



3^{er} 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



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



UNESCO Institute for Lifelong Learning

Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida



3^{er} 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



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



UNESCO Institute
for Lifelong Learning

Instituto de la UNESCO
para el Aprendizaje a lo
Largo de Toda la Vida

Publicado en 2017 por el

Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida
Feldbrunnenstraße 58
20148 Hamburgo
Alemania

© UNESCO Institute for Lifelong Learning

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

El Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) es un instituto internacional de la UNESCO sin fines de lucro. El instituto emprende investigaciones, fortalecimiento de capacidades, conexión de redes y publicaciones sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida concentrándose en la alfabetización y la educación de adultos, educación continua, y en educación básica no formal. Sus publicaciones son un recurso valioso para los investigadores, planificadores, responsables de la formulación de política y practicantes.

Si bien los programas del UIL se establecen de acuerdo a las orientaciones formuladas por la Conferencia General de la UNESCO, las publicaciones del instituto se producen bajo su exclusiva responsabilidad. La UNESCO no es responsable de su contenido.

Los puntos de vista, selección de hechos y opiniones expresadas son las de los autores y no coinciden necesariamente con las posiciones oficiales de la UNESCO o del UIL. 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 UIL 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.

Fotos de la Portada:

De izquierda a derecha:

© Hero Images/Getty Images

© G. M. B. Akash/Panos

© Giacomo Pirozzi/Panos

© Instituto Nacional para la Educación de los Adultos

© M. Crozet/International Labour

Organization

En el interior:

Introducción: © Hero Images/Getty Images

Capítulo 1: © Instituto Nacional para la Educación de los Adultos

Capítulo 2: © Thomas Barwick/Getty Images

Capítulo 3: © M. Crozet/International Labour Organization

Capítulo 4: © G. M. B. Akash/Panos

Capítulo 5: © Giacomo Pirozzi/Panos

Capítulo 6: © Chris Stowers/Panos Anexos:

© Ronnie Kaufman/Larry Hirshowitz/Getty Images

Diseño

Christiane Marwecki

Impreso por

Albert Schnell GmbH

ISBN : 978-92-820-3290-9



Esta publicación está disponible en Open Access [Acceso libre] bajo la licencia

Attribution-ShareAlike

3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO)

(<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>).

Al utilizar el contenido de esta publicación, los usuarios aceptan estar obligados por los términos de utilización del UNESCO Open Access Repository (<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>).

ÍNDICE

Prefacio	8
Irina Bokova	
Agradecimientos	10
Arne Carlsen	
Mensajes clave	13
Introducción	17
El mundo del aprendizaje y la educación de adultos	
PRIMERA PARTE	
Introducción	25
Capítulo 1	
Monitoreo del Marco de acción de Belém	27
1.1 Definiciones del AEA y planes de acción	28
1.2 Política	31
1.3 Gobernanza	39
1.4 Financiación	44
1.5 Participación, inclusión y equidad	51
1.6 Calidad	57
Conclusiones	64
SEGUNDA PARTE	
Introducción	69
Capítulo 2	
Salud y bienestar	71
2.1 Por qué las relaciones entre el AEA y la salud son más importantes que nunca	71
2.2 Principios generales para comprender las relaciones entre el AEA y la salud	72
2.3 Pruebas: cómo el AEA puede conducir a una salud y bienestar mejores	73
2.4 Aprender de la buena práctica	80
2.5 ¿Reconocen y construyen los países relaciones positivas entre el AEA, la salud y el bienestar?	83
2.6 Agenda de política: hacia una mayor coherencia entre educación de adultos, salud y bienestar	85

Capítulo 3	
Empleo y Mercado de trabajo	95
3.1 La importancia de comprender las relaciones entre el AEA y el Mercado de trabajo	96
3.2 Pruebas: los beneficios del AEA para las personas, las organizaciones y las economías	96
3.3 ¿Reconocen y construyen los países relaciones positivas entre AEA, empleo y Mercado de trabajo?	102
3.4 Enseñanzas de un estudio de caso	108
3.5 Agenda de política: hacia un Mercado de trabajo con resultados más sólidos debido al AEA	109
Capítulo 4	
Vida social, cívica y comunitaria	117
4.1 Pruebas: beneficios del AEA para el aprendizaje y los resultados sociales	118
4.2 Enseñanzas de los estudios de caso	123
4.3 Desafíos para maximizar los beneficios del AEA para la vida social, cívica y comunitaria	125
4.4 Valorar el AEA como un activo fundamental de la sociedad	126
PARTE TRES	
Introducción	135
Capítulo 5	
Lecciones, tendencias e implicaciones para el aprendizaje y la educación de adultos	137
5.1 Lecciones del monitoreo: ¿han progresado los países en el AEA?	137
5.2 Seis tendencias mundiales importantes y lo que significan para el AEA	140
5.3 Un mundo sin AEA	144
Capítulo 6	
Conclusión: realizar el potencial del AEA en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible	151
6.1 El AEA y la Agenda 2030 para el Desarrollo sostenible	151
6.2 Tres repercusiones de política para el AEA	153
6.3 Monitorear el AEA y fortalecer la base de conocimiento	156
6.4 Participar en el <i>GRALE III</i> y asociarse para el <i>GRALE IV</i>	156

Anexos

Anexo 1: Lista de países	161
Anexo 2: Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos (2015)	161

Lista de gráficos

0.1 La coincidencia de beneficios del AEA	21
1.1 Porcentaje de países que cubren diferentes áreas del Marco de acción de Belém en sus planes de acción	31
1.2 Porcentaje de países por región en los que la alfabetización y las competencias básicas tienen una alta prioridad en los programas de AEA	33
1.3 Grupos objetivo de educandos (potenciales) que son particularmente importantes en las políticas de AEA de los países	34
1.4 Respuestas a la pregunta de si los países tienen un marco de política para reconocer, validar y acreditar el aprendizaje no formal e informal (en el mundo y por región)	36
1.5 Porcentaje de países que están de acuerdo o en desacuerdo en que la gobernanza del AEA ha devenido más descentralizada desde 2009	38
1.6 Porcentaje de países del mundo por grupo de ingreso y región que han consultado a los actores sociales y a la sociedad civil acerca de las políticas en AEA	41
1.7 Porcentaje de países que están de acuerdo o en desacuerdo en que la gobernanza del AEA ha fortalecido la cooperación interministerial desde 2009	41
1.8 Porcentaje de países que están de acuerdo o en desacuerdo en que la gobernanza del AEA ha consolidado iniciativas de fortalecimiento de capacidades desde 2009	42
1.9 Porcentaje de países por región con un gasto en educación de por lo menos 6% del PNB	45
1.10 Gasto en educación como porcentaje del PIB	45
1.11 Porcentaje del gasto público en educación asignado al ALE por grupo de ingreso	46
1.12 Porcentaje de países en los que el gobierno planea aumentar el gasto en AEA en el futuro por grupo de ingreso, por región y a nivel mundial	49
1.13 Participación en programas de AEA por sexo y tipo de programa	52
1.14 Cambios en las tasas de participación de diferentes grupos en el AEA a nivel mundial	54
1.15 Porcentaje de países a nivel mundial que recopilan información sistemáticamente sobre diferentes resultados del AEA	58
1.16 Porcentaje de países en los que hay programas de educación y formación inicial o previa al servicio para el AEA por grupo de ingreso, por región y a nivel mundial	59
1.17 Porcentaje de países a nivel mundial en que los se requieren calificaciones previas al servicio para enseñar en los programas de AEA	61

1.18	Porcentaje de países en el mundo por grupo de nivel de ingreso que ofrecen programas de educación y formación en servicio para los educadores y facilitadores del AEA	61
1.19	Porcentaje de países que en el mundo realizan investigación sustancial sobre los resultados, calidad, criterios, diversidad de proveedores, cuestiones de equidad e impacto de las nuevas tecnologías en el AEA	62
2.1	Países que están de acuerdo en que el AEA realiza una gran contribución a la salud personal y el bienestar (por región y a nivel mundial)	83
3.1	Percepción de los países del efecto del AEA sobre la productividad y el empleo en el mundo, por grupo de ingreso y por región	103
3.2	Tipos de AEA que los países consideran que tienen el impacto más positivo sobre la productividad y el empleo	104
3.3	Porcentaje de países que disponen de pruebas sobre el impacto del AEA sobre los resultados del mercado de trabajo en el mundo, por grupo de ingreso y por región	104
3.4	Porcentaje de países que han efectuado encuestas y estudios importantes para evaluar el impacto del AEA sobre el empleo y el mercado de trabajo a nivel mundial, por grupo de ingreso y por región	105
4.1	Rezago en la alfabetización de las mujeres	126

Lista de recuadros

0.1	Los tres propósitos del <i>GRALE III</i>	18
0.2	Beneficios del AEA: ejemplos de todo el mundo	21
1.1	Definición del AEA en la encuesta de monitoreo <i>GRALE III</i>	29
1.2	Definiciones del AEA en los países: algunos ejemplos de respuestas a la encuesta de monitoreo <i>GRALE III</i>	30
1.3	Progreso en la política de AEA: ejemplos de Mali, Georgia y Grecia	32
1.4	Compromisos en el Marco de acción de Belém en relación con la gobernanza	38
1.5	Cómo consultan los gobiernos a los actores sociales sobre la política del AEA. El caso de la República de Corea	40
1.6	Lista de países con un gasto en educación de por lo menos 6% del PIB	44
1.7	Lista de países por grupo de ingreso en los que el gasto público en AEA como porcentaje del gasto público en educación disminuyó entre 2009 y 2014	47
1.8	Informe de innovaciones en la financiación del AEA: el caso de Estonia	50
1.9	Potenciar la participación en programas de alfabetización de adultos: el programa Aksara Agar Berdaya (AKRAB) en Indonesia	57
2.1	El AEA y la salud de los varones: Men's Sheds [Comunidades cobertizo para hombres]	78
3.1	Alfabetización y mercado de trabajo	107
4.1	Beneficios del aprendizaje y sus repercusiones sobre las comunidades y sociedades	118
4.2	Círculos de estudio, diálogo y democracia	123
4.3	Los beneficios del Proyecto letrinas de biogas en Kerala	124
4.4	Cómo el AEA promueve la inclusión y la cohesión social in Leicester	125

Lista de cuadros

0.1	El <i>GRALE III</i> en pocas palabras	19
1.1	Participación de los países en el <i>GRALE III</i> a nivel mundial, regional y por grupo de ingreso	28
1.2	Países con una definición oficial del AEA en el mundo, por region y por grupo de ingreso	29
1.3	Países que han promulgado nuevas políticas de AEA desde 2009 en el mundo, por region y por grupo de ingreso	36
1.4	Países con innovaciones significativas en la gobernanza del AEA desde 2009, en el mundo, por region y por grupo de ingreso	42
1.5	Evolución del gasto público en AEA como proporción del gasto público en educación entre 2009 y 2014 (en el mundo, por región y por grupo de ingreso)	47
1.6	Países que han introducido innovaciones significativas en la financiación del AEA desde 2009 en el mundo, por region y por grupo de ingreso	49
1.7	Evolución de la tasa de participación en el AEA desde 2009 en el mundo, por region y por grupo de ingreso	51
1.8	Número de países que informan sobre innovaciones significativas para aumentar el acceso y la participación en programas de AEA desde 2009 en el mundo, por region y por grupo de ingreso	55
1.9	Países que han implantado innovaciones significativas para mejorar la calidad del AEA desde 2009 en el mundo, por región y grupo de ingreso	63
2.1	Beneficios derivados de la inversión en AEA en la salud y el bienestar	73
2.2	Factores que impiden que el AEA tenga un mayor impacto sobre la salud y el bienestar	84
3.1	Resultados del AEA en el Mercado de trabajo	97

PREFACIO

El tercer *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos (GRALE III)* aparece en el momento en que la comunidad internacional pone rumbo a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Confío en que este informe, en el que se demuestra lo mucho que el aprendizaje y la educación de adultos pueden aportar a numerosos sectores de la sociedad, resulte una herramienta útil para impulsar la nueva agenda mundial.

Los tres *GRALE* son documentos de referencia y defensa activa, plenos de información para los analistas y responsables de la formulación de política, así como un recordatorio para los Estados Miembros de sus compromisos en la Sexta Conferencia Mundial de Educación de Adultos para ayudar en el monitoreo de la implementación del Marco de acción de Belém (MAB).

En el *GRALE III*, los responsables de la formulación de política encontrarán pruebas de gran calidad para apoyar políticas, estrategias y presupuestos. Los actores sociales interesados encontrarán argumentos convincentes para sostener cómo el aprendizaje y la educación de adultos promueven el desarrollo sostenible, sociedades más saludables, mejores trabajos y una ciudadanía más activa. Los investigadores encontrarán puntos de acceso e ideas para la investigación futura.

Este informe responde a tres objetivos: el primero, analizar los resultados de la encuesta de monitoreo de los Estados Miembros de la UNESCO y hacer un balance para determinar si los países

están cumpliendo los compromisos que contrajeron en la CONFINTEA VI; en segundo término, reforzar la defensa del aprendizaje y la educación de adultos con pruebas de sus beneficios sobre la salud y el bienestar, el empleo y el mercado de trabajo, y la vida social, cívica y comunitaria; y, en tercer lugar, proporcionar una plataforma para el debate y la acción en los niveles nacional, regional y mundial.

Como lo ilustra el *GRALE III*, los países informan sobre el progreso logrado en la implementación de todas las áreas del Marco de Acción de Bélem (MAB). No obstante, todavía hay 758 millones de adultos –incluyendo a 115 millones de personas entre 15 y 24 años de edad– que no pueden leer o escribir una frase sencilla. La mayoría de los países no ha logrado cumplir la meta de la Educación para Todos consistente en aumentar en 50% los niveles de alfabetización de adultos en 2015. Lograr el dominio de la alfabetización y otras competencias sigue siendo una gran prioridad en la mayoría de los países, independientemente de su nivel de ingresos.

La desigualdad entre los sexos constituye otra gran preocupación. La mayoría de los excluidos de la escuela son niñas: 9,7% de las niñas del mundo no están escolarizadas, comparado con 8,3% de los niños. Asimismo, la mayoría de los adultos (63%) con un bajo nivel de competencias en alfabetización son mujeres. La educación es vital para los derechos humanos y la dignidad, y es un vector de empoderamiento. Educar a las mujeres también tiene un poderoso impacto sobre

las familias y la educación de los niños, el desarrollo económico, la salud y la participación cívica en todos los ámbitos de la sociedad.

Para avanzar, el aprendizaje y la educación de adultos deben incorporarse en un enfoque integral y multisectorial. Esto supone trabajar entre todos los sectores, orientado por la urgente necesidad de constituir alianzas más profundas. Debemos seguir informando a todos los sectores sobre la importancia esencial de la educación para tener éxito en cualquier ámbito de la vida.

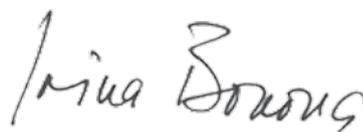
Monitorear y evaluar el aprendizaje y la educación de adultos es vital. Dado que la educación y el aprendizaje frecuentemente ocurren en espacios no formales o informales carentes de documentación, puede ser difícil evaluarla con precisión. Debemos seguir dando mayor visibilidad a todas las modalidades de aprendizaje y generar así datos más precisos para informar la toma de decisiones.

En noviembre de 2015, en ocasión de la 38ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO, los Estados Miembros aprobaron la revisión de la Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos (1976). Titulada Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos (2015), esta versión revisada promoverá la expansión de oportunidades equitativas de aprendizaje para jóvenes y adultos en todo el mundo. Estoy convencida de que el Marco de acción de Belém y la Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos (2015) nos aportan poderosos

instrumentos para promover el aprendizaje y la educación de adultos como parte de la Agenda 2030 de Educación.

A comienzos de 2017, los responsables de la toma de decisiones de alto nivel se reunirán para efectuar la Revisión a medio término de la CONFINTEA VI. El *GRALE III* permitirá fundamentar la revisión de la implementación del MAB desde 2009. También ayudará a los participantes para que promuevan el aprendizaje y la educación de adultos como parte de la Agenda Educación 2030.

Para concluir, deseo expresar mi agradecimiento a Arne Carlsen, director del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida por el liderazgo que ha ejercido. Él ha dirigido este proyecto desde el principio, brindando orientación y dirección intelectual, así como coordinando a los equipos de investigación, el personal y todos los actores copartícipes. Estoy profundamente agradecida a todos nuestros asociados por su vital contribución a este esfuerzo que, confío, estimulará el debate, forjará nuevas alianzas y fortalecerá la acción.



Irina Bokova
Director General de la UNESCO

AGRADECIMIENTOS

La publicación del tercer *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos (GRALE III)* marca un término y un inicio: el fin de la fase de desarrollo del *GRALE III* y el inicio del ciclo de difusión. En este punto, es un gran placer para mí agradecer el considerable número de contribuciones que muchos países, organizaciones y personas han hecho al *GRALE III*.

En primer lugar, deseo agradecer a los 139 Estados Miembros que respondieron a la encuesta de monitoreo *GRALE III*. También estoy reconocido a las Comisiones Nacionales de Cooperación con la UNESCO y las Oficinas Nacionales que brindaron invalorable consejos en diversos momentos del proceso de elaboración del informe. Un agradecimiento especial merece el Instituto de Estadística de la UNESCO, asociado principal del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida en este emprendimiento. En 2009, ambos institutos fueron encargados del monitoreo del Marco de acción de Belém. Desde entonces hemos trabajado juntos en la producción de los tres informes *GRALE*. Colegas de la sede de la UNESCO también han aportado invalorable insumos durante toda la preparación del informe. Deseo agradecerles a todos ellos por su pericia.

El equipo editorial de Tom Schuller y Kjell Rubenson definieron la dirección intelectual del informe y supervisó todo el proceso, desde la recolección de datos y el análisis hasta la redacción. Fueron ayudados por Satya Brink, quien contribuyó ejerciendo la función de editor general y redactor de capítulos.

Los capítulos del *GRALE* fueron redactados por un distinguido grupo de académicos e investigadores. Deseo agradecer a Ricardo Sabates (Universidad de Cambridge), Richard Desjardins (Universidad de California, Los Angeles), Catherine Casey (Universidad de Leicester) y a Miya Narushima (Brock University). Ellos fueron apoyados en su trabajo por miembros del personal del UIL: Christine Glanz, Angela Owusu-Boampong, Silke Schreiber-Barsch and Madhu Singh, quienes también se desempeñaron como coautores en la redacción de capítulos del informe.

Amigos críticos apoyaron el proceso del *GRALE III* leyendo y criticando los diversos borradores. Estos amigos incluyen a Erica Wheeler (OMS), Nils Fietje (OMS), Michael Axmann OIT and Ji Eun Chung (OCDE). También deseo expresar mi gratitud a Foziah AlSuker (Gobierno de Arabia Saudita), Abdel Baba-Moussa (Gobierno de Benin), John Field (Universidad de Stirling), Aaron Benavot (Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo) and Friedrich Huebler (Instituto de Estadística de la UNESCO), quienes contribuyeron con su pericia.

El Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida dirigió la edición final del informe. Leona English asumió la función editorial y, junto con Sinéad Crowe, Jan Kairies, Werner Mauch, Christiana Winter y Felix Zimmermann se hicieron cargo del informe hasta su versión final. Fueron apoyados por sus colegas Ulrike Hanemann, Subbarao Illapavuluri, Suehye Kim, Faith Miyandazi and Rika Yorozu. También deseo agradecer a Ana Basoglu, Andrea Kloss, Bettina Küster, Konstantinos Pagratis, Cassandra Scarpino, Cendrine Sebastiani y Max Weidlich, así como a los internos del Instituto del UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida Clara Bucher, Sofia Chatzigiani, Edgar Felix, Trine Ludvigssen, Bernhard Obergruber, Annalisa Piersanti y Anna-Maria Pircher. También deseo mencionar a Alfonso E. Lizaraburu por la traducción, la revisión y la edición del informe, y de las referencias y enlaces en español.

Finalmente, deseo expresar mi gratitud a la académica que trabajo conmigo sentando las bases para este informe *GRALE*, la profesora Lynne Chisholm, asistente de investigación en el UIL (2014-2015). Infelizmente, la profesora Chisholm falleció antes de que se completara este informe, pero su extraordinaria contribución es muy evidente en el documento final.

Espero compartir este informe con colegas y Estados Miembros, y los invito a leer, analizar, debatir y aprender de él. Durante esta fase de difusión, el UIL proseguirá su fructífero compromiso con los Estados Miembros de la UNESCO y comenzará a sentar las bases para el *GRALE IV*.

Arne Carlsen
Director
Instituto de la UNESCO para el
Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida

MENSAJES CLAVE

1. LOS PAÍSES INFORMAN DE AVANCES EN TODAS LAS ESFERAS DEL MARCO DE ACCIÓN DE BELEM (2009)

- **Política:** el 75% de los países informa que ha mejorado considerablemente sus políticas de aprendizaje y educación de adultos (AEA) desde 2009, mientras que 70% ha promulgado políticas nuevas. Una gran mayoría de países (85%) manifestó que sus máximas prioridades políticas son la alfabetización y las competencias básicas. El 71% de países informó que tenía un marco de política para reconocer, validar y acreditar el aprendizaje formal y no formal.
- **Gobernanza:** el 68% de los países informa que se realizan consultas entre los diferentes actores interesados y la sociedad civil para asegurar que los programas de aprendizaje y educación de adultos respondan a las necesidades de los educandos.
- **Financiación:** el AEA sigue recibiendo solamente un porcentaje reducido de la financiación pública: 42% de los países gasta menos del 1% de su presupuesto público en AEA, mientras que solo 23% de países gasta más del 4%. No obstante, 57% de países y 90% de países de ingreso bajo prevén aumentar su gasto público en AEA.
- **Participación:** las tasas de participación han aumentado en tres de cada cinco países, pero aún hay demasiados adultos excluidos del AEA. Casi uno de cada cinco países

manifestó no tener información sobre el progreso de las tasas de participación.

- **Calidad:** el 66% de los países recopila datos sobre los índices de finalización y 72% recopila información sobre la certificación. El 81% de los países ofrece formación inicial y en servicio a educadores y facilitadores de la AEA.

Todos los resultados de la encuesta pueden encontrarse en: <http://uil.unesco.org/grale>. Este sitio en la web posibilitará que los analistas obtengan una perspectiva más completa de la situación del AEA en el mundo.

2. EL AEA ES UN COMPONENTE CLAVE DEL APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA Y CONTRIBUIRÁ SIGNIFICATIVAMENTE A LA AGENDA 2030 PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

- El *GRALE III* muestra que el AEA genera considerables beneficios en una amplia gama de esferas. Muchos países informaron que contaban con pruebas cada vez más abundantes de que el AEA tiene un impacto positivo sobre la salud y el bienestar, el empleo y el mercado laboral, así como sobre la vida social, cívica y comunitaria.
- La alfabetización es esencial para desarrollar competencias nuevas, por lo que 65% de países identificó el analfabetismo como el principal factor que impide que el AEA tenga un mayor impacto sobre la salud y el bienestar. La alfabetización también es esencial para posibilitar que los trabajadores operen eficaz y segura mente en sus lugares

de trabajo. Además, dos tercios de los países que respondieron a la encuesta de monitoreo *GRALE III* manifestaron que los programas de alfabetización contribuyen a desarrollar valores democráticos, una coexistencia pacífica y solidaridad comunitaria.

- El 35% de los países respondió que la deficiente colaboración interministerial impide que el AEA genere más beneficios sobre la salud y el bienestar. Solo un tercio de los países indicó que tenía un organismo de coordinación interministerial multisectorial para promover el AEA destinado a la salud y el bienestar personal.
- Un total de 64 países que respondieron a la encuesta *GRALE III* manifestó que un factor importante que impide que el AEA tenga un mayor impacto sobre la salud y el bienestar es la financiación insuficiente o mal encauzada.
- Más de la mitad de los países está de acuerdo en que el AEA puede tener un efecto que va de «moderado» a «importante» sobre la empleabilidad.
- Alrededor de 53% de los países informó que su base de conocimientos sobre los resultados del AEA relacionados con el mercado de trabajo había mejorado.
- Más de nueve de cada diez países indicaron que ahora saben más que en 2009 acerca del impacto del AEA sobre la sociedad y la comunidad.
- El aprendizaje y la educación de adultos tiene un fuerte impacto sobre la ciudadanía activa, la opinión política, la cohesión social, la diversidad y la tolerancia, con lo que beneficia a la vida social y comunitaria.

3. LOS NIVELES DE ALFABETIZACIÓN ENTRE LOS ADULTOS SIGUEN SIENDO ALARMANTEMENTE BAJOS

- Cerca de 757 millones de adultos –115 millones de los cuales tienen edades comprendidas entre 15 y 24 años– aún no saben leer ni escribir una oración simple. La mayoría de países no ha logrado cumplir el objetivo de la Educación para Todos consistente en aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%; de hecho, solo 39 países lograron la meta.
- El 85% de los encuestados manifestó que la alfabetización y las competencias básicas eran una de las prioridades máximas de sus programas de AEA. En la mayoría de países, los responsables de la formulación de política y los proveedores de AEA prestan atención especial a los adultos con niveles de alfabetización y competencias básicas escasos. Asegurar que los adultos alcancen un nivel alto de alfabetización y competencias básicas sigue siendo una alta prioridad en la gran mayoría de países, independientemente de su estatus de ingreso.

4. LA DESIGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES SIGUE SIENDO MOTIVO DE PREOCUPACIÓN

- La desigualdad en la forma de apoyar y valorar la educación y las calificaciones de las mujeres sigue siendo una cuestión predominante. La mayoría de los excluidos de la escuela son niñas: 9,7% de las niñas del mundo no van a la escuela, en comparación con 8,3% de los niños. De igual manera, la mayoría de los adultos con competencias de alfabetización escasas (63%) son mujeres.
- No obstante, hay algunos datos alentadores: en 44% de los países que participaron en la encuesta, las mujeres participaron más que los hombres que tomaron parte en programas de AEA. Sin embargo, cerca

del 24% de países carecía de datos para informar sobre esta cuestión. Es fundamental mejorar los datos sobre la igualdad entre hombres y mujeres en el AEA porque, además de mejorar las vidas individuales, la educación de las mujeres también tiene importantes efectos secundarios sobre sus familias y la educación de sus hijos. Asimismo, la educación de las mujeres tiene un impacto importante sobre el desarrollo económico, la salud y la participación cívica.

5.
A PESAR DE LOS NOTABLES PROGRESOS EN EL MONITOREO Y LA EVALUACIÓN DESDE 2009, LOS DATOS BÁSICOS SOBRE EL AEA SIGUEN SIENDO INADECUADOS, POR LO QUE LOS VERDADEROS EFECTOS DEL AEA SE COMPRENEN MUY POCO

- Los problemas relacionados con los datos se dan en todas las regiones del mundo, incluso cuando se dispone de sistemas de información bien desarrollados. Por tanto, en el *GRALE III* se exhorta a que se entable un debate sobre cuál es la mejor manera de diseñar sistemas que: a) reconozcan los problemas que dificultan la recopilación de datos y b) se adapten a las capacidades financieras y de recursos humanos actuales y futuras de los países.

6.
DE CARA AL 2030: ¿CÓMO EL AEA PUEDE CAPACITAR A LAS PERSONAS PARA SATISFACER LAS NECESIDADES DEL FUTURO?

- Durante los próximos quince años y más, los países enfrentarán una compleja serie de retos relacionados con cuestiones como las migraciones en masa, el empleo, la desigualdad, la sostenibilidad medioambiental y los cambios tecnológicos cada vez más rápidos. El AEA es un componente central de las políticas públicas que pueden ayudar a abordar estos retos. El AEA contribuye a prevenir conflictos y pobreza, ya que ayuda a que las personas aprendan a vivir juntas,

lleven una vida saludable y prosperen, sin importar su extracción económica, social o cultural. El AEA contribuye específicamente a lograr resultados significativos ayudando a que las personas pongan continuamente al día sus conocimientos y competencias a lo largo de toda su vida de manera que mantengan su capacidad para contribuir como miembros sanos y productivos de la sociedad.

- En el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, los líderes del mundo han prometido proporcionar «oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos», mejorar la alfabetización de los adultos y fomentar otras competencias y conocimientos esenciales. El AEA contribuirá al logro de todos los Objetivos del Desarrollo Sostenible, empezando por combatir la pobreza y acabando por luchar contra la degradación ambiental.
- El Marco de acción de Belém y la Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos (2015) de la UNESCO serán instrumentos importantes para la promoción del aprendizaje y la educación de adultos en los próximos años. En el futuro, el *GRALE* monitoreará la ejecución tanto del Marco de acción de Belém como de la Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Estos marcos complementarios ayudarán a la comunidad internacional del AEA a dirigir el desarrollo de las políticas y prácticas de AEA en los Estados Miembros de la UNESCO. El examen de mitad de período de la CONFINTEA VI, que está previsto para 2017, dará a los países una oportunidad valiosa para promover el AEA como parte del Marco de Acción Educación 2030.



INTRODUCCIÓN

EL MUNDO DEL APRENDIZAJE Y LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Bienvenidos al mundo del aprendizaje y la educación de adultos (AEA) en 2016. Este es un mundo que está respondiendo a importantes procesos de transformación. Los rápidos avances tecnológicos demandan a los ciudadanos que desarrollen nuevas competencias, al mismo tiempo que ofrecen una variedad de oportunidades de aprendizaje sin precedente. Una mayor expectativa de vida en muchos países presenta un nuevo conjunto de desafíos a los sistemas de atención de salud y sociales, pero también está posibilitando que la gente más joven se beneficie del conocimiento y experiencia de las generaciones precedentes. La migración masiva está exacerbando el debate político y haciendo más importante que nunca que las personas de todos los orígenes económicos, sociales y culturales aprendan ahora a vivir juntos pacíficamente.

Esta evolución significa que los gobiernos y las comunidades necesitan seguir atendiendo e invirtiendo en el AEA. Países de todo el mundo han reconocido desde hace tiempo que el AEA tiene un importante papel que desempeñar en la promoción de la inclusión social, el compromiso de los ciudadanos, la salud y el crecimiento económico sostenible. Ahora bien, los ciudadanos del mundo siempre han visto la educación como un derecho humano y un valor en sí mismo. Este tercer Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos reafirma la importancia del AEA tanto como un valor en sí mismo y como un valioso instrumento para enfrentar los desafíos actuales. Se propone recordar a los lectores que la educación ayuda tanto a las personas como a las sociedades a lograr sus objetivos.

Es importante que se nos recuerde que hoy hay aproximadamente 750 millones de adultos –incluyendo a 114 millones de jóvenes entre 15 y 24 años– que todavía no puede leer o escribir una oración simple. Cerca de dos de cada tres adultos con insuficientes competencias en alfabetización son mujeres (Unesco Institute for Statistics, 2016). Estas cifras muestran que demasiadas personas están abandonadas y que la igualdad entre los sexos está lejos de ser una realidad. En un mundo en transición, estas cifras también representan una pérdida de oportunidades: para enfrentar nuevos desafíos se requiere la plena participación en la educación.

Por supuesto, los líderes mundiales son conscientes de esos retos y oportunidades. Justamente, muchas de las cuestiones mencionadas previamente están en el centro mismo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que los gobiernos aprobaron en la 70ª reunión de la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015. Los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) proponen una poderosa ambición para el futuro. Y, como lo explicita la agenda, los dirigentes mundiales también saben que el AEA tiene un papel que desempeñar para hacer que la visión de 2030 sea una realidad:

Todas las personas, sea cual sea su sexo, raza u origen étnico, incluidas las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas, los niños y los jóvenes, especialmente si se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, deben tener acceso a posibilidades de aprendizaje permanente que las ayuden a adquirir los conocimientos y aptitudes necesarios para aprovechar las oportunidades que se les presenten y participar plenamente en la sociedad. Naciones Unidas, 2015, párrafo 25).

Este compromiso refleja otras promesas recientes sobre el AEA, como las que se formularon en el Marco de acción de Belém (2009; véase: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, 2010b, y la Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos, 2015, UNESCO, 2015).

Por consiguiente, es evidente que lo que está en juego en términos políticos, económicos y sociales es de gran importancia para el AEA en 2016. Los gobiernos no solo están conscientes de que el AEA tiene un rol que desempeñar en el logro del desarrollo sostenible; también han prometido promover el AEA de modo que pueda cumplir plenamente su papel.

Visión de conjunto: **LOS PROPÓSITOS Y LA ESTRUCTURA DE ESTE INFORME**

Los *Informes mundiales sobre el aprendizaje y la educación de adultos (GRALE)* desempeñan un papel clave para lograr el compromiso de la UNESCO de monitorear e informar sobre la implementación del Marco de acción de Belém por parte de los países. Este marco de acción fue aprobado por 144 Estados Miembros de la UNESCO en la VI Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFITEA VI), que se celebró en Belém (Brasil) en 2009. En el Marco de acción de Belém los países acordaron mejorar el AEA en cinco áreas de acción: política, gobernanza, financiación, participación, inclusión y equidad, y calidad (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, 2010b).

El *GRALE III* aparece cuando la comunidad del AEA se prepara para una importante conferencia: la Revisión a medio término de la CONFITEA VI en 2017. El *GRALE III* ayudará a que los responsables de la toma de decisiones de alto nivel a realizar el balance del progreso realizado en el cumplimiento de sus promesas desde 2009. También los ayudará a proyectarse hacia 2030. Los responsables de la formulación de política consideran actualmente cómo poner en práctica las promesas formuladas en materia de AEA en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015) y la Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos (2015) (UNESCO, 2015). El *GRALE III* apoyará sus deliberaciones mostrando cómo el AEA puede contribuir a lograr mejores resultados en salud, económicos y sociales. Identificará los principales retos que se le plantean al AEA y examinará las implicaciones que tiene para el AEA las tendencias mundiales, como la migración y los cambios demográficos.

El *GRALE III* reúne los últimos datos, análisis de política y estudios de caso en el AEA. Los dirigentes de los gobiernos encontrarán pruebas de gran calidad para informar sus políticas, estrategias y presupuestos. Quienes se proponen cambios encontrarán argumentos convincentes sobre cómo el AEA promueve el desarrollo sostenible, sociedades más saludables, mejores trabajos y una ciudadanía más activa. Los analistas de política encontrarán puntos de entrada e ideas para la investigación y la política futuras.

El capítulo introductorio ofrece una perspectiva general sobre cómo el AEA contribuye a logros económicos y sociales más amplios. Refleja cómo el impacto del AEA puede medirse y comprenderse mejor. También ofrece una breve historia de la colección del *GRALE* y muestra cómo este informe se edifica sobre sus predecesores, que fueron publicados en 2009 y 2013, respectivamente.

