenible en todo el país. El espíritu de las ciudades del aprendizaje puede extenderse como una mejor práctica de una ciudad a otra y puede conducir a una iniciativa a nivel nacional. Los gobiernos nacionales y provinciales pueden promover y dirigir activamente el desarrollo de ciudades del aprendizaje en su país a través de la formulación de políticas nacionales, el apoyo a la investigación y la asignación de recursos dedicados a las ciudades del aprendizaje. Sin embargo, está claro que lograr los beneficios más amplios de las ciudades del aprendizaje requiere un fuerte compromiso político, no solo a nivel local sino también por parte de los responsables de la toma de decisiones regionales y nacionales.

Recuadro 4.15.

El alcalde de Ciudad Beta y el municipio estaban totalmente comprometidos con la iniciativa de la ciudad del aprendizaje de Ciudad Beta; sin embargo, un cambio de liderazgo político podría impactar en los planes de la AACB. Por lo tanto, se convocó una reunión de la AACB, donde sus miembros acordaron que el mejor método para asegurar la iniciativa de la ciudad del aprendizaje a través de cualquier cambio de liderazgo sería integrándolo dentro de las políticas de educación y capacitación de la ciudad. Los funcionarios municipales llevaron esto adelante y aseguraron un acuerdo multipartidario de que el desarrollo de la ciudad del aprendizaje de Ciudad Beta debería consagrarse en los documentos de política de la ciudad como un plan permanente en curso. Esta decisión también significó que ahora se asignaría un presupuesto anual para llevar más lejos las iniciativas de ciudad del aprendizaje de Ciudad Beta.

Para postular a la Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje de la UNESCO, Ciudad Beta tuvo que obtener el apoyo de la Comisión Nacional de la UNESCO. La Comisión Nacional de cada país podría proponer tres ciudades para ser miembro en cualquier proceso de solicitud. Se invitó a representantes de la Comisión Nacional a asistir al Festival del Aprendizaje de Ciudad Beta y se reunieron con los miembros de la AACB para discutir el progreso de la ciudad del aprendizaje.

Muchas ciudades del país estaban interesadas en solicitar la membresía a la GNLC ese año, por lo que Ciudad Beta estuvo encantada de ser propuesta por la Comisión Nacional en reconocimiento de su desarrollo hasta el momento.

2. Gobernanza participativa y multinivel. Para reiterar, construir ciudades del aprendizaje requiere un enfoque de gobernanza multinivel basado en la fuerte voluntad política de los gobiernos nacionales, provinciales y locales. Con base en el firme compromiso de los políticos y administradores, las ciudades deben aplicar un enfoque participativo e incluir diferentes voces en la toma de decisiones públicas, en particular mediante un diálogo continuo y abierto con la sociedad civil. Muchos gobiernos locales han desarrollado estrategias para mejorar la participación de los ciudadanos en los procesos de toma de decisiones e implementación, incluidos los presupuestos participativos, los comités vecinales, los consejos juveniles y las soluciones de gobernanza electrónica, entre otras (UN-Habitat, 2015).

Las relaciones entre los actores sociales interesados pueden ser verticales (entre diferentes niveles de gobierno, denominada gobernanza multinivel), horizontales (dentro del mismo nivel, por ejemplo, entre ministerios o entre

Recuadro 4.16.

La Asociación de Aprendizaje de Ciudad Beta (AACB) ya contaba con una amplia gama de proveedores de aprendizaje, empleadores del sector privado, ONG e instituciones formales y no formales interesadas involucradas en sus planes de desarrollo. También se invitó a participar a un observador del gobierno regional. Pensar en la gobernanza multinivel reveló que la ciudad no había incluido a los ciudadanos en la gobernanza de la ciudad del aprendizaje. Por lo tanto, la AACB decidió establecer Vecindarios del Aprendizaje, cada uno de los cuales tendría un representante en un Panel de Vecindarios del Aprendizaje. Se animó a participar a representantes de grupos de jóvenes, minorías étnicas, inmigrantes y mujeres, de modo que se involucrara una muestra representativa de ciudadanos. El Panel de Vecindarios del Aprendizaje tendría dos representantes en la AACB, uno de los vecindarios del lado este y otro del lado oeste.

Se otorgaría una asignación anual de fondos para el desarrollo de un nuevo programa de aprendizaje a un Vecindario del Aprendizaje de cada lado. La AACB acordó que los programas de aprendizaje deberían tener un tema de "fortalecimiento de la ciudadanía" y centrarse en los derechos humanos, la educación para la paz, la educación para el desarrollo sostenible, la educación para la comprensión internacional o un tema relacionado con cualquiera de estos.

Recuadro 4.17. — Gobernanza participativa en las ciudades

La ciudad de Melton en Victoria (Australia), estableció el Community Learning Board (CLB) [Consejo de Aprendizaje Comunitario]: un mecanismo de gobernanza que brinda a las comunidades y organizaciones una influencia directa en el diseño y la supervisión de estrategias de ALTIV que abordan cuestiones sociales y económicas. Los miembros del CLB son designados por cuatro años o por la duración de un Plan de Aprendizaje Comunitario, que es desarrollado por el CLB para implementar la estrategia de la ciudad del aprendizaje de Melton. El CLB generalmente está presidido por el alcalde e incluye líderes de una variedad de sectores: comercio e industria; ONG y organizaciones sin fines de lucro; servicios de empleo; escuelas primarias y secundarias estatales e independientes; universidades y proveedores de educación técnica; educación de adultos; aprendizaje en edad madura; aprendizaje temprano; el sector de la salud; proveedores de educación en materia de discapacidad; representantes de la comunidad; y el Departamento de Educación y Desarrollo de la Primera Infancia de Victoria. También son miembros un concejal de la ciudad de Melton, el director ejecutivo del consejo y los administradores clave del consejo, así como el personal relevante para la implementación de los objetivos del Plan de Aprendizaje Comunitario.

Fuente: UIL, 2015a.

gobiernos locales, denominada gobernanza intersectorial) o ambas. Las alianzas con actores no estatales, como las organizaciones de la sociedad civil y el sector privado, también son necesarias para el logro de objetivos comunes. Además, la gobernanza urbana debe ser sensible a la problemática de género y facilitar la inclusión y participación de jóvenes, minorías y una muestra representativa de ciudadanos.

3. Movilización y utilización de los recursos. Para implementar el ALTV en ciudades del aprendizaje, la movilización y utilización de recursos es clave. Las ciudades y comunidades que invierten en el ALTV para todos han visto mejoras significativas en términos de salud pública, crecimiento económico, delincuencia reducida y mayor participación democrática. Fomentar una mayor inversión financiera en el ALTV por parte del gobierno, la sociedad civil, las organizaciones del sector privado y los individuos es un pilar central para asegurar los medios a fin de construir y mantener ciudades del aprendizaje. Esto se puede lograr a través de asociaciones de financiamiento de múltiples actores sociales interesados, mecanismos de costos compartidos, financiamiento de contrapartida y patrocinios, y mediante la vinculación con socios filantrópicos o del sector privado.

Un ejemplo de mecanismos de costos compartidos se demuestra en Villa María (Argentina), donde se ha establecido una asociación de múltiples actores sociales interesados entre institutos del sector público y privado, cada uno con sus propios presupuestos asignados para contribuir al proyecto de ciudad del aprendizaje. Para mediar en la equidad y la representación entre los múltiples actores sociales interesados financieros en el proyecto se creó un Consejo de la Ciudad del Aprendizaje y luego fue ratificado por el consejo municipal. El Consejo de la Ciudad del Aprendizaje es responsable de formar comités, planificar acciones que fomenten el aprendizaje a lo largo de toda la vida en la ciudad y vincularse con foros locales como grupos de actividades y eventos, así como de comités de enlace comunitario. El enfoque de financiamiento compartido de Villa María permitió un aumento sustancial de los recursos humanos, las oportunidades de aprendizaje y la representación de una gama más amplia de sectores, incluido el sector educativo, el sector productivo y las organizaciones comunitarias (UIL, 2017).

Las posibilidades de movilización y utilización de recursos van mucho más allá de los mecanismos de distribución de costos para incluir medios no financieros, como el uso de los recursos de todos los actores sociales interesados como sitios de aprendizaje. Estos incluyen espacios culturales, bibliotecas, restaurantes y centros comerciales, entre otros. Esto puede acercar el aprendizaje a las personas y facilitar el acceso para todos. Otra forma de utilizar recursos no monetarios es invitar a los ciudadanos a contribuir con sus talentos, habilidades, conocimientos y experiencia de manera voluntaria y fomentar el intercambio de ideas, experiencias y mejores prácticas entre organizaciones en diferentes ciudades. Contagem (Brasil), por ejemplo, ha introducido un proyecto de “orador comunitario”, que alienta a los líderes comunitarios a trabajar junto con el personal de diferentes departamentos de la ciudad y organismos del sector privado para promover el concepto de ALTV. Para apoyar el uso dinámico de los recursos, las universidades comparten el costo del proyecto de oradores comunitarios y brindan salas para conferencias, reuniones y talleres para los servidores públicos que son miembros de los comités de gestión (UIL, 2017).

Recuadro 4.18.

La Asociación de Aprendizaje de Ciudad Beta identificó que el desarrollo de habilidades en la ciudad necesitaba cambiar para permitir que los ciudadanos accedan a nuevas oportunidades de empleo en el futuro. Llevaron a cabo un "análisis de necesidades de competencias" detallado de todos los sectores de empleo actuales y emergentes en la ciudad, solicitando sus puntos de vista sobre las futuras necesidades de competencias. Junto a esto, la universidad, en unión con las instituciones locales de EFTP, llevó a cabo una exploración del horizonte para mapear áreas potenciales de inversión en la ciudad y la región en respuesta al desarrollo de energías renovables, tecnologías de construcción con cero emisiones de carbono y eficiencia energética, la economía circular, cadena de bloques [*block-chain*], inteligencia artificial e innovación en tecnología de la

salud, todos los sectores en desarrollo o incipientes en la región, así como de áreas de especialización en desarrollo dentro de la universidad y el Centro de Formación Continua.