El *GRALE III* se divide entonces en tres partes principales. La Parte 1 monitorea qué tan bien los países están cumpliendo con sus compromisos en

Recuadro 0.1

Los tres propósitos del *GRALE III*

1. Monitorear el progreso en el AEA.
2. Abogar por el AEA y promover la acción.
3. Identificar tendencias y explorar soluciones.

Cuadro 0.1
El *GRALE III* en pocas palabras

Introducción	Propósito, visión de conjunto e historia del GRALE
Parte 1	<ul style="list-style-type: none"> • Monitoreo del Marco de acción de Belém • Respuestas a la encuesta de monitoreo GRALE III
Parte 2	<p>Los beneficios del AEA para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La salud y el bienestar • El empleo y el mercado de trabajo • La vida social, cívica y comunitaria
Parte 3	<ul style="list-style-type: none"> • Principales desafíos para el AEA • Tendencias mundiales e implicaciones para el AEA • El AEA y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

cada una de las cinco áreas del Marco de acción de Belém. Sus hallazgos se basan en las respuestas de los 139 Estados Miembros de la UNESCO a la encuesta de monitoreo *GRALE III*, que fue dirigido por el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) en consulta con el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS, por sus siglas en inglés) y el equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, así como a expertos académicos en el campo del AEA, y también a asociados como la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). La Parte 1 también identifica vías por las que el AEA podría ser mejor monitoreado en el futuro.

La Parte 2 comprende tres capítulos temáticos que exploran los beneficios que el AEA puede aportar en tres dominios importantes: salud y bienestar (Capítulo 2); empleo y mercado de trabajo (Capítulo 3) y vida social, cívica y comunitaria (Capítulo 4).

Cada capítulo revisa las pruebas, la literatura pertinente y los estudios de caso interesantes más recientes de

todo el mundo. Utilizando la encuesta de monitoreo *GRALE III* como punto inicial, los capítulos también exploran hasta qué punto los países reconocen el valor del AEA y actúan basándose en este reconocimiento en cada uno de los tres dominios. Los capítulos confirman los beneficios del AEA y ofrecen argumentos convincentes para invertir en el AEA en el futuro.

La Parte 3 ofrece orientación para el camino por recorrer. Está constituida por dos capítulos. El Capítulo 5 muestra lecciones y discute las implicaciones que tienen para el AEA las principales tendencias mundiales, tales como la migración, el envejecimiento de las poblaciones, los cambios en la naturaleza del empleo, la creciente inequidad y la degradación del medio ambiente. El Capítulo 6 examina como el AEA ha sido reconocido en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, identificando los objetivos, metas e indicadores que son de la más grande importancia para el AEA. Considera cómo la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible podría preparar el camino para una mayor cooperación intersectorial en materia de AEA, así como para un mayor equilibrio de las oportunidades educativas en todas las

edades. También proyecta un ojo crítico sobre la disponibilidad de datos para medir el progreso en el AEA y reflexiona sobre cómo se podrían colmar las brechas de conocimiento.

El informe concluye con una invitación a los lectores para unirse a la comunidad mundial del AEA y utilizar el *GRALE* como una plataforma para el debate y la acción. El Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida ha producido y concebido la colección del *GRALE* como una contribución a la formulación de una política fundada en pruebas. Alentamos a todos los asociados, especialmente a los responsables de la formulación de política, a revisar los hallazgos e implementar los cambios necesarios en sus políticas y prácticas en los contextos regionales, nacionales y locales.

Abogar por el AEA: **ALGUNOS PRINCIPIOS Y CONSIDERACIONES**

Como sus predecesores en la colección, el *GRALE III* construye una defensa activa basada en pruebas a fin de lograr un mayor apoyo público y privado para el AEA, así como para hacer el AEA más eficaz y equitativo en sus resultados.

Este informe se concentra en las pruebas sobre el impacto positivo del AEA. No obstante, como lo precisa claramente la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, crear diferentes políticas y prácticas en compartimentos estancos no funcionará. Los países tienen que aprender cómo interactúan diferentes políticas y comprender cómo articularlas lo mejor posible para lograr efectos duraderos. El AEA debe verse como parte de un conjunto más amplio de prácticas sociales, culturales y económicas.

En el sector educación se requiere desarrollar un enfoque más refinado. La Agenda 2030 para el Desarrollo sostenible hace hincapié en el concepto de «aprendizaje a lo largo de toda la vida». Esto contrasta con tendencias recientes a concentrar la atención de la educación en los primeros años de la vida. Pero de

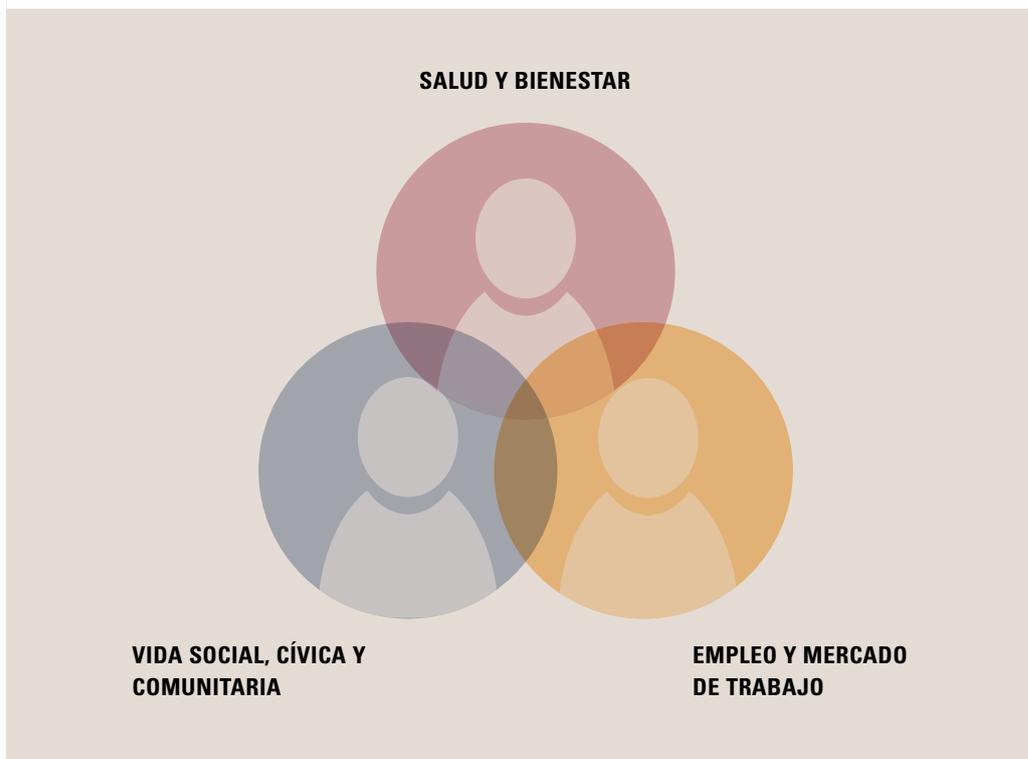
hecho no hay ninguna contradicción entre invertir en edad temprana e invertir para todos: un enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida combina inversiones destinadas a todas las edades y reconoce que la inversión en el aprendizaje de adultos también aporta inmensos beneficios para los niños.

Para comprender el verdadero valor del AEA necesitamos desarrollar mejores medios para medir su impacto. Las medias convencionales de cuánto se invierte (input - insumo) y cuántas personas logran calificaciones y competencias (output - producto) ya no son suficientes. Este informe se concentra en los resultados y examina cómo la inversión en el AEA agrega valor a las vidas de las personas, sus familias y sus comunidades, así como al más amplio entorno social, político y económico en el que viven y trabajan.

El *GRALE III* destaca tres implicaciones de política generales. En primer lugar, los países necesitan recordar que el AEA es un componente indispensable de la educación, y que la educación es un derecho humano fundamental y posibilitador. En segundo término, necesitan percibir el AEA como una dimensión integral del curso de una vida equilibrada. En tercer lugar, necesitan ver el AEA como parte de una agenda del desarrollo sostenible integral y multisectorial con el potencial de ofrecer múltiples beneficios e impactos duraderos.

Los beneficios en salud, sociales y económicos del AEA no son necesariamente lineales y fáciles de identificar. Por ejemplo, estudiar ciencia puede brindar a un adulto la confianza para contribuir más activamente a la sociedad. Aprender competencias en informática puede posibilitar que un adulto se conecte con otras personas para luchar contra la degradación del medioambiente. Estos ejemplos muestran que los resultados positivos del AEA podrían no haber sido planificados; en efecto, pueden ser azarosos y unidimensionales.

Gráfico 0.1
La coincidencia de beneficios del AEA



Recuadro 0.2
Beneficios del AEA: ejemplos de todo el mundo

No importa dónde viven ellos en el mundo: ellos viven. El AEA ayuda a que las personas sean más saludables, mejoren sus perspectivas económicas, estén más y mejor informados, y sean ciudadanos activos. Este informe está lleno de ejemplos convincentes:

- En Filipinas, los programas de AEA destinados a promover la lactancia y mejorar la nutrición de los infantes han ayudado a reducir la mortalidad infantil (Capítulo 2).
- En los Estados Unidos de América el AEA condujo a un mejor comportamiento en relación con el medioambiente y a aumentos en la capacidad en alfabetización (Capítulo 4).
- En China, el aprendizaje para participar en ejercicios físicos, danza y actividades musicales ha ayudado a los adultos mayores a mejorar su salud mental y resiliencia. (Capítulo 2).
- Docenas de estudios en Europa muestran que el AEA aporta beneficios económicos a los empleadores (Capítulo 3).
- En varios países africanos, los programas de educación cívica han informado y empoderado a las personas, conduciéndolos a niveles más altos de participación política (Capítulo 4).

GRALE 2009-2015: **LA HISTORIA HASTA AQUÍ**

Desde su fundación en 1945, la UNESCO ha venido apoyando el diálogo y la acción mundial en el campo del AEA. En 1949 organizó la CONFINTEA I. Desde entonces, otras cinco CONFINTEA se han celebrado a intervalos de más o menos 12 años, aportando a los Estados Miembros de la UNESCO valiosas oportunidades para considerar, comparar y desarrollar sus enfoques sobre el AEA.

Como se mencionó anteriormente, la colección del *GRALE* se encuentran en el centro mismo del monitoreo mundial del AEA. Cada informe reúne los datos y pruebas más recientes, destaca las buenas políticas y prácticas, y recuerda a los gobiernos sus compromisos en relación con el AEA. Como parte del proceso de recolección de datos para el *GRALE*, la UNESCO invita a los países a presentar informes nacionales detallados sobre el AEA. De esta manera, el *GRALE* alienta a los países para que emprendan un ejercicio de autoevaluación a fin de examinar su progreso en cada una de las cinco áreas de acción identificadas en el Marco de acción de Belém. Siguiendo la publicación de cada *GRALE*, sus hallazgos se presentan en una amplia gama de actividades y se debaten con un vasto espectro de asociados. Por consiguiente, el *GRALE* incita a que los países dialoguen y los estimula para que aprendan los unos de los otros sobre cómo mejorar las políticas y las prácticas en AEA.

El *GRALE I* (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, 2010a) se concibió para fundamentar los debates en la CONFINTEA VI en 2000. A fin de preparar el *GRALE I* se invitó a los países a presentar informes nacionales que, en gran medida, tuvieron un amplio carácter narrativo. Basándose en estos informes, el *GRALE I* presentó una visión general de las tendencias e identificó retos clave en materia de AEA. Este informe encontró que si bien muchos países habían ejecutado políticas de educación de adultos, los gobiernos no estaban asignando suficientes fondos para que el sector pudiera aportar todo su potencial.

El *GRALE II* (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, 2013) presentó la primera oportunidad para efectuar un balance de la implementación del Marco de acción de Belém. Se invitó a los Estados Miembros para que respondieran a una encuesta de monitoreo más estructurada que los informes narrativos que habían sido presentados para el *GRALE I*. El *GRALE II* también se concentró en un tema específico: la alfabetización de jóvenes y adultos, que el Marco de acción de Belém identifica como el fundamento del aprendizaje a lo largo de toda la vida. El *GRALE II* ayudó a clarificar conceptos de la alfabetización, ofreciendo orientación e inspiración para la posterior redacción de la Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos (2015).

La encuesta de monitoreo revisada y completada por los países para aportar datos para el *GRALE III* tomó una forma más sucinta. Los resultados de este estudio se encuentran en el Capítulo 1. El *GRALE III* también refleja la evolución hacia una visión más integral de la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida incorporado en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Esta visión integral constituye el fundamento que subyace en los capítulos sobre salud y bienestar, empleo y mercado de trabajo, así como sobre vida social, cívica y comunitaria.

La UNESCO ya ha comenzado a preparar el *GRALE IV*. Un reto fundamental es construir a partir de los datos disponibles y elaborar indicadores que permitan el análisis de las tendencias a lo largo del tiempo. Simultáneamente, el monitoreo futuro requerirá tomar en cuenta los compromisos que los países asumieron en 2015, sobre todo la Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos (2015) y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Algunas de las implicaciones de estos compromisos se exploran en la Parte 3 de este informe

El Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida tiene una larga y fructífera historia de trabajo con sus asociados en la defensa

activa, investigación y fortalecimiento de capacidades de los países en el área del AEA. El UIL espera seguir cooperando con ellos en el camino que tenemos por delante a fin de refinar y mejorar la manera como se monitorea, comprender sus múltiples dimensiones y abogar por una mayor inversión, así como promover el diálogo y el aprendizaje entre pares en materia de AEA.

REFERENCIAS

- UNESCO Institute for Lifelong Learning. 2010a. *Global Report on Adult Learning and Education*, Hamburg: UIL. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186431e.pdf>
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. 2010a. *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*, Hamburgo: UIL. Cf.: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/GRALE/grale_sp.pdf
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. 2010b. *Belém Framework for Action*. Hamburg: UIL Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf>
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. 2010b. *Marco de acción de Belém*, Hamburgo: UIL. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. 2013. *Second Global Report on Adult Learning and Education: Rethinking Literacy*, Hamburg: UIL. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002224/222407E.pdf>
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. 2013. *2º Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*, Hamburgo: UIL. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002258/225875s.pdf>
- UNESCO Institute for Statistics. 2016. *Literacy Data Release 2016*, Montreal: UIS. Cf.: <http://www.uis.unesco.org/literacy/Pages/literacy-data-release-2016.aspx>
- UNESCO. 2015. *Recommendation on Adult Learning and Education (2015)*, Paris: UNESCO. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245119M.pdf>
- UNESCO. 2015. *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos (2015)*, Paris: UNESCO. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245119M.pdf>
http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=49354&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- United Nations. 2015. *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York. Cf.: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- Naciones Unidas. 2015. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, Nueva York: Naciones Unidas. Cf.: http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf

PRIMERA PARTE

INTRODUCCIÓN

En la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VI) en 2009, 144 Estados Miembros de la UNESCO se comprometieron a monitorear el progreso en el área del AEA. El Marco de acción de Belém reafirmó que la educación de adultos es un elemento esencial del derecho a la educación y fundamental “para el logro de la equidad y la inclusión, para mitigar la pobreza y para construir sociedades equitativas, tolerantes, sostenibles y basadas en el conocimiento” (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de Toda la Vida, 2010, p. 28). Los gobiernos acordaron diseñar e implementar mecanismos de seguimiento regular, algunos de los cuales se basan en encuestas de monitoreo diseñadas por el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de toda la Vida en cooperación con el Instituto de Estadística de la UNESCO.

Basándose en sus experiencias con el *GRALE I* y el *GRALE II*, el UIL elaboró un encuesta de monitoreo simple para el *GRALE III* en consulta con el Instituto de

Estadística de la UNESCO, el equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, socios externos tales como la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), así como de académicos expertos en el campo del AEA. La conjunción de estos socios aseguró que las fuentes de datos existentes –como la del Instituto de Estadística de la UNESCO sobre alfabetización– se utilizaran para diseñar 75 preguntas que cubren las áreas de acción descritas en el Marco de acción de Belém: política, gobernanza, financiación, inclusión y equidad, y calidad. Esta encuesta estaba disponible en línea y fue traducida a las seis lenguas de las Naciones Unidas: árabe, chino, español, francés, inglés y ruso.

El capítulo que sigue analiza las respuestas de los países a la encuesta de monitoreo a fin de evaluar su progreso en el cumplimiento de los compromisos de Belém.



CAPÍTULO 1

MONITOREO DEL MARCO DE ACCIÓN DE BELÉM

El Cuadro 1.1 muestra la participación de los países en la encuesta de monitoreo a nivel mundial, por región y por grupo de ingreso. Los grupos regionales se basan en las clasificaciones regionales utilizadas por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UNESCO Institute for Statistics, 2016a), mientras que los grupos de ingreso son los que utiliza el Banco Mundial (World Bank, 2016). Globalmente, 139 de los 195 Estados Miembros de la UNESCO participaron en el *GRALE III*, lo que es equivalente a una tasa de respuesta de 71%. Desde un punto de vista regional, 33 países devolvieron la encuesta de monitoreo en el África Subsahariana (72% de tasa de participación); 13 países en los Estados Árabes (65% de tasa de participación), 6 países en Asia central (67% de tasa de participación); 14 países en Asia oriental y el Pacífico (45% de tasa de participación); 8 en Asia del Sur y Occidental (89% de tasa de participación); 18 países en Europa Central y Oriental (86% de tasa de participación); 23 países en América del Norte y Europa Occidental (85% de tasa de participación), y 24 países en América Latina y el Caribe (71% de tasa de participación). Debido al pequeño número de países del Asia Central y del Sur, así como del Asia Occidental, ambas regiones se combinaron con la región del Asia Oriental y el Pacífico, que tuvo una baja tasa de participación de 45%. Estas tres regiones se agregaron en un grupo denominado 'Asia y el Pacífico', que ha sido utilizado para otros análisis en el resto de este informe. Finalmente, algunos países en conflicto o en frágiles situaciones políticas no pudieron ofrecer información por lo que no están representados en el *GRALE III*.

La tasa de participación fue más alta en los países de ingreso alto, con 20 de 31 en los países de ingreso bajo, 31 de 49 en los de ingreso mediano bajo, 35 de los 50 de los países de ingreso mediano alto, y 45 de 61 de los países de ingreso alto que completaron la encuesta de monitoreo *GRALE III*.

La tasa global de participación en la encuesta de monitoreo del *GRALE III* y la calidad de las respuestas ofrecen suficiente cantidad y cobertura para monitorear las tendencias a lo largo del tiempo. Sin embargo, debe señalarse que 29% de los países no participaron. Además, no todos los países que tomaron parte en el estudio respondieron a las 75 preguntas. Con una mayor desagregación por región o grupo de ingreso, la cuestión de la representatividad de los datos para propósitos globales o regionales es importante. El *GRALE III* no pretende lograr representatividad ofreciendo respuestas ponderadas, sino más bien presentar el número de respuestas y porcentajes que son representativos de los países participantes. La decisión de no ponderar las respuestas se adoptó basándose en las diferencias entre los países participantes y no participantes, así como en el hecho de que la inclusión de ponderaciones –ya se trate de ponderaciones de la población o de la unidad de ponderación por país– tienen pocas probabilidades de explicar estas diferencias. Los ejemplos dados en diversos capítulos no representan necesariamente a todas las regiones de la UNESCO, dado que el informe se basa en datos provistos por los propios encuestados.

Cuadro 1.1
Participación de los países en el *GRALE III* a nivel mundial, regional y por grupo de ingreso

	Número total de países	Países que presentaron la encuesta de monitoreo del <i>GRALE III</i>	Tasa de participación
MUNDO	197	139	71 %
GRUPOS REGIONALES			
África Subsahariana	46	33	72%
Estados árabes	20	13	65%
Asia Central	9	6	67%
Asia Oriental y el Pacífico	31	14	45%
Asia Meridional y Occidental	9	8	89%
América del Norte y Europa Occidental	27	23	85%
Europa Central y Oriental	21	18	86%
América Latina y el Caribe	34	24	71%
GRUPOS DE INGRESO			
Ingreso bajo	31	20	65%
Ingreso medio bajo	49	34	69%
Ingreso medio alto	50	37	74%
Ingreso alto	61	47	77%
No clasificados	6	1	17%

1.1 DEFINICIONES DEL AEA Y PLANES DE ACCIÓN

La comprensión que la UNESCO tiene del AEA incluye el aprendizaje y la educación formal, no formal e informal, así como la educación para un vasto espectro de la población de adultos. Cubre el aprendizaje y la educación a lo largo de toda la vida y se concentra en personas jóvenes y adultas marginadas o en situación de desventaja. La UNESCO ha refinado su definición a lo largo del tiempo, siendo cada iteración una respuesta calibrada para las cambiantes necesidades de aprendizaje y educación en los países. La primera definición se produjo en 1976 (UNESCO, 1976), actualizándose en la CONFINTEA V (Instituto de la UNESCO para la Educación, 1997) y luego refinada y mejorada en 2015 (UNESCO, 2015a). La Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos (2015) fue ratificada después de que se realizó la encuesta de monitoreo *GRALE III*.

El Recuadro 1.1 presenta la definición dada en la encuesta de monitoreo. Esta definición se concibió específicamente para propósitos de monitoreo.

El Cuadro 1.2 muestra que un total de 101 países tienen una definición oficial para el AEA, lo que representa al 75% de los países que respondieron a esta pregunta en la encuesta de monitoreo.

Para los propósitos del monitoreo es esencial identificar los cambios clave en la definición del AEA desde que se aprobó el Marco de acción de Belém. Por consiguiente, se preguntó a los países si la definición del AEA había cambiado desde 2009 y, de ser el caso, si había sido un cambio sustancial. Un total de 118 países respondió a esta pregunta. De estos, el 62% respondió que la definición del AEA no había cambiado desde 2009; 25% respondió que había cambiado ligeramente y 13% –equivalente a 15 países– afirmó que la definición había cambiado sustancialmente. Los países que habían cambiado sustancialmente su definición del AEA desde 2009 son: Argentina, Bielorrusia, Bolivia (Estado Plurinacional

Recuadro 1.1 Definición del AEA en la encuesta de monitoreo GRALE III

El AEA (aprendizaje y educación de adultos) comprende todo aprendizaje formal, no formal e informal o fortuito y educación continua (tanto general como profesional y teórica o práctica) emprendido por adultos (según la definición que se da en cada país). Los participantes en el AEA generalmente han concluido su educación y formación inicial y entonces retornan a alguna forma de aprendizaje. Pero en todos los países habrá jóvenes y adultos que no tuvieron la oportunidad de matricularse o de completar su escolarización en la edad prevista, por lo que participan en programas de AEA, incluyendo a quienes los equipan con alfabetización y competencias básicas, o como una “segunda oportunidad” para obtener certificados que lo reconozcan.

de), China, Costa Rica, Ecuador, los Emiratos Árabes Unidos, Gabón, Grecia, Honduras, Mauricio, Nicaragua, Polonia, la República Unida de Tanzania y Serbia.

Los países presentaron definiciones del AEA que cubren todos sus propósitos, las poblaciones atendidas, los tipos de oferta, los instrumentos y las fuentes de financiación. En algunas ocasiones las definiciones incluyeron enunciados normativos. En el Recuadro 1.2 se presentan algunos ejemplos de definiciones del AEA proporcionadas por los países.

Estos ejemplos ilustran que las definiciones de los países varían ampliamente, dependiendo de las necesidades inmediatas, las prioridades y los contextos de sus poblaciones. Algunos países posicionan la alfabetización como el foco de sus actividades de AEA, mientras que otros perciben el AEA más ampliamente, como un proceso que se desenvuelve a lo largo de toda la vida.

Cuadro 1.2 Países con una definición oficial del AEA en el mundo, por región y por grupo de ingreso

	Nº total de respuestas a la pregunta	Nº de países con una definición oficial	%
MUNDO	135	101	75
GRUPOS REGIONALES			
África Subsahariana	31	26	84
América Latina y el Caribe	23	21	91
América del Norte y Europa Occidental	23	12	52
Estados Árabes	12	9	75
Asia y el Pacífico	28	20	71
Europa Central y Oriental	18	13	72
GRUPOS DE INGRESO			
Ingreso bajo	20	17	85
Ingreso medio bajo	31	25	81
Ingreso medio alto	36	26	72
Ingreso alto	47	33	70

Fuente: Cuestionario de monitoreo GRALE III, pregunta 1.1: ¿Tiene su país una definición oficial del AEA?

Recuadro 1.2 **Definiciones del AEA en los países: algunos ejemplos de respuestas a la encuesta de monitoreo *GRALE III***

Azerbaián

La 'educación de adultos' es 'un tipo suplementario de educación cuyo propósito es ofrecer a los ciudadanos educación continua en concordancia con los constantes cambios que ocurren en la sociedad y la economía'.

Burkina Faso

La Ley de Educación de Julio 2007 no establece una distinción entre AEA y alfabetización. La 'alfabetización' se define como 'toda actividad de educación y formación destinada a los jóvenes y adultos para que adquieran competencias básicas en una lengua dada y empoderar a los educandos. Es un elemento de la educación no formal'.

Colombia

El término 'educación de adultos' se refiere 'a las acciones y proceso educativos organizados para atender específicamente las necesidades y el potencial de las personas que, debido a diversas circunstancias, no completaron algunos niveles de la educación pública a las edades previstas o a personas que desean mejorar sus competencias, enriquecer su conocimiento y mejorar sus competencias técnicas y profesionales'.

Cuba

La 'educación de adultos' debe comprenderse como 'un proceso social de educación en desarrollo que tiene en cuenta las necesidades, motivaciones e intereses de una población participante heterogénea'. En Cuba, el proceso de AEA es inclusivo y comprende todas las modalidades y vías mediante las cuales se ofrece educación. Por consiguiente, incluye la educación formal, no formal e informal mediante un sistema de relaciones entre el Ministerio de Educación y las diferentes instituciones y órganos que participan en la sociedad cubana. El proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación de adultos ocurre mediante un subsistema, en un proceso complejo, con dos condiciones esenciales para su éxito: la relación bilateral que se establece entre los educandos y los educadores (apoyo fundamental a la docencia) y el uso apropiado de métodos de enseñanza (apoyo metodológico).

España

'El proceso de aprendizaje continuo e inconcluso que no está confinado a un modelo particular de educación, contexto o tiempo de vida, que supone la adquisición y el mejoramiento del aprendizaje pertinente para el desarrollo personal, social y de carrera, y posibilita que las personas se adapten a contextos dinámicos y cambiantes'.

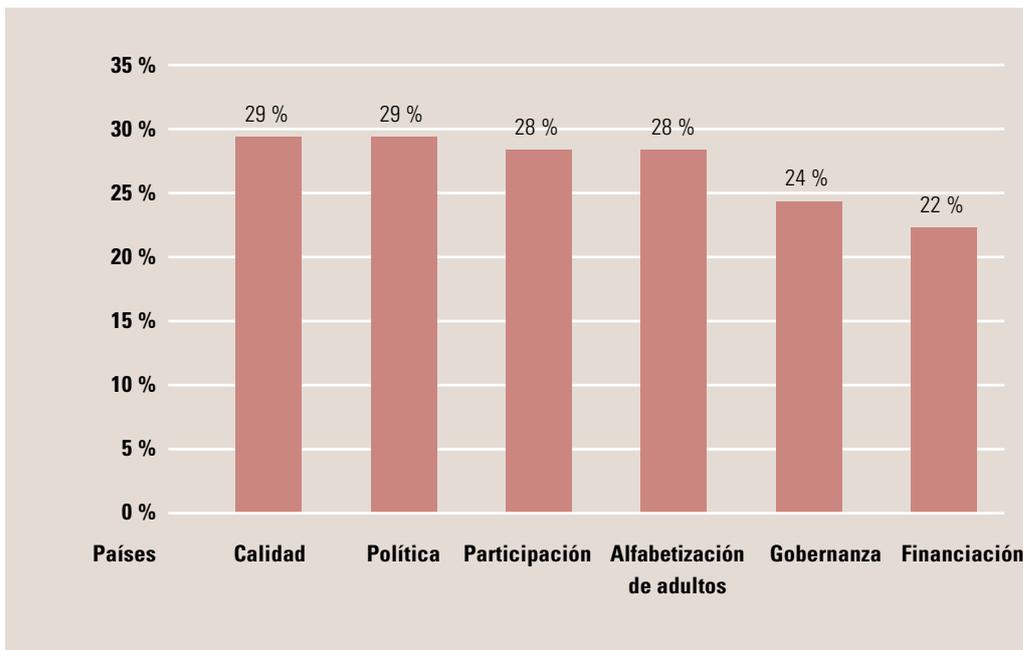
Otros países destacan el proceso actual de oferta de programas y el trabajo con instituciones y socios en todo este proceso.

Otra pregunta importante planteada por la encuesta de monitoreo examina el compromiso de los países en la CONFINTEA VI para formular planes de acción. Un total de 109 países respondieron a la pregunta de si habían formulado un plan de acción CONFINTEA VI, como lo recomienda el Marco de acción de Belém. De estos, 41% informa

que el plan de acción CONFINTEA VI había sido formulado. El Gráfico 1.1 muestra qué porcentaje de países cubren las diferentes áreas del Marco de acción de Belém en sus planes nacionales de acción. Un 29% de los países cubre las cuestiones de calidad y política; 28% cubre el área de participación; otro 28% el área de alfabetización de adultos; 24% cubre gobernanza y 22% el área de financiación.

Gráfico 1.1

Porcentaje de países que cubren diferentes áreas del Marco de acción de Belém en sus planes de acción



Fuente: Cuestionario de monitoreo GRALE III, pregunta 1.5: ¿Ha formulado su país un plan de acción siguiendo el Marco de acción de Belém? Si este es el caso, ¿qué áreas cubre?

1.2 POLÍTICA

Según el Marco de acción de Belém, “las políticas y las medidas legislativas relativas a la educación de adultos deben ser globales, incluyentes e integradas en una perspectiva de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, basadas en enfoques sectoriales e intersectoriales, y abarcar y vincular todos los componentes del aprendizaje y la educación” (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, 2010, p. 29). El establecimiento de una política de aprendizaje de adultos reconoce el valor del aprendizaje durante todo el curso de la vida y su potencial para influir en otras áreas de la vida de las personas, tales como la familia, la salud y la participación social (Walters *et al.*, 2014). Además, la política de educación es un enunciado de intención que guía la acción, insta los principios y crea las condiciones requeridas para promover oportunidades de aprendizaje y posibilitar que los educandos adultos se beneficien independientemente de sus

circunstancias. Sin embargo, no todos los países interpretan la política como un enunciado específico; algunos lo utilizan en un sentido amplio para referirse a acciones legislativas y decisiones presupuestarias que posteriormente se traducen en actividades planificadas de programa. Algunos también utilizan el término ‘política’ para referirse a prácticas establecidas de AEA. El Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de toda la Vida ha producido una colección de políticas y estrategias nacionales de aprendizaje a lo largo de toda la vida en todo el mundo (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015). Esta colección se propone ayudar a los países a operacionalizar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los datos suministrados por la encuesta de monitoreo *GRALE III* complementa este trabajo sobre el desarrollo de una definición operacional del aprendizaje a lo largo de toda la vida y propone indicadores para medirlo.

Los tres mensajes clave siguiente sobre el compromiso político fueron destacados en el *GRALE II* y bien vale la pena reiterarlos aquí:

1. El AEA forma parte integral del aprendizaje a lo largo y ancho de la vida para promover y sostener el desarrollo de una ciudadanía democrática activa.
2. El impacto de las políticas nacionales sobre los resultados del AEA requiere un enfoque a largo plazo, pero es importante evaluar el progreso regularmente en lo que respecta al avance y la inclusión de las políticas y marcos de política del AEA.
3. Se requiere más investigación para fundamentar las políticas de AEA, de manera que no solo tengan como propósito el ingreso y la productividad en el mercado de trabajo, sino que también tomen en cuenta los beneficios personales y sociales más amplios.

Monitorear el progreso en el campo de las políticas y el compromiso político está en el centro mismo de la encuesta de monitoreo *GRALE III*. En particular, se pidió a los países que informaran si habían mejoras significativas en las políticas de AEA, incluyendo enfoques de política sobre alfabetización y competencias básicas; sobre inclusión de las políticas de AEA para grupos de potenciales educandos, algunos de los cuales fueron previamente excluidos o marginados; sobre la existencia de marcos de política para el reconocimiento, validación y acreditación del aprendizaje informal y no formal, así como si los países habían promulgado nuevas políticas de AEA desde 2009. Tres cuartos de los 128 países que respondieron a esta pregunta acerca del progreso en materia de política del AEA indicaron que había habido un progreso significativo desde 2009. Se mencionaron diferentes aspectos de la política de AEA. Por ejemplo, Kenya mencionó la inclusión de diferentes enfoques sobre la formación en su política de Educación de Adultos y Educación Continua (2010). En el Líbano, la reestructuración del Comité Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos (2010) es un componente importante de la política de AEA. En el caso de Lituania, recientemente se aprobó una versión actualizada de la Ley sobre Educación de Adultos no Formal y Aprendizaje Continuo, haciendo así una mayor contribución a la

Recuadro 1.3

Progreso en la política de AEA: Ejemplos de Malí, Georgia y Grecia

Con la introducción y ejecución del Programme Vigoureux d'alphabétisation et de Promotion des Langues Nationales en Malí, el presupuesto del AEA aumentó significativamente y se ha impulsado hacia la adopción de políticas y estrategias de educación diseñadas para articular más eficazmente las vías entre la educación formal y no formal. La creación de direcciones nacionales para reforzar la educación continua se propone mejorar la empleabilidad de la juventud rural.

El Ministerio de Deportes y Asuntos Juveniles de Georgia ha desarrollado un conjunto de nueve competencias clave de educación no formal. Éstas se dividen en módulos temáticos y se concentran en los desafíos que enfrenta la juventud.

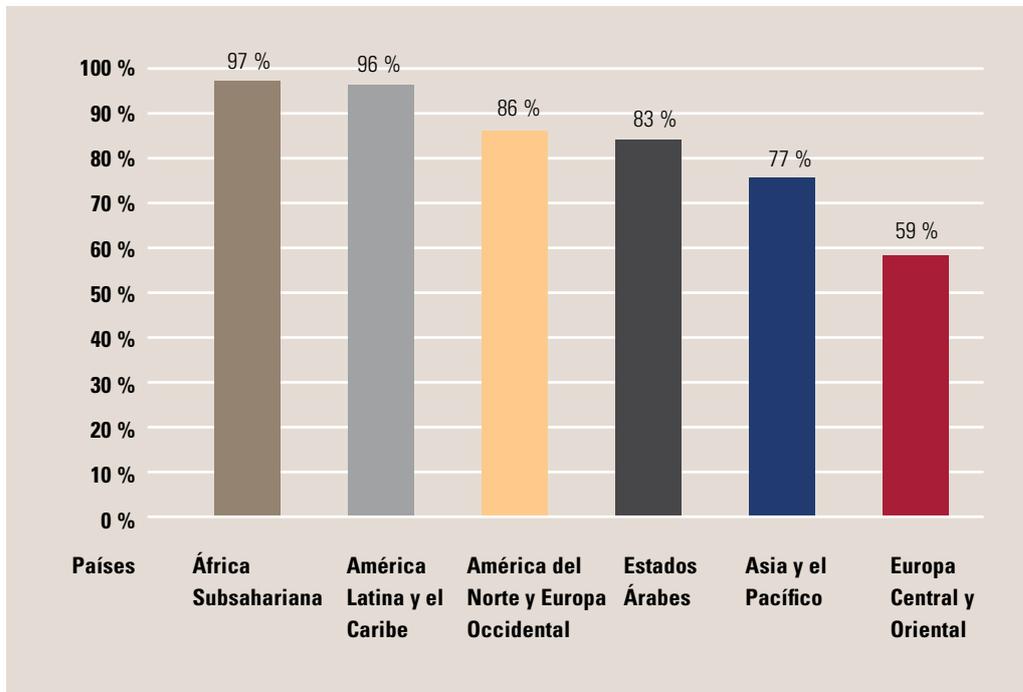
En Grecia, la Ley 4186/2013 sobre la organización de los servicios regionales de educación no formal establece servicios descentralizados para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Estos servicios son supervisados por la Dirección General de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida y Juventud.

Fuente: Encuesta de monitoreo GRALE III, pregunta 2.4: Desde 2009, ¿se han formulado en su país algunas políticas nuevas en relación con el AEA? Si la respuesta es afirmativa, sírvase indicar el nombre de la política, el año de aprobación y, de ser posible, el enlace con este documento.

política de AEA. Otros países, como Bolivia (Estado Plurinacional de), El Salvador y Georgia (ver Recuadro 1.3) Grecia (ver Recuadro 1.3), Malí (ver Recuadro 1.3), Mauricio, Nicaragua, Omán Paraguay y Filipinas pusieron especial énfasis en llegar a los adultos jóvenes y brindarles competencias para la empleabilidad, así como enfrentar las necesidades de la población adulta en general. Este compromiso político es importante para hacer frente a las desigualdades estructurales de oferta.

Gráfico 1.2

Porcentaje de países por región en los que la alfabetización y las competencias básicas tienen una alta prioridad en los programas de AEA



Fuente: Cuestionario de monitoreo GRALE III, pregunta 1.3: ¿Son la alfabetización y las competencias básicas una alta prioridad en los programas de AEA en su país? Número total de respuestas: África Subsahariana 31, América Latina y el Caribe 23, América del Norte y Europa Occidental 22, Estados Árabes 12, Asia y el Pacífico 26, Europa Central y Oriental 17.

En reconocimiento del importante papel desempeñado por el aprendizaje no formal para lograr resultados sociales más amplios, las políticas nacionales de algunos países europeos incluyen referencias a la oferta de AEA no formal. En Luxemburgo, por ejemplo, la educación no formal, en particular los programas de lenguas, es un instrumento clave de la política de integración.

De 131 países, 111 (85%) respondieron que la alfabetización y las competencias básicas constituían la más alta prioridad. A nivel regional, la mayoría de los países que respondió en el África Subsahariana y América Latina y el Caribe indicó que la alfabetización y las competencias básicas constituían una alta prioridad en los programas de AEA (más de 95% de los países de estas regiones las denominaron como de 'alta prioridad'), mientras que 59% de los países de Europa Central y Oriental les asignaron esa alta prioridad (ver Gráfico 1.2)

Los países dieron cuenta de las principales conclusiones en relación con los enfoques de política sobre alfabetización y competencias básicas:

- Las políticas que se focalizan principalmente en la alfabetización y las competencias básicas deben ser enmarcadas en términos del derecho humano a la educación.
- Las políticas deben concentrarse en competencias que tienen impacto sobre la salud, la cohesión social, el desarrollo económico y la reducción de la pobreza, así como en el papel central de la alfabetización para lograr estos resultados más amplios.
- Las políticas deben destacar la importancia del reconocimiento de los logros en el aprendizaje y las oportunidades para avanzar después de la etapa inicial de alfabetización y competencias básicas.

Gráfico 1.3

Grupos objetivo de educandos (potenciales) que son particularmente importantes en las políticas de AEA de los países



Fuente: Cuestionario de monitoreo GRALE III, pregunta 2.3: ¿Qué grupos objetivo de educandos o potenciales educandos son particularmente importantes en las políticas de AEA de su país?

- Las políticas deben tener como grupos objetivo a las personas marginadas y desfavorecidas a fin de lograr la equidad en relación con la alfabetización y las competencias básicas.
- Las políticas deben formularse como un compromiso a largo plazo, a fin de disponer de resultados medibles en alfabetización y competencias básicas.

Es importante identificar grupos objetivo específicos en la política de AEA a fin de reducir las desigualdades en el acceso a los programas de AEA y ofrecer apoyo a quienes más lo necesitan. El Gráfico 1.3 muestra que 81 % de los países que respondieron a la encuesta *GRALE III* identificaron a los adultos con bajos niveles de alfabetización y competencias básicas como el grupo objetivo más importante para el AEA. Pocos países ven grupos objetivo más específicos –

como las minorías étnicas, los refugiados, los adultos con discapacidades y otros grupos excluidos socialmente—como especialmente importantes para las políticas de AEA. Esto sugiere que el reconocimiento de estos grupos objetivo sigue siendo un desafío a nivel mundial.

El segundo grupo objetivo más importante de educandos potenciales fue la gente joven que no se escolariza, no está empleada o no recibe formación (información dada por 59 % de los países encuestados). Se encontraron significativas diferencias regionales en lo que respecta a los potenciales grupos objetivo de educandos en el África Subsahariana, donde los residentes en las áreas rurales o en áreas de población dispersa fueron identificados como un grupo objetivo clave, mientras que en América del Norte y Europa Occidental los grupos objetivo especialmente identificados fueron los que se encuentran

en situación de desempleo de larga duración.

En el Marco de acción de Belém, los países se comprometieron a establecer estructuras y mecanismos para reconocer, validar y acreditar el aprendizaje no formal e informal. El Instituto de Estadística de la UNESCO define la 'educación no formal' como:

[...] la educación institucionalizada, intencionada y organizada por un proveedor de educación. La característica que define la educación no formal es que representa una alternativa o complemento a la educación formal de las personas dentro del proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida.
[...].

[...] puede cubrir programas que contribuyen a la alfabetización de jóvenes y adultos y a la educación de niños o escolarizados, así como programas de enseñanza de habilidades básicas para la vida, de destrezas laborales o los relacionados con el desarrollo social o cultural. (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2013, pp. 13 y 14).

El 'aprendizaje informal' se refiere a una:

[...] modalidad de aprendizaje intencionada o deliberada, aunque no institucionalizada. En consecuencia, este aprendizaje es menos estructurado y organizado que aquellos correspondientes a la educación formal y no formal. Puede incluir actividades de aprendizaje realizadas en el hogar, centro de trabajo, centro comunitario o como parte del quehacer diario. (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2013, p. 14)

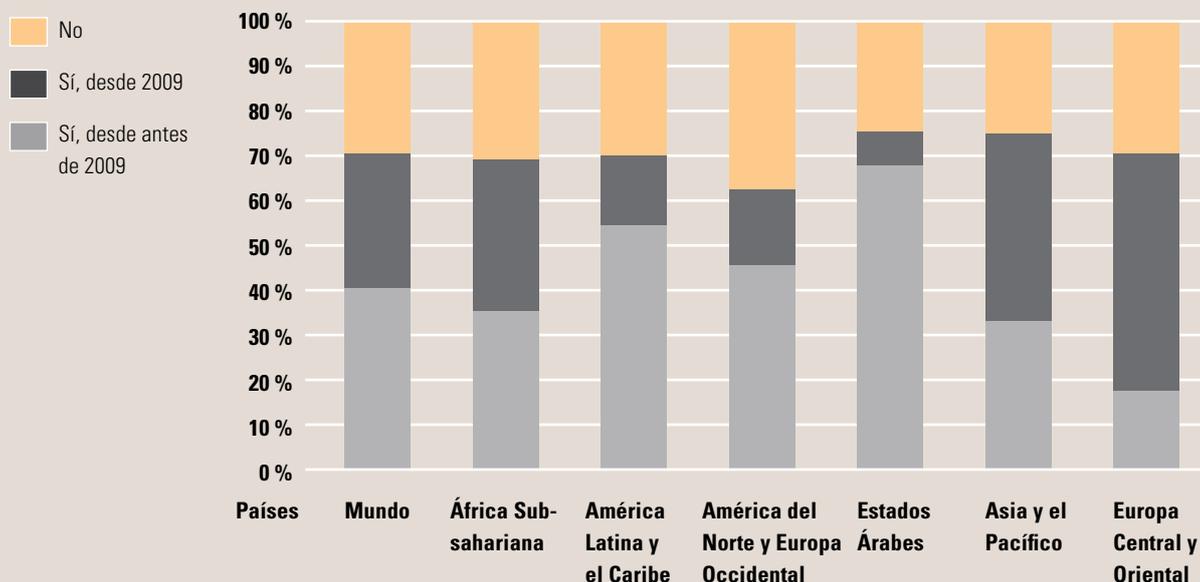
Para apoyar el aprendizaje no formal e informal, el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida lanzó en línea el Observatorio Mundial sobre el Reconocimiento, la Validación y la Acreditación del Aprendizaje no Formal e Informal [Global Observatory on the Recognition, Validation and Accreditation of Non- formal and Informal Learning] (UNESCO Institute for Lifelong

Learning, 2012b). Este observatorio está pasando actualmente de una recolección descriptiva de estudios de caso a un instrumento más analítico, de manera que se pueda asegurar que los gobiernos están bien informados sobre políticas y prácticas relacionadas con el reconocimiento, la validación y acreditación, y cómo estos se pueden integrar mejor en marcos de calificaciones en diversos contextos nacionales y regionales. Hasta el momento, el observatorio ha recibido 27 perfiles de países y 44 estudios de caso.

El Gráfico 1.4 muestra que de 133 países, 41% respondió que disponen de un marco de política para reconocer, validar y acreditar el aprendizaje no formal e informal desde antes de 2009. Otro 30% respondió que el marco de política se ha establecido desde 2009, mientras que el restante 29% todavía no dispone de ese marco de política. Desde un punto de vista regional, de 33 países en el África Subsahariana, 11 han establecido ese marco de políticas desde 2009 (Benin, Cabo Verde, Chad, Côte d'Ivoire, Gambia, Kenya, Malí, Namibia, Níger, Santo Tomé y Príncipe, y Zimbabwe). De 25 países en Asia y el Pacífico, 10 han establecido ese marco de política desde 2009 (Armenia, Azerbaiyán, Bangladesh, Bhután, Georgia, India, Islas Marshall, Malasia, Nepal y Uzbekistán). De 22 países de América del Norte y Europa Occidental, 4 han establecido ese marco de política desde 2009 (Chipre, Grecia, Malta y Suecia). De 17 países en Europa Central y Oriental, 9 han establecido un marco de política (Bulgaria, Eslovaquia, Eslovenia, Federación de Rusia, Letonia, Lituania, Polonia, Serbia y Ucrania) y, finalmente, de 24 países en América Latina y el Caribe, 4 han establecido este tipo de marco de política desde 2009 (Barbados, Cuba, Ecuador y la República Dominicana). Desde 2009 se ha observado un crecimiento por encima del promedio en el establecimiento de marcos de política para el reconocimiento, la validación y la acreditación del aprendizaje no formal e informal en el África Subsahariana, Europa Central y Oriental, así como en Asia y el Pacífico. Un nuevo marco de política es un indicador del progreso en el compromiso político de parte de un país.

Gráfico 1.4

Respuestas a la pregunta de si los países tienen un marco de política para reconocer, validar y acreditar el aprendizaje no formal e informal (en el mundo y por región)



Fuente: Cuestionario de monitoreo GRALE II, pregunta 2.2: ¿Tiene su país un marco de política para reconocer, validar y acreditar el aprendizaje no formal e informal? Número de respuestas por región: África Subsahariana 33, Estados Árabes 12, América Latina y el Caribe 24, América del Norte y Europa Occidental 22, Asia y el Pacífico 25, y Europa Central y Oriental 17.

Cuadro 1.3

Países que han promulgado nuevas políticas de AEA desde 2009 en el mundo, por región y por grupo de ingreso

	Nº total de respuestas a la pregunta	Nº de países que han promulgado política	%
MUNDO	131	92	70
GRUPOS REGIONALES			
África Subsahariana	31	18	58
América Latina y el Caribe	13	7	54
América del Norte y Europa Occidental	26	17	65
Estados Árabes	23	21	91
Asia y el Pacífico	16	15	94
Europa Central y Oriental	22	14	64
GRUPOS DE INGRESO			
Ingreso bajo	19	12	63
Ingreso medio bajo	33	23	70
Ingreso medio alto	33	18	55
Ingreso alto	45	39	87

Fuente: Cuestionario de monitoreo GRALE III, pregunta 2.4: ¿Ha promulgado su país nuevas políticas importantes en relación con el AEA?

La promulgación de nuevas política de AEA también se puede ver como un signo de mayor compromiso político. Como lo muestra el Cuadro 1.3, de los 131 países que respondieron a nivel mundial, 70% informó que nuevas e importantes políticas en materia de AEA se promulgaron desde 2009. Desde un punto de vista regional, 94% de 15 países en Europa Central y Oriental, y 91% de 23 países en América del Norte y Europa Occidental han promulgado nuevas políticas desde 2009, mientras que en otras regiones fue entre 54% y 65% de los países. Los altos valores para Europa y América del Norte también se reflejan en los datos por grupo de ingreso, donde 87% de los países que pertenecen al grupo de ingreso alto informó sobre la promulgación de nuevas políticas.

Entre los ejemplos de medidas legislativas y estrategias a largo plazo que se han introducido desde

- En diciembre de 2013 el Gobierno de España envió a la Comisión Europea un Plan Nacional de Implantación Garantía Juvenil. El 5 de julio de 2014 se aprobó el Real Decreto Ley 8/2014 que crea el Sistema Nacional de Garantía Juvenil, cuya finalidad principal es que los jóvenes no ocupados, ni integrados en los sistemas de educación o formación, mayores de 16 años y menores de 25 (o menores de 30 años con un grado de discapacidad igual o superior al 33%) puedan recibir una oferta de empleo, educación continua, formación de aprendiz o periodo de prácticas tras acabar la educación formal o quedar desempleados.
- En la ex República Yugoslava de Macedonia se aprobó en 2011 la Law on Open Civic Universities for Lifelong Learning [Universidades Cívicas Abiertas para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la vida], que está destinada a todos los proveedores especializados en educación de adultos.
- En Cabo Verde se aprobó el Decreto Legislativo 54/214 que se concentra en el reconocimiento, la validación y la acreditación de las competencias de los adultos.
- En Jordania se aprobó una disposición por la que se identifican y comprueban los niveles de los adultos que desean proseguir su educación, así como los niveles de los graduados en los centros de educación de adultos y alfabetización. Desde entonces, sus principios reguladores se han convertido en ley.
- En Suiza se aprobó en 2014 la Ley Federal de Educación Continua [Federal Act on Continuing Education].
- El Ministerio de Educación y Ciencia de Mongolia aprobó en 2013 el documento de política "Principales directrices de la educación a lo largo de toda la vida".
- En Chipre se aprobó la Estrategia Nacional de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida 2007-2013 y la Estrategia Nacional de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida 2014-2020. Estas estrategias están destinadas a aumentar el número de proveedores y modalidades de formación de los educadores en AEA.
- En Bosnia y Herzegovina se aprobó la Plataforma Estratégica para el Desarrollo de la Educación de Adultos en el Contexto del Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida [Strategic Platform Development of Adult Education in the Context of Lifelong Learning] para el periodo 2014-2020.
- En Mauritania, el Marco de la Reforma de la Educación PNDSE II 2011-2020 [Education Reform Framework PNDSE II 2011-2020] sigue la Estrategia Nacional de Educación de Adultos y Alfabetización [National Strategy on Adult Education and Literacy] (2006) y presenta elementos de alfabetización y educación no formal, educación para la paz y los derechos humanos, y educación en salud.
- En Malí se lanzó en 2010 el Programa Decenal para el Desarrollo de la Formación Profesional para el Empleo [Ten-Year Programme for the Development of Vocational Training for Employment].

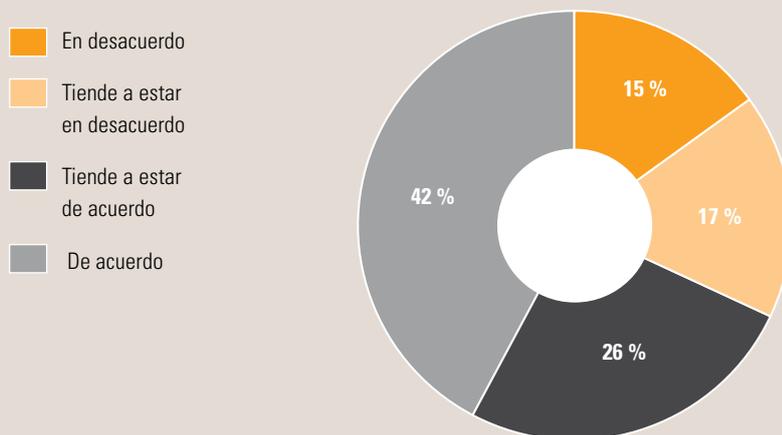
Recuadro 1.4
Compromisos en el Marco de acción de Belém en relación con la gobernanza

Para estos fines, nos comprometemos a:

- a) crear y mantener mecanismos para la participación de las autoridades públicas de todos los niveles administrativos, las organizaciones de la sociedad civil, los interlocutores sociales, el sector privado, las organizaciones de las comunidades y de los educandos adultos y educadores en la elaboración, la ejecución y la evaluación de las políticas y los programas en materia de aprendizaje y educación de adultos;
- b) aplicar medidas de creación de capacidades para apoyar la participación constructiva e informada de las organizaciones de la sociedad civil, las organizaciones de las comunidades y de los educandos adultos, según proceda, en la elaboración, la ejecución y la evaluación de las políticas y los programas;
- c) promover y apoyar la cooperación intersectorial e interministerial;

(Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, 2010, p. 29-30)

Gráfico 1.5
Porcentaje de países que están de acuerdo o en desacuerdo en que la gobernanza del AEA ha devenido más descentralizada desde 2009



Fuente: cuestionario de monitoreo del GRALE III, pregunta 3.1: ¿Cuáles de estas afirmaciones se aplican a su país? Subpregunta 4: Desde 2009, la gobernanza del AEA ha sido más descentralizada (Escala desde 1 = 'No están de acuerdo' hasta 4 'están de acuerdo', Número total de respuestas: 125.

- En Bulgaria se aprobó la Estrategia Nacional para Promover la Lectura y Mejorar las competencias en Alfabetización (2014-2020).
- En Polonia se publicó en 2013 un documento estratégico titulado “Perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida”. Además, la Estrategia de Desarrollo del Capital Humano [Human Capital Development Strategy] (2013) es una estrategia multisectorial con componentes de AEA.

Ha habido, sobre todo, numerosos ejemplos de compromisos políticos destacables en AEA en todo el mundo y varios países dan cuenta de significativos avances en AEA desde 2009. Algunos países están haciendo de los adultos con insuficientes niveles de alfabetización y competencias básicas una prioridad de los programas de AEA, mientras que otros han interpretado la preocupación por la equidad en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 como un llamado para mantener a los grupos vulnerables y marginados en la cima de la agenda del AEA. Los países deben continuar construyendo marcos de política para reconocer, validar y acreditar el aprendizaje no formal.

1.3 GOBERNANZA

En el Marco de acción de Belém, los Estados Miembros de la UNESCO aprobaron dos principios clave para la buena gobernanza en el AEA. El primero es que la gobernanza debe facilitar la implementación de la política y programas de AEA de maneras más eficaces, eficientes, transparentes, responsables y equitativas. El segundo principio es que debe haber una amplia participación de todos los actores interesados para garantizar la capacidad de respuesta a las necesidades de los educandos, en particular de quienes se encuentran en situación de desventaja (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, 2010).

En Etiopía, la consulta con los actores sociales es parte de la relación dinámica entre el gobierno federal, los gobiernos regionales y los kebeles, es decir, las

unidades del gobierno que trabajan a nivel de base. En el nivel federal, el papel del gobierno en relación con la gobernanza es determinar objetivos, formular orientaciones de política, coordinar con los actores sociales y financiadores acerca de las prioridades, y proporcionar el marco regulador global para el aprendizaje de adultos, incluyendo la acreditación, la investigación, la difusión y la documentación. A nivel de base, el papel de los kebeles es coordinar los servicios para apoyar la implementación de los programas, identificar las necesidades y demandas de aprendizaje a nivel local, y apoyar el reclutamiento y la participación de los educandos.

El *GRALE II* mostró que la descentralización del AEA a niveles regionales y locales es importante. Los beneficios esperados de la descentralización son una mayor rendición de cuentas, más transparencia y mayor participación de los actores sociales. El *GRALE II* informó que una descentralización eficaz en el AEA demanda una buena coordinación, financiación y fortalecimiento de capacidades. Los países han informado para el *GRALE III* sobre si la gobernanza se había descentralizado más desde 2009. Como se muestra en el Gráfico 1.5, un 42% de los encuestados estuvo plenamente de acuerdo en que el AEA se había descentralizado más, con otro 26% que tiende a concordar, y un total de 32% no está de acuerdo o tiende a no concordar.

El Recuadro 1.5 presenta el ejemplo de descentralización ofrecido por la República de Corea en respuesta a la encuesta de Monitoreo *GRALE III*. En la República de Corea, el gobierno central formula el marco básico de política y las agendas de política para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, mientras que los departamentos locales ejecutan las tareas detalladas de política en concordancia con las necesidades locales.

El 68% de los países participantes en la encuesta de monitoreo *GRALE III* informó que el gobierno ha consultado a los actores sociales y a la sociedad civil acerca de la formulación, implementación y evaluación de las políticas de AEA desde 2009 (ver el Gráfico 1.6). No existe

Recuadro 1.5**Cómo consultan los gobiernos a los actores sociales sobre la política del AEA: el caso de la República de Corea**

“De acuerdo con la Ley de Educación a lo Largo de Toda la Vida [Lifelong Education Law], el Gobierno de Corea creó un órgano consultivo como uno de los principales órganos responsables de la formulación y ejecución de las políticas nacionales de educación a lo largo de toda la vida. Estos órganos consultivos incluyen al Lifelong Education Promotion Committee (a nivel del gobierno central), el Municipal/Provincial Lifelong Education Promotion Committees (nivel provincial o municipal) and el Local Lifelong Education Promotion Committee (nivel distrital o comunitario). El Lifelong Education Promotion Committee es presidido por el ministro de Educación y está compuesto por funcionarios de nivel viceministerial del gobierno, el presidente del National Institute for Lifelong Education y expertos nombrados por el presidente del comité. Tiene la responsabilidad de deliberar, coordinar, analizar y evaluar las políticas nacionales de educación a lo largo de toda la vida. En los niveles municipal-provincial y distrital-comunitario, el Regional Lifelong Education Committee debe incluir la participación no solo de los dirigentes de los gobiernos regionales, sino también de los responsables regionales de la formulación de política, de manera que cada región pueda debatir y decidir sus propias políticas de educación a lo largo de toda la vida. En este sistema de política descentralizada de la República de Corea, si bien el gobierno central elabora marcos básicos y agendas de política en materia de aprendizaje a lo largo de toda la vida, son los departamentos locales los que deben conducir las tareas detalladas de política elaboradas por el gobierno central en concordancia con las necesidades locales. Por consiguiente, diversas opiniones de cada nivel de gobierno y expertos externos convergen mediante conferencias y discusiones detalladas con los comités asesores de política en el proceso de desarrollo de los planes de política nacional de educación a lo largo de toda la vida”.

Fuente: Cuestionario de monitoreo GRALE III, pregunta 3.2: Desde 2009, ¿ha consultado el gobierno a los actores sociales y a la sociedad civil sobre la formulación, implementación y evaluación de las políticas de AEA?

mucha variación a nivel regional, excepto en el caso de Europa (Occidental, Central y Oriental) y América del Norte, donde una alta proporción de respuestas de los países encuestados indica que se ha consultado a los actores sociales desde 2009.

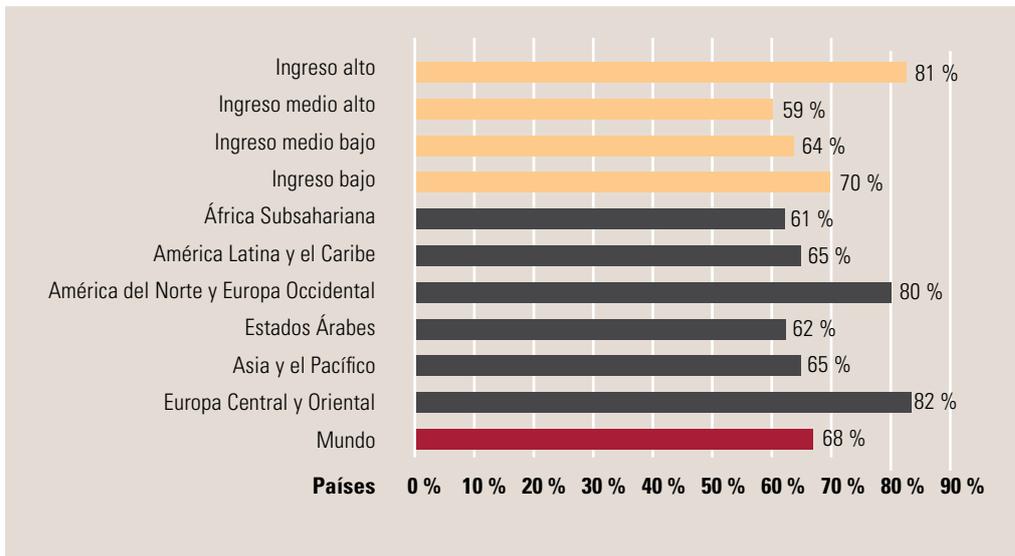
Esto también se refleja en el análisis de las respuestas de los países por grupo de ingreso, lo que revela que una mayor proporción de países de alto ingreso ha consultado a los actores sociales desde 2009. En Rumania, por ejemplo, se emprendieron amplias consultas públicas para la elaboración de la Estrategia Nacional de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. Estas consultas incluyeron la participación de representantes del gobierno, proveedores de educación y formación, empleados y otros actores sociales. Se efectuó una consulta en línea –además de grupos de discusión cara a cara–, que se organizó en seis de las ocho regiones de desarrollo en Rumania. En

total, en Rumania se consultó a más de 530 actores sociales en todos los niveles, incluyendo reuniones presenciales con 49 personas en el nivel central y 103 en los niveles regional y local. Además, 386 actores sociales respondieron a una encuesta en línea.

Las medidas adoptadas en materia de fortalecimiento de capacidades también son importantes para mejorar la participación de los actores interesados, incluyendo a los de la sociedad civil. En Paraguay, por ejemplo, entre 2009 y 2011 se condujo un amplio proceso de participación colectiva en 12 sesiones de consultas públicas realizadas en seis pueblos diferentes. En estas participaron unas 343 personas que representaban a 35 organizaciones de la sociedad civil y 11 órganos del estado. Mujeres, jóvenes, comunidades indígenas, afroparaguayos, discapacitados, homosexuales, lesbianas, personas bisexuales y transexuales, detenidos, ancianos y funcionarios,

Gráfico 1.6

Porcentaje de países del mundo por grupo de ingreso y región que han consultado a los actores sociales y a la sociedad civil acerca de las políticas en AEA



Fuente: Cuestionario de monitoreo GRALE III, pregunta 3.2: Desde 2009, ¿ha consultado el gobierno a los actores sociales y a la sociedad civil sobre la formulación, implementación y evaluación de las políticas de AEA?

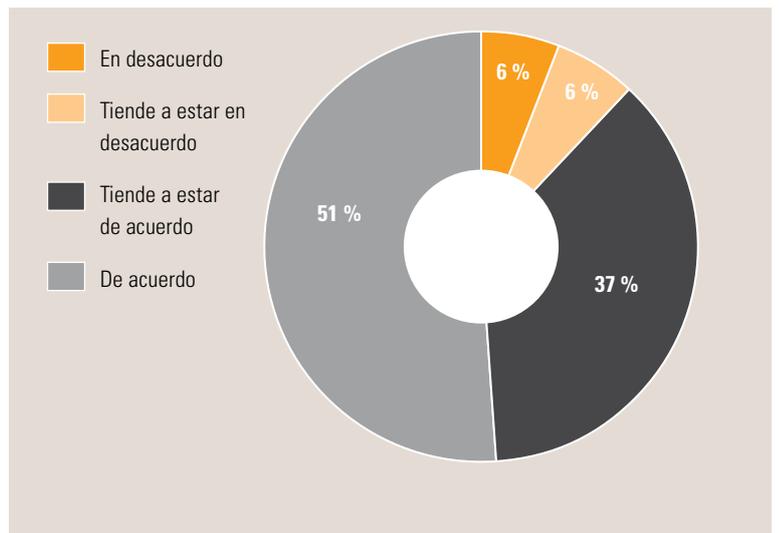
participaron en las consultas para plantear conjuntamente la Política Pública sobre Educación Continua.

En México, el énfasis se ha puesto en la participación de las comunidades indígenas. Como parte del programa Nacional de Desarrollo 2013-2018, en abril de 2013 se celebró en Palenque un Foro Consultivo denominado "México con una educación de calidad para todos", que incluyó un panel sobre "La brecha educativa y el analfabetismo", Miembros de las comunidades indígenas participantes en el foro consultivo destacaron los problemas estructurales que enfrentan respecto al AEA: insuficiente infraestructura, carencia de pertinencia y especificidad en el currículo del AEA, así como baja calidad de los educadores.

La cooperación interministerial es importante para llegar a grupos potenciales de educandos adultos previamente excluidos o marginados. Como lo ilustra el Gráfico 1.7, el 51% de los países que respondieron a la encuesta para el GRALE III estuvieron de acuerdo en que la gobernanza del AEA ha fortalecido la cooperación interministerial desde 2009, con un 37% adicional de países que

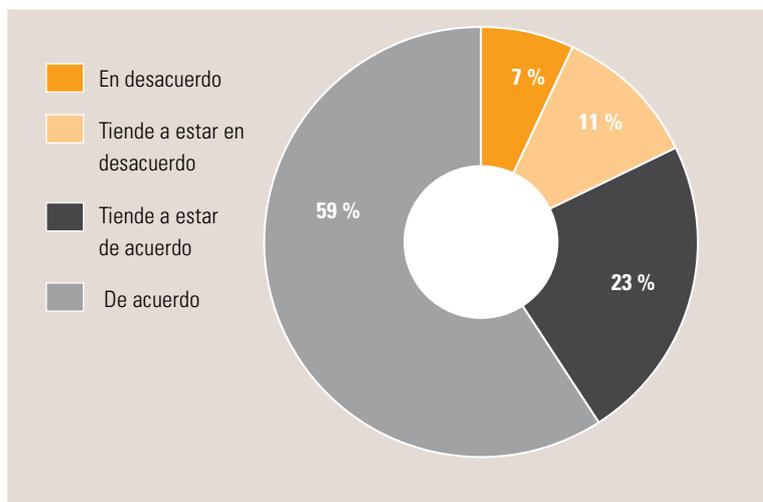
Gráfico 1.7

Porcentaje de países que están de acuerdo o en desacuerdo en que la gobernanza del AEA ha fortalecido la cooperación interministerial desde 2009



Fuente: Cuestionario de monitoreo GRALE III, pregunta 3.1: ¿Cuáles de estos enunciados se aplican a su país? Desde 2009, la gobernanza del AEA ha fortalecido la cooperación interministerial. Total de respuestas: 128.

Gráfico 1.8
Porcentaje de países que están de acuerdo o en desacuerdo en que la gobernanza del AEA ha consolidado iniciativas de fortalecimiento de capacidades desde 2009



Fuente: Encuesta de monitoreo GRALE III, pregunta 3.1: ¿Cuál de estos enunciados se aplica a su país? Desde 2009, la gobernanza del AEA ha consolidado iniciativas de fortalecimiento de capacidades. Total de respuestas: 124.

tienden a estar de acuerdo. En Omán, por ejemplo, una mayor cooperación entre el Ministerio de Educación, el Ministerio de Donaciones y Asuntos Religiosos y el Ministerio de Desarrollo Social ha generado

proyectos conjuntos que tienen como grupos objetivo a educandos en prisión y la colaboración con asociaciones de mujeres en Omán para mejorar la alfabetización, especialmente en las aldeas remotas.

En Georgia se ha producido una mayor cooperación interministerial entre el Ministerio de Educación y Ciencia, el Ministerio de Trabajo y el Ministerio de Salud y Asuntos Sociales para profesionalizar a los educadores de adultos. También se ha incrementado la cooperación entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Justicia para ofrecer formación profesional a los educadores que trabajan con detenidos.

En octubre de 2013, el parlamento eslovaco aprobó el nuevo Plan Maestro de Educación de Adultos [Adult Education Master Plan] para el periodo 2013-2020. Este plan define prioridades, programas, actividades de apoyo, instrumentos de monitoreo y la cobertura de las finanzas públicas destinadas a la educación de adultos. La innovación más importante introducida en el nuevo documento fue la inclusión de diversos ministerios adicionales en el AEA. Así, además del Ministerio de Educación, Ciencia

Cuadro 1.4
Países con innovaciones significativas en la gobernanza del AEA desde 2009, en el mundo, por region y por grupo de ingreso

	Nº total de respuestas a la pregunta	Nº de países que han promulgado política	%
MUNDO	123	77	63
GRUPOS REGIONALES			
África Subsahariana	28	19	68
América Latina y el Caribe	24	14	58
América del Norte y Europa Occidental	19	12	63
Estados Árabes	12	6	50
Asia y el Pacífico	25	16	64
Europa Central y Oriental	15	11	73
GRUPOS DE INGRESO			
Ingreso bajo	18	14	78
Ingreso medio bajo	30	19	63
Ingreso medio alto	34	17	50
Ingreso alto	40	28	70

Fuente: Cuestionario de monitoreo GRALE III, pregunta 3.3: ¿Ha habido alguna innovación significativa en la gobernanza del AEA en su país desde 2009 que podría ser de interés para otros países?

y Deportes, y el Ministerio de Trabajo, Familia y Asuntos Sociales, otros ministerios se incluyeron, tales como el Ministerio de Cultura, el Ministerio de Agricultura, Silvicultura y Alimentación, el Ministerio de Salud, el Ministerio de Medioambiente y Planificación Espacial, y el Ministerio del Interior.