La AACB hizo una importante oferta de financiamiento al gobierno nacional para el desarrollo intensivo de estas nuevas áreas de habilidades. El gobierno nacional quedó impresionado con el liderazgo empresarial de la AACB y acordó financiar la Iniciativa Competencias de la Ciudad Beta como parte de su plan de desarrollo regional. La universidad y el colegio universitario establecieron centros de excelencia y capacitación gratuita en las competencias necesarias para sustentar cada nuevo desarrollo industrial.

La pandemia de COVID-19 reveló la necesidad de educación para la salud y un ambiente más saludable en la ciudad. No se trataba solo de las formas de prevenir la transmisión, sino también de cómo mejorar los estilos de vida saludables para todos los ciudadanos y reducir la vulnerabilidad subyacente de la salud.

Un Grupo de Aprendizaje del Vecindario estaba preocupado por la calidad del aire y desarrolló un proyecto de monitoreo de la calidad del aire en toda la ciudad, que hizo representaciones ante la AACB. Como resultado, la universidad inició un proyecto de investigación para reducir las emisiones de partículas de la principal planta de fabricación en el extremo este de la ciudad, trabajando con socios internacionales identificados a través de la GNLC de la UNESCO que estaban abordando el mismo problema. El municipio creó un parque y paseo para reducir el tráfico a través del lado este hacia la ciudad, introdujo zonas libres de automóviles en el centro de la ciudad y aumentó la provisión de carriles para bicicletas y parques para bicicletas seguros.

Una ONG ambientalista inició un proyecto Ciudad Beta "verde" y el municipio lo adoptó con entusiasmo. Los propietarios recibieron subvenciones para crear techos y paredes verdes en los edificios del centro de la ciudad y se crearon nuevos espacios verdes cambiando los diseños de las carreteras y usando áreas plantadas para reducir la escorrentía de agua y la contaminación acústica. Los espacios verdes públicos y los parques se dejaron crecer, creando áreas de flores silvestres y refugios para la vida silvestre. El personal de la universidad comenzó con la apicultura en los terrenos de la universidad y los estudiantes construyeron cabañas ecológicas para su uso en la educación ambiental. El Grupo de Aprendizaje del Vecindario inició jardines comunitarios, con una aceptación entusiasta de jardinería vegetal y de cocina.

La educación de adultos empodera a los educandos y desarrolla su confianza para ser asertivos y trabajar en colaboración para abordar las necesidades locales. Los tutores de educación de adultos habían integrado la Educación para el Desarrollo Sostenible en su plan de estudios, lo que aumentó la conciencia de los estudiantes del lado este sobre los riesgos asociados con el cambio climático. Formaron un círculo de estudio (ver Sección 3.3.1) y se preocuparon por los problemas potenciales de inundaciones en su comunidad y los altos niveles de contaminación en el río. El círculo de estudio se expandió y finalmente formó el "Grupo de Prevención de Inundaciones del Vecindario de Aprendizaje del Este", que se puso en contacto con el organismo nacional para monitorear la contaminación y los oficiales ambientales del municipio.

Una reunión vociferante resultó en la promesa de un plan de acción por parte del organismo de monitoreo para abordar el problema de la contaminación agrícola río arriba. El municipio también respondió a las sugerencias del grupo trabajando

con el gran empleador en la orilla este del estuario para crear una llanura aluvial artificial. Una gran área de tierra que el empleador ya no necesitaba debido a la contracción de la industria se devolvió al humedal con desbordamiento hacia el mar, lo que redujo el riesgo de inundaciones en el lado este. Voluntarios de la comunidad desarrollaron escondites para observar aves a medida que los humedales se poblaban de aves silvestres.

Estas respuestas a los problemas de sostenibilidad tenían una relación directa con el aprendizaje de adultos y demuestran que el aprendizaje puede ayudar a resolver problemas importantes para nuestras comunidades.

Creación de un sistema de monitoreo y evaluación

Diseñar un sistema de monitoreo y evaluación de políticas que se proponen lograr múltiples objetivos, como en el caso de las ciudades del aprendizaje, es ciertamente una tarea compleja. Si bien se han desarrollado algunos modelos de monitoreo para ciudades del aprendizaje, esta es una de las áreas en las que aún se necesita más investigación comparativa sobre buenas prácticas.

Dado que la información recopilada informará a los responsables de la toma de decisiones con fines de planificación y rendición de cuentas, es importante representar los procesos y objetivos clave con indicadores fiables y mediciones similares. Adicionalmente, los sistemas de monitoreo y evaluación deben corresponder a consideraciones y objetivos definidos en etapas previas del proceso de diseño de políticas. El *Gráfico 4.1* es una lista de características y medidas clave desarrolladas por el UIL (2015b) como ejemplo de un sistema de indicadores de monitoreo y evaluación para una ciudad del aprendizaje. Si bien incluye solo mediciones básicas sobre productos potenciales, identifica cómo los objetivos generales se desglosan en acciones específicas y cómo estas acciones se traducen en objetivos específicos a alcanzar.

Gráfico 4.1. Indicadores de monitoreo y evaluación

1.1 Empoderar a las personas y promover la cohesión social	1.1.1 Asegurar que todos los ciudadanos tengan la oportunidad de alfabetizarse y adquirir habilidades básicas	Tasa de Alfabetización de adultos: número total de personas alfabetizadas de 15 años y más, expresada como porcentaje de la población total de ese grupo de edad	Datos oficiales proporcionados por las autoridades de la ciudad	Hombres Mujeres Total	% % %
	1.1.2 Alentar y capacitar a las personas para que participen activamente en la vida pública de su ciudad	Tasa de participación en las elecciones: tasa de participación de la población en edad elegible en las elecciones importantes más recientes en la ciudad	Datos oficiales proporcionados por las autoridades de la ciudad		%(Año)
		Participación en voluntariado y actividades comunitarias: Porcentaje de ciudadanos involucrados en voluntariado no remunerado y actividades comunitarias en los 12 meses anteriores a la encuesta	Resultados de la encuesta		%
	1.1.3 Garantizar la igualdad de género	Igualdad de género en la política: Porcentaje de escaños ocupados por mujeres en el ayuntamiento/congreso	Datos oficiales proporcionados por las autoridades de la ciudad		%
		Igualdad de género en la gestión empresarial: Porcentaje de puestos ocupados por mujeres en los consejos de administración de las empresas	Resultados de la encuesta		%
	1.1.4 Crear una comunidad segura, armoniosa e inclusiva	Nivel de delincuencia: Número de delitos registrados por cada 100.000 habitantes	Datos oficiales proporcionados por las autoridades de la ciudad		
		Movilidad social: Porcentaje de ciudadanos de origen social desfavorecido que cree que sus hijos disfrutarán de un estatus social superior al suyo	Resultados de la encuesta		%

Fuente: UIL, 2015b.

Recuadro 4.19. — Sistema de indicadores y monitoreo para el ALTV en las ciudades

Hay intentos de las ciudades miembro de la GNLC de la UNESCO de desarrollar sus propios sistemas de indicadores y monitoreo, como lo demuestra la ciudad del aprendizaje de Goyang (República de Corea), donde recientemente se creó una visión central de la ciudad del aprendizaje para facilitar y promover el aprendizaje sostenible e inclusivo, la participación comunitaria y mayores oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Estos objetivos sientan las bases para el desarrollo de Goyang como una ciudad del ALTV. En referencia a las características clave de las ciudades del aprendizaje de la GNLC de la UNESCO, Goyang adopta varios dominios, que se centran en el desarrollo de infraestructuras fundamentales: información, finanzas, organización y políticas. Los indicadores para medir estos dominios se desarrollaron utilizando rondas de encuestas públicas analizadas críticamente por expertos hasta que se llegó a consensuar indicadores apropiados, confiables y relevantes. El análisis de datos de estos dominios se monitorea continuamente a través de sistemas de evaluación cualitativos, con el objetivo de asegurar el perfeccionamiento y la revisión periódica de acuerdo con los tiempos cambiantes y las características regionales que afectan a Goyang.

En 2000, Beijing (República Popular China) inició su desarrollo como ciudad del aprendizaje. Desde entonces ha desarrollado un sistema integral de indicadores de monitoreo para respaldar sus objetivos. Los ejemplos de indicadores cuantitativos incluyen la medición del PIB per cápita, el número de instituciones e instalaciones comunitarias de servicios para personas mayores, así como la tasa anual de participación de los residentes urbanos y rurales en la educación comunitaria. Además de esto, los ejemplos de indicadores cualitativos incluyen la medición de la amplia publicidad de los distritos de aprendizaje, el servicio efectivo de la construcción de distritos de aprendizaje y la promoción de estrategias de desarrollo regional. En 2020, los datos de indicadores recopilados del proceso de monitoreo se utilizaron para desarrollar un informe que resumía





las experiencias y los desafíos de Beijing, y proponía sugerencias para futuras mejoras. Este informe fue presentado a la Comisión Municipal de Educación de Beijing como un medio para informar la formulación de políticas y mejorar los esfuerzos de la ciudad.

Fuentes: Goyang Research Institute, 2020; Beijing Academy of Educational Sciences, 2021.