Otros países han concentrado su atención en la gobernanza de la educación de adultos no formal. En Nepal, por ejemplo, el Centro de Educación no Formal [Non-Formal Education Centre] es un órgano de formulación de política, implementación y monitoreo de las actividades de educación no formal. Este consulta a la sociedad civil y a otros actores sociales en materia de formulación de políticas. En Burkina Faso, el gobierno consulta sobre la política de AEA no formal mediante foros destinados a promover la educación no formal. Los países reconocen la importancia de adoptar medidas en relación con el fortalecimiento de capacidades para apoyar la participación constructiva e informada de las organizaciones de la sociedad civil, educandos adultos e instructores. El Gráfico 1.8 muestra que 59% de los países que respondieron a la encuesta estuvieron de acuerdo en que la gobernanza del AEA ha fortalecido las iniciativas en este campo.

Alemania dispone de sólidas iniciativas de cooperación con expertos, investigadores y actores sociales que participan en el AEA. En 2012, por ejemplo, la Asociación Alemana de Educación de Adultos cooperó con la Bertelsmann Stiftung –una fundación privada sin fines de lucro– para organizar foros de discusión destinados a los ciudadanos en más de 50 ciudades en toda Alemania.

Finalmente, se pidió a los países que informaran sobre innovaciones significativas o avances en la gobernanza del AEA desde 2009 que pudieran ser de interés para otros países.

El Cuadro 1.4 muestra que 63% de los países que respondieron informaron sobre innovaciones significativas en la gobernanza del AEA desde 2009. Proporcionalmente, hubo más innovaciones en los países de ingreso bajo, pues 78% de los 18 países que

pertenecen a este grupo da cuenta de innovaciones o avances en la gobernanza del AEA. Algunos ejemplos de innovaciones sobre las que informan los países incluyen:

- El Chad desarrolló un Programa Nacional de Desarrollo de la Educación no Formal y Alfabetización en 2010, junto con un estudio sobre los mecanismos para identificar las necesidades de fortalecimiento de capacidades de los actores sociales en relación con la enseñanza, la organización y los marcos institucionales.
- En Eritrea se elaboró un currículo que sienta las bases para el aprendizaje a lo largo de toda la vida de los adultos y jóvenes no escolarizados. Este currículo está acompañado de los mecanismos de acreditación de la educación y la formación obtenida fuera de la escolarización formal. También ofrece oportunidades para el aprendizaje por medio de, por ejemplo, salones comunitarios de lectura en comunidades seleccionadas en áreas remotas para promover las competencias en lectoescritura.
- Estonia introdujo el Sistema de Calificación Ocupacional [Occupational Qualifications System] bajo el Sistema Estoniano de Calificación a fin de articular el aprendizaje a lo largo de toda la vida con el mercado de trabajo.
- Filipinas introdujo la Acreditación y Equivalencia, [Accreditation and Equivalency], un programa de educación no formal que ofrece certificación del aprendizaje y está destinado a ofrecer un puente alternativo de aprendizaje a jóvenes y adultos no escolarizados, que poseen competencias básicas en alfabetización, pero que no han completado los 10 años de educación básica establecido en la constitución filipina.
- En Arabia Saudita, el Ministerio de Educación, el Ministerio de Trabajo y el Ministerio de Asuntos Sociales suscribieron un acuerdo para implementar una política de

aprendizaje en los vecindarios, un proyecto de educación de adultos, el diseño de instrumentos para la evaluación continua, así como sobre el desarrollo de otras políticas y regulaciones en materia de educación de adultos en Arabia Saudita.

En conjunto, la encuesta de monitoreo del *GRALE III* revela que la gobernanza del AEA ha devenido más descentralizada desde 2009, lo que implica que las decisiones sobre demandas específicas de programas y la oferta adecuada se efectúan cada vez más a nivel local. Esto plantea ciertos retos, dado que se requiere el fortalecimiento de capacidades para posibilitar una evaluación adecuada de las necesidades de aprendizaje y una oferta pertinente para satisfacer esas necesidades. Se requiere iniciativas conjuntas para enfrentar las múltiples necesidades a fin de reducir las brechas en el aprendizaje. La cooperación multisectorial es la única manera de combinar esfuerzos y recursos para acometer las múltiples formas de desventajas en la adultez.

1.4 FINANCIACIÓN

Disponer de recursos financieros adecuados es un imperativo para crear oportunidades de aprendizaje de calidad para los adultos, en particular de quienes tienen más grandes necesidades. En el Marco de acción de Belém, los países se comprometieron en cinco áreas específicas de intervención en lo que respecta a la financiación del AEA. Éstas son: 1) buscar una inversión de por lo menos 6% del PNB en educación con un incremento en la proporción de recursos asignados al AEA; 2) integrar el AEA en las estrategias financieras de los ministerios y crear una estrategia integrada de AEA; 3) establecer una financiación transnacional para los programas de alfabetización y la educación de adultos; 4) crear incentivos para atraer fuentes alternativas para la financiación del AEA, por ejemplo, ONG, el sector privado y personas y 5) priorizar la inversión en el AEA para las poblaciones vulnerables y marginadas, en particular las personas discapacitadas.

Recuadro 1.6

Lista de países con un gasto en educación de por lo menos 6% del PIB

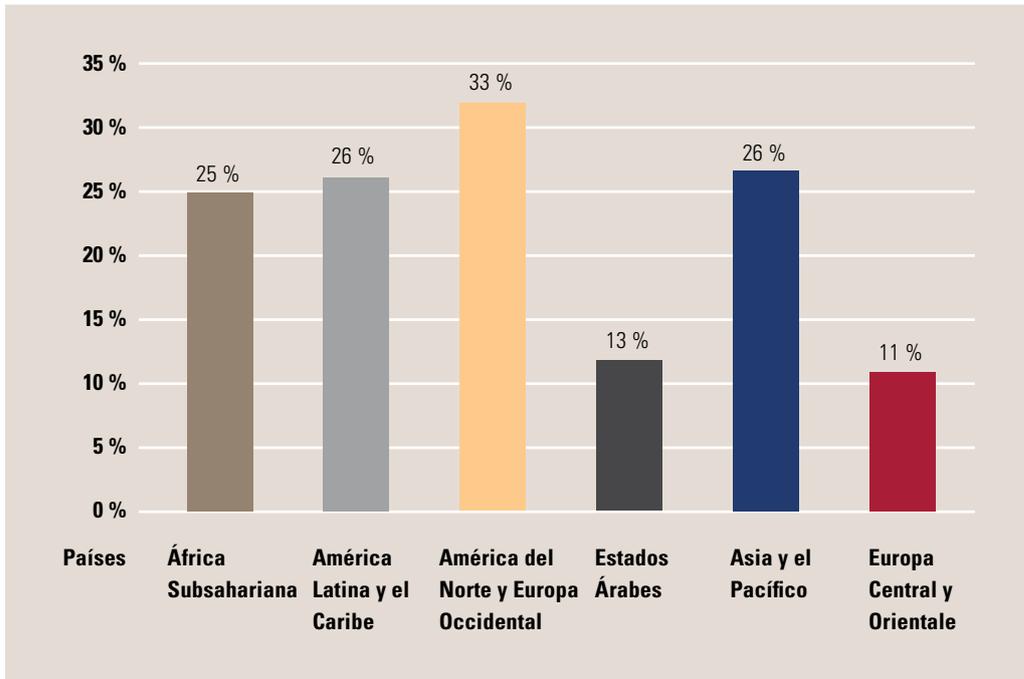
Aruba, Bélgica, Belice, Bolivia (Estado Plurinacional de), Botswana, Brasil, Chipre, Comoras, Costa Rica, Cuba, Dinamarca, Finlandia, Ghana, Honduras, Irlanda, Islandia, Islas Marshall, Jamaica, Kiribati, Kirguistán, Lesotho, Malawi, Malasia, Maldivas; Malta, Marruecos, Micronesia (Estados Federados de), Moldova (República de), Mongolia, Mozambique, Namibia, Noruega, Nueva Zelanda, Palau, República Democrática del Congo, Santo Tomás y Príncipe, Sudáfrica, Suecia, Swazilandia, Túnez, Ucrania, Venezuela (República Bolivariana de) y Viet Nam.

Fuente: UNESCO Institute for Statistics, 2016b.

El *GRALE II* mostró pruebas de que los países han hecho algunos progresos para lograr su meta de asignar 6% del PNB a la educación. Según una información reciente del Instituto de Estadística de la UNESCO, el gasto total del gobierno en educación como porcentaje del PIB es 4,7% en el África Subsahariana, 4,3% en Arabia Saudita, 4,3% en Asia y el Pacífico, 5,3% en América del Norte y Europa Occidental, 4,7% en Europa Central y Oriental, y 5% en América Latina y el Caribe (UNESCO Institute for Statistics, 2016b). El Gráfico 1.9 muestra que 33% de los países en América del Norte y Europa Occidental asignan por lo menos 6% del PIB a la educación, mientras que solo el 11% de los países en Europa Central y Oriental lo hacen. Un importante aspecto del progreso que hay que destacar es la disponibilidad de información sobre el gasto de los países en educación: actualmente se dispone de datos sobre el gasto en educación de 183 países, mientras que para el *GRALE II* fue de solo 64 países.

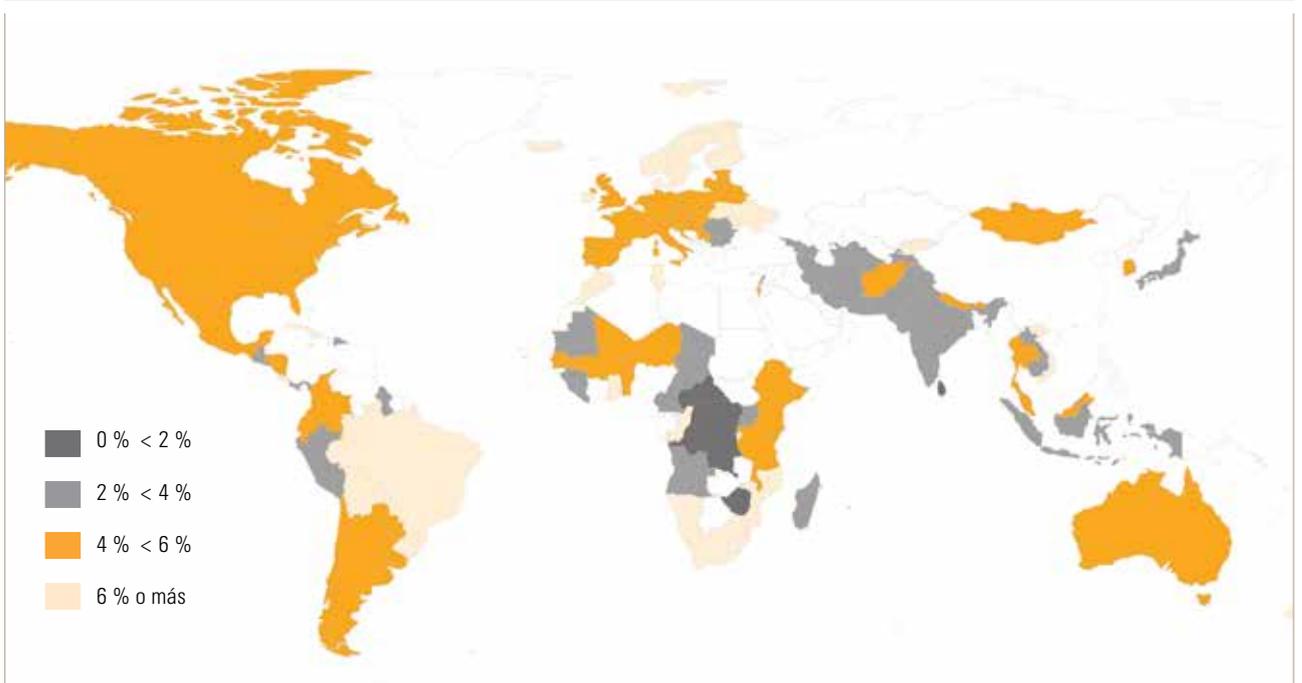
Un gran reto subsiste en lo que respecta a la proporción del gasto público asignado al AEA, dado que sigue teniendo una baja prioridad de inversión para los gobiernos y las organizaciones internacionales. Basándose en información sobre un

Gráfico 1.9
Porcentaje de países por región con un gasto en educación de por lo menos 6% del PNB



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2016b. Número de países por región: África Subsahariana 44, América Latina y el Caribe 34, América del Norte y Europa Occidental 27, Estados Árabes 16, Asia y el Pacífico 43 y Europa Central y Orientale 19.

Gráfico 1.10
Gasto en educación como porcentaje del PIB



Fuente: UNESCO Institute for Statistics, 2016b

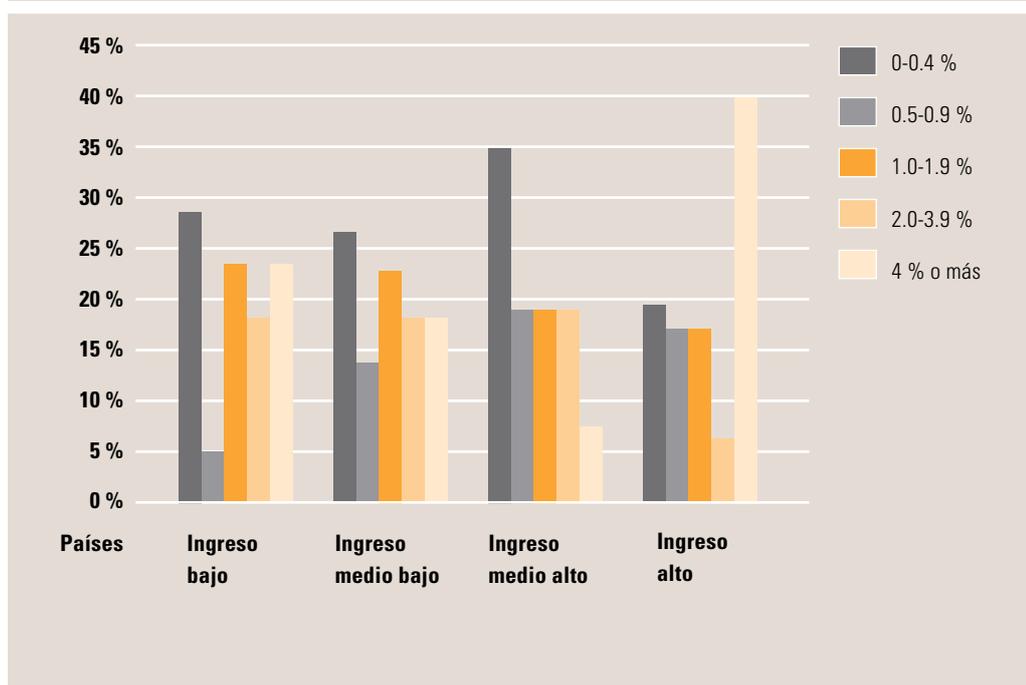
limitado número de países, el *GRALE II* informó que el porcentaje promedio del gasto público en educación destinado al AEA fue de alrededor de 0,9% en los países de ingreso bajo, 2,2% en los de ingreso medio, y 2,7% en los países de ingresos altos. Para el *GRALE III*, los países informaron sobre el porcentaje del gasto público en educación asignado actualmente al AEA. De 97 países que presentaron esta información, 41 indicaron que menos del 0,9% del gasto en educación se destinaba al AEA; 34 gastaron entre 1% y 3,9% del gasto en educación, y 22 gastaron 4% o más del gasto en educación en el AEA.

El Gráfico 1.11 muestra que más de un cuarto de los países de ingreso bajo y medio que dieron cuenta sobre el gasto en educación informó que menos del 0,4% se asignaba al AEA. De los países de ingreso alto que dieron cuenta sobre el gasto en educación, cerca de 40% destinaba 4% o más al AEA, que es un porcentaje similar al que se presentó en el *GRALE II*.

Es importante destacar que como proporción del PIB, el gasto en educación destinado al AEA en todos los países es muy pequeño, indicando así la falta de financiación disponible para el AEA como sector.

La falta de información financiera sigue siendo un desafío para muchos países y hace difícil que se formulen planes estratégicos realistas y realizables para el futuro del AEA. Globalmente, 24 países informaron que carecen de información sobre el gasto en educación, en tanto que 19 no respondieron a la pregunta (juntos representan el 31% de los 139 países que participaron en el *GRALE III*). Además, la asignación de recursos al AEA enfrenta una competencia debida a las prioridades de inversión en sectores clave tales como salud, infraestructura y bienestar social. A lo que hay que agregar que la complejidad del sector del AEA y la falta de coordinación entre los ministerios que se ocupan de diferentes aspectos del AEA tienen consecuencias para la eficiente movilización de recursos.

Gráfico 1.11
Porcentaje del gasto público en educación asignado al AEA por grupo de ingreso



Fuente: Cuestionario de monitoreo *GRALE III*, pregunta 4.1: ¿Qué porcentaje del gasto público en educación se asigna actualmente al AEA? Número total de respuestas: 97. Por grupo de ingreso: ingreso bajo 17, ingreso medio bajo 22, ingreso medio alto 26 e ingreso alto 30.

Cuadro 1.5

Evolución del gasto público en AEA como proporción del gasto público en educación entre 2009 y 2014 (a nivel mundial, regional y por grupo de ingreso)

	Nº total de respuestas a la pregunta	Aumentó	No varió	Disminuyó	No sabe
		%	%	%	%
MUNDO	129	46	33	13	8
GRUPOS REGIONALES					
África subsahariana	32	44	28	22	6
América Latina y el Caribe	23	61	30	9	0
América del Norte y Europa Occidental	20	40	40	5	15
Estados Árabes	12	50	25	25	0
Asia y el Pacífico	26	42	46	8	4
Europa Central y Oriental	16	38	25	13	25
GRUPOS DE INGRESO					
Ingreso bajo	20	45	30	20	5
Ingreso medio bajo	32	41	44	16	0
Ingreso medio alto	33	45	30	15	9
Ingreso alto	43	51	28	7	14

Fuente: Cuestionario de monitoreo GRALE III, pregunta 4.2: Entre 2009 y 2014, el gasto público en AEA como proporción del gasto público en educación en mi país aumentó / no varió / disminuyó / No sabe

A pesar de estos problemas, los países dieron cuenta de los progresos respecto de la inversión en el AEA. Globalmente, de los 129 países que respondieron, 46% informó que el gasto en AEA como proporción del gasto total en educación aumentó entre 2009 y 2014 (ver Cuadro 1.5). Otro 33% respondió que no había cambiado durante este periodo, mientras que solo 13% informó que el gasto en AEA había disminuido durante el mismo periodo. El 8% de los países no estuvieron en condiciones de ofrecer esta información.

El Cuadro 1.7 presenta la lista de los países por grupo de ingreso que presentaron información en la que el gasto en AEA como porcentaje del gasto público en educación disminuyó entre 2009 y 2014.

En términos generales, parece que hay voluntad política para aumentar la inversión en AEA, pues 57% de los 130 países respondieron que planean aumentar el gasto en AEA. Esto es en parte la

Recuadro 1.7

Lista de países por grupo de ingreso en los que el gasto público en AEA como porcentaje del gasto público en educación disminuyó entre 2009 y 2014

Ingreso bajo:

Benin, Guinea, Nepal, Uganda

Ingreso medio bajo:

Egipto, Ghana, Kenya, Nigeria, Pakistán

Ingreso medio alto:

Gabón, Granada, Líbano, Perú, Túnez

Ingreso alto:

Eslovenia, Hungría, Países Bajos

Fuente: UNESCO Institute for Statistics, 2016b.

respuesta a los nuevos Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) que incluyen una meta específica para la alfabetización de jóvenes y adultos, pero que también incorpora el AEA como una parte de otras metas. La voluntad para aumentar la inversión en AEA también se debe parcialmente al reconocimiento político de la importancia del aprendizaje de adultos en el fortalecimiento de la transmisión intergeneracional del éxito en educación. El compromiso de los países de ingreso bajo consistente en aumentar el gasto en AEA es particularmente notable, pues 90% de los países informan que planean aumentar el gasto en AEA en el futuro.

Se preguntó a los países si habían introducido algunas innovaciones significativas en la financiación del AEA desde 2009 que podrían ser de interés para otros países. El Cuadro 1.6 muestra que, globalmente (es decir, 55 de 115 países) informaron sobre innovaciones significativas en la financiación del AEA desde 2009. No hay mucha variación regional, pues cerca de la mitad de los países que presentaron esta información indicó alguna innovación específica en la financiación del AEA.

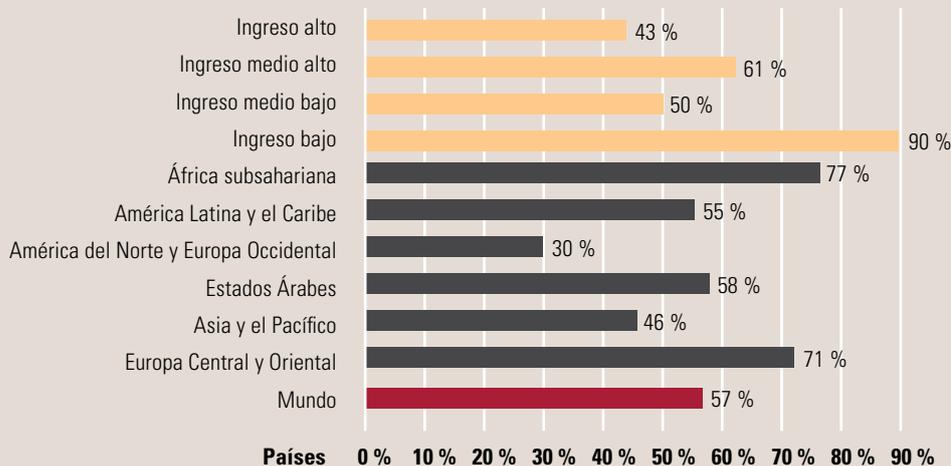
A continuación damos a conocer algunos ejemplos de innovaciones en la financiación del AEA como la presentan los países:

- El Chad creó el Fonds d'appui au développement de l'Alphabétisation et de l'Education non formelle (FADAENF) en 2014.
- El gobierno chino promueve el desarrollo de centros de educación de adultos dirigidos privadamente y aumentó la cooperación entre las escuelas y las empresas privadas. Así se está impulsando la inversión de diferentes sectores en el AEA.
- El gobierno de Israel aumentó significativamente la asignación de recursos presupuestarios para promover la educación de las poblaciones con diferentes niveles educativos, especialmente para algunos sectores. El objetivo primordial de esta inversión es facilitar una mejor integración de todas las poblaciones en el mercado de trabajo.
- Indonesia ha implementado un sistema de financiación competitivo, por el cual todas las instituciones de educación no formal tienen derecho a solicitar una subvención del gobierno.
- Filipinas introdujo una elaboración de presupuesto "ascendente –de abajo hacia arriba" – ['Bottom-Up Budgeting'], un proceso presupuestario participativo a nivel de base mediante el cual las unidades locales de gobierno y la sociedad civil pueden proponer programas y actividades basadas en sus necesidades.
- En Polonia se lanzó el Fondo Nacional de Formación en 2014 como parte de la reforma de los servicios del mercado de trabajo. Los empleadores pueden recibir financiación para cubrir hasta 80% de los costos de formación y educación de los empleados, mientras que los microempresarios tienen derecho a hacerlo hasta el 100% de los costos. Los empleadores pueden utilizar el Fondo Nacional de Formación para financiar el diagnóstico de las necesidades de formación, cursos, estudios y exámenes de posgrado, para solo dar algunos ejemplos.
- Serbia introdujo cambios en la Ley de Educación de Adultos de manera que los fondos destinados a financiar la educación de adultos están incluidos en el presupuesto de Serbia, los presupuestos de las provincias y los presupuestos de las unidades locales de autogobierno.
- Un ejemplo detallado de un enfoque innovador de financiación lo ofrece Estonia. Éste se presenta en el Cuadro 1.8.

En general, existen pruebas de cierta mejoría en el monitoreo de la financiación del AEA desde 2009. El hecho de que más países brinden información sobre la financiación en la encuesta de monitoreo *GRALE III* que en el *GRALE II* es un signo alentador. Además, existe globalmente una clara voluntad política para aumentar la inversión en el AEA. Sin embargo, los retos todavía permanecen en relación con la financiación del AEA. En primer lugar, la proporción de la financiación disponible para el AEA sigue siendo muy

Gráfico 1.12

Porcentaje de países en los que el gobierno planea aumentar el gasto en AEA en el futuro por grupo de ingreso, por región y a nivel mundial



Fuente: Cuestionario de monitoreo GRALE III, pregunta 4.3: ¿Planea el gobierno aumentar o disminuir el gasto en AEA? Número total de respuestas a nivel mundial: 130. Por región: África subsahariana 31, América Latina y el Caribe 22, América del Norte y Europa Occidental 20, Estados Árabes 12, Asia y el Pacífico 28 y Europa Central y Oriental 17. Por grupo de ingreso: ingreso bajo 20; ingreso medio bajo 32; ingreso medio alto 33 e ingreso alto 44

Cuadro 1.6

Países que han introducido innovaciones significativas en la financiación del AEA desde 2009 en el mundo, por región y por grupo de ingreso

	Nº total de respuestas a la pregunta	Países que han introducido una innovación	%
MUNDO	115	55	48
GRUPOS REGIONALES			
África subsahariana	28	13	46
América Latina y el Caribe	18	9	50
América del Norte y Europa Occidental	18	12	67
Estados Árabes	12	4	33
Asia y el Pacífico	25	12	48
Europa Central y Oriental	14	5	36
GRUPOS DE INGRESO			
Ingreso bajo	18	8	44
Ingreso medio bajo	29	12	41
Ingreso medio alto	31	16	52
Ingreso alto	36	19	53

Fuente: Cuestionario de monitoreo GRALE III, pregunta 4.4. ¿Ha introducido su país alguna innovación significativa en la financiación del AEA desde 2009 que podría ser de interés para otros países?

Recuadro 1.8**Informe de innovaciones en la financiación del AEA: el caso de Estonia**

Estonia implantó cambios en el Sistema de formación para el mercado de trabajo, [lo que supuso] una transición [...] a un enfoque basado en necesidades [para la población desempleada]. Por esta razón, en 2009 se introdujeron bonos de formación personalizada. Se trata de un instrumento flexible para satisfacer las necesidades individuales de aprendizaje de quien busca trabajo tan precisamente como sea posible. Los bonos se pueden utilizar para escoger un curso ofrecido por proveedores de formación reconocidos por el Fondo del Seguro de Desempleo [...]. En 2009 y 2010, solo estaba disponible la formación continua basada en la utilización de bonos de formación, pero desde 2011 también se los podía utilizar para el perfeccionamiento. Durante el periodo de búsqueda de trabajo, un cliente puede utilizar bonos de formación personalizada por un valor de hasta €5,500. Además, [...] durante el periodo 2008-2013, el Fondo Social Europeo financió tres programas de educación de adultos de Estonia.

1. Formación Relacionada con el Trabajo en la Educación y Formación Técnica y Profesional, y las Instituciones de Formación y Desarrollo de la Educación de Adultos:

este programa fue lanzado en el verano de 2009 bajo la supervisión de la Dirección de Educación Profesional y de Adultos del Ministerio de Educación e Investigación [Vocational and Adult Education Department of the Ministry of Education and Research]. [...] Se realizaron cursos de formación gratuitos relacionados con el trabajo en instituciones de educación profesional o en instituciones de educación superior profesional que ofrecen formación profesional. Durante la realización del programa participaron 41.200 personas en cursos de formación relacionados con el trabajo. La población objetivo del programa fue la población adulta en edad de trabajar en todo Estonia

2. Formación en instituciones de Educación Popular de Adultos [Training in Popular Adult Education Institutions]:

este programa fue iniciado en 2008 [...] por la Asociación Estoniana de Educación de Adultos. Los cursos de formación se realizaron en 45 centros de educación popular en todos los distritos y brindaron información sobre el conocimiento y las competencias necesarias para mejorar la competitividad profesional y las competencias clave para el aprendizaje a lo largo de toda la vida requeridas a fin de tener éxito. Durante la duración del programa participaron más de 33.000 personas en más de 2.000 cursos de formación..

3. Popularización de la Educación de Adultos:

este programa fue lanzado en 2008 y fue dirigido por la Association of Estonian Adult Educators (ANDRAS). El programa incluyó actividades tales como la organización de la Adult Learners Week y la difusión de programas de radio y series de televisión en [...] estonio y ruso.

Fuente: Respuesta de Estonia a la pregunta del cuestionario de monitoreo GRALE III, pregunta 4.4: ¿Ha instituido su gobierno alguna innovación significativa en la financiación del AEA desde 2009 que podría ser de interés para otros países?

baja en relación con la inversión total en educación en la mayoría de países. En segundo término, varios países carecen todavía de información actualizada sobre la inversión en el AEA. En tercer lugar, la inversión en AEA no es protegida contra las recesiones económicas y corre el riesgo de ser el sector en el que se pueden recortar los fondos públicos.

1.5 PARTICIPACIÓN, INCLUSIÓN Y EQUIDAD

Asegurar igual acceso y participación en el AEA desempeña un papel crucial a fin de posibilitar que las personas gocen de los beneficios potenciales del aprendizaje de adultos. Como resultado del Marco de Belém, los países acordaron establecer medidas para facilitar un acceso más equitativo a los programas de AEA, en particular los programas destinados a satisfacer las necesidades de los grupos previamente excluidos de las oportunidades de aprendizaje. En este sentido, la recolección sistemática de

datos es importante para monitorear el progreso, el acceso y la participación global en el AEA.

El *GRALE I* destacó no solo la baja participación global en educación de adultos en la mayoría de países, sino también las inequidades en el acceso y la participación tanto dentro como entre países. El *GRALE II* informó que cerca de 100 países recopilaban información sobre la participación en programas de alfabetización o de educación de adultos en general. Sin embargo, estos datos son de uso limitado en el monitoreo de la participación en el AEA, dado que generalmente los países no utilizan indicadores coherentes y comparables. Sin embargo, el *GRALE II* informó que muchos adultos –en particular quienes vivían en situación de pobreza y en áreas rurales remotas, miembros de minorías étnicas, mujeres, refugiados y migrantes– aún estaban excluidos de las oportunidades de educación. El *GRALE II* encontró que estas personas generalmente carecían de acceso a los programas de AEA y que incluso cuando

Cuadro 1.7
Evolución de la tasa de participación en el AEA desde 2009 a nivel en el mundo, por región y por grupo de ingreso

	Nº total de respuestas a la pregunta	Aumentó %	No varió %	Disminuyó %	No sabe %
MUNDO	126	60	13	7	19
GRUPOS REGIONALES					
África subsahariana	31	55	16	3	26
América Latina y el Caribe	22	68	14	14	5
América del Norte y Europa Occidental	20	65	30	%	5
Estados Árabes	11	45	0	27	27
Asia y el Pacífico	25	56	4	0	40
Europa Central y Oriental	17	71	12	12	6
GRUPOS DE INGRESO					
Ingreso bajo	19	63	5	5	26
Ingreso medio bajo	30	60	10	3	27
Ingreso medio alto	33	61	12	9	18
Ingreso alto	43	60	21	9	9

Fuente: Cuestionario de monitoreo GRALE III, pregunta 5.1: ¿Es que desde 2009, para la totalidad de la población adulta, la tasa (%) de participación en el AEA .. aumentó / no varió / disminuyó / no sabe

el acceso estaba disponible, la calidad de la oferta de educación era frecuentemente cuestionable.

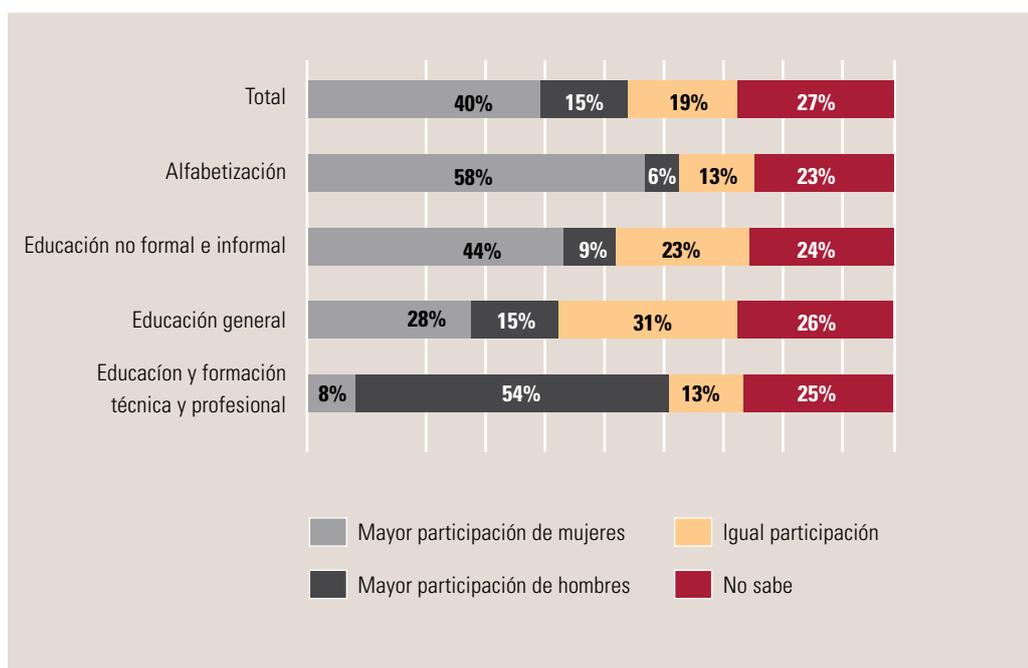
En el *GRALE III* los países informan si la tasa de participación de toda la población adulta aumentó, disminuyó o permaneció estable desde 2009, o si carecían de esta información. El Cuadro 1.7 muestra que 60% de los países respondieron que la tasa de participación global aumentó desde 2009, mientras que 13% informó que había permanecido estable. Solo 7% de los países informa que había disminuido desde 2009. Globalmente, 19% de los países informa que desconocían los cambios en la tasa de participación global en AEA.