Más allá de la disponibilidad de información, es importante crear las condiciones para promover el uso instrumental del monitoreo y la evaluación, es decir, para garantizar que cualquier información pueda utilizarse para apoyar las decisiones. Los responsables de la formulación de políticas deben considerar cómo los promotores pueden utilizar la información recopilada para fomentar una comprensión generalizada y la propiedad del ALTV como filosofía y enfoque. Los responsables de la formulación de políticas de ALTV deben adoptar una postura crítica con respecto a las iniciativas de ALTV para identificar brechas o problemas que requieren atención. Estos podrían incluir garantizar entornos de aprendizaje seguros para todos, la brecha digital (que puede conducir a la exclusión de algunos educandos), las necesidades de aprendizaje de las personas con discapacidad, garantizar una enseñanza sensible al género, y modalidades de aprendizaje, así como conciencia de la diferencia en el acceso al aprendizaje entre zonas urbanas y rurales. Los líderes dentro de las instituciones educativas deben trabajar para producir una estrategia institucional para el ALTV como un documento, seguido de un esfuerzo colectivo para garantizar la implementación de esa estrategia.

Además, los responsables de la formulación de políticas deben considerar un aumento en las actividades de investigación centradas en el ALTV colaborando, cruzando diferentes disciplinas y reflexionando sobre cómo la interconexión del aprendizaje trasciende las categorías y los límites tradicionales. Al apoyar y difundir la investigación, las instituciones de educación superior (IES) pueden reforzar el ALTV no solo a nivel local, dentro de la propia institución, sino también a nivel nacional e internacional.

Recuadro 4.20.

Una de las bases para construir una ciudad del aprendizaje es desarrollar un monitoreo y evaluación del progreso. La Asociación de Aprendizaje Ciudad Beta realizó un foro con expertos en evaluación del servicio de educación de la universidad, el colegio universitario y el municipio. Los miembros del foro acordaron que se debería desarrollar un plan de evaluación que mida el progreso en relación con los ODS en la ciudad, incluido el avance en la promoción del ALTV. Un documento de la GNLC de la UNESCO llamado *Ciudades del aprendizaje y los ODS: una Guía de Acción* brindó una guía invaluable (ver también la Sección 1.1.2). Adoptar este enfoque amplio significaba que, como socios de la AACB, todas las instituciones de la ciudad contribuirían a los objetivos del ALTV de Ciudad Beta, no solo los proveedores de educación y capacitación. Los datos recopilados también podrían usarse para informar al gobierno del país sobre el progreso local frente a los ODS.

Cuanto más discutían los miembros sobre los ODS, más se daban cuenta de que su trabajo en la construcción de una ciudad del aprendizaje, de hecho, había estado ayudando a Ciudad Beta a ser más sostenible. La AACB acordó que esta interrelación formaría la base de un sistema de monitoreo y evaluación para el desarrollo de una ciudad del aprendizaje, inspirado en el modelo establecido por la ciudad de Goyang (República de Corea) (ver el Recuadro 4.19).

Todavía hay muchos desafíos que enfrentar en Ciudad Beta, incluida la probabilidad de un aumento de inmigrantes y refugiados que vienen a vivir a la ciudad. Sus razones para venir a Ciudad Beta son múltiples, incluso debido a conflictos en países vecinos, emergencias climáticas y presiones del cambio climático, así como migración económica. Como se indica en el

Recuadro 4.2, los ciudadanos de la Ciudad Beta tienen una gran reputación por ser acogedores con los necesitados; por lo tanto, la AACB acordó que Ciudad Beta no solo reaccionaría sino que se prepararía proactivamente para este aumento de ciudadanos.

Mirando a otros miembros de la GNLC de la UNESCO en busca de inspiración, los socios de la AACB vieron una respuesta similar a los refugiados en Larissa (Grecia), así como en Swansea (Reino Unido). Estos dos estudios de caso inspiraron a Ciudad Beta a dar la bienvenida a nuevos ciudadanos mediante la planificación de nuevos hogares, apoyo lingüístico, plazas escolares y oportunidades de formación para adultos. Por lo tanto, el municipio identificó las casas vacantes que podrían renovarse y volverse útiles, mientras que el Centro de Formación Continua y la Asociación de Aprendizaje de Ciudad Beta planearon programas adicionales para el aprendizaje de idiomas. Finalmente, la autoridad de salud aseguró que el apoyo de consejería estaría disponible en caso de que los refugiados hubieran sufrido eventos traumáticos.

La AACB se dio cuenta de que su experiencia en el desarrollo de sistemas para el RVA de los resultados del aprendizaje no formal e informal sería útil, ya que muchos refugiados habrían perdido su documentación durante su viaje. La universidad se ofreció a operar un servicio de reconocimiento de calificaciones, de modo que los refugiados altamente cualificados con calificaciones obtenidas en el extranjero pudieran obtener reconocimiento y empleo rápidamente. Lo que es más importante, un llamamiento a través del Grupo de Aprendizaje del Vecindario recibió una cálida respuesta inmediata de los ciudadanos, así como la oferta de ropa y artículos para el hogar.

Las áreas rurales alrededor de Ciudad Beta carecen de instalaciones para actividades culturales y hay pobreza rural en muchos

distritos, por lo que ampliar la ciudad del aprendizaje para abarcar la región es parte del plan de desarrollo. Este enfoque ha sido adoptado por la ciudad miembro de la GNLC de la UNESCO de Trieste (Italia).

Sin embargo, el transporte sigue siendo un problema en Ciudad Beta y la infraestructura para un cambio a vehículos eléctricos aún no está disponible. Una idea es crear rutas aéreas sobre la ciudad para peatones y ciclistas, pero es necesario realizar estudios de factibilidad, ya que los vientos han sido muy fuertes en los eventos climáticos recientes. La ciudad del aprendizaje de Medellín (Colombia) ha creado una red de trenes que cruza la ciudad en cuatro direcciones y luego llega a las zonas rurales montañosas utilizando funiculares y teleféricos, asegurando que todas las comunidades puedan llegar al centro de la ciudad a bajo costo, teniendo así acceso a empleos y educación. Ciudad Beta no tiene colinas empinadas, pero tiene comunidades en el lado este que están desconectadas por la falta de transporte público asequible. Un tranvía eléctrico o algo similar puede ser la respuesta, pero el principal desafío es cómo reducir el costo para los pasajeros.

La energía renovable se ve como otra oportunidad de inversión y la ciudad está considerando cómo desarrollarla con el menor impacto posible en la vida diaria de los ciudadanos. La investigación realizada por la universidad se ha convertido en una parte clave de la iniciativa de ciudad del aprendizaje de Ciudad Beta y ayuda a la AACB a tomar decisiones informadas y hacer planes factibles.

La medición del progreso en relación con los ODS destacó el gran impacto que la iniciativa de ciudad del aprendizaje de Ciudad Beta ha tenido al abordar el desequilibrio entre los lados este y oeste de la ciudad, así como el inmenso progreso que

Ciudad Beta ha logrado en relación con el ODS 4. Ver el progreso que se está logrando es un gran motivador para futuros esfuerzos, por lo que el municipio decidió realizar una celebración de la ciudad del aprendizaje para todos los ciudadanos, elevando los espíritus después de un par de años desafiantes. Además, se informó a Ciudad Beta que había sido aceptada en la Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje de la UNESCO. Hubo una gran emoción en la AACB, y la noticia se anunció al comienzo del segundo Festival de Aprendizaje de Ciudad Beta, para que las celebraciones pudieran abarcar a toda la ciudad y la comunidad.

Debido a las continuas restricciones por el COVID-19, la celebración fue al aire libre; sin embargo, era accesible para todos y la entrada era gratuita. La ciudad decidió ofrecer un espectáculo de música y luces, utilizando el mar como telón de fondo y procurando que todos los ciudadanos pudieran verlo desde sus casas. Esta fue una decisión popular y es posible que se repita en los próximos años, ya que Ciudad Beta continúa progresando para convertirse en una ciudad del aprendizaje.

Aprender haciendo: mejorar continuamente como ciudad del aprendizaje

El proceso de políticas de ALTV significa participar en la mejora continua de las políticas, es decir, aprender lecciones del diseño y la implementación de políticas, así como tener en cuenta cómo los problemas públicos y los factores contextuales evolucionan constantemente. En el caso del modelo de ciudad del aprendizaje, esto significa mantener la idea de que el “estatus de ciudad del aprendizaje” no se alcanza mediante una lista prescrita de intervenciones. Como se explica en los documentos guía de la red, construir una ciudad del aprendizaje “es un proceso continuo; no existe una línea mágica sobre la cual una ciudad pasará para ser conocida como una ciudad del aprendizaje” (UIL, 2015b, p. 9). Fundamentalmente, para las partes interesadas involucradas en la implementación del modelo

de ciudad del aprendizaje, reconocer este "proceso continuo" respalda el perfeccionamiento de las políticas. Finalmente, dado que el proceso de la política es dinámico y no lineal, los pasos para "perfeccionar" una política no significan que el ciclo esté completo: siempre es recomendable revisar las etapas anteriores.

Este capítulo comenzó explorando el ALTV en áreas urbanas antes de presentar un caso de enseñanza, Ciudad Beta, un ejercicio sucinto sobre la aplicación de la guía del manual sobre la formulación de políticas nacionales de ALTV y el diseño de estrategias de implementación del ALTV. El caso de Ciudad Beta demostró el proceso de elaboración de políticas de ALTV en términos concretos y reveló cómo las consideraciones relevantes para el diseño de estrategias de implementación del ALTV se pueden aplicar a una política de ALTV específica. Se puede utilizar un enfoque similar para otras políticas de ALTV, independientemente del nivel de implementación previsto, para que la orientación proporcionada en este manual sea relevante para cualquier contexto nacional.