El Cuadro 1.7 muestra que no hay diferencias significativas entre grupos de ingreso en lo que respecta a los cambios en las tasas de participación objeto de información desde 2009. Hay mayores diferencias en la proporción de países con grupos de ingreso que tienen la capacidad para ofrecer esta información. En relación con los países de ingreso altos, solo 9%

afirmó que carecía de información para dar cuenta de esos cambios, comparado con cerca de un cuarto para los países de ingreso medio bajo e ingreso bajo. Desde un punto de vista regional, 40% de los países de Asia y el Pacífico respondió que no sabía si la tasa global de participación en AEA había cambiado desde 2009.

La preocupación por las cuestiones de diferencias entre los sexos es un aspecto importante de la equidad en la participación en el AEA (Hanemann y Scarpino, 2015). Si bien la brecha global entre los sexos ha venido disminuyendo (UNESCO, 2015b), datos recientes indican que estas diferencias en el AEA pueden ser específicas y así influir sobre las opciones futuras de los educandos. A fin de monitorear la participación en relación con el sexo en diferentes programas de AEA, los países informaron si había más hombres o mujeres que los concluían. Algunas diferencias son significativas. El Gráfico 1.11 muestra que en 44% de los países que respondieron a la encuesta, las mujeres participaban más en la educación no formal que los hombres. En 9% de

Gráfico 1.13
Participación en programas de AEA por sexo y tipo de programa



Fuente: Cuestionario de monitoreo *GRALE III*, pregunta 5.2: ¿Qué diferencias hay entre las tasas de participación de hombres y mujeres en los programas de AEA? Número total de respuestas: 139.

los países, los hombres participaban más en la educación no formal y en 23% de los países la participación era igual para ambos sexos. Un 24% de países no pudo ofrecer esta información.

La equidad entre los sexos es una preocupación importante del Programa Ganokendra [Ganokendra Programme] en Bangladesh, un programa educativo no formal intergeneracional que crea oportunidades de educación a lo largo de toda la vida, contextualmente apropiadas, basadas en las necesidades y la sostenibilidad para los niños que no se escolarizan, jóvenes y adultos que viven en áreas rurales y comunidades urbanas marginadas. Si bien el programa atiende a todos los miembros de la comunidad, se realizan esfuerzos especiales para tener como grupo objetivo a las mujeres, no solo porque frecuentemente son marginadas de los programas educativos existentes, sino porque desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de la familia y la comunidad. Es así como las mujeres constituyen actualmente cerca del 70% de los más de 85.300 programas existentes.

La alfabetización es otra área en la que la más alta tasa de participación refleja una mayor necesidad entre las mujeres. Un 58% de los países indicó que más mujeres que hombres participan en programas de alfabetización. Por ejemplo, Saakshar Bharat es un programa nacional patrocinado que focaliza su atención en el mejoramiento de la alfabetización de las mujeres en la India. Lanzado en 2009 por el Indian Department of School Education and Literacy, Saakshar Bharat se propone reducir el número de adultos analfabetos en la India y promover un entorno en las comunidades que fomente el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Mientras que el censo de 2011 mostró que la tasa de alfabetización de adultos de la India era de 69% –un aumento de 7% desde el censo de 2001–, la tasa de alfabetización de adultos de las mujeres sigue siendo significativamente más baja si se la compara con el 79% de los hombres. El foco de atención del programa es la reducción de esta disparidad entre los sexos y, por consiguiente, lograr la meta definida por el gobierno, es decir, una tasa nacional de alfabetización de 80%

en 2030. Esto se planea lograr mediante la oferta de alfabetización básica a 70 millones de personas, de las cuales 60 son mujeres. (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, 2013).

La encuesta de monitoreo *GRALE III* revela que en 54% de los países muchos más hombres que mujeres participan en la educación y formación técnica y profesional. El Capítulo 3 –empleo y mercado de trabajo– da más detalles sobre la dimensión de sexo relacionada con el empleo en el AEA.

Hay poca información disponible sobre la participación y el acceso de grupos específicos, lo que hace difícil que los países puedan determinar las necesidades y monitorear el progreso a lo largo del tiempo. El Gráfico 1.14 muestra que 43% de los países que participan en el *GRALE III* no ofrecen información sobre las tasas de participación en el AEA de los trabajadores con bajos niveles de competencia, bajos ingresos y empleo precario. Entre tanto, 62% de los países participantes no ofrecieron información sobre las tasas de participación de los trabajadores con baja calificación, bajos ingresos y empleo precario. Sin embargo, 62% de los países no aportaron información sobre las tasas de participación de minorías étnicas, grupos religiosos o lingüísticos. Esto podría deberse al hecho de que en muchos países las minorías étnicas, religiosas o lingüísticas son grupos excluidos debido a orígenes diferentes o a que frecuentemente viven en áreas rurales remotas o en localidades aisladas, lo que hace difícil efectuar el seguimiento y la recolección de información.

También se carece información sobre la participación de los migrantes y los refugiados en los programas de AEA. El 56% de los países que ofrece información indica que no disponen de información sobre la participación de estos grupos en el AEA. Esto podría deberse a que muchos países anfitriones los perciben como residentes temporales en sus países y, por consiguiente, no concentran esfuerzo en la recolección de información sobre su participación en los programas de AEA.

Los adultos discapacitados permanecen como un grupo con muy poca visibilidad en lo que se refiere a su participación en el AEA. El 46% de los países que respondió a la encuesta no ofreció información sobre la participación de los adultos discapacitados en los programas de AEA. Los adultos con discapacidades tienden a ser una minoría vulnerable en muchos países, así como también un grupo heterogéneo con diferentes necesidades de aprendizaje que dependen del tipo de discapacidad. La información tiende a obtenerse globalmente, como parte de la oferta de bienestar a los adultos con discapacidades. Finalmente, hay falta de información en muchos países sobre las tasas de participación de los adultos

mayores; 50% de los países participantes manifestó que carece de información acerca de las tasas de participación de los adultos mayores en los programas de AEA.

El Gráfico 1.14 muestra el aumento de la participación de los jóvenes no escolarizados, sin empleo o que no reciben formación. Asimismo, 50% de los países participantes informó que aumentó el número de adultos que buscan el reconocimiento de su aprendizaje previo, en particular de aprendizaje no formal e informal. También se informó que las tasas de participación de los adultos con bajos niveles de alfabetización y competencias básicas habían aumentado. En términos generales, estas tendencias reflejan una

Gráfico 1.14
Cambios en las tasas de participación de diferentes grupos en el AEA a nivel mundial



Fuente: Cuestionario de monitoreo GRALE III, pregunta 5.3: Para cada uno de los grupos siguientes, ¿cómo evolucionó la participación en el AEA? Total de respuestas: 139.

focalización creciente en los adultos jóvenes –especialmente de los que no están empleados– y en los adultos con un bajo nivel de competencias.

Sin información adecuada sobre la participación en los programas de AEA es difícil planificar acuciosamente las necesidades y la oferta futura del AEA. Por esta razón, en el Marco de acción de Belém los países se comprometieron a recopilar información detallada sobre la participación en el AEA. En Luxemburgo, por ejemplo, se implementa una “Encuesta sobre educación de adultos” y otra “Encuesta sobre Formación profesional continua”. Asimismo, en Luxemburgo se recopila información sobre las prácticas de formación mediante una encuesta nacional que cubre las actividades de formación de las empresas y el acceso de los empleados a la formación.

Finalmente en lo que respecta a la participación, se pidió a los países que informaran sobre innovaciones significativas introducidas desde 2009 para aumentar el acceso y la participación que podrían ser interesante para otros países.

El Cuadro 1.8 muestra que 69% de los países que respondió a esta pregunta manifestó que había habido innovaciones significativas. En lo que respecta a las regiones, 87% de los 15 países de Europa Central y Oriental señaló innovaciones; en el África Subsahariana, 78% de los países señaló innovaciones destinadas a mejorar el acceso y la participación. Por grupo de ingreso, el mayor porcentaje de las innovaciones ocurrió en los países de ingreso bajo. Un 81% de los 16 países de ingreso bajo informó acerca de las innovaciones destinadas a aumentar el acceso y la participación en los programas de AEA desde 2009, una proporción más alta que la de todos los grupos de ingreso.

Entre los ejemplos de innovaciones destinadas a mejorar la participación en los programas de AEA como informaron los países, tenemos los siguientes:

- En Azerbaiyán, la Estrategia del Estado para el Desarrollo de la Educación aporta lo necesario para crear centros regionales de recursos destinados a los participantes en el AEA.

Cuadro 1.8

Número de países que informan sobre innovaciones significativas para aumentar el acceso y la participación en programas de AEA desde 2009 en el mundo, por region y por grupo de ingreso

	Nº total de respuestas a la pregunta	Países que han introducido innovaciones significativas	%
MUNDO	115	79	69
GRUPOS REGIONALES			
África subsahariana	27	21	78
América Latina y el Caribe	20	14	70
América del Norte y Europa Occidental	19	11	58
Estados Árabes	10	6	60
Asia y el Pacífico	24	14	58
Europa Central y Oriental	15	13	87
GRUPOS DE INGRESO			
Ingreso bajo	16	13	81
Ingreso medio bajo	29	21	72
Ingreso medio alto	30	17	57
Ingreso alto	39	28	72

Fuente: Cuestionario de monitoreo GRALE III, pregunta 5.4: ¿Ha instituido su país alguna innovación significativa en el AEA para mejorar el acceso y la participación desde 2009 que podrían interesar a otros países?

- En Bahrein se ha logrado aumentar la participación –en particular de las mujeres– gracias a la oferta de transporte a los centros de educación de adultos desde los puntos de encuentro más cercanos a sus domicilios, así como mediante la asignación de subvenciones para las educandas que completan la fase preparatoria destinada a las mujeres y se incorporan a los cursos de educación continua en diversos campos.
 - Belice introdujo un programa alternativo de equivalencia de certificación de nivel secundario en cada uno de seis distritos a fin de mejorar la participación en el aprendizaje de adultos. Además, el gobierno se alió con el sector privado para implementar un programa destinados a jóvenes adultos y adultos que se conoce con el nombre de “Programa de Alfabetización Financiera y Emprendimiento” [Financial Literacy and Entrepreneurship Programme].
 - Chipre introdujo el Action Plan for the Implementation of the European Agenda for Adult Learning –parte de la estrategia Europa 2020– que se propone aumentar la participación de los adultos en la educación y la formación mediante campañas de concienciación, jornadas de información, folletos y otro material informativo.
 - El Young Adults’ Skills Programme es parte del plan Youth Guarantee del gobierno de Finlandia. El programa está destinado a adultos jóvenes entre 20 y 29 años de edad que carecen de educación posbásica. Mediante el programa para adquirir competencias, los adultos jóvenes tienen la oportunidad de completar una calificación técnica o parte de ella. La formación conducente a una calificación profesional puede ofrecerse en un instituto de educación y en forma de aprendizaje. Llegar al grupo objetivo y brindar orientación y consejo durante los estudios son una parte importante del programa.
 - En algunas partes remotas de Kenya se han creado clases de alfabetización destinadas exclusivamente a los varones a fin de promover su participación gracias al seguimiento de las tradiciones culturales. Además, se han establecido programas móviles de AEA y bibliotecas móviles para la población nómada, mientras que en los centros urbanos se ofrecen programas nocturnos –como en Nairobi, Kisumu, Mombasa y Mandera– para posibilitar que la población que trabaja tenga acceso al aprendizaje después de las horas regulares de trabajo. Además, los educandos participan en la creación de sus propios materiales de lectura. Esto los ayuda a identificarse con sus materiales de aprendizaje y los estimula a participar.
 - El gobierno de la República de Corea dirige proyectos tales como las *Lifelong Learning Cities* y los *Lifelong Learning Centres for Happiness* [Centros de aprendizaje a lo largo de toda la vida para la felicidad]. Estos proyectos están destinados a mejorar la participación mediante la construcción de instalaciones cerca de áreas residenciales y la oferta de programas de aprendizaje a la medida que reflejan las necesidades específicas de las comunidades. Los Lifelong Learning Centres for Happiness atienden prioritariamente a los residentes en las comunidades rurales que carecen de oportunidades de aprendizaje. Los centros se crean reestructurando las instalaciones existentes, tales como bibliotecas, centros comunitarios, centros para ciudadanos mayores de edad e instalaciones en complejos habitacionales. Todos los Lifelong Learning Centres for Happiness cuentan con administradores in situ.
- Los programas de alfabetización también han logrado promover la participación. Uno de estos programas se describe en el Cuadro 1.9.

Recuadro 1.9**Potenciar la participación en programas de alfabetización de adultos: el programa Aksara Agar Berdaya (AKRAB) en Indonesia**

El programa The Aksara Agar Berdaya (AKRAB) en Indonesia ofrece formación básica y avanzada en lenguas locales y el indonesio (o bahasa indonesia) para adultos. Una de las principales fortalezas de este programa es que en su coordinación e implementación participan diversos actores interesados. Mientras que el diseño del programa es responsabilidad del Ministerio Indonesio de Educación y Cultura, también participan otros ministerios, tales como el de Bienestar Público, del Interior, de Asuntos Religiosos, de Finanzas y el de Empoderamiento de la Mujer. Las autoridades provinciales y municipales participan en la ejecución del programa, así como una gama de organizaciones, incluyendo ONG, grupos de mujeres, centros comunitarios de aprendizaje, instituciones religiosas, grupos medioambientales y universidades. El programa AKRAB ha tenido mucho éxito en lo que se refiere a la participación. Entre 2008 y 2012 participaron más de 4 millones de personas, más de 3 millones recibieron su certificado de alfabetización, más de 3.500 tutores de alfabetización recibieron formación y más de 6.179 jardines comunitarios de lectura se pusieron a disposición en áreas públicas. El número de centros comunitarios de aprendizaje aumentaron en 30% entre 2007 y 2012, y la desigualdad entre los sexos disminuyó de 4,32% en 2007 a 2,7% en 2011

Fuente: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2012a.

1.6 CALIDAD

Como se afirma en el Marco de acción de Belém, “La «calidad» del aprendizaje y la educación es un concepto y una práctica integrales que exigen que se les preste atención constantemente y que se desarrollen permanentemente” (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, 2010, p. 31). Desde el *GRALE I* se han propuesto diferentes dimensiones de la calidad en la oferta de programas de AEA con propósitos de monitoreo, incluyendo pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia. El *GRALE II* destacó el hecho de que muchos países han desarrollado y aplicado criterios de calidad, pero las conceptualizaciones y definiciones de estos criterios varían mucho.

El *GRALE III* define las cinco áreas clave para monitorear la calidad en la oferta de AEA:

1. Recolección sistemática de información.

2. Creación de programas de educación y formación previa para los educadores y facilitadores en el AEA.
3. Exigencia de calificaciones iniciales para enseñar en los programas de AEA.
4. Existencia de programas de educación y formación en servicio para los educadores y facilitadores en programas de AEA.
5. Investigación sustantiva sobre temas especializados del AEA.

Como se muestra en el Gráfico 1.15, 66% de los países que participaron en el *GRALE III* informaron que recopilan información sobre las tasas de conclusión, y 72% informó que recolectan información sistemáticamente sobre los certificados otorgados. Estos son resultados identificables que se pueden rastrear fácilmente. No obstante, solo 40% de los países informó sobre la recolección sistemática de información en materia de resultados en el empleo

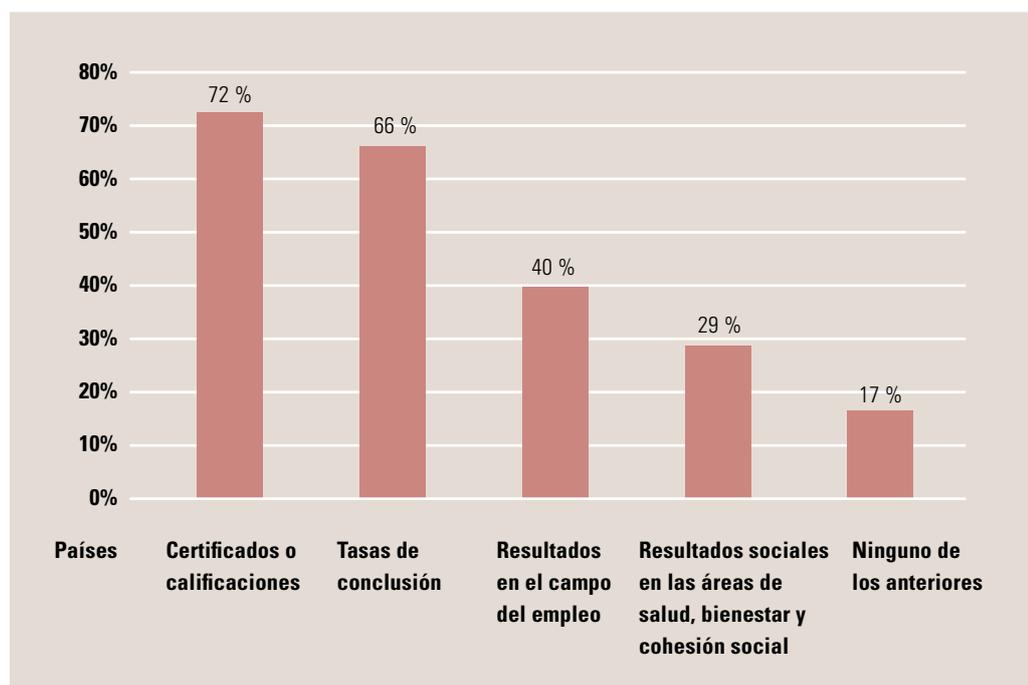
y solo 29% dio cuenta de la recolección de información de resultados más amplios. La información provista sobre la certificación y las calificaciones, así como sobre las tasas de conclusión, es algo que los proveedores de AEA pueden fácilmente reunir por sí mismos, mientras que la información sobre los beneficios económicos y sociales es mucho más difícil de obtener y requiere diferentes enfoques metodológicos, participación interinstitucional y una escala de tiempo a más largo plazo. El Gráfico 1.15 muestra también que 17% de los países –que corresponde a 23 países– no recopilan información sistemática sobre los resultados mencionados en la encuesta de monitoreo.

En lo que respecta a los programas de educación y formación inicial o previa al servicio de los educadores y facilitadores de adultos, 81% de los 134 países informa que estos programas ya existen (Gráfico 1.16). En lo que se refiere a los países por grupo de ingreso, existe poca variación en la proporción de países en los que se ofrece educación y formación inicial

o previa al servicio de los educadores de adultos. La información sobre la existencia de programas de educación y formación inicial o previa al servicio no incluye la proporción de educadores de AEA que actualmente participan en la formación, pues simplemente indican que la formación existe. Este es un indicador muy general, pero es uno para el cual es posible recopilar datos comparables. Además, es importante notar que si bien la formación del personal docente es importante, la calidad no depende únicamente de la formación. La motivación y los incentivos pecuniarios y no pecuniarios, así como la infraestructura, materiales y el currículo también desempeñan un papel importante. Finalmente, la oferta de formación inicial no debe asociarse solamente con la oferta formal de AEA. Los educadores y facilitadores de adultos deben recibir formación inicial y en servicio, incluso cuando la oferta de AEA es no formal.

El gobierno de la República de Corea creó un Sistema de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, un sistema nacional de certificación para los educadores

Gráfico 1.15
Porcentaje de países que recopilan información sistemáticamente sobre diferentes resultados del AEA



Fuente: Cuestionario de monitoreo GRALE III, pregunta 6: Su país, ¿ha recolectado información sistemáticamente acerca de los siguientes resultados? Número total de respuestas: 139.

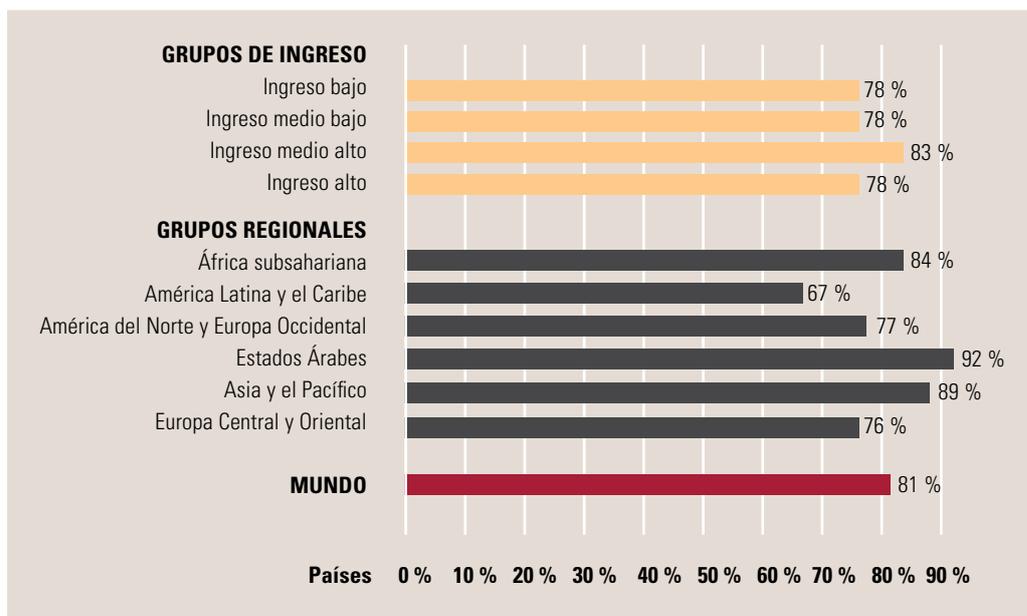
profesionales que trabajan en el sector de aprendizaje a lo largo de toda la vida destinado a garantizar una alta calidad de la enseñanza y el aprendizaje. En el Art. 24 de la Ley de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida [Lifelong Education Act] un 'educador en el aprendizaje a lo largo de toda la vida' se define como 'un especialista de campo responsables de la gestión del proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida, desde la planificación del programa hasta su implementación, análisis, evaluación y enseñanza'. Para recibir el certificado de educador en aprendizaje a lo largo de toda la vida las personas deben recibir cierto número de créditos académicos de una universidad o de una escuela de posgrado en un campo afín, o deben completar cursos de formación ofrecidos por instituciones designadas. Además, la Ley de Educación a lo Largo de Toda la Vida prescribe "la ubicación y el empleo de los educadores en aprendizaje a lo largo de toda la vida", haciéndola obligatoria para los institutos municipales o provinciales de educación a lo largo de toda la Vida, así como para los centros en ciudades, condados o aldeas

para emplear a educadores en aprendizaje a lo largo de toda la vida. También se recomienda a las escuelas y centros preescolares que dirigen programas de aprendizaje a lo largo de toda la vida que contraten a educadores en aprendizaje a lo largo de toda la vida (Republic of Korea Ministry of Education, Science and Technology, 2009),

No siempre se exige a los educadores de adultos que tengan calificaciones para enseñar, debido en parte a las pocas oportunidades de aprendizaje ofrecidas. En efecto, el Gráfico 1.17 muestra que menos de la mitad (46%) de los 134 países que respondieron informan que las calificaciones previas al servicio constituyen un requisito para enseñar en programas de AEA. Otro 39% informa que en algunos casos se exigen las calificaciones previas al servicio para enseñar en programas de AEA, mientras que 15% informó que no se exigen calificaciones para enseñar en programas de AEA. El aspecto que hay que destacar es que las calificaciones por sí mismas no garantizan el profesionalismo de los

Gráfico 1.16

Porcentaje de países en los que hay programas de educación y formación inicial o previa al servicio para el AEA por grupo de ingreso, por región y a nivel mundial



Fuente: Cuestionario de monitoreo GRALE III, pregunta 6.2: ¿Hay en su país programas de educación y formación inicial o previos al servicio para educadores y facilitadores del AEA? Número total de respuestas a nivel mundial: 134. Por región: África subsahariana 32, América Latina y el Caribe 24, América del Norte y Europa Occidental 22, Estados Árabes 12, Asia y el Pacífico 27, Europa Central y Oriental 17. Por grupo de ingreso: ingreso bajo 20, ingreso medio bajo 32, ingreso medio alto 35, ingreso alto 46.

educadores de adultos; sin embargo, asegurar el profesionalismo implica ofrecer formación inicial y continua, seguridad en el empleo, remuneración justa, oportunidades de crecimiento y reconocimiento del buen trabajo realizado para reducir la brecha educativa en la población adulta.

Sudáfrica informa que el gobierno ha ofrecido contratos de corta duración a graduados desempleados y a jóvenes que tienen certificados de segundo ciclo de educación secundaria para que enseñen alfabetización y competencias básicas a los adultos. Esto resalta la carencia de educadores calificados en AEA.

Un importante avance en relación con las calificaciones y el aseguramiento de la calidad en el AEA lo describe el informe de Bahrein, donde se ha creado una National Authority for Qualifications and Quality Assurance of Education and Training. Esta autoridad formula estándares de calidad para los currículos, métodos de enseñanza y evaluación. La autoridad tiene las siguientes obligaciones:

- (1) establecer estándares y directrices para medir el desempeño de las instituciones de educación y formación, y mapear las calificaciones nacionales;
- (2) dirigir el control de calidad de las instituciones de educación y formación a fin de asegurar la rendición de cuentas y mejorar la calidad del producto;
- (3) desarrollar e implementar un sistema nacional de exámenes que brinde una evaluación confiable de los logros de los educandos en la etapa preuniversitaria;
- (4) administrar el marco nacional de calificaciones que cubre todas las formas de aprendizaje y tiene en cuenta las calificaciones nacionales basadas en resultados para satisfacer las necesidades del mercado de trabajo del país;

- (5) publicar informes rigurosos de revisiones, calificaciones y exámenes nacionales para mejorar la calidad y la toma de decisiones;
- (6) fortalecer las capacidades nacionales para apoyar el mejoramiento de la calidad y le sustentabilidad en las instituciones de educación y formación en Bahrein; y
- (7) mejorar las alianzas y la comunicación entre los órganos pertinentes.

Además de la formación inicial, el desarrollo profesional permanente es importante para mantener la calidad de la oferta en el AEA. El Gráfico 1.18 muestra –en relación con el grupo de ingreso– el porcentaje de países que informa disponer de un servicio de desarrollo profesional del personal del AEA. Globalmente, solo 31% de los países informa que disponen de un servicio de desarrollo profesional permanente con suficiente capacidad, mientras que 54% informa que cuenta con un servicio de desarrollo profesional continuo pero con capacidad inadecuada y 14% informa que no dispone de este servicio. El 70% de los países de ingreso bajo, 61% de ingreso medio bajo y 43% de ingreso alto informan que no disponen de capacidad adecuada para el desarrollo profesional continuo.

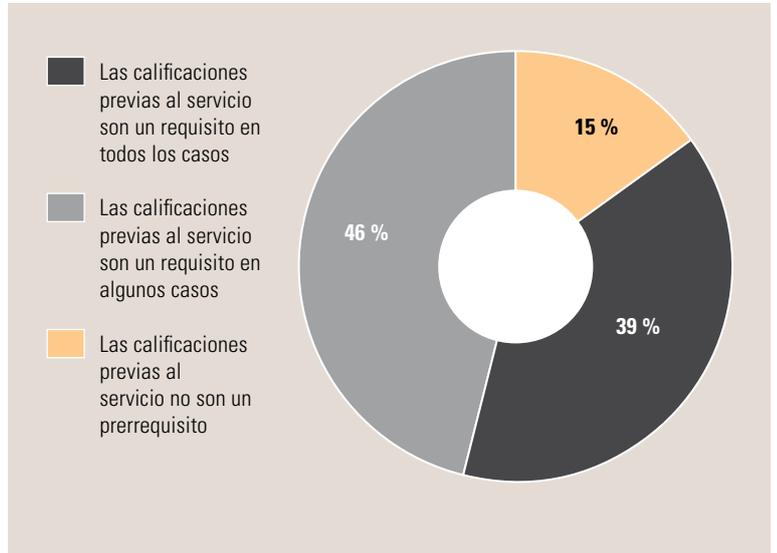
La creación de conocimiento e información ofrece una base sólida para mejorar la calidad. Por esta razón, la investigación que se produce en áreas especializadas del AEA es el último elemento de la calidad para el cual se brinda información del monitoreo. Los países informaron si desde 2009 habían realizado investigación sustancial sobre los resultados del aprendizaje, la calidad, la diversidad, el impacto de las nuevas tecnologías de la comunicación sobre el AEA (ver Gráfico 1.19). En términos generales, 52% de los países informó haber conducido investigación sustancial sobre los resultados del aprendizaje; 50% informó haber realizado investigación sustancial sobre los criterios de calidad para la enseñanza y el aprendizaje, incluyendo el currículo y la pedagogía; 39% sobre la diversidad de proveedores; 33% sobre cuestiones de equidad en el AEA y 29% sobre el impacto de las nuevas tecnologías en el AEA.

Alemania informó ampliamente sobre las actividades de información, datos y otra información relacionada con la calidad del AEA. Algunos ejemplos incluyen:

1. El Deutsches Institut für Erwachsenenbildung [Instituto Alemán para la Educación de Adultos] produce una publicación titulada Trendanalyse (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2013) que recopila y analiza la investigación efectuada en materia de AEA. La publicación se ocupa de los proveedores, el personal, los cursos y programas, la participación, la financiación, las competencias y las calificaciones, así como de las estructuras de gobernanza en el AEA.
2. El libre acceso a la base de datos en línea del Mapa de Investigación para la Educación de Adultos y Continua (<http://www.die-bonn.de/weiterbildung/forschungslandkarte/default.aspx?lang=en>) que permite a

Gráfico 1.17

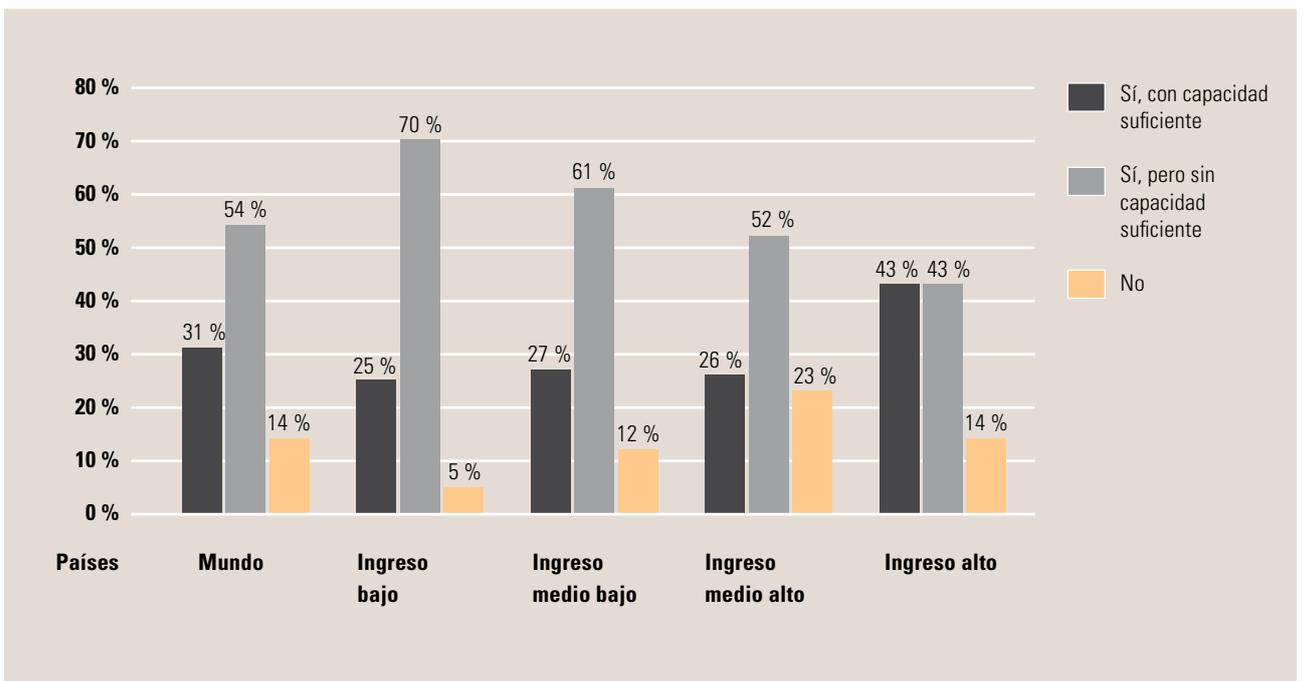
Porcentaje de países a nivel mundial en que los se requieren calificaciones previas al servicio para enseñar en los programas de AEA



Fuente: Cuestionario de monitoreo GRALE III, pregunta 6.3 ¿Las calificaciones previas al servicio son un requisito para enseñar en programas de AEA? Número total de respuestas: 134.

Gráfico 1.18

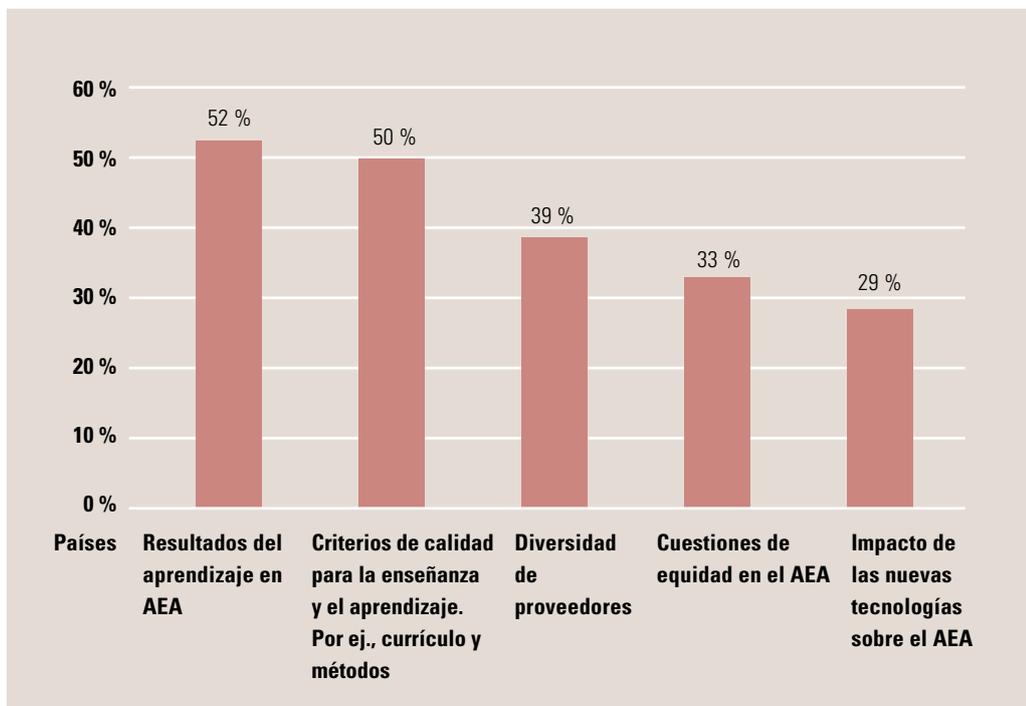
Porcentaje de países en el mundo por grupo de nivel de ingreso que ofrecen programas de educación y formación en servicio para los educadores y facilitadores del AEA



Fuente: Cuestionario de monitoreo GRALE III, pregunta 6.5: ¿Existen programas continuos, en servicio de educación y formación para los educadores y facilitadores de educación de adultos en su país? Número total de respuestas: 127. Por grupo de ingreso: ingreso bajo 20, ingreso medio bajo 33, ingreso medio alto 31 e ingreso alto 42.

Gráfico 1.19

Porcentaje de países que en el mundo realizan investigación sustancial sobre los resultados, calidad, criterios, diversidad de proveedores, cuestiones de equidad e impacto de las nuevas tecnologías en el AEA



Fuente: Cuestionario de monitoreo GRALE III, pregunta 6.5: Desde 2009, ¿Han habido análisis sustanciales sobre las siguientes cuestiones en su país? Número total de respuestas: 130.

los usuarios buscar los proyectos de investigación en curso o ya concluidos en el campo del AEA. Esta base de datos fue desarrollada por el Deutsches Institut für Erwachsenenbildung en cooperación con la división de educación de la Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft [Asociación Alemana de Investigación en Educación].

- El leo. El *Level-One Study on functional illiteracy* fue dirigido por la Universidad de Hamburgo entre 2009 y 2012 (Grotlüschen, 2012). Se proponía ofrecer información diferenciada sobre los niveles de alfabetización en Alemania, especialmente del nivel más bajo de competencia, conocido como 'level one' [nivel uno]. El estudio no solo aportó las primeras cifras confiables sobre la amplitud del analfabetismo funcional en Alemania, sino que también ofreció datos sustanciales sobre las condiciones de vida del grupo en cuestión.

- Finalmente, se preguntó a cuatro países si habían introducido innovaciones significativas para mejorar la calidad del AEA desde 2009. El Cuadro 1.9 muestra que 65% de los países informaron en términos generales que habían introducido innovaciones significativas en la calidad del AEA desde 2009. No hay una clara indicación de si la innovación en la calidad de la educación depende del ingreso del país. Esto no quiere decir que los recursos financieros no desempeñen ningún papel en la calidad del AEA, sino simplemente que la innovación es posible independientemente de los recursos financieros.

Entre los ejemplos sobre innovaciones en la calidad del AEA presentados por los países tenemos los siguientes:

- Canadá informó sobre innovaciones destinadas a mejorar la calidad del AEA en diversas provincias y territorios desde 2009. Por ejemplo, en Manitoba

Cuadro 1.9

Países que han implantado innovaciones significativas para mejorar la calidad del AEA desde 2009 en el mundo, por región y grupo de ingreso

	Nº total de respuestas a la pregunta	Nº de países que han implantado innovaciones significativas	%
MUNDO	116	75	65
GRUPOS REGIONALES			
África subsahariana	27	16	59
América Latina y el Caribe	23	15	65
América del Norte y Europa Occidental	18	11	61
Estados Árabes	12	7	58
Asia y el Pacífico	22	16	73
Europa Central y Oriental	14	10	71
GRUPOS DE INGRESO			
Ingreso bajo	16	9	56
Ingreso medio bajo	30	22	73
Ingreso medio alto	32	18	56
Ingreso alto	37	26	70

Fuente: Cuestionario de monitoreo GRALE III, pregunta 6.6: Desde 2009, ¿ha implantado su país innovaciones significativas para mejorar la calidad del AEA?

- se elaboró una credencial para los instructores de alfabetización de adultos y se creó una alianza con la Universidad de Manitoba para impartir un curso sobre alfabetización de adultos. En New Brunswick se elaboró un marco de calificaciones para los proveedores de servicios comunitarios de aprendizaje de adultos. En los Northwest Territories se desarrolló un currículo modular y recursos para cursos de aritmética básica de nivel inicial que fueron piloteados en 2015-2016. En Ontario se elaboró el Ontario Adult Literacy Curriculum Framework, que se publicó en abril de 2012. Se trata de un marco basado en competencias que apoya el desarrollo de los educandos adultos y la programación de la alfabetización.
- Egipto creó la Agencia Nacional para la Excelencia [National Agency for Excellence] y aprobó la elaboración de estándares de calidad en la educación de adultos. La agencia desarrolló

un mecanismo para acreditar a los asistentes en alfabetización y a los formadores en educación de adultos a nivel regional, así como para los formadores profesionales en alfabetización y educación de adultos a nivel regional.

- En Estonia, la Adult Education Act (2015) define currículos basados en resultados para la educación continua. El propósito de la nueva ley es mejorar la transparencia y la calidad de la educación continua y ampliar las responsabilidades de los proveedores de educación continua.
- En Hungría, la Adult Education Law establece que si el propósito de la educación o la formación es profesional, si incluye el aprendizaje de la lengua o si es financiado por el estado, el proveedor de formación debe tener la licencia correspondiente otorgada por el gobierno. El objetivo relacionado con las licencias es tener

un sistema de calidad fiable en cada institución de educación o formación de adultos, así como un nivel más alto de transparencia.

- En Kenya se ha introducido un sistema integrado de gestión y revisión de materiales para que sean más pertinentes en relación con las necesidades de los educandos adultos.
- En Malta, el Directorate for Lifelong Learning adoptó un National Diploma in Teaching Adults. En lo que respecta al nivel de graduación, en la Universidad de Malta se ha establecido una maestría con dos especialidades: una en educación comunitaria y otra en formación de adultos.
- El gobierno de Nicaragua ha declarado que la erradicación del analfabetismo constituye una prioridad. El resultado ha sido una creciente focalización en la implementación de módulos de alfabetización, con flexibilidad en las modalidades y un incremento en la oferta de educadores en las áreas rurales remotas.
- En Suecia, para apoyar el mejoramiento sistemático de la calidad, la National Agency for Education ha desarrollado un instrumento integral para la autoevaluación de la calidad.
- Zambia ha elaborado directrices para abrir instituciones de aprendizaje abiertas y a distancia. Además, los materiales para la alfabetización básica y funcional se han elaborado en lenguas locales y se ha producido manuales de metodología para la formación en alfabetización.

CONCLUSIONES

Se pueden extraer las siguientes conclusiones acerca del monitoreo de la calidad del AEA. En primer lugar, la recopilación sistemática de información pertinente se ha incrementado desde 2009. Sin embargo, todavía existe escasez de información sobre los resultados económicos y no económicos de la participación en el AEA. El monitoreo también se ve dificultado por la carencia de datos comparables a nivel internacional. En segundo término, la existencia de formación previa al servicio y las calificaciones iniciales de los instructores del AEA y programas de formación para los educadores de adultos son aspectos importantes del aseguramiento de la alta calidad de la oferta. Sin embargo, estos no son los únicos aspectos. El monitoreo de la calidad de la oferta de educación requiere sistemas que continúen examinando la institucionalización del AEA, así como como su base de financiación, currículo, disponibilidad y modalidades de oferta. Los educadores de adultos necesitan apoyo para ofrecer la educación que satisfaga las necesidades de los adultos. Finalmente, la investigación en el campo del AEA debe proseguirse para fundamentar las políticas y las prácticas, dado que el conocimiento y la información desempeñan un papel crucial en la mejora de la calidad del AEA.

REFERENCIAS

- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. 2014. *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014*, Bielefeld: W. Wertelsmann Verlag. Cf.: <http://www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildung-07.pdf>
- Grotlüschen, Anke and Wibke Riekman (Hrsg.). 2012. *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland: Ergebnisse der Ersten Leo. - Level-One Studie*, Münster: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, n.º 10). Cf.: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2014/01/9783830927754-openaccess.pdf>
- Hanemann, Ulrike and Cassandra Scarpino. 2015. *Narrowing the Gender Gap: Empowering Women through Literacy Programmes*, Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243299e.pdf>
- Republic of Korea, Ministry of Education, Science and Technology. May 9, 2009. *Lifelong Education Act*, Seoul. Cf.: <http://www.moleg.go.kr/FileDownload.mo?flSeq=30743>
- UIL ver UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UIS ver UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO Institute for Education. 1997. *Adult Education: The Hamburg Declaration; the Agenda for the Future*. Hamburg: UIE. Cf.: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5eng.pdf>
- Instituto de la UNESCO para la Educación. 1997. *La educación de las personas adultas. La Declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro*, Hamburgo: IUE. Cf.: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5spa.pdf>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. 2010. *Belém Framework for Action*, Hamburg: UIL. Cf.: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/News/belemframework_trilingual_online.pdf
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. 2010. *Marco de acción de Belém*, Hamburgo: UIL. Cf.: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/News/belemframework_trilingual_online.pdf
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. 2012a. *AKRAB! (Literacy Creates Power). Effective Literacy and Numeracy Practices Database (LitBase)*, Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Cf.: <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=4&programme=121&language=en>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. 19 May, 2012b. *UIL Global Observatory of Recognition, Validation and Accreditation (RVA) of Non-formal and Informal Learning*, Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Cf.: <http://www.uil.unesco.org/uil-global-observatory-recognition-validation-and-accreditation-rva-non-formal-and-informal-learning>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. 2013. *Saakshar Bharat Mission. Effective Literacy and Numeracy Practices Database (LitBase)*, Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Cf.: <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=9&programme=132>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. 1 April 2015. *Collection of Lifelong Learning Policies and Strategies*, Hamburg: UIL. Cf.: <http://uil.unesco.org/lifelong-learning/lifelong-learning-policy-analysis/collection-lifelong-learning-policies-and>
- UNESCO Institute for Statistics. 2012. *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*, Montreal: UIS. Cf.: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>
- Instituto de Estadística de la UNESCO. 2013. *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación: CINE 2011*, Montréal: UIS. Cf.: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-sp.pdf>

- UNESCO Institute for Statistics. 2016a. *Regional and Country Profiles*, Montreal, UIS. Cf.: <http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/regions.aspx>
- UNESCO Institute for Statistics. 2016b. *Expenditure on Education as % of GDP*. Montreal: UIS. Cf.: <http://data.uis.unesco.org/?queryid=181>
- UNESCO. 1976. *Recommendation on the Development of Adult Education*, Paris: UNESCO. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000300/030090eb.pdf>
- UNESCO. 1976. *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos*, París: UNESCO. Cf.: http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_S.PDF
- UNESCO. 2015a. *Recommendation on Adult Learning and Education (2015)*, Paris: UNESCO. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245119M.pdf>
- UNESCO. 2015a. *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos (2015)*, Paris: UNESCO. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245119M.pdf>
http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=49354&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. 2015b. *Global Monitoring Report: Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*, Paris: UNESCO Publishing. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>
- UNESCO. 2015b. *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2015: La Educación para Todos 2000-2015: Logros y desafíos*, París: UNESCO. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>
- Walters, Shirley, Jin Yang, and Peter Roslander. 2014. *Key Issues and Policy Considerations in Promoting Lifelong Learning in Selected African Countries: Ethiopia, Kenya, Namibia, Rwanda and Tanzania*, Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002311/231157e.pdf>
- World Bank. 2016. *World Bank List of Economies (July 2016)*, Washington, DC: World Bank. Cf.: <http://siteresources.worldbank.org/DATASTATISTICS/Resources/CLASS.XLS>
<http://autism-insar.org/sites/default/files/docs/worldbanklist.pdf>
- Yang, Jin. 2015. *Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and Informal Learning in UNESCO Member States*, Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232656e.pdf>

SEGUNDA PARTE

INTRODUCCIÓN

Es necesario percibir el AEA como parte de un más amplio conjunto de prácticas sociales, culturales y económicas. Situar el AEA en el panorama más amplio del desarrollo sostenible es el objetivo de esta parte del informe que examine cómo el AEA interactúa e impacta los tres importantes dominios siguientes: salud y bienestar; empleo y mercado de trabajo, y vida social, cívica y comunitaria. Cada capítulo revisa las más recientes pruebas y literatura sobre las relaciones entre el AEA y estas áreas de política. Los capítulos también presentan estudios de caso en todo el mundo que aportan lecciones para los responsables de la formulación de política y los practicantes en el AEA. Los capítulos confirman los beneficios del AEA y ofrecen argumentos para los gobiernos, el sector en privado y las personas para que inviertan AEA. No obstante, los capítulos también asumen las debidas precauciones, ya que muchas de las relaciones entre AEA y resultados sociales y económicos más amplios son indirectas. Establecer relaciones causales directas no siempre es fácil ni tampoco es aconsejable.

Con muchos países que están experimentando tasas crecientes de envejecimiento de su población, el gasto en salud y en cuestiones relacionadas con la salud se está convirtiendo en una cuestión de política conflictiva.

El AEA podría ser una inversión sensata a largo plazo, que podría reducir el gasto relacionado con la salud. Por consiguiente, comprender cómo el AEA promueve una mejor salud y bienestar se está convirtiendo en algo cada vez más importante. Este es el tema del Capítulo 2.

En el África Subsahariana se ha escrito mucho acerca del aumento de la población y de los dividendos demográficos. Para los países en cuestión, asegurar que los hombres y las mujeres jóvenes tengan oportunidades de un trabajo decente se está convirtiendo, indudablemente, en una tarea cada vez más urgente. Estos países requerirán desarrollar una sólida comprensión de cómo el AEA puede ayudar a los ciudadanos a interesar y mantenerse en el mercado de trabajo, un tema que se discute en el Capítulo 3.

Finalmente, comprender cómo el AEA incide sobre la vida social, cívica y familiar será crucial para todos los países. Como se discute en el Capítulo 4, el AEA puede ayudar a los países a promover la cohesión social y una mayor comprensión entre ciudadanos provenientes de diferentes medios. También puede abordar la creciente preocupación sobre la apatía de los votantes, la disminución de la confianza en las instituciones políticas y el aumento de la fragmentación comunitaria.



CAPÍTULO 2

SALUD Y BIENESTAR

El vínculo fundamental entre salud y educación está bien establecido: personas más educadas tienen más posibilidades de saber cómo hacerse cargo de su salud, por lo que sociedades mejor educadas tienen posibilidades de tener poblaciones más saludables. Sin embargo, este capítulo busca ir más lejos. Examina y presenta las pruebas más recientes de las complejas relaciones entre educación y salud; identifica los beneficios que la educación, en general, y el AEA, en particular, tienen para la salud y el bienestar.

El capítulo comienza con una explicación de por qué se ha convertido en algo más importante que nunca que los responsables de la formulación de política comprendan y fortalezcan los lazos entre educación y salud. A continuación se presenta una breve discusión sobre la compleja naturaleza de las relaciones entre educación y salud. Seguidamente, el capítulo describe las muy diversas maneras en que el AEA puede incidir sobre la salud y el bienestar de las personas y las sociedades, antes de presentar estudios de caso que muestran cómo actúan los vínculos entre el AEA y la salud en la práctica.

Después, el capítulo se pregunta si los países están reconociendo y respondiendo a las relaciones positivas entre el AEA y la salud. Aquí las respuestas a la encuesta de monitoreo *GRALE III* son muy reveladoras. Uno podría asumir que los países han adoptado medidas para asegurar que se maximicen los beneficios del AEA para la salud. No obstante, la encuesta revela que aún hay mucho trabajo por hacer. Muchos países dicen que reconocen los beneficios del AEA para la salud y el bienestar, pero solo unos cuantos han puesto en funcionamiento mecanismos de coordinación adecuados.

El capítulo concluye formulando un llamado a los países a fin de superar las barreras que impiden una coordinación intersectorial eficaz. Al adoptar la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, los dirigentes del mundo reconocieron la urgente necesidad de enfoques gubernamentales sistémicos. Fortalecidos por las pruebas que se presentan en este capítulo y el impulso político que sustenta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, los países deberían estar listos para actuar.

2.1 POR QUÉ LAS RELACIONES ENTRE EL AEA Y LA SALUD SON MÁS IMPORTANTES QUE NUNCA

Durante mucho tiempo los gobiernos han estado de acuerdo en que los resultados positivos de la salud dependen de la acción entre los sectores. La Declaración de Alma-Ata en 1978 (Organización Mundial de la Salud, 1978), por ejemplo, apela a la coordinación con otros sectores (incluyendo educación) para buscar una mejor atención de salud primaria. Sin embargo, como se analiza posteriormente en este capítulo, el progreso en la articulación de los dos sectores ha sido lento.

Hoy, la necesidad de un enfoque coordinado es más fuerte que nunca. Hay tres razones importantes para esto. En primer lugar, el costo de los servicios de salud está aumentando considerablemente en muchos países. Este aumento está siendo activado por un gran número de factores, incluyendo estilos de vida poco saludables, envejecimiento de las poblaciones y carencia de conocimientos relacionados con la salud. En los países miembros de la Organización de

Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), el gasto público en salud aumentó de 5% del PIB en 2000 a 6,5% en 2013. Fuera de la Unión Europea, el gasto público y privado total en salud aumentó en 2,6% en 2013 solamente, con un crecimiento especialmente alto en Asia y América Latina. En Chile y la República de Corea, el gasto aumentó en más de 5% en 2013, mientras que el gasto per cápita aumentó en casi 25% desde 2009 (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2015; todas las cifras se dan en términos reales). Con presupuestos bajo presión, los gobiernos deben considerar cómo se pueden manejar y contener los costos en salud. La educación y el aprendizaje tienen un importante papel que desempeñar para mostrar a las personas cómo prevenir la enfermedad y promover comportamientos más saludables. En el largo plazo, pequeñas inversiones en prevención pueden reducir la necesidad de mucho más grandes inversiones en cuidados intensivos y hospitales.

La segunda razón por la que un enfoque coordinado es importante es que en décadas recientes la comprensión de la salud se ha ampliado considerablemente para incluir el concepto de «bienestar». Según la Organización Mundial de la Salud (1948, p. 1), ‘salud’ se puede definir como ‘[...] un estado de bienestar físico, mental y social, y no solamente como la ausencia de afecciones o enfermedades’. La educación y el aprendizaje son medios para lograr ese bienestar, ya que permiten que las personas desarrollen un mayor control sobre la calidad y el significado de sus vidas. Aquí, la salud mental es particularmente importante. La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la ‘salud mental’ como “[...] un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede enfrentar las tensiones normales de la vida, puede trabajar en forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad” (Organización Mundial de la Salud, diciembre de 2013). Para lograr este estado de salud mental, las personas necesitan desarrollar capacidades y competencias, lo que supone un papel importante de la educación y el aprendizaje.

Finalmente, existe un creciente reconocimiento de que sectores aislados ya no pueden resolver los problemas por sí solos. A nivel mundial, los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) apelan a un enfoque gubernamental sistémico, articulado en la formulación de política. Los estudios realizados a nivel nacional muestran que los resultados en salud dependen de algo que va mucho más allá del sistema de salud. Un estudio realizado en el Canadá, por ejemplo, encontró que 50% de los resultados en salud se podían atribuir a factores socioeconómicos tales como educación e ingreso. Los factores biológicos y genéticos representaban 15% de los resultados y el medioambiente físico representaba 10%. Esto deja solo 25% de los resultados en salud al sistema de salud (Standing Senate Committee on Social Affairs, Science and Technology, 2009).

2.2 PRINCIPIOS GENERALES PARA COMPRENDER LAS RELACIONES ENTRE EL AEA Y LA SALUD

Cuando se examinan las pruebas sobre cómo el AEA se relaciona con la salud, es importante tener en mente algunos principios. En primer lugar, si bien se ha establecido que la educación es un determinante social de la salud (Solar and Irwin, 2010, citado en Organización Mundial de la Salud, 2012), no se puede asumir que existe una relación lineal simple entre educación y mejor salud. Esta complejidad se hace considerablemente más evidente cuando se tiene en cuenta la totalidad de la vida. Desde hace mucho tiempo los defensores del AEA han percibido la educación y el aprendizaje como una tarea a lo largo de toda la vida que incluye el aprendizaje formal, no formal e informal. De manera semejante, lograr la salud y el bienestar deben percibirse como una tarea a lo largo de toda la vida. Dado que las personas transitan hacia la adultez y envejecen, necesitan ser capaces de manejar su propia salud, enfermedades y discapacidades –así como las de sus dependientes–. Esto requiere conocimiento, competencias y comportamientos y actitudes desarrollados no solo mediante la educación y el aprendizaje inicial, sino a lo largo de toda la vida.

La complejidad aumenta por el hecho de que el aprendizaje y las necesidades de salud varían considerablemente en diferentes contextos socioeconómicos y culturales, así como en función de las diferencias entre los sexos. Lo que se percibe como un comportamiento saludable en una comunidad puede ser visto como insalubre en otra. Diferentes lenguajes, valores y visiones del mundo pueden tener consecuencias muy significativas para la salud y la educación, como se pueden ver, por ejemplo, en el contexto de los debates sobre la prevención del VIH/SIDA en África. Por consiguiente, los responsables de la formulación de política necesitan comprender cómo la salud y la educación operan juntas en los contextos locales. También necesitan promover el aprendizaje mutuo entre familias, educadores y profesionales de la salud. (Ntseane y Chilisa, 2012).

En todas las etapas de la vida y en todos los contextos, la salud y la educación pueden actuar de manera mutuamente beneficiosa y complementaria. El reto consiste en comprender mejor estas interacciones, hacer mejor uso de su potencial y sinergias, así como reconocerlas en las políticas y la práctica.

2.3 PRUEBAS: CÓMO EL AEA PUEDE CONducIR A UNA SALUD Y BIENESTAR MEJORES

La educación brinda beneficios a las personas y las sociedades como un todo. Puede conducir a mejores resultados en salud (tales como reducir la enfermedad y lograr una mejor salud mental), vidas más duraderas, comportamientos más saludables (tales como mejores dietas) y menores costos en salud (debidos, por ejemplo, a hospitalización). Antes de discutir cada uno de estos beneficios específicos de la salud, esta sección ofrece una visión panorámica de las pruebas y tendencias.

2.3.1 VISIÓN PANORÁMICA, PRUEBAS Y TENDENCIAS GENERALES

El Cuadro 2.1 ofrece una visión panorámica de los muchos beneficios en salud y bienestar que se pueden derivar de la inversión en AEA.

Mucha de la investigación sobre el impacto de la educación sobre la salud se

Cuadro 2.1
Beneficios derivados de la inversión en AEA en la salud y el bienestar

Beneficios	Nivel personal	Nivel de la población
Buena salud general	Mejores resultados en el aprendizaje debido a menos absentismo en la educación; menos absentismo en el trabajo; mayor capacidad para asumir las responsabilidades familiares y participar con la comunidad.	Mejora del capital humano; participación plena de los ciudadanos en la economía y la sociedad
Comportamientos y actitudes saludables	Mayor responsabilidad personal con la salud	Población con actitudes positivas hacia la prevención y la cultura de la salud
Mayor esperanza de vida	Prolongación de la esperanza de vida; prolongación del período de vida sin discapacidades limitantes y, por consiguiente, con mayor independencia	Mayor esperanza de vida libre de discapacidades; menores costos por atención de salud
Reducción de las enfermedades, visitas al médico y hospitalización	Menos días de enfermedad; mejor autogestión de la salud	Menores costos para el sistema público de salud debido al mejor uso de la atención ambulatoria y el menor uso de la atención hospitalaria
Mejor salud mental y menores tasas de depresión	Mejores competencias y estrategias para enfrentar las situaciones; mejor calidad de vida; mayor satisfacción con su vida	Una población más productiva y con confianza en sí misma
Beneficios intergeneracionales		Mejora de los niveles de salud de la población

concentra en la educación formal, en vez de hacerlo en el aprendizaje no formal o informal. También prioriza la educación escolar y superior, en lugar de hacerlo con el AEA. Sin embargo, la justificación para invertir en educación se aplica a todas las edades y modalidades de educación. Desarrollar conocimientos, competencias y capacidades puede posibilitar el mejoramiento de la salud y el bienestar de las personas, independientemente de su edad.

La investigación ha encontrado que la educación tiene un impacto fuerte y medible sobre la salud y el bienestar. En efecto, se ha sugerido que entre los más amplios beneficios que ofrece el AEA, los mayores se dan en salud, salud mental y bienestar (Dolan *et al.*, 2012). Los beneficios del aprendizaje para la salud son “extremadamente grandes potencialmente” (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2006), incluso cuando se controla los rasgos genéticos y el origen familiar (Cutler and Lleras-Muney, 2006). Para las personas, la educación formal temprana tiene efectos a largo plazo: existe una fuerte relación entre logro educativo y salud y resultados en la salud más tarde en la vida (Baker *et al.*, 2012). Así, de acuerdo con Hannum y Buchmann (2003), “los países con ciudadanos mejor educados tienden a tener una población más saludable y longeva, con personas que toman decisiones más informadas en salud y que tienen hijos más saludables”. Además, una encuesta de competencias de los adultos realizada por la Organización para el Desarrollo y la Cooperación económica (OCDE) sugiere que el nivel de alfabetización de una persona tiene una incidencia directa sobre su salud. La alfabetización permanecía como un factor significativo incluso después de haber controlado variables demográficas, niveles de educación y estatus en el mercado de trabajo (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2013).

Los esfuerzos dirigidos a mejorar el conocimiento de los problemas de salud pueden ser fructíferos. Por ejemplo, las poblaciones de comunidades en ocho países de América Central aprendieron cómo evitar el uso de insecticidas con DDT, que tenían efectos nocivos para

prevenir la malaria. En lugar de DDT –que tenía efectos nocivos sobre el medioambiente y se sospecha que puede ser dañino para la salud humana– se los estimuló a evitar el almacenamiento del agua recolectada, mejorar los sistemas de drenaje y mantener limpias sus comunidades. Como resultado, la incidencia de malaria cayó 63% (PAHO/ World Health Organization, 2009).

Los efectos de la educación pueden ser tanto directos como indirectos. Mientras los primeros incluyen el uso de medicación apropiada, los últimos incluyen un uso más eficaz de los servicios de salud, estilos de vida más saludables, mejores entornos de trabajo y niveles de estrés más bajos (Ronson y Rootman, 2012)

Existen pruebas tanto de círculos viciosos como virtuosos en el impacto del AEA sobre la salud. Las personas que se encuentran en malas condiciones de salud tienen esperanza de vida más cortas, lo que reduce el periodo durante el cual pueden aumentar los beneficios de la educación (Acemoglu *et al.*, 2003). Esto, a su vez, reduce los incentivos para invertir en AEA. Por el contrario, una clara comprensión de los beneficios está relacionada con horizontes más largos de tiempo y de esperanza de vida.

Existen algunas pruebas de los diferentes efectos de la educación en diferentes etapas del curso de la vida. Por ejemplo, la educación tiene un mayor impacto sobre la salud mental en los grupos jóvenes de edad y sobre la función física entre las personas mayores (Regido *et al.*, 1999). Sin embargo, se necesita más investigación para desarrollar una mejor comprensión de las relaciones entre resultados específicos de salud y ciertos tipos de educación. También necesitamos aprender más acerca de las edades en las que tipos particulares de aprendizaje son más eficaces.

2.3.2

BENEFICIOS ESPECÍFICOS DEL AEA PARA LA SALUD, EL BIENESTAR Y LOS SISTEMAS DE SALUD**Mejora en los comportamientos y actitudes relacionados con la salud**

La educación está estrechamente relacionada con estilos de vida saludables y el conocimiento sobre temas de salud. Las personas con más educación tienen más posibilidades de tener una mejor comprensión de las condiciones de salud, de los tratamientos disponibles y más competencias para manejar su salud (Higgins *et al.*, 2008). Las personas más educadas informan que pasan menos días en cama y pierden menos días de trabajo debido a la enfermedad (Cutler y Lleras-Muney, 2006). Estudios internacionales han relacionado la educación con determinantes de la salud tales como comportamiento saludable y uso de servicios preventivos. Las personas mejor educadas tienen menos posibilidades de fumar, beber en exceso o utilizar drogas ilegales. También tienen más posibilidades de hacer más ejercicio, utilizar cinturón de seguridad en el automóvil, vacunarse y participar en programas de detección (Feinstein *et al.*, 2006).

También hay pruebas que vinculan el AEA con una mejor salud. Por ejemplo, un estudio británico encontró que, independientemente del tipo de vida que los adultos llevaron en sus primeros años, la participación en la educación entre las edades de 33 y 42 años tenía efectos positivos para dejar de fumar, hacer ejercicio y tener una vida satisfactoria (Feinstein and Hammond, 2004). Usman (2009) estudió los programas de alfabetización de adultos áreas rurales y la educación en salud en cinco aldeas del norte de Nigeria durante un periodo de cinco años, realizando observación participante y entrevistas de grupo con 30 mujeres fulani nómadas. Los resultados incluyeron el empoderamiento en materia de salud (es decir, mayor control sobre las decisiones que afectaban a su propia salud y la de sus hijos); el desarrollo de conocimientos y prácticas para reducir la morbilidad reproductiva, común entre las mujeres pastoras debido al embarazo precoz y a enfermedades infecciosas

como el VIH/SIDA; una mejor planificación familiar; dietas más saludables; mejora en las prácticas de higiene y sanidad, así como una toma de decisiones más cooperativa con los cónyuges gracias a una mejor comunicación (Usman, 2009). Un estudio de personas de edad suecas que se incorporaron a círculos de estudio sobre nutrición encontró que tenían una mejor situación nutricional que aquellos que no habían participado (Westergren y Hedin, 2010). La investigación sugiere que el aprendizaje comunitario de adultos mejora tanto la salud mental como los conocimientos y competencias educativas (Lewis, 2014). La educación no formal mediante la radio o teléfonos móviles también es una fuente poderosa de aprendizaje sobre la salud. En Etiopía, por ejemplo, donde se difundieron mensajes para promocionar la higiene hasta 14 veces por día durante tres años, hubo una extraordinaria reducción en la observación de la suciedad de las manos, pasando de 74% a 26%. Esto condujo a una reducción de 20% en la prevalencia del tracoma sin utilizar antibióticos (Head *et al.*, 2015).

Esperanza de vida y esperanza de vida libre de discapacidades

La educación es un importante predictor de la esperanza de vida en la mayoría de países, independientemente de su nivel de desarrollo. En 1980, las personas de 25 años de edad en los Estados Unidos de América que tenían cierta educación universitaria podían esperar vivir otros 54,4 años en promedio, casi tres años más que las personas que solo tenían diplomas de educación secundaria, quienes podían esperar vivir otros 51,6 años. Un estudio realizado en 2000 encontró que esta brecha había aumentado a siete años (Cutler y Lleras-Muney, 2006). Así, mientras que la educación puede beneficiar a una parte de la población, también puede aumentar las desigualdades, lo que implica que el AEA tiene un papel que desempeñar en la reducción de las brechas de aprendizaje más tarde en la vida.

La educación incide tanto sobre la longevidad de la vida como sobre su calidad. Las expectativas de disponer de una vida libre de discapacidades y enfermedades se utilizan ampliamente

como indicadores para medir los beneficios reales de la salud para sumar años de vida. Miicuci y Noale (2005), utilizando el Estudio Longitudinal de Envejecimiento en Italia, encontraron que la recuperación de una discapacidad ligera sumaba años de esperanza de vida para las personas, y que mayores niveles de educación aumentaban la probabilidad de recuperación y disminuían la probabilidad de que una discapacidad ligera se agravara. Un estudio en 22 países europeos encontró que las personas con bajos niveles de educación tienen más probabilidades de presentar niveles generales de salud más bajos y limitaciones funcionales (Kneesebeck *et al.*, 2006). En Dinamarca, hombres y mujeres con 18 años de educación tienen ocho veces más de posibilidades de contar con una buena salud que aquellos que solo cuentan con siete años de escolaridad.

Reducción de enfermedades relacionadas con el estilo de vida

Las enfermedades relacionadas con el estilo de vida son responsables de 63% de las muertes en el mundo, mientras que 80% de las muertes en países de ingreso bajo e ingreso medio bajo se deben a enfermedades no transmisibles (Organización Mundial de la Salud, 2014b). Las intervenciones médicas solo pueden aportar una solución parcial. Los países necesitan también mejorar la comprensión de las personas sobre su situación y el conocimiento de lo que constituye un estilo de vida saludable. Personas más educadas tienen menos posibilidades de morir debido a las enfermedades comunes más agudas y crónicas, tales como enfermedades cardíacas, derrames, hipertensión, colesterol, enfisema, diabetes, asma y úlceras.

La educación preventiva funciona mejor cuando las personas viven en contextos favorables a la salud. La naturaleza de la industria de comidas y bebidas, el nivel de contaminación medioambiental y la preponderancia de la pobreza son factores contextuales que inciden sobre la salud. En efecto, la Organización Mundial de la Salud (2016a) informa que aproximadamente uno de cada cuatro decesos que se producen en el mundo (12,6 millones de personas) están

relacionados con la vida en un entorno insalubre. El AEA ofrece a las personas la capacidad de configurar sus propios entornos y hacerlos más saludables.

Los resultados de los estudios relacionados con la incidencia de la educación sobre la obesidad son dispares. Por ejemplo, se ha encontrado que la preponderancia del peso y la obesidad es menor entre las personas educadas en los países desarrollados (Grossman y Kaestner, 1997; Cutler y Lleras-Muney, 2006). Pero Jones-Smith *et al.* (2012) estudiaron la relación entre educación y obesidad entre las mujeres en 39 países de ingreso bajo y medio bajo, encontrando que la obesidad era más pronunciada entre las mujeres educadas, dado que la obesidad es un signo de prosperidad relativa. No obstante, el mismo estudio encontró que el incremento en la preponderancia del peso era mayor entre las mujeres con menores niveles de educación. Lo que es claro es que el sobrepeso y la obesidad son cada vez más pronunciados en todo el mundo. Los costos de esta situación son altos e incluso las reducciones pequeñas valen la pena. En los Estados Unidos de América, los costos anuales estimados por las enfermedades relacionadas con la obesidad son de \$190,2 mil millones, lo que representa cerca del 21% del gasto médico anual (Cawley y Meyerhoefer, 2012). Si las tasas de obesidad se pudieran mantener a los niveles de 2010, los ahorros proyectados ascenderían a \$ 549,5 mil millones durante los decenios siguientes (Finkelstein *et al.*, 2012).