Lecturas esenciales

- UIL. (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida). 2015b. *Directrices para la Creación de Ciudades del Aprendizaje: Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje de la UNESCO*. [PDF] Hamburgo: UIL. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234987_spa. [Consultado el 20 de abril de 2020].
- UIL. 2017a. *Ciudades del aprendizaje y los ODS: una Guía de Acción*. [PDF] Hamburgo: UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260559/PDF/260559spa.pdf.multi> [Consultado el 20 de abril de 2020].
-

Lecturas adicionales

- UIL. 2017. *Liberar el Potencial de las Comunidades Urbanas. Volumen II – Estudios de Caso de Dieciséis Ciudades del Aprendizaje*. [PDF], Hamburgo: UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000258946> [Consultado el 20 de abril de 2020].
- UIL and NILE (National Institute for Lifelong Education of the Republic of Korea). 2015. *Unlocking the potential of urban communities: Case studies of twelve learning cities*. [online] Hamburg, UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234536> [Consultado el 20 de abril de 2020].
- UN-Habitat. 2015. *HABITAT III Issue Papers 6 – Urban governance*. [online] New York, United Nations Task Team on Habitat III. Disponible en: <https://www.alnap.org/help-library/habitat-iii-issue-papers-6-urban-governance> [Consultado el 23 de febrero de 2022].
- World Bank. 2020. *Poverty*. [online] Washington D.C., World Bank Group. Disponible en: <https://www.worldbank.org/en/topic/poverty/overview> [Consultado el 21 de abril de 2020].
-

CONCLUSIÓN

CONCLUSIÓN

Este manual sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida es un intento de captar la visión holística y global del ALTV y convertirla en una guía práctica para los actores sociales interesados en la educación. En lugar de brindar una descripción exhaustiva del ALTV en todas sus formas, el propósito de esta publicación es articular qué es el ALTV para que pueda ser comprendido, reconocido, promovido y aplicado en términos concretos, mediante la formulación de políticas nacionales y el desarrollo de estrategias nacionales de implementación.

El Capítulo 1 de este manual definió el 'ALTV' presentando la comprensión de la UNESCO sobre el ALTV y sus dimensiones clave. Luego se defendió la promoción del ALTV equipando al lector con una serie de argumentos basados en evidencias sobre cómo el aprendizaje a lo largo de toda la vida puede mejorar algunos de los desafíos a gran escala y, a menudo, drásticos que enfrenta el mundo. Por lo tanto, el Capítulo 1 proporcionó el punto de partida para que un responsable de la formulación de políticas, un funcionario del gobierno, un líder institucional, un facilitador o un investigador promueva el ALTV como una respuesta política a los desafíos inmediatos y las deficiencias a largo plazo en los sistemas de aprendizaje.

Para que el ALTV pase de ser un concepto o un ideal a un catalizador de transformaciones en las oportunidades y experiencias de aprendizaje de las personas se requiere un desarrollo a nivel de políticas. Por lo tanto, el Capítulo 2 definió la política de ALTV y el proceso de formulación de políticas, además de presentar varios factores para la creación de una política de ALTV eficaz. Estos factores muestran que, fundamentalmente, la política de ALTV debe estar alineada con los contextos nacionales y locales, presentar una visión integral del ALTV, establecer acuerdos de gobernanza, ser financieramente viable, utilizar la evidencia como base para el monitoreo y la evaluación, e incluir consultas para una política de ALTV participativa.

El Capítulo 3 se centró en la implementación de LLL, abordando diversas formas de ejecución a través del prisma de la estrategia nacional de implementación del ALTV. Este capítulo demostró cómo las estrategias de implementación pueden acomodar y fortalecer las oportunidades de ALTV en la educación formal, así como a través del aprendizaje no formal e informal. Para crear vínculos entre las modalidades de aprendizaje, se brindó orientación sobre itinerarios de aprendizaje flexibles y cómo crearlos utilizando las políticas circundantes, como los marcos nacionales de cualificaciones y las medidas para el reconocimiento, la validación y la acreditación de los resultados del aprendizaje. Posteriormente, el capítulo abordó el valor de las TIC para el ALTV y el importante papel de la gobernanza multinivel en la implementación del ALTV.

A continuación, el Capítulo 4 pasó al nivel local, comenzando con una descripción general del ALTV en áreas urbanas y poniendo el foco en el modelo de ciudad del aprendizaje GNLC de la UNESCO. El caso de enseñanza de la Ciudad Beta demostró el proceso de elaboración de políticas de ALTV en términos concretos y reveló cómo las consideraciones relevantes para el diseño de estrategias de implementación del ALTV se pueden aplicar a una política de ALTV específica.

Adoptando una perspectiva global y basándose en experiencias, el objetivo final de este manual es proporcionar al lector una guía completa y accesible sobre cómo hacer que el aprendizaje a lo largo de toda la vida sea una realidad para todos.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

Todos los textos traducidos al español aparecen después del original en inglés

- Altback, P.G., Reisberg, L. and Rumbley, L. 2009. Trends in global higher education: Tracking an academic revolution; A report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. [PDF] Paris, UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183219?posInSet=2&queryId=76ee890e-cc02-46e9-8ed7-cdca46038e80> [Consultado el 10 de febrero de 2020].
- AU (African Union). 2020. *The Digital Transformation Strategy for Africa (2020–2030)*. [online] Addis Ababa, AU. Disponible en: <https://au.int/en/documents/20200518/digital-transformation-strategy-africa-2020-2030> [Consultado el 17 de marzo de 2021].
- Austrian Federal Ministry of Education, Arts and Culture, Federal Ministry of Science and Research, Federal Ministry of Labour, Social Affairs and Consumer Protection and Federal Ministry of Economy, Family and Youth. 2011. *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich*. [PDF] Vienna, Republik Österreich. Disponible en: <https://uil.unesco.org/i/doc/lifelong-learning/policies/austria-strategie-zum-lebensbegleitenden-lernen-in-oesterreich-2020.pdf> [Consultado el 21 de abril de 2020].
- Bardach, E. 2000. *A practical guide for policy analysis: The eightfold path to more effective problem solving*. New York, Chatham House Publishers, Seven Bridges Press.
- Beijing Academy of Educational Sciences. 2021. *The process and procedures of implemented learning cities indicators system in Beijing*. Unpublished.
- Bertelsmann Stiftung. 2019. *Berlin Declaration on Validation of Prior Learning*. [online] Gütersloh, Bertelsmann Stiftung. Disponible en: <https://vplbiennale.org/berlin-declaration-on-validation-of-prior-learning/> [Consultado el 2 de julio de 2021].
- Bertelsmann Stiftung. n.d. *ELLI Index in Brief*. [PDF] Gütersloh, Germany. Disponible en: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_32063_32087_2.pdf [Consultado el 23 de febrero de 2022].

- Bolhuis, S. 2003. Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: A multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 13 (3), p. 327–347.
- Bolt, N. and Ra, E. 2018. A visit to Bastøy prison library in Norway. *International Leads*, 33 (2), p. 11.
- Boughton, B. and Durnan, D. 2014. Cuba's 'Yes, I Can' mass adult literacy campaign model in Timor-Leste and Aboriginal Australia: A comparative study. *International Review of Education*, 60 (4), pp. 559–580.
- Burns, T. and Cerna, L. 2016. Enhancing effective education governance. In: T. Burns and F. Köster. eds. *Governing Education in a Complex World*. Paris, OECD Publishing.
- Cedefop (Cedefop (European Centre for Development of Vocational Training). 2016. *Spotlight on VET: France*. [PDF] Thessaloniki, Cedefop. Disponible en: https://www.Cedefop.europa.eu/files/8097_en.pdf [Consultado el 20 de abril de 2020].
- Cedefop. 2018. France: Two years of personal training accounts – a review. [online] s.l., Cedefop. Disponible en: <https://www.Cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/france-two-years-personal-training-accounts-review> [Consultado el 20 de abril de 2020].
- Cedefop, ETF (European Training Foundation), UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) and UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). 2017. *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2017. Volume II: National and regional cases*. [PDF] s.l., Cedefop. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260922/PDF/260922eng.pdf.multi> [Consultado el 20 de abril de 2020].
- Cedefop, ETF, UNESCO and UIL. 2019. *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2019, Volume I: Thematic chapters*. [PDF] Turin, ETF. Disponible en: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2019-05/03%20P221543_Volume%20I%20-%20PROOF%20_IC%20-%20080519%20-%20x%20copies.pdf [Consultado el 20 de abril 2020].
- COL (Commonwealth of Learning). 2020. *Open and distance learning. Key terms and definitions*. [PDF] Burnaby, B.C., COL. Disponible en: http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/3558/2020_COL_ODL_KeyTerms_Definitions.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consultado el 13 de marzo de 2021].

- Columbia Southern University. 2022. *Vietnam Association for Promoting Education*. Disponible en: <https://columbiasouthern.edu.vn/en/csu-vietnam-representative/vietnam-association-for-promoting-education/> [Consultado el 23 de febrero de 2022].
- Cooper, L. and Ralphs, A. eds. 2016. *RPL as a specialised pedagogy: Crossing the lines*. Cape Town, HSRC Press.
- Delors, J. 1996. *Learning: The treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris, UNESCO
- Delors, J. 1996. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, París: Santillana-Ediciones UNESCO, 1996. Disponible en: http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf [Consultado el 26 de febrero 2021].
- Department for Education. 2019. *Realising the potential of technology in education: A strategy for education providers and the technology industry*. [PDF] London, Department for Education. Disponible en: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/791931/DfE-Education_Technology_Strategy.pdf [Consultado el 26 de febrero 2021].
- Duke, C. and Hinzen, H. eds. 2020. *Voluntary-based study circles and related municipal policies: International best practices*. Glasgow, CR&DALL Working Paper.
- DVV International. 2020. Curriculum globALE. [online] Bonn, DVV International. Disponible en: <https://www.dvv-international.de/en/materials/teaching-and-learning-materials/curriculum-globale> [Consultado el 15 de marzo de 2021].
- EAEA (European Association for the Education of Adults). 2011. *EAEA country report on adult education in Germany*. [PDF] Helsinki, EAEA. Disponible en: https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/01/germany_country-report-on-adult-education-in-germany.pdf [Consultado el 20 de abril de 2020].
- English, L.M. and Carlsen, A. 2019. *Lifelong learning and the Sustainable Development Goals (SDGs): Probing the implications and the effects*.

- International Review of Education: Journal of Lifelong Learning, [e-journal] 65, pp. 205–211. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-019-09773-6> [Consultado el 24 de marzo de 2021].
- EQUALS and UNESCO. 2019. *I'd blush if I could. Closing gender divides in digital skills through education*. Paris, EQUALS and UNESCO. [PDF] Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367416/PDF/367416eng.pdf.multi.page=1> [Consultado el 31 de enero de 2022].
- EUA (European University Association). 2008. *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. [PDF]. Brussels, European University Association. Disponible en: <https://eua.eu/downloads/publications/european%20universities%20charter%20on%20lifelong%20learning%202008.pdf> [Consultado el 10 de febrero de 2020].
- European Commission, 2019. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. *Key competences for lifelong learning*. [PDF] Luxembourg, Publications Office of the European Union. Disponible en: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540> [Consultado el 2 de julio de 2021].
- European Commission. 2019a. *Executive Summary of 2nd Survey of Schools: ICT in Education, Objective 2: Model for a 'highly equipped and connected classroom'*. [Online]. Brussels, European Commission. Disponible en: https://ec.europa.eu/information_society/newsroom/image/document/2019-10/ictineducation_en_executive_summary_objective2_469AEA24-02DD-E50A-C24FA4E428123AF7_57737.pdf [Consultado el 2 de julio de 2021].
- European Commission. 2020. *Towards a European approach to micro credentials: A study of practices and commonalities in offering micro-credentials in European higher education. Analytical report*. [PDF] Luxembourg, Publications Office of the European Union. Disponible en: <https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/towards-european-approach-micro-credentials-analytical-report.pdf> [Consultado el 13 de marzo de 2021].
- European Commission. 2021. Digital skills and jobs. [online] Disponible en: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-skills-and-jobs> [Consultado el 31 de enero de 2022].

- Federal Democratic Republic of Ethiopia. 2019. *Federal Negarit Gazette of the Federal Democratic Republic of Ethiopia*. [PDF] Addis Ababa, Federal Democratic Republic of Ethiopia. Disponible en: <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/109317/135566/F-1190510897/ETH109317.pdf> [Consultado el 13 de marzo de 2021].
- Field, N. and Tran, R. 2018. Reinventing the public value of libraries. *Public Library Quarterly*, 37 (2), pp. 113–126.
- Formosa, M. 2014. Four decades of Universities of the Third Age: Past, present, future. *Ageing and Society*, 34 (1), pp. 42–66.
- Fraser, K. and Tight, M. 2016. *The future of learning and teaching in next generation learning spaces*. Bingley, Emerald Publishing Limited.
- Gartenschlaeger, U., Khounvixay, S. and Saleumsouk, B. 2019. *Glocalisation – How the Curriculum globALE was localised in Laos to train adult educators*. Germany, DVV International. Disponible en: <https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-862019-the-good-adult-educator/section-1-in-the-classroom/glocalisation-how-the-curriculum-globale-was-localised-in-laos-to-train-adult-educators> [Consultado el 2 julio de 2021].
- Gary, C. and Dworsky, C. 2013. Children’s universities — A ‘leading the way’ approach to support the engagement of higher education institutions with and for children. *Journal of Science Communication*, 12 (3), pp. 108–117.
- Government of Colombia, High Presidential Counselling for Special Programs. 2013. *Early Childhood Comprehensive Care Strategy. Political, Technical and Management Fundamentals*. [PDF] Bogotá, Imprenta Nacional. Disponible en: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Political-Technical-and-Management-Fundamentals.pdf> [Accessed 20 April 2020].
- Gobierno de Colombia, Alta Consejería Presidencial para Programas Especiales. 2013. *Estrategia de Atención Integral a la Primera infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión*. [PDF], Bogotá D.C.: Imprenta Nacional. Disponible en: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf> [Consultado el 20 de abril de 2020].

- Gobierno de Colombia, *Informe de rendición pública de cuentas en Primera Infancia 2012-2017. Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre*. 2018. [PDF] Bogotá D.C.
Disponible en:
http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/INFORME_DE_RENDICION_PUBLICA_DE_CUENTAS_EN_PRIMERA_INFANCIA_2012-2017.pdf
- Gobierno de México. 2017. *ACTUALIZA INEA MÓDULOS DE SU MODELO EDUCATIVO*. Disponible en: <https://www.gob.mx/inea/prensa/actualiza-inea-modulos-de-su-modelo-educativo> [Consultado el 1 de marzo de 2022].
- Goyang Research Institute, 2020. 'Research for the development of a lifelong learning city index of Goyang.' Unpublished manuscript.
- GSMA (GSM Association). 2021. *Connected Women. The Mobile Gender Gap Report 2021*. London, GSMA. [PDF] Disponible en: <https://www.gsma.com/r/wp-content/uploads/2021/07/The-Mobile-Gender-Gap-Report-2021.pdf> [Consultado el 31 de enero de 2022].
- Han, S. and Makino, A. 2013. Learning cities in East Asia: Japan, the Republic of Korea and China. *International Review of Education*, 59 (4), pp. 443-468.
- Hanemann, U. ed. 2012. *Ganokendra model of community learning centres, Bangladesh*. [online] Hamburg, UIL. Disponible en: <https://uil.unesco.org/case-study/litbase/ganokendra-model-community-learning-centres-bangladesh> [Consultado el 2 de julio de 2021].
- Hanemann, U. ed. 2015. *Learning Families: Intergenerational approaches to literacy teaching and learning*. [PDF] Hamburg, UIL. Disponible en: <http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/Literacy/en/learning-families.pdf> [Accessed 20 April 2020].
- Hanemann, U. ed. 2015. *Familias del Aprendizaje: Enfoques intergeneracionales para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Alfabetización*. [PDF] Hamburgo: UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373232> [Consultado el 20 de abril de 2020].
- Hanemann, U. ed. 2017. *Family Literacy Project (FLY), Germany*. [online] Hamburg, UIL. Disponible en: <https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/family-literacy-project-fly-germany> [Accessed 20 April 2020].

- Hanemann, U. ed. 2017. *Proyecto de Alfabetización familiar (FLY)*, Alemania. [en línea] Hamburgo: UIL. Disponible en: <https://uil.unesco.org/es/caso-de-estudio/effective-practices-database-litbase-0/proyecto-alfabetizacion-familiar-alemania> [Consultado el 20 de abril de 2020].
- Hervé, N. 2018. *Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report. Migration, displacement and education: Building bridges, not walls*. s.l., UNESCO.
- Hezekiah University. 2018. Open Educational Resources. [online] Umudi, Hezekiah University. Disponible en: <http://hezekiah.edu.ng/OER/2018/09/23/hello/> [Consultado el 2 de julio de 2021].
- Hoppers, W. (ed.) 2009. *Post-primary education in Africa: Challenges and approaches for expanding learning opportunities*. Synthesis prepared for and lessons learned from the 2008 ADEA Biennale on Education in Africa, Maputo, Mozambique, May 5–9, 2008. [PDF] Tunis, ADEA. Disponible en: https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/C3D18352323FC4EC492577F200054B48-Full_Report.pdf [Consultado el 20 de abril de 2020].
- Hutchinson, J. and Kettlewell, K. 2015. Education to employment: Complicated transitions in a changing world. *Educational Research*, 57 (2), pp. 113–120.
- IDMC (Internal Displacement Monitoring Centre). 2019. *Syria: Figure analysis – Displacement related to conflict and violence*. [PDF] Geneva, IDMC. Disponible en: <https://www.internal-displacement.org/sites/default/files/2019-05/GRID%202019%20-%20Conflict%20Figure%20Analysis%20-%20SYRIA.pdf> [Consultado el 20 de abril de 2020].
- ILO (International Labour Organization). 2019. *Work for a brighter future. Global Commission on the Future of Work*. [online] Geneva, ILO. Disponible en: http://www.ilo.org/global/topics/future-of-work/publications/WCMS_662410/lang--en/index.htm [Consultado el 20 de abril de 2020].
- ILO. 2020. *Global employment trends for youth 2020: Technology and the future of jobs*. [Online]. Geneva, ILO. Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/--publ/documents/publication/wcms_737648.pdf [Consultado el 5 de enero de 2021].

- ILO. 2020a. *Lifelong learning in the informal economy. Research brief*. [PDF] Geneva, ILO. Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/documents/genericdocument/wcms_742004.pdf [Consultado el 2 de julio de 2021].
- ILO. 2021. *Global framework on core skills for life and work in the 21st century*. Geneva, ILO.
- ILO. 2021a. COVID-19: ILO Monitor – 7th edition. ‘ILO: Uncertain and uneven recovery expected following unprecedented labour market crisis.’ [online] Geneva, ILO. Disponible en: https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_766949/lang--en/index.htm [Consultado el 2 de julio de 2021].
- IAUTA (International Association of Universities of the Third Age). n.d. *Universities of the Third Age Charter*. [PDF] Toulouse, IAUTA. Disponible en: <https://aiu3a.org/pdf/ChartEN.pdf> [Consultado el 2 de julio de 2021].
- IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change). 2021. Summary for policymakers. In: *Climate change 2021: The physical science basis. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. [PDF] Disponible en: https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/downloads/report/IPCC_AR6_WGI_Full_Report.pdf [Consultado el 1 de febrero de 2022].
- ISCU (International Council for Science) and ISSC (International Social Science Council). 2015. *Review of targets for the Sustainable Development Goals: The science perspective*. Paris, ISCU and ISSC.
- ITU (International Telecommunication Union). 2018. *Digital skills toolkit*. [online] Geneva, ITU. Disponible en: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Digital-Inclusion/Youth-and-Children/Pages/Digital-Skills-Toolkit.aspx> [Consultado el 26 de febrero de 2021].
- ITU (International Telecommunication Union). 2022. Statistics. [online] Disponible en: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx> [Consultado el 31 de enero de 2022].
- Jourdan, D., Gray, N. J., Barry, M. M., Caffè, S., Cornu, C., Diagne, F., El Hage, F., Farmer, M. Y., Slade, S., Marmot, M. and Sawyer, S. M. 2021. Supporting every school to become a foundation for healthy lives. *The Lancet. Child & Adolescent Health*, 5 (4), pp. 295-303.