Muchos países están implementando o considerando la ejecución de programas de educación para prevenir las enfermedades relacionadas con el estilo de vida, tales como la diabetes, que dependen significativamente de la dieta, el ejercicio y la gestión del peso. Se espera que los costos médicos del tratamiento de los pacientes con diabetes y enfermedades vasculares renales aumenten. En Asia del Sur, por ejemplo, se estima que la incidencia del tipo 2 de diabetes crecerá en más de 150% entre 2000 y 2035 (Nanditha *et al.*, 2016). La Federación Internacional de Diabetes observa que 60% de la población con diabetes vive en Asia y cerca de la mitad de esta en India y China (Chan

et al., 2009). La educación en materia de diabetes está entre los principales medios que la federación considera para combatir este problema.

Beneficios para el bienestar

En general, el AEA incide positivamente sobre la salud y el bienestar general. Como sostienen Sabates y Hammond (2008), “disponer de más altas calificaciones está asociado con más felicidad, satisfacción de la vida, autoestima, autoeficacia y reducción de los riesgos de depresión”. Sabates y Hammond también informan que los efectos positivos de la educación “sobre la felicidad y el bienestar derivan de una variedad de procesos intermediarios, que probablemente incluyen mayores ingresos, trabajo no alienante, composición del hogar, comportamiento saludable, uso de servicios de salud, resiliencia o capacidad de recuperación emocional, capacidades sociales y, entre los adultos mayores, mejor salud física”.

La salud mental incluye estado de ánimo, autoestima, respeto de sí mismo, felicidad, identidad y capacidad de decisión. Jack *et al.*, (2014) informan que los países de ingreso bajo e ingreso medio bajo gastan \$ 870 mil millones cada año en costos de salud mental y que esto probablemente se duplicara en 2030 hasta alcanzar \$ 2,1 billones. Un 80% de las personas con problemas de salud mentales viven en países de ingreso bajo e ingreso medio (Organización Mundial de la Salud, 2010). La salud mental es mejor entre los mejor educados (Cutler y Lleras- Muney, 2006). Colom y Lam (2005) informan que los beneficios de la terapia en salud mental aumentan cuando se posibilita que las personas comprendan las complejas relaciones entre síntomas, personalidad y entornos interpersonales.

Diferentes modalidades de AEA –formal, no formal e informal– pueden operar mejor entre diferentes grupos y en diferentes etapas de la vida de las personas. Se ha mostrado que entre los adultos mayores los cursos que no son técnicos promueven el bienestar al ofrecer estimulación mental y oportunidades de interacción social. Los estudios cualitativos generalmente dan cuenta de los beneficios psicosociales para las personas adultas que participan en la

educación comunitaria (por ej., Narushima, 2008). Sun *et al.* (2013) estudiaron el AEA basado en la comunidad para la prevención de la depresión y enfermedades mentales entre los ancianos en China. Los adultos que participaron en los programas de AEA mostraron un mejoramiento en su funcionamiento psicológico, salud mental y resiliencia cuando se los comparaba con el grupo de control. El taichí y la danza tuvieron el impacto más favorable sobre la depresión, la salud mental y la resiliencia, mientras que tocar un instrumento musical y cantar tuvieron un efecto más moderado. La participación en el aprendizaje –especialmente el que incluye actividades musicales y artísticas– también estuvo asociada con un mayor bienestar psicológico en un estudio en gran escala de adultos mayores en el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte (Jenkins, 2011).

Otro estudio longitudinal británico encontró que entre los adultos de 16 años y más con mayores niveles de calificación había más probabilidades de afirmar que tenían niveles medios o altos de satisfacción con sus vidas. También tenían mayores probabilidades de percibir sus actividades vitales como valiosas.

Quienes habían participado a tiempo parcial en educación formal o no formal durante el año anterior tuvieron un mayor nivel de bienestar que aquellos que no lo habían hecho. El esparcimiento o el aprendizaje relacionado con él también aumentan la satisfacción vital (Duckworth y Cara, 2012). En el estudio Benefits of Lifelong Learning in Europe –financiado por la Comisión Europea–, 84% de los educandos adultos experimentó cambios positivos en bienestar mental y 83% experimentó cambios positivos en su sentido de la vida (Manninen *et al.*, 2014).

Se encontró que el impacto del aprendizaje formal e informal sobre la confianza en sí mismo era muy grande, más del doble que el impacto sobre el empleo (Dolan *et al.*, 2012). El impacto sobre la autovaloración fue generalmente más amplio para los hombres, en particular los de 40 años y más. Muchos estudios cualitativos que realizan el seguimiento de los efectos de la educación y la formación de adultos también han identificado este

beneficio (por ej., Schuller *et al.*, 2004). El aprendizaje de los adultos aumentó la autoestima y la eficacia personal, sirviendo además como un activador para asumir una medicina preventiva (Hammond, 2003).

Impacto sobre el sistema de salud

Así como una mejora de la educación produce beneficios intrínsecos en la salud, el AEA puede generar beneficios sistemáticos gracias a la reducción de los costos y al hacer que la oferta de servicios de salud sea más eficaz. En 1998 se estimó que en los Estados Unidos de América el gasto adicional de atención sanitaria debido al bajo nivel de competencias en salud fue de alrededor de \$73 mil millones. Esto incluye unos \$30 mil millones en el caso de la población analfabeta funcional y \$43 mil millones en

el de la población ligeramente alfabetizada (*National Academy on an Aging Society, 1999*). Dado que la tasa de alfabetización no ha mejorado y los costos de atención de salud han subido, estas cifras seguramente han aumentado durante los dos últimos decenios.

El AEA tiene el potencial para reducir los costos de la atención sanitaria al influir sobre la manera en que las personas participan y circulan en el sistema de salud. El conocimiento limitado de información sobre la salud y los sistemas sanitarios está asociado con un aumento de las visitas y admisiones previsibles en el hospital (Berkman *et al.*, 2004). Un estudio sobre adultos que pasaron la noche en un hospital en los Estados Unidos de América en 1994 encontró que quienes contaban

Recuadro 2.1

El AEA y la salud de los varones: Men's Sheds [Comunidades cobertizo para hombres]

La investigación que examina los efectos del AEA sobre la salud de los varones es escasa, comparada con el gran cuerpo de literatura sobre la salud y el bienestar de las mujeres. Sin embargo, algunos estudios se han concentrado en un movimiento único de aprendizaje de adultos a nivel de base: "Men's Sheds" [Comunidades Cobertizo], que se inició en Australia e Irlanda (Garragher y Golding, 2015; Golding, 2011; Cordier y Wilson, 2014). Los gobiernos de Australia e Irlanda incluyen Men's Sheds en sus Políticas Nacionales de Salud Masculina como parte de su promoción de la salud y el bienestar en función del sexo para grupos de varones en situación de riesgo, como los desempleados, veteranos de guerra, mayores de edad jubilados, aborígenes, discapacitados, que viven en áreas remotas y homosexuales. Men's Sheds se propone reducir la marginación y la exclusión social experimentada por esos varones. Desde entonces, el movimiento se ha expandido a Nueva Zelanda, el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte y el Canadá. Los programas Men's Sheds son dirigidos por organizaciones locales de salud y servicio que ofrecen apoyo entre pares e intergeneracional, utilizando actividades de interés compartido en un entorno amigable con los varones.

Una encuesta internacional destinada a 383 coordinadores de Men's Sheds examinó las tendencias y la eficacia generales del programa (Cordier y Wilson, 2014). Estos resultados muestran que una amplia mayoría de los participantes –por ej., 89% en Australia– valoró sus programas de orientación como 'eficaces'. Entre los factores clave de la eficacia del Men's Sheds están su carácter local, informal, regular y social, y el hecho de que incluye aprendizaje práctico en grupos pequeños. Por ejemplo, una actividad incluye a los participantes que hacen algo juntos y por consiguiente comparten competencias prácticas [hands-on] adquiridas en su vida laboral. La encuesta también encontró que, a diferencia de la estereotipada visión de la indiferencia masculina por la salud y la buena forma (Bolding, 20011), la mayoría de los hombres manifestó un fuerte deseo de aprender cómo estar en buena forma y saludable.

con menores competencias en salud tenían en promedio 6% más de visitas al hospital y permanecían en el hospital dos días más que los adultos con mayores competencias en salud. Los pacientes con bajas competencias en alfabetización tuvieron el doble de probabilidades de ser hospitalizados el año anterior, una relación que se mantuvo incluso cuando se controló su estatus en salud y socioeconómico (American Medical Association, 1999).

La participación en cursos formales de AEA también está asociada con una reducción en el número de visitas a médicos generalistas (Dolan *et al.*, 2012). Los pacientes con una mejor comprensión toman mejores decisiones y encuentran más fácil cumplir con las indicaciones de los médicos, por ejemplo, acerca del uso de la medicación (Muenning, 2000). Además, la educación puede estimular a las personas para que utilicen horizontes de planificación a más largo plazo. Por ejemplo, pueden adoptar comportamientos más saludables con efectos curativos más prolongados e invertir más en educación hoy, conduciendo así a mejores resultados en salud para mañana (Sander, 1995).

Es necesario tener en cuenta que cuanto más educada es una persona más probabilidades existen de que reconozca la necesidad de la atención sanitaria y solicite servicios de salud. También viven más tiempo y, por consiguiente, pueden consumir más atención sanitaria durante su vida (Muenning, 2000). Dicho de manera más positiva, una mejor educación puede ayudar a promover el apoyo público para una mejor inversión en salud. El punto clave es que la educación puede reducir la presión aguda sobre el sistema de salud, posibilitando así que las competencias profesionales se utilicen más eficazmente y liberar recursos para los usuarios cuando estos más los necesitan.

Beneficios y retornos intergeneracionales

La educación puede conducir a resultados positivos intergeneracionales en salud, con padres de familia que transmiten los beneficios a sus hijos (Hanneman, 2015). Por ejemplo, los resultados del

estudio Identification and Prevention of Dietary and Lifestyle Induced Health Effects in Children and Infants reveló que los padres que en Europa tienen un nivel más alto de educación eran capaces de ofrecer una alimentación más nutritiva a sus hijos (Fernández-Alvira, 2013). De manera semejante, un estudio del Camerún encontró que la alfabetización de los padres puede incidir sobre la salud de los hijos mediante una mejor lactancia y nutrición (Nouemsi *et al.*, 2007), mientras que en los Estados Unidos de América, un bajo nivel de conocimientos básicos en salud entre los padres está asociado con obesidad entre los niños que tienen entre 7 y 12 años (Chari *et al.*, 2014). En Beijing, la prevalencia del sobrepeso entre los niños que participaron en educación nutricional y en una intervención de actividad física que también incluyó a sus padres fue de solo 9,8% comparada con 14,4% en las escuelas de control, mientras que la obesidad fue de solo 7,9% comparada con 13,3% en el grupo de control. La intervención incluyó la oferta de material pedagógico a los padres, lecciones sobre obesidad y un componente de actividad física (World Health Organization, 2016b). Es necesario recordar que el AEA también puede tener un efecto positivo a más largo plazo sobre la salud de las generaciones jóvenes mediante la influencia que puede tener la educación de los padres sobre los resultados de la educación de los niños (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2006).

2.3.3 ENTENDER LOS VÍNCULOS ENTRE EDUCACIÓN, SALUD Y DESIGUALDAD

Según la Organización Mundial de la Salud, "las 'desigualdades en salud' se pueden definir como las diferencias en el estatus de salud o en la distribución de los determinantes de salud entre diferentes grupos de población" (World Health Organization, 2016c). La desigualdad en salud no se puede enfrentar con la sola acción del sector salud, sino que requiere ser comprendida en relación con otros vectores de la desigualdad. Por ejemplo, sabemos que la mejora de las condiciones de las personas más desaventajadas

es la manera más eficaz de reducir la desigualdad en salud (Marmot, 2010). Sin embargo, estas personas son las que tienen las menores probabilidades de participar en las actividades de aprendizaje a lo largo de toda la vida que tienen efectos positivos sobre la salud.

Uno de los lugares en que aparecen las desigualdades en salud y educación es el mercado de trabajo. Educación y salud están estrechamente relacionadas con el empleo y el ingreso. Las personas de bajo nivel de educación y salud encuentran que es más difícil escapar a las condiciones de un empleo precario y el ingreso bajo, haciendo así que las desventajas se acumulen a lo largo de toda la vida. Ese efecto acumulativo de desventajas también es evidente si comparamos diferentes comunidades y vecindades. Las comunidades donde las personas tienen menores niveles de educación, niveles más altos de desempleo, menor ingreso y malas condiciones medioambientales son también aquellas en las que las personas tienen niveles más bajos de salud; a lo que hay que agregar que esas vecindades reciben una mala oferta de atención de salud.

Las desigualdades en salud tienden a ser más visibles en las ciudades, donde la alta densidad poblacional frecuentemente está relacionada con tasas más altas de enfermedad, debido no solo a modalidades más fáciles de infección, sino también a causa de la contaminación, el mal alojamiento, el acceso limitado al agua potable y a servicios de salud, así como a otros riesgos sanitarios (World Health Organization, 2016b). Desde esta perspectiva, la estimación de la Organización Mundial de la Salud de que el 66% de la población mundial vivirá en zonas urbanas en 2050 plantea nuevos desafíos. Además, el número absoluto de personas que viven en barrios marginales o tugurios ha estado en continuo crecimiento. Actualmente, el Programa de Asentamientos Urbanos de la ONU [UN-Habitat] estima que el número de personas que vive en estas condiciones es de 863 millones, en comparación con 760 millones en 2000 y 650 millones en 1990 (World Health Organization, 2016d). El desarrollo de ciudades inclusivas y sostenibles, como es lo que apoya la Red

Mundial de Ciudades del Aprendizaje de la UNESCO, es una vía prometedora para enfrentar esos desafíos.

La desigualdad entre los sexos es otro poderoso factor que debe tomarse en consideración cuando se examinan las relaciones entre educación y salud. Muchos países no están cosechando los beneficios de la igualdad de oportunidades. Una mujer educada tiene más probabilidades de casarse a una edad más tardía, tener menos hijos y beneficiarse de mejores resultados personales y familiares en salud. El “dividendo demográfico” –cuando un país pasa de familias numerosas y baja esperanza de vida a familias menos numerosas y mayor esperanza de vida– está relacionado con el aprendizaje de las mujeres. Sin embargo, la brecha entre los sexos no se limita a los países de ingreso bajo. Marruecos tienen un ingreso per cápita de \$ 3.450, pero 63% de las mujeres de 15 años y más son analfabetas.

2.4 APRENDER DE LA BUENA PRÁCTICA

Los estudios de caso siguientes destacan las ideas de política, lecciones y experiencias provenientes de un grupo de países diversos. Los programas analizados fueron no solo exitosos en lo que respecta a los resultados en educación y salud, sino que también cosecharon beneficios en áreas de política tales como telecomunicaciones y migración.

ESTUDIO DE CASO 1: Educación-m[óvil] en salud y promoción de la salud

El término ‘educación-m’ se refiere al uso de móviles y dispositivos inalámbricos para mejorar la salud a bajo costo mediante la oferta de información oportuna, personalizada e interactiva. Se ha mostrado que la salud-m funciona tanto en países en desarrollo como desarrollados. Muchos países menos desarrollados que carecen de infraestructura telefónica han logrado saltar al uso de teléfonos móviles en lugar de telefonía fija. La educación-m en salud ha sido exitosa debido al alcance de la tecnología móvil en estos países:

dos mil millones de personas en los países en desarrollo utilizan teléfonos móviles (International Telecommunication Union, 2015). A continuación presentamos algunos ejemplos de programas de educación-m en salud emprendidos con diferentes propósitos.

Colombia: utilizando el enfoque de educación-m en salud, el Ministerio de Salud de Colombia envió mensajes de texto a mujeres embarazadas para informarles sobre el cuidado prenatal, los exámenes de VIH/SIDA y la vacunación (World Health Organization, 2011b).

India: la educación-m en salud ofrece a los usuarios de teléfonos móviles información privada y personal que los adultos pueden ser reacios a aprender en contextos grupales. Por ejemplo, el programa Commcare en el estado de Bihar ofrecía orientación a adolescentes y mujeres sobre higiene menstrual, enfermedades transmisibles sexualmente y métodos de planificación familiar (National Academy of Sciences, 2010).

Filipinas: el programa de educación-m en salud destinado a promover la lactancia y la nutrición infantil fue exitoso, con evaluaciones que muestran que la lactancia aumentó y la mortalidad infantil disminuyó (National Academy of Sciences, 2010).

Uganda: Text to Change es una organización sin fines de lucro que coopera con los operadores de telecomunicación para enviar SMS con preguntas a fin de educar a los usuarios de teléfonos móviles sobre el VIH/SIDA y otras cuestiones relacionadas con la salud. (World Health Organization, 2011b).

Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte: la Organización Mundial de la Salud y la International Telecommunications Union lanzaron en 2011 un programa de salud mediante móviles para dejar de fumar. Como parte de este programa, las personas que deseaban dejar de fumar recibieron mensajes de texto motivadores e información sobre las opciones médicas, instrumentos de apoyo y programas cercanos a su localidad de residencia (National Academy of Sciences, 2010).

Bangladesh: en 2007, el Ministerio de Salud y Bienestar Familiar de Bangladesh lanzó un experimento cuando descubrió el creciente número de usuarios de teléfonos móviles. En el National Vaccination Day, el ministerio envió un texto a todos los números de teléfono móvil del país pidiendo a los padres que vacunaran a sus hijos. La respuesta fue muy positiva (Rahman, 2007). Desde entonces, el gobierno ha desarrollado el plan Digital Bangladesh Vision 2021, que incluye la educación en salud. En 2010 se lanzó un servicio al que los usuarios de teléfonos móviles se pueden suscribir, a una tasa nominal, a un servicio de SMS que envía regularmente mensajes de texto sobre diversos temas de salud. El Ministerio de Salud y Bienestar Familiar fue responsable del contenido de los mensajes de texto y coordinó su transmisión con la Bangladesh Telecommunication Regulatory Commission.

El gobierno de Bangladesh ha transformado una limitación (la carencia de infraestructura de teléfonos fijos) en una oportunidad para incorporar la tecnología móvil en la educación en salud. Esto ha requerido una estrecha y sostenida cooperación entre el Ministerio de Salud y Bienestar Familiar, el regulador de las telecomunicaciones y de los operadores de móviles para contribuir a esta iniciativa como parte de su responsabilidad empresarial y social. La existencia de un marco de referencia regulador es una gran ventaja, ya que permite que la Bangladesh Telecommunication Regulatory Commission instruya a los operadores de teléfonos móviles para que difundan mensajes de texto producidos por el ministerio y otros organismos gubernamentales. La red de telefonía móvil existente cubre 98% de la población objetivo del ministerio, por lo que es un instrumento ideal para la transmisión de mensajes para la promoción de la salud y la educación en salud. De esta manera, la salud-m es económica y tiene una gran cobertura.

Actualmente, el ministerio está evaluando el impacto de sus proyectos en educación-m. En el lado positivo, los proyectos han logrado una gran respuesta. Por ejemplo, los mensajes sobre la campaña de inmunización se enviaron a

55 millones de usuarios de móviles. El servicio también ha racionalizado la carga de trabajo del ministerio, reduciendo el uso de papel y las llamadas fijas. Se han identificado también algunas limitaciones. Una es que los mensajes se transmiten solo en inglés. Hasta el momento no ha sido posible enviar y recibir mensajes en bengalí, la lengua oficial hablada por 98% de la población. Otro problema ha sido la carencia de personal técnico calificado en el ministerio (National Academy of Sciences, 2010; Rahman, 2007; Kaplan, 2006).

ESTUDIO DE CASO 2:

Educación en salud y programas de alfabetización para migrantes vulnerables de difícil acceso

En 2015, 244 millones de personas vivían fuera de su país de origen. Si bien algunos migrantes están bien educados –lo que facilita su integración en las sociedades de sus países anfitriones–, muchos no lo están. Mientras que la migración legal (por ejemplo, en el seno de uniones económicas) tiende a ser bien manejada, es muy difícil tener acceso a muchos migrantes dado que viven en asentamientos semilegales y no tienen dirección fija. Por consiguiente, sus necesidades de servicios de salud son difíciles de satisfacer y sus resultados en salud pueden estar en peligro. La mitad de esos migrantes son mujeres, la mayoría de las cuales se encuentra en edad reproductiva (United Nations, 2016).

Los programas de salud para migrantes se concentran en proporcionarles material auditivo sobre atención de salud, información visual sobre cómo recorrer los sistemas de salud, así como información y vocabulario simple para permitirles que se comuniquen con los profesionales. Más abajo se presentan ejemplos en algunos países.

Alberta Network for Safe and Healthy Children

La Alberta Network for Safe and Healthy Children [Red de Alberta para Niños Seguros y Saludables] en Alberta (Canadá) ha creado un conjunto de recursos auditivos sobre paternidad precoz para niños inmigrantes y refugiados que no

solo no pueden hablar inglés o francés (lenguas oficiales del Canadá), sino que también tienen bajas competencias en alfabetización en su propia lengua. Estos recursos auditivos denominados “Developing Parents, Developing Children” [Niños en desarrollo; padres en desarrollo] son grabaciones breves disponibles en chino mandarín, francés, somalí, español y árabe sudanés y brindan información básica sobre el parto, la conversión en padres y el cuidado del infante. Tienen una duración de 5-12 minutos e incluyen temas sobre cómo crecerá y se desarrollará un bebé durante los primeros 18 meses.

El Proyecto Take Care

El objetivo del Proyecto Cuidar de la Unión Europea es ayudar a los migrantes a mejorar sus competencias lingüísticas y conocimientos acerca del cuidado de la salud en el país al que han emigrado. Debido a la falta de competencias lingüísticas y conocimientos básicos sobre el sistema de salud, esos migrantes son especialmente vulnerables cuando necesitan asistencia médica.

El proyecto ha elaborado dos conjuntos de recursos. El primero apoya la integración e inclusión social de los migrantes proporcionándoles información sobre el país anfitrión, mientras que el segundo se concentra en la salud. Este último incluye una Guía de lenguaje sanitario para migrantes que se propone facilitar la comunicación entre migrantes y proveedores de salud en ocho países europeos.

El Proyecto Cuidar ha sido elogiado por expertos y fue candidato al European Association for the Education of Adults Grundtvig Award en 2015. Los productos del proyecto han sido piloteados por 72 organizaciones de migrantes, 85 proveedores de salud y 117 especialistas en lenguas, llegando a más de 3.300 grupos de clientes destinatarios (Take Care Project, 2015).

2.5 ¿RECONOCEN Y CONSTRUYEN LOS PAÍSES RELACIONES POSITIVAS ENTRE EL AEA, LA SALUD Y EL BIENESTAR?

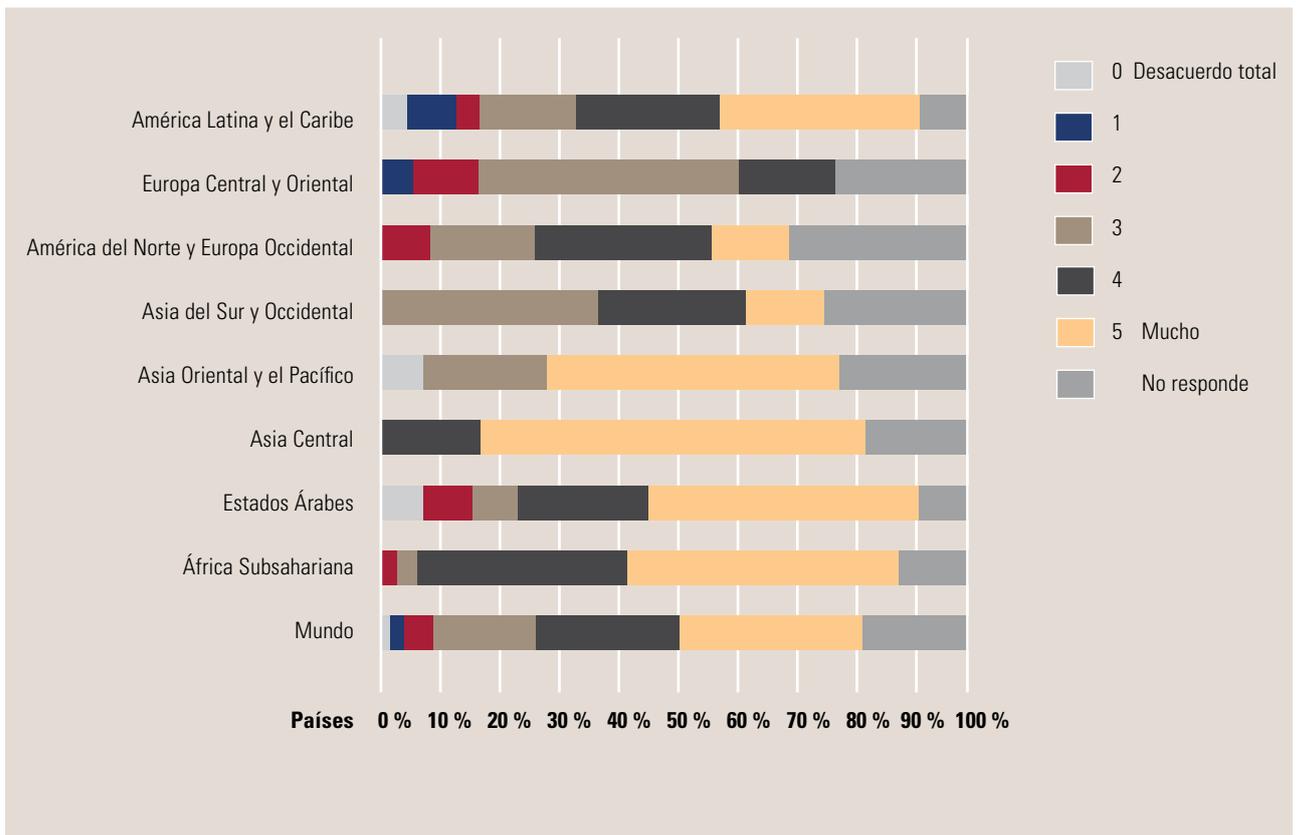
Existen suficientes pruebas cuantitativas y cualitativas de los beneficios del AEA en la literatura y en algunos países específicos. Esta sección examina si y cómo los países considerados como un todo reconocen las relaciones positivas entre educación de adultos y salud. Se funda, en particular, en las respuestas que los países enviaron a las preguntas del cuestionario *GRALE III*, cuyos principales hallazgos se discuten en detalle en el Capítulo 1 de este informe.

2.5.1 ¿QUÉ SE PIENSA EN LOS PAÍSES ACERCA DEL BENEFICIO DEL AEA PARA LA SALUD Y EL BIENESTAR?

Primero se pidió a los países que tasaran los beneficios del AEA. El Gráfico 2.1 muestra que un gran número de países considera que el AEA contribuye a la salud y el bienestar personal. De los 115 países que respondieron a la pregunta acerca de la contribución del AEA a la salud y el bienestar, 102 (89%) reconocieron que contribuye mucho. En el África Subsahariana –donde respondieron 29 países– 97% reconoció que el AEA contribuye en gran medida a la salud y el bienestar personal.

Gráfico 2.1

Países que están de acuerdo en que el AEA realiza una gran contribución a la salud personal y el bienestar (por región y a nivel mundial)



Fuente: cuestionario de monitoreo *GRALE III*, pregunta 7.1: Indique hasta qué punto la política y práctica del AEA de su gobierno reconoce la contribución del AEA a la salud personal y el bienestar (0= desacuerdo total, 5= mucho). Número total de respuestas: 115.

Cuadro 2.2**Factores que impiden que el AEA tenga un mayor impacto sobre la salud y el bienestar**

Factor	Analfabetismo	Desigualdad en los ingresos de los hogares	Mala calidad de la pedagogía, materiales de formación, formación y capacidad del personal	Falta de acceso a información sobre programas de AEA	Baja cooperación intersectorial	Resistencia de la comunidad	Financiación inadecuada o mal manejada
N.º de países	90	56	45	41	49	39	64

Fuente: cuestionario de monitoreo GRALE III, pregunta 7.3: Indique (en una escala de 1 = 'no es importante' a 4 = 'muy importante') cuán importantes son para su país la influencia de los factores siguientes sobre la eficacia del AEA para la salud y el bienestar: analfabetismo; desigualdad en los ingresos de los hogares; mala calidad de la pedagogía, materiales de formación, formación y capacidad del personal; falta de acceso a información sobre programas de AEA; baja cooperación interministerial o intersectorial; resistencia de la comunidad; financiación inadecuada o mal manejada.

Se solicitó a los países que dijeran si actualmente disponían de pruebas del impacto positivo del AEA y qué beneficios particulares destacaban estas pruebas. Catorce países dijeron que el AEA tiene una influencia positiva en los estilos de vida saludables. Nueve países informaron que tenían pruebas del impacto positivo del AEA en las competencias en salud, y 11 dijeron que el AEA ayudaba a las personas a prevenir y vivir con enfermedades crónicas.

La encuesta *GRALE III* ilustra cómo el reconocimiento del AEA puede desempeñarse en países que enfrentan retos similares. Antigua y Barbuda, las Bahamas y Barbados tienen similares expectativas de vida, pero difiriere ampliamente en los años de vida ajustados por discapacidad, con Barbados que obtiene de lejos los mejores resultados. Entre los tres países, Barbados es el único país en que se considera que el AEA puede contribuir 'mucho' a la salud y el bienestar personal. Barbados gasta más del 4% de su presupuesto de educación pública en AEA.

2.5.2

¿Qué es lo que los países consideran los principales obstáculos para que el AEA tenga un impacto positivo?

Se pidió a los países que dijeran cuáles son los factores que impiden que el AEA tenga un mayor impacto sobre la salud y el bienestar. El analfabetismo fue, de lejos, el factor citado más frecuentemente, identificado por 90 países. Sesenta y cuatro países sostuvieron que la financiación inadecuada o mal dirigida era un factor, mientras que 56 países designaron las desigualdades de ingresos de los hogares (ver Cuadro 2,2).

2.5.3

¿MEJORAN LOS PAÍSES LA COORDINACIÓN DE POLÍTICA Y LA COOPERACIÓN CON LOS ACTORES INTERESADOS?

Reforzar las relaciones positivas entre educación y salud requiere una mayor coherencia de política y coordinación multisectorial. Aquí está el desafío: en la mayoría de países salud y educación tienen su propia legislación y presupuesto, lo que estimula el pensamiento compartimentado. Los ministerios de

salud tienen a su cargo la promoción de la salud y programas de educación, mientras que los ministerios de educación tienen programas de alfabetización de adultos que incluyen módulos sobre competencias en salud. También hay algunos ejemplos de infraestructura compartida, por ejemplo, cuando se realizan vacunaciones o se dan clases de educación prenatal en los hospitales. Sin embargo, 48 países respondieron que la escasa cooperación interministerial impide que el AEA tenga mayores beneficios para la salud y el bienestar. Solo un tercio de países (40) dijo que tiene una cooperación interministerial u órganos de coordinación multisectorial que promuevan el AEA para la salud y el bienestar personal.

Finalmente, se preguntó a los países: “¿Hasta qué punto cooperan los diferentes actores sociales (organismos públicos de educación, organismos públicos de salud, ONG, proveedores privados, etc.) en el diseño y la oferta de programas de AEA en su país? En su conjunto, solo 20% de los encuestados dijo que la colaboración era eficaz y exitosa. Las más altas tasas se encuentran en los Estados Árabes, con 31% de los encuestados que responde que los actores sociales trabajan eficaz y exitosamente, y en América del Norte y Europa Occidental, donde 30% afirmó lo mismo. Europa Central y Oriental tienen la menor tasa en este respecto. Mirando hacia adelante, parece que la cooperación está aumentando en el África Subsahariana, Asia Central, Asia del Sur y Occidental, Europa Central y Oriental, y América Latina y el Caribe.

2.5.4 **EL RETO DE LA FINANCIACIÓN DEL AEA Y LA SUPERACIÓN DE LOS COMPARTIMENTOS ESTANCOS PRESUPUESTARIOS**

Como se analiza a lo largo de este informe, asegurar que el AEA se financie adecuadamente sigue siendo un desafío importante en todos los países. Junto con la escasez general de financiación, también existe el reto específico de financiación de las actividades del AEA que generan particulares beneficios para la salud y el bienestar. La parte del león del gasto

público en salud está destinada a cuidados intensivos y hospitales, mientras que el gasto en prevención y promoción permanece bajo. Considerando que salud y educación representan los principales gastos presupuestarios en todos los países, no sorprende cuán baja prioridad se asigna en los presupuestos a la educación con efectos indirectos sobre la salud. Cutler y Lleras-Muney (2006) estiman que las tasas de retorno debido a la educación pueden aumentar tanto como de 15% a 55% si uno de los factores en la salud retorna a la educación.

Como en el caso de la coordinación interministerial analizada previamente, la financiación intersectorial sigue siendo un desafío importante. Dado que cada ministerio es responsable de su propio presupuesto, hay una limitada rendición de cuentas sobre los resultados positivos o negativos en otros sectores y hay también pocos incentivos para analizar y evaluar el valor de la eficacia interministerial. Los países no cuentan con mecanismos para evaluar qué monto de aumento en educación de adultos incidiría sobre los resultados de la salud y viceversa.

2.6 **AGENDA DE POLÍTICA: HACIA UNA MAYOR COHERENCIA ENTRE EDUCACIÓN DE ADULTOS, SALUD Y BIENESTAR**

Este capítulo ha destacada la necesidad de una mayor coherencia de política, lo que ayudaría a maximizar los beneficios del AEA para la salud y el bienestar. El capítulo planteó una justificación de una mayor coordinación gracias a importantes razones a fin de considerar las relaciones entre el AEA y la salud, tales como el aumento de los costos de salud, las restricciones presupuestarias y el envejecimiento de las poblaciones. A continuación, el capítulo aportó las pruebas de los beneficios que genera el AEA en salud, mostrando que la mayoría de países concuerda sobre los beneficios y los desafíos. Finalmente, el capítulo apela a la concreción de alianzas multisectoriales entre los ministerios, las ONG y otros actores interesados, desempeñando cada quien un papel definido en una perspectiva a largo plazo y no en caso por caso.