- Kanwar, A., Balasubramanian, K. and Carr, K. 2019. Changing the TVET paradigm: New models for lifelong learning. *International Journal of Training Research*, 17 (S1), pp. 54–58.
- Karatas, S. 2015. Stakeholders' opinions on 'Let the schools become life' project in scope of lifelong learning activities. *Educational Research and Reviews*, 10 (4), pp. 372–377.
- Khan, S. B. and Chishti, S.u.H. 2012. Effects of staff training and development on professional abilities of university teachers in distance learning systems. *Quarterly Review of Distance Education*, 13 (2), pp. 87–94.
- Kim, J. 2016. Development of a global lifelong learning index for future education. *Asia Pacific Education Review*, 17, pp. 439–463.
- Krolak, L. 2019. Books beyond bars: *The transformative potential of prison libraries*. [online] Hamburg, UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369835> [Consultado el 21 de abril de 2020].
- Latchem, C. ed. 2017. *Using ICTs and blended learning in transforming TVET*. [PDF] British Columbia and Paris, COL and UNESCO. Disponible en: http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/2718/2017_Latchem_Using-ICTs-and-Blended-Learning.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consultado el 21 de abril de 2020].
- Lodigiani, R. and Sarli, A. 2017. Migrants' competence recognition systems: Controversial links between social inclusion aims and unexpected discrimination effects. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 8 (1), pp. 127–44.
- Lotz-Sisitka, H. and Ramsarup, P. 2017. *Learning pathways and articulation: Early conceptual explorations and implications for research design(s)*. *SAQA Bulletin: Learning Pathways for Sustainable Development, the National Qualifications Framework (NQF) and Lifelong Learning in South Africa*, 17 (1), pp. 27–50.
- Mcloughlin, C. and Walton, O. 2012. Measuring results. GSDRC Applied Knowledge Services. [online]. Birmingham, University of Birmingham. Disponible en: <https://gsdrc.org/topic-guides/measuring-results/context-and-definitions/> [Consultado el 14 de maio de 2020].
- MEST (Ministry of Education, Science and Technology, Republic of Korea). 2009. *Lifelong Education Act*. [Online]. Republic of Korea, Korea Legislation Research Institute. Disponible en: <https://elaw.klri.re.kr/>

eng_mobile/viewer.do?hseq=16217&type=sogan&key=2
[Consultado el 2 de julio de 2021].

- MEST. 2012. *Constitution of the Republic of Korea*. [Online]. Republic of Korea, Korea Legislation Research Institute. Disponible en: http://elaw.klri.re.kr/eng_service/lawView.do?hseq=1&lang=ENG [Consultado el 20 de abril de 2020].
- MEST (Ministry of Education, Science and Technology, Republic of Korea). 2016. *Lifelong Education Act*. [online] Disponible en: https://elaw.klri.re.kr/eng_mobile/ganadaDetail.do?hseq=38878&type=abc&key=LIFELONG%20EDUCATION%20ACT¶m=L [Consultado el 20 de abril de 2020].
- MEST. 2017. *Lifelong Education Act*. [Online]. Republic of Korea, Korea Legislation Research Institute. Disponible en: https://elaw.klri.re.kr/eng_mobile/ganadaDetail.do?hseq=38878&type=abc&key=LIFELONG%20EDUCATION%20ACT¶m=L [Consultado el 20 de abril de 2020].
- Mikulec, B., Howells, A., Mihajlović, D., Turiman, P., Najah Ellias, N. and Douglas, M. 2020. National qualifications frameworks as a policy instrument for lifelong learning in Ghana, Malaysia and Serbia. *International and Comparative Studies in Adult and Continuing Education*. Firenze, Firenze University Press, pp. 81-98.
- Miletto, M., Caretta, M. A., Burchi, F. M. and Zanlucchi, G. 2017. *Migration and its interdependencies with water scarcity, gender and youth Employment*. Paris, UNESCO.
- Ministry of Education Singapore. 2021. *Educational technology journey*. Disponible en: <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/educational-technology-journey> [Consultado el 23 de febrero de 2022].
- Moon, S. J. 2020. Osan city lifelong learning circle: Literacy education lecturer group. 'Osan city literary workshop'. In: C. Duke and H. Hinzen. eds. *Voluntary-based Study Circles and Related Municipal Policies: International Best Practices*. Glasgow, CR&DALL Working Paper, pp. 87–92.
- Mousteri, V., Daly, M. and Delaney, L. 2018. The scarring effect of unemployment on psychological well-being across Europe. *Social Science Research*, 72, pp. 146–169.
- Mullins, M. H. 2017. Actively teaching research methods with a process oriented guided inquiry learning approach. *Journal of Teaching in Social Work*, 37 (4), pp. 309-321.

- Ngala, F. B. J. A. and Odebero, S. O. 2010. Teachers' perceptions of staff development programmes as it relates to teachers' effectiveness: A study of rural primary schools in Kenya. *Educational Research and Review*, 5 (1), pp. 001-009.
- Norwegian Ministry of Education and Research. 2007. *Strategy for lifelong learning in Norway. Status, challenges and areas of priority*. [PDF] Hamburg, UIL. Disponible en: <http://uil.unesco.org/i/doc/lifelong-learning/policies/norway-strategy-for-lifelong-learning-in-norway-status-challenges-and-areas-of-priority.pdf> [Consultado el 20 de abril de 2020].
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). 2013. *The DAC network on development evaluation – 30 years of strengthening learning in development*. Paris, OECD Publishing. Disponible en: <https://www.oecd.org/dac/evaluation/Eval%20history%20booklet%20web.pdf> [Consultado el 2 de julio de 2021].
- OECD. 2014. *International Migration Outlook 2014*. Paris, OECD Publishing.
- OER4Covid, 2020. About. [online] Disponible en: <https://oer4covid.oeru.org/> [Consultado el 2 de julio de 2021].
- Open University. 2019. The Open University. [online] Milton Keynes, The Open University. Disponible en: <http://www.open.ac.uk/> [Consultado el 20 de abril de 2020].
- Owen, T. and Lowe, S. J. 2008. *Labour market integration of skilled immigrants: Good Practices for the recognition of international credentials*. Paris, UNICEF.
- Plan Ceibal. 2019. Plan Ceibal. [online] Montevideo, Plan Ceibal. Disponible en: <https://www.ceibal.edu.uy/en/institucional> [Consultado el 20 de abril de 2020].
- Poquet, O. and de Laat, M., 2021. Developing capabilities: Lifelong learning in the age of AI. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), pp. 1695–1708.
- PwC. 2022. How will automation impact jobs? [online] UK, PwC. Disponible en: <https://www.pwc.co.uk/services/economics/insights/the-impact-of-automation-on-jobs.html> [Consultado el 2 de julio de 2021].
- Raffe, D. 2013. What is the evidence for the impact of National Qualifications Frameworks? *Comparative Education*, 49 (2), pp. 143–162.

- Robert Bosch Stiftung. 2021. Digital learning: Schools in the age of Corona. [online] Stuttgart, Robert Bosch Stiftung. Disponible en: <https://www.bosch-stiftung.de/en/story/digital-learning-schools-age-corona> [Consultado el 17 de marzo de 2021].
- Royal Government of Cambodia. 2019. *National policy on lifelong learning*. [online] Hamburg, UIL. Disponible en: <https://uil.unesco.org/document/cambodia-national-policy-lifelong-learning-issued-2019> [Consultado el 14 de enero de 2021].
- SADC (Southern African Development Community). 2022. *SADC countries in advanced stage of aligning national qualifications frameworks to regional standards*. Disponible en: <https://www.sadc.int/news-events/news/sadc-countries-advanced-stage-aligning-national-qualifications-frameworks-regional-standards/> [Consultado el 23 de febrero de 2022].
- Shanghai Education Committee. 2019. 'The development of Senior Citizen Education (SCE) in Shanghai.' Unpublished manuscript.
- Schuetze, H.G. 2009. Financing lifelong learning. In: P. Jarvis. ed. *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London, Routledge, pp. 375–389.
- Schuller, M., Preston, J., Hammond, C., Brassett-Grundy, A., and Bynner, J. 2004. *The benefits of learning: The impact of education on health, family life and social capital*. London and New York, Taylor & Francis Group.
- Shrestha, S. and Krolak, L. 2015. The potential of community libraries in supporting literate environments and sustaining literacy skills. *International Review of Education*, 61, pp. 399–418.
- Singh, M. 2018. *Pathways to empowerment. Recognizing the competences of Syrian refugees in Egypt, Iraq, Jordan, Lebanon and Turkey*. [PDF] Hamburg, UIL. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002629/262918e.pdf> [Consultado el 20 de abril de 2020].
- Symonds, M. 2019. 'MOOCs make way for SPOCs in the global education of tomorrow.' [online] Jersey City, Forbes. Disponible en: <https://www.forbes.com/sites/mattsymonds/2019/12/07/moocs-make-way-for-spocs-in-the-global-education-of-tomorrow/#2878f80f43da> [Consultado el 20 de abril de 2020].
- Tait, A. 2018. Open universities: The next phase. *Asian Association of Open Universities Journal*, 13 (1), pp. 13–23.

- UIL. (UNESCO Institute for Lifelong Learning). n.d. Ghana. [PDF]. Hamburg, UIL. Disponible en: <https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/Ghana.pdf> [Consultado el 2 de julio de 2021].
- UIL. 2009. *Global Report on Adult Learning and Education*. [PDF] Hamburg, UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186431/PDF/186431eng.pdf.multi>
- UIL. 2010. *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. [PDF] Hamburgo: UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189407/PDF/189407spa.pdf.multi>. [Consultado el 17 de febrero de 2022].
- UIL. 2012. *UNESCO guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning*. [PDF] Hamburg, UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360> [Accessed 21 April 2020].
- UIL. 2012. *Las Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*. [PDF] Hamburgo: UIL. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360_spa [Consultado el 21 de abril de 2020].
- UIL. 2013. *2nd Global Report on Adult Learning and Education: Rethinking literacy*. [PDF] Hamburg, UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222407/PDF/222407eng.pdf.multi> [Accessed 20 April 2020].
- UIL. 2013. *2º Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos: Repensar la alfabetización*. [PDF] Hamburgo: UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225875/PDF/225875spa.pdf.multi> [Consultado el 20 de abril de 2020].
- UIL. 2015. *Communities in action: Lifelong learning for sustainable development*. [Online]. Hamburg, UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234185> [Consultado el 21 de abril de 2020].
- UIL. 2015a. *Unlocking the potential of urban communities: Case studies of twelve learning cities*. [PDF] Hamburg, UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234536> [Accessed 20 April 2020].
- UIL. 2015a. *Liberar el potencial de las comunidades urbanas: Estudios de caso de doce ciudades del aprendizaje*. [PDF] Hamburgo: UIL.

Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234745>
[Consultado el 20 de abril de 2020].

UIL. 2015b. *Guidelines for building learning cities: UNESCO Global Network of Learning Cities*. [PDF] Hamburg, UIL. Disponible en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002349/234987e.pdf>
[Accessed 20 April 2020].

UIL. 2015b. *Directrices para la Creación de Ciudades del Aprendizaje: Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje de la UNESCO*. [PDF] Hamburgo: UIL. Disponible en: <https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/learning-cities/es-directrices-para-la-creacion-de-ciudades-del-aprendizaje.pdf> [Consultado el 20 de abril de 2020].

UIL. 2016. *3rd Global Report on Adult Learning and Education: The impact of adult learning and education on health and well-being; employment and the labour market; 207 and social, civic and community life*. [PDF] Hamburg, UIL. Disponible en:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245913>
[Accessed 20 April 2020].

UIL. 2017. *3er Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos: el impacto del aprendizaje y la educación de adultos sobre la salud y el bienestar, el empleo y el mercado de trabajo, y la vida social, cívica y comunitaria*. [PDF] Hamburgo: UIL. Disponible en:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247556/PDF/247556spa.pdf.multi> [Consultado el 20 de abril de 2020].

UIL. 2016a. *Conceptions and realities of lifelong learning. Background paper prepared for the 2016 Global Education Monitoring Report. Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*. [PDF] Hamburg, UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245626> [Consultado el 20 de abril de 2020].

UIL. 2016b. *Recommendation on adult learning and education 2015*. [PDF] Hamburg, UIL. Disponible en:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179>
[Accessed 2 February 2022].

UIL. 2016b. *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos 2015*. [PDF] Hamburgo: UIL. Disponible en:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179_spa
[Consultado el 2 de febrero de 2022].

- UIL. 2017. *Unlocking the potential of urban communities. Volume II. Case studies of sixteen learning cities*. [online] Hamburg, UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000258944> [Accesed 20 April 2020].
- UIL. 2017. *Liberar el Potencial de las Comunidades Urbanas. Volumen II – Estudios de Caso de Dieciséis Ciudades del Aprendizaje*, Hamburgo: UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000258946> [Consultado el 20 de abril de 2020].
- UIL. 2017a. *Learning cities and the SDGs: A guide to action*. [PDF] Hamburg, UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260442/PDF/260442eng.pdf.multi> [Accesed 20 April 2020].
- UIL. 2017a. *Ciudades del aprendizaje y los ODS: una Guía de Acción*. [PDF] Hamburg: UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260559/PDF/260559spa.pdf.multi> [Consultado el 20 de abril de 2020].
- UIL. 2018. *Promoting lifelong learning for all: The experiences of Ethiopia, Kenya, Namibia, Rwanda and the United Republic of Tanzania*. [PDF] Hamburg, UIL. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002629/262940E.pdf> [Consultado el 20 de abril de 2020].
- UIL. 2019. *4th Global Report on Adult Learning and Education: Leave no one behind: participation, equity and inclusion*. [PDF] Hamburg, UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372274> [Accesed 21 April 2020].
- UIL. 2020. *4º Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos: no dejar a nadie atrás: participación, equidad e inclusión*. [PDF] Hamburgo: UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374755/PDF/374755spa.pdf.multi> [Consultado el 21 de abril de 2020].
- UIL. 2020. *Lifelong learning policies database: Republic of Korea: The fourth National Lifelong Learning Promotion Plan (2018–2022)*, issued in 2017. [Online]. Hamburg, UIL. Disponible en: <https://uil.unesco.org/document/republic-korea-fourth-national-life-long-learning-promotion-plan-2018-2022-issued-2017> [Consultado el 1 de febrero de 2021].

- UIL. 2020a. *Embracing a culture of lifelong learning. Contribution to the Futures of Education initiative. Report. A transdisciplinary expert consultation*. [PDF] Hamburg, UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112> [Accesed 11 January 2021].
- UIL. 2020a. *Adoptar una cultura de aprendizaje a lo largo de la vida: contribución a la iniciativa Futuros de la Educación; reporte; una consulta transdisciplinaria de expertos* [PDF] Hamburg, UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377810> [Consultado el 11 de enero de 2021].
- UIL. 2021. *Snapshots of learning cities' responses to COVID-19*. [PDF] Hamburg, UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378050> [Consultado el 2 de julio de 2021].
- UIL. 2022. *Collection of lifelong learning policies and strategies*. [online] Hamburg, UIL. Disponible en: <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/lifelong-learning-policies> [Consultado el 11 de enero de 2022].
- UIL. 2022a. *The global observatory of recognition, validation and accreditation of non-formal and informal learning*. [online] Hamburg, UIL. Disponible en: <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/recognition-validation-accreditation> [Accesed 2 July 2021].
- UIL. 2022a. *El Observatorio Mundial de Reconocimiento, Validación y Acreditación del Aprendizaje no formal e Informal*. [en línea] UIL, Hamburgo. Disponible en: <https://uil.unesco.org/es/aprendizaje-largo-de-vida/reconocimiento-validacion-acreditacion> [Consultado el 2 de julio de 2021].
- UIL. 2022b. *From radio to artificial intelligence: Review of innovative technology in literacy and education for refugees, migrants and internally displaced people*. Hamburg, UIL.
- UIL and IIEP (UNESCO International Institute for Educational Planning). 2020. *Strengthening alternative and non-formal education for youth and adults in education sector plans*. [online] Paris, IIEP. Disponible en: <http://www.iiep.unesco.org/en/strengthening-alternative-and-non-formal-education-youth-and-adults-education-sector-plans-13480> [Consultado el 2 de julio de 2021].

- UIL and NILE (National Institute for Lifelong Education of the Republic of Korea). 2015. *Unlocking the potential of urban communities: Case studies of twelve learning cities*. [online] Hamburg, UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234536> [Consultado el 20 de abril de 2020].
- UIL, Korea R. Municipality of Yeonsu-Gu, Greece, Municipality of Larissa, UNESCO Global Network of Learning Cities, Citizenship Education Cluster. 2021. *Citizenship education for democratic and sustainable communities*. [online] Hamburg, UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379824> [Consultado el 12 de enero de 2022].
- UN (United Nations). 2015. *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. A/RES/70/1. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015*. [online] New York, UN. Disponible en: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> [Accessed 21 April 2020].
- UN (Naciones Unidas). 2015. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. A/RES/70/1. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*. Nueva York: Naciones Unidas. [PDF] Disponible en: <https://undocs.org/sp/A/RES/70/1> [Consultado el 21 de abril de 2020].
- UN. 2022. *Shifting demographics*. [online] Disponible en: <https://www.un.org/en/un75/shifting-demographics> [Accessed 1 February 2022].
- UN. 2022. *Cambios demográficos*. [en línea] Disponible en: <https://www.un.org/es/un75/shifting-demographics> [Consultado el 1 de febrero de 2022].
- UN DESA (United Nations, Department of Economic and Social Affairs), Population Division. 2018. *World Urbanization Prospects: The 2018 Revision*. Disponible en: https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/files/documents/2020/Jan/un_2018_worldcities_databooklet.pdf [Consultado el 14 de diciembre de 2021].
- UN DESA, Population Division. 2020. *World population ageing 2020 highlights: Living arrangements of older persons*. [Online]. New York, United Nations. Disponible en: <https://www.un.org/development/desa/pd/> [Consultado el 12 de marzo de 2021].

- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) and Pearson. 2018. *A landscape review: Digital inclusion for low-skilled and low-literate people*. [PDF] Paris, UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261791> [Consultado el 20 de abril de 2020].
- UNESCO. 2014. *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. [PDF] Paris, UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729/PDF/227729eng.pdf.multi>
- UNESCO. 2014. *Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. [PDF] París: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957/PDF/244957spa.pdf.multi> [Consultado el 20 de abril de 2020].
- UNESCO. 2015. *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. [PDF] Paris, UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993> [Accessed 13 March 2021].
- UNESCO. 2015. *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje*. [PDF] París: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876> [Consultado el 13 de marzo de 2021].
- UNESCO. 2016. *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. [PDF] Paris, UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656/PDF/245656eng.pdf.multi> [Accessed 2 February 2022].
- UNESCO. 2016. *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos*. [PDF] París: UNESCO. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa/PDF/245656spa.pdf.multi [Consultado el 2 de febrero de 2022].
- UNESCO. 2016a. *Recommendation concerning technical and vocational education and training (TVET), 2015*. [PDF] Paris, UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245178> [Accessed 20 April 2020].
- UNESCO. 2016a. *Recomendación relativa a la educación y formación*

- técnica y profesional (EFTP)*, 2015. [PDF] París: UNESCO.
 Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245178_spa
 [Consultado el 20 de abril de 2020].
- UNESCO. 2018. *Global Education Monitoring Report 2019. Migration, displacement and education. Building bridges, not walls*. [PDF] París, UNESCO.
 Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>
 [Accessed 21 April 2020].
- UNESCO. 2019. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019. Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*. [PDF] París: Ediciones UNESCO. Disponible en:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436>
 [Consultado el 21 de abril de 2020].
- UNESCO. 2018a. *Building tomorrow's digital skills – what conclusions can we draw from international comparative indicators?* [Online]. París, UNESCO.
 Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261853>
 [Consultado el 20 de abril de 2020].
- UNESCO. 2019. *Recommendation on open educational resources (OER)*. [online] París, UNESCO. Disponible en: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49556&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. 2019. *Recomendación sobre los recursos educativos abiertos (REA)*. [en línea] París: UNESCO. Disponible en:
http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=49556&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
 [Consultado el 31 de enero de 2022].
- UNESCO. 2021. *Beyond disruption: Technology enabled learning futures. 2020 edition of Mobile Learning Week. 12–14 October 2020*. Report. París, UNESCO. [PDF] Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377753/PDF/377753eng.pdf.multi>
 [Consultado el 31 de enero de 2022].
- UNESCO. 2021a. *Draft text of the Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. Annex to the Report of the Social and Human Sciences Commission (SHS). 41 C/73. Adopted by the UNESCO General Conference, 41st, 2021*. [PDF] París, UNESCO. Disponible en:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377753/PDF/377753eng.pdf.multi>
 [Consultado el 31 de enero de 2022].

- UNESCO. 2022. Mobile learning. [online] Paris, UNESCO. Disponible en: <https://en.unesco.org/themes/ict-education/mobile-learning> [Accesado 31 January 2022].
- UNESCO. 2022. *Aprendizaje móvil*. [en línea] París: UNESCO. Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/aprendizaje-movil>. [Consultado el 31 de enero de 2022].
- UNESCO. 2022a. *Open educational resources (OER)*. [online] Paris, UNESCO. Disponible en: <https://en.unesco.org/themes/building-knowledge-societies/oer> [Consultado el 2 de julio de 2021].
- UNESCO and UNESCO Bangkok. 2017. *Beyond access: ICT-enhanced innovative pedagogy in TVET in the Asia-Pacific*. Paris, UNESCO. [PDF] Disponible en: https://en.unesco.org/sites/default/files/ict-enhanced_innovative_pedagogy_in_tviet_in_the_asia_pacific.pdf [Consultado el 31 de enero de 2022].
- UN-Habitat. 2015. *HABITAT III Issue Papers 6 – Urban governance*. [online] New York, United Nations Task Team on Habitat III. Disponible en: <https://www.alnap.org/help-library/habitat-iii-issue-papers-6-urban-governance> [Consultado el 23 de febrero de 2022].
- UN-Habitat. 2020. *World cities report 2020: The value of sustainable urbanization*. [PDF] Nairobi, UN-Habitat. Disponible en: https://unhabitat.org/sites/default/files/2020/10/wcr_2020_report.pdf [Consultado el 2 de julio de 2021].
- UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees). 2020. *Venezuela situation. Fact sheet, January 2020*. [PDF] Geneva, UNHCR. Disponible en: <http://reporting.unhcr.org/sites/default/files/UNHCR%20Venezuela%20situation%20factsheet%20-%20January%202020.pdf> [Consultado el 21 de abril de 2020].
- UNESCO International Bureau of Education (UNESCO-IBE). 2022. *The Composite Learning Index and European Lifelong Learning Indicators*. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/en/geqaf/annexes/technical-notes/composite-learning-index-and-european-lifelong-learning-indicators> [Consultado el 23 de febrero de 2022].
- UWC (University of the Western Cape) and UIE (UNESCO Institute of Education), 2001. *The Cape Town Statement on Characteristic Elements of a Lifelong Learning Higher Education Institution*. s.l., UIE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000199256/PDF/199256eng.pdf.multi>

- UWC (University of the Western Cape) e Instituto de Educación de la UNESCO [UNESCO Institute of Education, UIE]. 2001. *Declaración de la Ciudad del Cabo sobre los Elementos característicos de una institución de educación superior de aprendizaje a lo largo de toda la vida*, s.l., UIE.
- Walters, S. 2009. Learning regions in lifelong learning. In: P. Jarvis. ed. *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London, Routledge.
- Walters, S. 2018. The drought is my teacher: Adult learning and education in times of climate crisis. *Journal of Vocational, Adult, and Continuing Education and Training*, 1, pp. 146–162.
- Wang, W. 2017. Continued learning in an aging society: A university–community collaborative educational intervention in Taiwan. In: C. S. Collins. ed. *University-Community Engagement in the Asia Pacific: Public Benefits Beyond Individual Degrees*. Palgrave Macmillan, pp. 103–122.
- Watson, C. and Wu, A. T. 2015. Evolution and reconstruction of learning cities for sustainable actions. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 145, pp. 1–19.
- Weiss, C. 1998. Have we learned anything new about the use of evaluation? *American Journal of Evaluation*, 19 (1), pp. 21–33.
- WHO (World Health Organization). 2015. *Health 2020: Education and health through the life-course*, s.l.: WHO. Disponible en: https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0007/324619/Health-2020-Education-and-health-through-the-life-course-en.pdf [Consultado el 2 de julio de 2021].
- WHO. 2016. *The mandate for health literacy*. [online] Geneva, WHO. Disponible en: <https://www.who.int/teams/health-promotion/enhanced-wellbeing/ninth-global-conference/health-literacy> [Consultado el 2 de julio de 2021].
- WHO Regional Office for Europe. 2017. *Statement of the WHO European Healthy Cities Network and WHO Regions for Health Network presented at the Sixth Ministerial Conference on Environment and Health Ostrava, Czech Republic, 13–15 June 2017*. [PDF] Ostrava, WHO Regional Office for Europe. Disponible en: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0014/343202/HC-RHN-Statement-Ostrava-final-as-delivered.pdf?ua=1 [Consultado el 20 de abril de 2020].

- WHO Regional Office for Europe. 2018. *Copenhagen Consensus of Mayors. Healthier and happier cities for all. A transformative approach for safe, inclusive, sustainable and resilient societies. 13 February 2018, Copenhagen, Denmark.* [PDF] Copenhagen, WHO Regional Office for Europe. Disponible en: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/361434/consensus-eng.pdf?ua=1 [Consultado el 20 de abril de 2020].
- WHO. 2022. *The 1st International Conference on Health Promotion, Ottawa, 1986. The Ottawa Charter for Health Promotion.* [online] Geneva, WHO. Disponible en: <https://www.who.int/teams/health-promotion/enhanced-wellbeing/first-global-conference> [Consultado el 17 de febrero de 2022].
- WMO (World Meteorological Organization). 2020. *2020 State of Climate services report.* [online] Geneva, WMO. Disponible en: <https://public.wmo.int/en/our-mandate/climate/wmo-statement-state-of-global-climate> [Consultado el 13 de marzo de 2021].
- World Bank. 2020. *Poverty.* [online] Washington D.C., World Bank Group. Disponible en: <https://www.worldbank.org/en/topic/poverty/overview> [Consultado el 21 de abril de 2020].
- World Bank. 2022. *The Digital Economy for Africa Initiative.* [online] Washington, D.C., World Bank. Disponible en: <https://www.worldbank.org/en/programs/all-africa-digital-transformation> [Consultado el 31 de enero de 2022].
- Wulff, C. 2011. *Volkshochschulen are schools for the whole life. Adult Education and Development*, 77, pp. 11–17.
- Yang, Y. 2015. Recognition, validation and accreditation of non-formal and informal learning in UNESCO Member States. [PDF] Hamburg, UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232656> [Consultado el 13 de marzo de 2021].
- Yang, J. and Valdés-Cotera, R. (eds). 2011. *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning.* [PDF] Hamburg, UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192081> [Consultado el 11 de enero de 2022].
- Yoon, M. K. 2020. Uijeongb Mom Sam (Mother Teacher) Atelier, Uijeongbo City. In: C. Duke and H. Hinzen. eds. *Voluntary-based Study Circles and Related Municipal Policies: International Best Practices.* Glasgow,

CR&DALL Working Paper, pp. 80–86. Disponible en:
http://cradall.org/sites/default/files/cradallwp701_20.pdf
[Consultado el 1 de febrero de 2022].

Xinhua. 2020. *Shanghai sees growing elderly population*. *Xinhuanet*, [online] 24 May. Disponible en: http://www.xinhuanet.com/english/2020-05/24/c_139083501.htm#:~:text=The%20number%20of%20registered%20residents,affairs%20office%20and%20statistics%20bureau [Consultado el 1 de febrero de 2022].



unesco

Instituto para
el Aprendizaje a
lo Largo de Toda la Vida

Este manual proporciona a los actores sociales interesados en la educación orientación práctica sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Con una visión general de conceptos clave, cuestiones de política, conocimientos técnicos y enfoques prácticos, demuestra cómo el aprendizaje a lo largo de toda la vida puede fortalecerse en la formulación de políticas e implementación en los niveles nacional, regional, local e institucional. El manual apoya a aquellos expertos y profesionales en el campo de la educación que deseen desarrollar su comprensión del aprendizaje a lo largo de toda la vida y ofrece consejos, información y ejemplos dirigidos a educandos, facilitadores, líderes institucionales, responsables de la formulación de políticas y legisladores. Más ampliamente, ilustra cómo el aprendizaje a lo largo de toda la vida puede abordar complejos problemas políticos, sociales, económicos y ambientales que afectan a las personas en todo el mundo.