La necesidad de enfoques sistémicos para los gobiernos refleja agendas integrales. Por ejemplo, la Organización Mundial de la Salud está examinando las relaciones entre salud y empleo (Organización Mundial de la Salud, 2012). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) propone un marco de referencia para lograr una política más coherente para el desarrollo sostenible (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2016). Sin embargo, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible nos ofrece el compromiso mundial más fuerte para una coherencia de política, ya que los dirigentes del mundo han destacado que los nuevos Objetivos del Desarrollo Sostenible) tienen un carácter “integrado e indivisible” (Naciones Unidas, 2015). Ellos han convenido que en que la prosecución del desarrollo sostenible los objetivos medioambientales, económicos y sociales son inseparables

El carácter integral del desarrollo sostenible tiene un significado crucial para las relaciones entre la salud y la educación que hemos explorado en este capítulo. Un medioambiente deteriorado tiene efectos negativos sobre la salud y, sin una ciudadanía educada, no se adoptarán duras decisiones de política para mejorar el medioambiente. Como hemos visto antes, las desigualdades en un área, como la del empleo, pueden exacerbar rápidamente las desigualdades en otras, tales como la educación y la salud.

Pero incluso pequeñas inversiones en educación pueden brindar grandes retornos para la salud. El desafío para los responsables de la formulación de política es traducir este reconocimiento en una visión a largo plazo y multisectorial

para la población. La visión necesita seguir a las personas a lo largo de su vida y asegurar que las poblaciones más marginadas no sean abandonadas. Existe un enorme potencial para que los países exploren qué actividades de AEA ofrecen los más grandes beneficios para la salud y el bienestar, tanto a nivel personal como del conjunto de la población. Por ejemplo, los responsables de la formulación de política pueden establecer también nuevos programas de orden legal y financiero para promover programas, evaluaciones, presupuestos e instituciones multisectoriales. También pueden aprovechar las estimulantes oportunidades ofrecidas por las nuevas tecnologías para conectar y promover la salud, la educación, la alfabetización y el aprendizaje.

REFERENCES

- Acemoglu, Daron, Simon Johnson and James Robinson. April-May 2003. "Disease and development in historical perspective", *Journal of the European Economic Association*, Vol. 1, n.º 2-3, pp. 397-405. Cf.: http://scholar.harvard.edu/files/jrobinson/files/jr_diseasedev.pdf
- Adulyanon, Supreda. 2012. "Funding health promotion and disease prevention programmes: an innovative financing experience from Thailand", *WHO – South-East Asia Journal of Public Health*, Vol. 1, n.º 2, pp. 201-207. Cf.: http://www.searo.who.int/publications/journals/seajph/media/2012/seajph_v1n2/whoseajphv1i2p201.pdf?ua=1
- American Medical Association. February 10, 1999. "Health Literacy: Report of the Council on Scientific Affairs", *Journal of the American Medical Association*, Vol. 281, n.º 6, pp.552–557. Cf.: http://centerforhealthmarketing.org/documents/healthliteracyjamacouncilonsciaff_000.pdf
- Arendt, Jacob Nielsen. April 2005. "Does education cause better health? A panel data analysis using school reforms for identification", *Economics of Education Review*, Vol. 24, n.º 2, pp. 149-160. Cf.: https://www.researchgate.net/publication/4837031_Does_Education_Cause_Better_Health_A_Panel_Data_Analysis_Using_School_Reforms_for_Identification
- Baker, David .P., Juan Leon, Emily G. Smith-Greenaway, John Collins, and Marcela Movit. June 2011 "The education effect on population health: a reassessment", *Population and Development Review*, Vol. 37, n.º 2, pp. 307-332. Cf.: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3188849/>
- Berkman, Nancy D., Darren A. DeWalt, Michael P. Pignone, Stacey L. Sheridan, Kathleen N. Lohr, Linda Lux, Sonya F. Sutton, Tammeka Swinson, and Arthur J. Bonito. January 2004. *Literacy and Health Outcomes*, Rockville, MD: Agency for Healthcare Research and Quality (Evidence Report/Technology Assessment Number 97). Cf.: <https://archive.ahrq.gov/downloads/pub/evidence/pdf/literacy/literacy.pdf>
- Carragher, Lucia and Barry Golding. February 4 2015. "Older Men as Learners: Irish Men's Sheds as an Intervention", *Adult Education Quarterly*, Vol. 65, n.º 2, pp. 152-168. Cf.: <http://aeq.sagepub.com/content/early/2015/02/04/0741713615570894.abstract>
- Cawley, John and Chad Meyerhoefer. 2012. "The medical care costs of obesity: an instrumental variables approach", *Journal of Health Economics*, Vol. 31, n.º 1, pp. 219-230. Cf.: <http://www.kickthecan.info/sites/default/files/documents/Journal%20of%20Health%20Economics%202012%20Cawley.pdf>
- Chan, J. C., Malik, V., Jia, W., Kadowaki, T., Yajnik, C. S., Yoon, K. H., & Hu, F. B. May 27, 2009. "Diabetes in Asia: epidemiology, risk factors, and pathophysiology", *Jama*, Vol. 301, n.º 20, pp. 2129-2140. Cf.: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19470990>
- Chari, Roopa, Joel Warsh, Tara Ketterer, Jobayer Hossain, and Iman Sharif. January 2014. "Association between health literacy and child and adolescent obesity", *Patient Education Counselling*, Vol. 94, n.º 1, pp. 61-66. Cf.: [http://www.pecjournal.com/article/S0738-3991\(13\)00359-5/abstract](http://www.pecjournal.com/article/S0738-3991(13)00359-5/abstract)
- Colom, Francesc, and Dominic Lam. August 2005. "Psychoeducation: Improving outcomes in bipolar disorder", *European Psychiatry*, Vol. 20, n.º 5-6, pp. 359-364. Cf.: [http://www.europsy-journal.com/article/S0924-9338\(05\)00121-5/abstract](http://www.europsy-journal.com/article/S0924-9338(05)00121-5/abstract)
- Cordier, Rinie and Nathan J. Wilson. May 2014. "Mentoring at men's sheds: an international survey about a community approach to health and well-being", *Health and Social Care in the Community*, Vol. 22, n.º 3, pp. 249-258. Cf.: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/hsc.12076/full>
- Cutler, David M. and Adriana Lleras-Muney. June 2006. *Education and Health: Evaluating Theories and Evidence*, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research (Working Paper 12352). Cf.: <http://www.nber.org/papers/w12352.pdf>

- Dolan, Paul, Daniel Fujiwara and Robert Metcalfe. November 2012. *Review and Update Of Wider Benefits of Adult Learning*, London: UK Department of Business, Innovation and Skills (BIS Research Paper Number 90. Cf.: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/34671/12-1243-review-wider-benefits-of-adult-learning.pdf)
- Dubow, Eric F., Paul Boxer and L Rowell Huesmann. 2009. "Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations", *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 55, n.º 3, pp. 224-249. Cf.: <http://www.rcgd.isr.umich.edu/aggr/articles/Huesmann/2009.DubowBoxerHuesmann.EffectsParentsEd.MerrillPalmQuart.pdf>
- Duckworth, Kathryn and Olga Cara. November 2012. *The Relationship between Adult Learning and Well-being: Evidence from the 1958 National Child Development Study*, London: Department of Business and Innovation Skills BIS Research Paper Number 94). Cf.: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/34669/12-1241-relationship-adult-learning-and-wellbeing-evidence-1958.pdf
- Feinstein, Leon and Cathie Hammond. June 2004. "The Contribution of Adult Learning to Health and Social Capital", *Oxford Review of Education*, Vol. 30, n.º 2, pp. 199-221. Cf.: <https://www.jstor.org/stable/i384247>
- Feinstein, Leon, Ricardo Sabates, Tashweka M. Anderson, Annik Sorhaindo, and Cathie Hammond, C. 2006. "What are the effects of education on health?", in Organisation for Economic Co-operation and Development, *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement. Proceedings of the Copenhagen symposium*, Paris: OCDE. pp. 171-387. Cf.: <https://www.oecd.org/edu/innovation-education/37437718.pdf>
- Fernández-Alvira, Juan Miguel Theodora, Mouratidou, Karin Bammann, Antje Hebestreit, Gianvincenzo Barba, Sabina Sieri, Lucia Reisch, Gabriele Eiben, Charalampos Hadjigeorgiou, Eva Kovacs, Inge Huybrechts, and Luis A Moreno. June 2013. "Parental education and frequency of food consumption in European children: the IDEFICS study", *Public Health Nutrition*, Vol. 6, n.º 3, pp. 487-498. Cf.: https://www.researchgate.net/publication/225295687_Parental_education_and_frequency_of_food_consumption_in_European_children_The_IDEFICS_study
- Finkelstein, Eric A., Olga A. Khavjou, Hope Thompson, Justin G. Trogdon, Liping Pan, Bettylou Sherry, and William Dietz. 2012. "Obesity and severe obesity forecasts through 2030", *American Journal of Preventive Medicine*, Vol. 42, n.º 6, pp. 563-570. Cf.: https://www.medpagetoday.com/upload/2012/5/7/AMEPRE_33853-stamped2.pdf
- Golding, Barry Goanna. September 14, 2010. "Social, local, and situated: recent findings about the effectiveness of older men's informal learning in community context", *Adult Education Quarterly*, Vol. 61, n.º 2, pp.103-120. Cf.: <http://aeq.sagepub.com/content/61/2/103.short>
- Grossman, Michael and Robert Kaestner, R. 1997. "Effects of education on health", in Jere R. Behrman and Nevzer Stacey (Eds.), *The Social Benefits of Education*, Ann Arbor, MA: University of Michigan Press, pp. 69-124. Cf.: https://www.press.umich.edu/15129/social_benefits_of_education
- Hammond, Cathie. 2003. "How education makes us healthy", *London Review of Education*, Vol. 1, n.º 1, pp 61-78. Cf.: <http://www.ingentaconnect.com/contentone/ioep/clre/2003/00000001/00000001/art00007>
- Hanemann, Ulrike. 2015. *Learning Families: Intergenerational Approach to Literacy Teaching and Learning: Selected Case Studies from* <http://www.unesco.org/uil/litbase>, Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002342/234252e.pdf>
- Hannum, Emily and ClaudiaBuchmann. 2003. *The Consequences of Global Education Expansion: Social Science*, Cambridge, MA: American Academy of Arts and Sciences. Cf.: <https://www.amacad.org/publications/monographs/ubase.pdf>
- Head, Roy, Joanna Murray, Sophie Sarrassat, Will Snell, Nicolas Meda, Moctar Ouedraogo, Laurent Deboise, and Simon Cousens. 4 July, 2015. "Can mass media interventions reduce child mortality?", *The Lancet*, Vol. 386, n.º 9988, pp. 97-100. Cf.: [http://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736\(14\)61649-4.pdf](http://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736(14)61649-4.pdf)

- Hernández, Lila M. 2013. *Health Literacy: Improving Health, Health Systems and Health Policy Around the World*, Washington, DC: National Academies Press.
<https://www.nap.edu/read/18325/chapter/1#vi>
- Higgins, Claire, Teresa Lavin, and Owen Metcalfe. November 2008. *Health impacts of education – A review*, Dublin: Institute of Public Health in Ireland. Cf.:
<https://www.publichealth.ie/files/file/Health%20Impacts%20of%20Education.pdf>
- International Telecommunication Union. May 2015. *ICT Facts & Figures*, Geneva: ITU.
 Cf.: <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2015.pdf>
- Jack, Helen, Alan Stein, Charles R. Newton, and Karen J. Hofman. April 2014.
 "Expanding access to mental health care: a missing ingredient", *The Lancet Global Health*, Vol. 2, n.º 4, pp. 183-184. Cf.:
[http://www.thelancet.com/journals/langlo/article/PIIS2214-109X\(14\)70029-4/abstract](http://www.thelancet.com/journals/langlo/article/PIIS2214-109X(14)70029-4/abstract)
- Jenkins, Andrew. June 2011. "Participation in Learning and Well-being Among Older Adults", *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 30, n.º 3, pp. 403-420. Cf.
<http://www.ingentaconnect.com/content/routledg/tled/2011/00000030/00000003>
- Jones-Smith, J. C., P. Gordon-Larsen, A. Siddiqi, and B.M. Popkin. August 2012. "Is the burden of overweight shifting to the poor across the globe? Time trends among women in 39 low- and middle-income countries (1991-2008)", *International Journal of Obesity*, Vol. 36, n.º 8, pp. 1114-1120. Cf.:
<http://www.nature.com/ijo/journal/v36/n8/full/ijo2011179a.html>
- Kaplan, Warren. A. 23 May, 2006. "Can the ubiquitous power of mobile phones be used to improve health outcomes in developing countries?", *Globalization and Health*, Vol. 2, n.º 9. Cf.:
<http://globalizationandhealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1744-8603-2-9>
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1524730/>
- Knesebeck, O. von dem, Verde, P. E. and Dragano, N. 2006. "Education and health in 22 European countries", *Social Science and Medicine*, n.º 63, Issue 5, pp. 1344-51. Cf.: <http://fulltext.study/article/954112/Education-and-health-in-22-European-countries>
<http://fulltext.study/journal/volume/927625>
- Labonte, Ronald. 2005. "Editorial: Towards a critical population health research", *Critical Public Health*, Vol. 15, Issue 5, pp.1-3. Cf.:
<http://www.tandfonline.com/toc/ccph20/15/1?nav=tocList>
- Lewis, Lydia. May 2014. "Responding to the mental health and well-being agenda in adult community learning", *Research in Post-Compulsory Education*, Vol. 19, Issue 4, pp. 357-377. Cf.:
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13596748.2014.955364>
<http://www.tandfonline.com/toc/rpce20/19/4?nav=tocList>
- Manninen, Jyri, Irena Sgier, Marion Fleige, Bettina Thöne-Geyer, Monika Kil, Ester Možina, Hana Danihelková, David Mallows, Samantha Duncan, Monika Meriläinen, Javier Diez, Simona Sava, Petra Javrh, Natalijav Vrečer, Dubravka Mihajlovic, D., Edisa Kecap, Paola Zappaterra, Anina Kornilow, Regina Ebener, and Francesca Operti. 2014. *Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL Project: Research Report*, Bonn, May 2014, pp. 192. Cf.:
<http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/BeLL-Research-Report.pdf>
- Marmot, Michael. February 2010. *Fair Society, Healthy Lives – The Marmot Review*, London: Strategic Review of Health Inequalities in England post-2010. Cf.:
<http://www.instituteofhealthequity.org/projects/fair-society-healthy-lives-the-marmot-review>
- Minicuci, Nadia and Marianna Noale, September 2005. "Influence of level of education on disability-free life expectancy by sex: the ILSA study", *Experimental gerontology*, Vol. 40, n.º 12, pp. 997-1003. Cf.:
http://www.eurohex.eu/bibliography/pdf/Minicuci_ExpGerontol_2005-2243727618/Minicuci_ExpGerontol_2005.pdf

- Muenning, Peter. 2000. *Health Returns to Education Interventions*. Paper presented at the Symposium on The Social Costs of Inadequate Education, Teachers College, Columbia University, New York: Oct 24-25, 2000. Cf.: http://devweb.tc.columbia.edu/manager/symposium/Files/81_Muennig_paper.ed.pdf
- Nanditha, Arun *et al.* March 2016. "Diabetes in Asia and the Pacific: implications for the global epidemic", *Diabetes Care*, Vol. 39, n.º 3, pp. 472-485. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26908931>
- Narushima, Miya. 2008. "More than nickels and dimes: the health benefits of a community-based lifelong learning programme for older adults", *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 27, n.º 6, pp. 673-692. Cf.: <http://www.tandfonline.com/toc/tled20/27/6?nav=tocList>
- National Academy on an Aging Society. 1999. *Fact Sheet: Low Health Literacy Skills Increase Annual Health Care Expenditures by \$73 Billion*. Washington, DC: National Academy on an Aging Society. Cf.: http://www.agingsociety.org/agingsociety/publications/fact/fact_low.html
- Nouemsi, Kengne, Pascale, Anne, Ngondi, Judith Laure. and Oben Julius Enyong. 2007. "Factors Associated with Breast feeding as well as the Nutritional Status of Infants (0-12) Months: an Epidemiological Study in Yaounde, Cameroon", *Pakistan Journal of Nutrition*, Vol. 6, n.º 3, pp. 259-263. Cf.: <http://www.scialert.net/abstract/?doi=pjn.2007.259.263>
- Ntseane, Peggy Gabo. and Bagele Chilisa. 2012. "Indigenous Knowledge, HIV and AIDS Education and Research: Implications for Health Educators", in English, Leona M. (Ed.), *Adult Education and Health*, Toronto, ON: University of Toronto Press, pp.76-89. Cf.: <http://www.utppublishing.com/Adult-Education-and-Health.html>
- OECD *see* Organisation for Economic Co-operation and Development
- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2006. *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement: Proceedings of the Copenhagen symposium*, Paris: OECD. Revised version. Cf.: <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/37437718.pdf> <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/measuringtheeffectsofeducationonhealthandcivicengagement.htm>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2013. *Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing. Cf.: [https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20\(eng\)--full%20v1--eBook%20\(04%2011%202013\).pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20(eng)--full%20v1--eBook%20(04%2011%202013).pdf)
- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2013. *Panorama de las Habilidades 2013*, OCDE. Primeros resultados de la encuesta sobre las habilidades de los adultos. Resumen en español. Cf.: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9789264204256-sum-es.pdf?expires=1480636561&id=id&accname=guest&checksum=DBE4DB94BCEF881A8D6FE381E8EF5DE0>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2015. *Health at a Glance 2015: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing. Cf.: <http://www.oecd.org/els/health-systems/health-at-a-glance-19991312.htm>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2016. *Better Policies for Sustainable Development 2016: A New Framework for Policy Coherence*, Paris: OECD. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/development/better-policies-for-sustainable-development-2016_9789264256996-en#.WATTYfbr3cs
- Prüss, A. *et al.* 2016. *Preventing disease through healthy environments. A global assessment of the burden of disease from environmental risks*, Geneva: World Health Organization. Cf.: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/204585/1/9789241565196_eng.pdf?ua=1

- Pan American Health Organization, World Health Organization (PAHO/WHO), United Nations Environmental Program (UNEP) and Global Environment Facility (GEF). December 2008. *Regional Program of Action and Demonstration of Sustainable Alternative to DDT for Malaria Vector Control in Mexico and Central America* (Project DDT/UNEP/GEF/PAHO). *Draft Final Report from September 2003 to December 2008*, Washington, DC. Cf.:
http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2011/DDT-GEF_Final_Report.pdf
- Rahman, Mohammad. 2007. *Health-line medical call center using cellular phone technology in Bangladesh: lessons learned in breaking economic and social barriers in accessing healthcare*. Paper presented at the 135th APHA Annual Meeting and Exposition of APHA, November 3-7, 2007, Washington, DC.
https://www.researchgate.net/publication/266821719_Health-Line_Medical_Call_Center_Using_Cellular_Phone_Technology_in_Bangladesh_Lessons_Learned_in_Breaking_Economic_and_Social_Barriers_in_Accessing_Healthcare
- Regido, Enrique, Gregorio Barrio, Luis de la Fuente, Antonia Domingo, Carmen Rodriguez, and Jordi Alonso. February 1999, "Association between educational level and health related quality of life in Spanish adults", *Journal of Epidemiology and Community Health*. Vol. 53, n.º 2, pp. 75-82. Cf.:
<https://www.jstor.org/stable/i25568843>
- Ronson, B. and Rootman, I. 2012. "Literacy and health research in Canada: Implications for health and education professionals", in English, Leona M. (Ed.), *Adult Education and Health*, Toronto, ON: University of Toronto Press, pp. 107-122. Cf.:
<http://www.utppublishing.com/Adult-Education-and-Health.html>
- Sabates, Ricardo and Leon Feinstein. June 2004. *Education, Training and the Take-up of Preventative Healthcare*, London: Centre for research on the wider benefits of learning (Wider Benefits of Learning Research Report n.º 12). Cf.:
<http://eprints.ioe.ac.uk/15064/1/WBLResRep12.pdf>
- Sabates, Ricardo and Cathie Hammond. January 2008. *The Impact of Lifelong Learning on Happiness and Well-being*, London: Institute of Education. Cf.: <http://www.learningandwork.org.uk/lifelonglearninginquiry/docs/Ricardo-Wellbeing-evidence.pdf>
- Sander, William. March 1995. "Schooling and smoking", *Economics of Education review*, Vol. 14, n.º 1, pp. 23-33. Cf.:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0272775794000333>
- Schuller, Tom, John Preston, Cathie Hammond, Angela Brassett-Grundy, and John Bynner. 2004. *The benefits of learning: the impact of education on health, family life and social capital*, London and New York: RoutledgeFalmer. Cf.: <https://www.routledge.com/The-Benefits-of-Learning-The-Impact-of-Education-on-Health-Family-Life/Schuller-Preston-Hammond-Brassett-Grundy-Bynner/p/book/9780415328012>
- Standing Senate Committee on Social Affairs, Science and Technology. June 2009. *Final Report of Senate Subcommittee on Population Health – Healthy, Productive Canada: A Determinant of Health Approach*, Ottawa: Standing Senate Committee on Social Affairs, Science and Technology. Cf.:
<http://www.parl.gc.ca/Content/SEN/Committee/402/popu/rep/rephealth1jun09-e.pdf>
- Sun, Jing, Ning Zhang, Nicholas Buys, Zheng-Yuan Zhou, Shu-Ying Shen, and Bao-jun Yuan. 2013. "The role of Tai Chi, cultural dancing, playing a musical instrument and singing in the prevention of chronic disease in Chinese older adults: a mind-body meditative approach", *International Journal of Mental Health Promotion*, Vol. 15, n.º 4, pp. 227-239. <http://www.tandfonline.com/toc/rijm20/15/4?nav=tocList>
- Take Care Project. 2015. Homepage. Cf.: <http://www.takecareproject.eu/>
- United Nations. 2015. *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York: UN. Cf.:
<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- Naciones Unidas. 2015. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*, Nueva York: Naciones Unidas. Cf.:
http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf

- United Nations, Department of Economic and Social Affairs. 2016. *International Migration Report 2015: Highlights* (ST/ESA/SER.A/375), New York: UN, DESA. Cf.: http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2015_Highlights.pdf
- United Nations Development Programme. 2003. *Human Development Report 2003: Millennium Development Goals: A compact among nations to end human poverty*, New York/Oxford: UNDP/Oxford University Press. Cf.: http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/264/hdr_2003_en_complete.pdf
- Usman, Lantana M. 2009. "Rural adult education and the health transformation of pastoral women of Northern Nigeria". *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 28, n.º 5, pp. 631-647. Cf.: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02601370903190060?tab=permissions&scroll=top>
- Westergren, Albert and Hedin, Gita. 2010. "Do study circles and a nutritional care policy and long-term perspective in special accommodations?", *food & nutrition research*, Vol.54. Cf.: <http://dx.doi.org/10.3402/fnr.v54i0.5402>
- WHO see World Health Organization.
- World Health Organization. 1948. *Preamble to the Constitution of the World Health Organization*, Geneva: WHO. http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf
- Organización Mundial de la Salud. 1948. *Preámbulo de la Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Ginebra: OMS. Cf.: http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf?ua=1
- World Health Organization. 1978. *Declaration of Alma-Ata*. International Conference on Primary Health Care, Alma-Ata, USRR, 6-12 September 1978. Geneva: WHO. Cf. http://www.who.int/publications/almaata_declaration_en.pdf?ua=1
- Organización Mundial de la Salud. 1978. *Declaración de Alma-Ata*. Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud, Alma-Ata (URSS), 6-12 de septiembre de 1978. Ginebra: WHO (Serie Salud para Todos n.º 1). Cf.: <https://medicinaysociedad.files.wordpress.com/2011/06/declaracion-de-alma-ata.pdf>
http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=19004&Itemid=270
- World Health Organization. 2010. *Mental Health and Development: Targeting people with mental health conditions as a vulnerable group*, Geneva: WHO. Cf.: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44257/1/9789241563949_eng.pdf
- Organización Mundial de la Salud. 2010. *Salud mental y desarrollo: Poniendo el objetivo en las personas con problemas de salud mental como un grupo vulnerable*, Ginebra: OMS, Cf.: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/84757/1/9789962642657_spa.pdf
- World Health Organization. 2011a. *Closing the gap: Policy into Practice on Social Determinants of Health*. Discussion Paper . World Conference on social Determinants of Health, Rio de Janeiro, Brazil, 19-21 October, 2011, Geneva: WHO. Cf.: <http://www.who.int/sdhconference/Discussion-Paper-EN.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. 2011a. *Cerrando la brecha: la política de acción sobre los determinantes sociales de la salud*. Documento de Trabajo. Conferencia Mundial sobre los Determinantes Sociales de la Salud, Río de Janeiro, Brasil, 19-21 de octubre de 2011. Ginebra: OMS. Cf.: http://www.who.int/sdhconference/discussion_paper/Discussion-Paper-SP.pdf
- World Health Organization. 2011b. mHealth. *New horizons for health through mobile Technologies*. Based on the findings of the second global survey on eHealth, Geneva: WHO. Cf.: http://www.who.int/goe/publications/goe_mhealth_web.pdf
http://www.who.int/goe/publications/ehealth_series_vol3/en/
- World Health Organization. 23 November 2012. *Social Determinants of Health*. Report by the Secretariat, Geneva: WHO (EB132/14). Cf.: http://www.who.int/social_determinants/B_132_14-en.pdf
- Organización Mundial de la Salud. 23 de noviembre de 2012. *Determinantes sociales de la salud*. Informe de la Secretaría, Ginebra: OMS (EB132/14). Cf.: http://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/EB132/B132_14-sp.pdf

- World Health Organization. August 2014a. *Mental health: a state of well-being*, Geneva: WHO. Cf.: http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/
- Organización Mundial de la Salud. Diciembre de 2013. *Salud mental: un estado de bienestar*, Ginebra: OIT. Cf.: http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/
- World Health Organization. 2014b. *Global Status Report on noncommunicable diseases 2014*, Geneva: WHO. Cf.: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/148114/1/9789241564854_eng.pdf
- Organización Mundial de la Salud. 2014. *Informe sobre la situación mundial de las enfermedades no transmisibles*, Ginebra: OMS. Cf.: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/149296/1/WHO_NMH_NVI_15.1_spa.pdf
- World Health Organization. 2016a. "An estimated 12.6 million deaths each year are attributable to unhealthy environments", Geneva: WHO. Cf.: <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2016/deaths-attributable-to-unhealthy-environments/en/>
- Organización Mundial de la Salud. 2016a. Cada año mueren 12,6 millones de personas a causa de la insalubridad del medio ambiente", Ginebra: OMS. Cf.: <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2016/deaths-attributable-to-unhealthy-environments/es/>
- World Health Organization. 2016b. *Preventing disease through healthy environments: a global assessment on the burden of disease from environmental risks*, Geneva: WHO. Cf.: http://www.who.int/quantifying_ehimpacts/publications/preventing-disease/en/
- World Health Organization. 2016c. *Health Impact Assessment (HIA). Glossary of terms used*, Geneva; WHO. Cf.: <http://www.who.int/hia/about/glos/en/index1.html>
- World Health Organization. 2016d. *Global Health Observatory (GHO) data*, Geneva: WHO. Cf.: http://www.who.int/gho/urban_health/en/



CAPÍTULO 3

EMPLEO Y MERCADO DE TRABAJO

Para los gobiernos, los empleadores y las personas, invertir en AEA representa una buena inversión. La educación incentiva las competencias y las personas con más competencias tienen más posibilidades de ser empleadas. Esta afirmación resulta cierta tanto en términos teóricos como prácticos. Hay pruebas sólidas en todo el mundo que muestran que la educación y el aprendizaje posibilitan tanto el desarrollo de nuevas competencias como el acceso a mejores salarios, la promoción de la satisfacción en el trabajo y estimula a los empleados a comprometerse más con su trabajo. Por consiguiente, aumentan la productividad y estimulan el crecimiento económico.

Este capítulo explora las muy variadas conexiones entre el AEA y el empleo. Examina las pruebas que muestran cómo diferentes tipos de AEA pueden tener diferentes tipos de resultados para diversos grupos de personas. En primer lugar, el capítulo se inicia con una discusión de por qué hoy los responsables de la formulación de política y las empresas necesitan comprender el valor del AEA. La naturaleza del trabajo es evolutiva, cambian los tipos de competencias requeridas en el lugar de trabajo. Mientras tanto, las poblaciones viven más largo tiempo y los países necesitan comprender el papel que pueden desempeñar los ciudadanos de mayor edad en el mercado de trabajo.

En segundo término, este capítulo brinda una visión general de los diversos beneficios que el AEA puede ofrecer a las personas, los empleadores y las economías. En este capítulo también se analizan los últimos resultados de cómo diversas modalidades de AEA, que van de los programas formales de formación profesional al aprendizaje informal,

pueden aportar diferentes resultados en el mercado de trabajo (tanto positivos como negativos). También se discute algunos de los factores contextuales, tales como la desigualdad, que puede afectar el valor del AEA.

En tercer lugar, este capítulo presenta las lecciones provenientes de un estudio de caso sobre la oferta de un curso adaptado a las necesidades de las mujeres en la India.

En cuarto lugar, el capítulo analiza si es posible y cómo que los países realmente reconozcan en principio el valor del AEA para el mercado de trabajo. Basándose en las respuestas a la encuesta de monitoreo *GRALE III*, el capítulo da cuenta que el reconocimiento del valor del AEA está muy generalizado. Sin embargo, la inversión en AEA permanece sumamente baja, tanto en términos absolutos como de la proporción del gasto público en educación. Se requieren mayores esfuerzos para concienciar más y convencer a los gobiernos, los empleadores y las personas para invertir en el AEA, especialmente para los grupos sociales más marginados y desaventajados.

El capítulo concluye con diversas consideraciones de política. En la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, los países se comprometieron a mejorar el AEA y ofrecer trabajo decente a sus ciudadanos. También hace hincapié en las conexiones entre todos los sectores de la economía y la actividad social. Junto con la "sólida justificación de rentabilidad" para invertir en AEA, la agenda aporta estímulos cruciales para que los países aumenten sus esfuerzos.

3.1 LA IMPORTANCIA DE COMPRENDER LAS RELACIONES ENTRE EL AEA Y EL MERCADO DE TRABAJO

El mundo del trabajo evoluciona rápidamente. Las tecnologías basadas en la computación en nube, la robótica avanzada y sistemas inteligentes de soportes lógicos se están expandiendo en casi todas las ocupaciones, incluyendo áreas que previamente se consideraban accesibles únicamente para las personas con un alto nivel de educación. El *Informe de Desarrollo Humano 2015* afirma que

Estas revoluciones tecnológicas están cambiando los salarios y la productividad en los mercados laborales y los lugares de trabajo mediante nuevas formas de contratar y subcontratar, nuevas condiciones de trabajo y nuevos modelos de negocio y organización. [...] Este ritmo de cambio no va a disminuir, ya que en los próximos 20 años se asistirá a una constante revolución en el trabajo y en los lugares de trabajo, que estará marcada por la complejidad, la incertidumbre y la inestabilidad (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2015, p. 77)

Junto con los cambios tecnológicos, el mundo está presenciando importantes cambios demográficos. Como se analizó en capítulos anteriores, las personas tienen mayores expectativas de vida en casi todos los países. Esto se traduce en vidas laborales más prolongadas. Las personas mayores tienen mejor salud y, por lo tanto, son capaces y desean trabajar a sus sesenta años y más. Los gobiernos también necesitan a las personas mayores para trabajar más prolongadamente para mantener las finanzas públicas en equilibrio, y asegurar que las pensiones y otras prestaciones sociales sigan siendo asequibles. También hay cuestiones relacionadas con la necesidad de ayudar a los migrantes y refugiados en los mercados de trabajo de los países anfitriones.

El AEA tiene un papel principal que desempeñar para ayudar a las poblaciones a fin de adaptarse a estos cambios. Los adultos necesitan apoyo para adquirir nuevas competencias y manejar adecuadamente las demandas de orden

mental, físico y emocional del nuevo mercado de trabajo. Las generaciones de más edad necesitan apoyo, si es que deben permanecer en el mercado de trabajo durante periodos más prolongados. Como se analizará en esta sección, existen pruebas abundantes que muestran que la inversión en AEA es crucial, pero hay mucho trabajo por hacer para enfrentar las concepciones erróneas. Por ejemplo, a menudo los empleadores no están dispuestos a formar a los trabajadores de más edad porque consideran que el "periodo de amortización" de esas inversiones serán breves (International Labour Organization, 2013). Una presunción semejante no toma en cuenta las altas tasas de rotación que tienden a caracterizar a los empleados más jóvenes.

3.2 PRUEBAS: LOS BENEFICIOS DEL AEA PARA LAS PERSONAS, LAS ORGANIZACIONES Y LAS ECONOMÍAS

Identificar la amplia gama de beneficios que el AEA puede ofrecer a los mercados de trabajos es una tarea desafiante (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2007). Desde los años sesenta del siglo pasado se realizaron miles de análisis que han mostrado pruebas positivas. Sin embargo, la mayoría de estos estudios se concentraron en factores que son fáciles de medir. Ellos analizan, por ejemplo, cómo las calificaciones formales o años de escolaridad de una persona se traducen resultados en el mercado de trabajo (Feinstein *et al.*, 2004). Muchos menos atención se presta al aprendizaje informal en el lugar de trabajo.

A fin de mejorar la comprensión del impacto del AEA sobre el Mercado de trabajo, se debe mirar más allá de los programas de AEA que responden directamente al mercado de trabajo. En lo que se refiere a las personas, las actividades de AEA que satisfacen necesidades personales, sociales políticas o culturales pueden ser un camino clave para desarrollar su empleabilidad y productividad en el mercado de trabajo. Es muy importante tener presente aquí una conclusión importante de la

Cuadro 3.1
Resultados del AEA en el mercado de trabajo

	Personal	Organización	Sociedad y economía
	Ingresos	Productividad	Productividad
Beneficios para el Mercado de trabajo y el empleo	Más personas son empleables.	Empleados más satisfechos.	Tasas de actividad económica más altas.
	Más personas tienen acceso al Mercado de trabajo.	Empleados más comprometidos con su trabajo.	Más personas en el mercado de trabajo dispuestas y capaces de trabajar más tarde en la vida.
	Más personas pueden progresar a lo largo de su carrera.	Fuerza de trabajo estable.	Impuestos sobre los ingresos más altos.
	Más personas son capaces de cambiar de empleo o incluso de profesión.	Empleados capaces de adaptarse a la innovación tecnológica.	El Mercado de trabajo funciona mejor, dado que más trabajadores son capaces de cambiar de profesión.
			Los niveles de emprendimiento son más altos.
Beneficios más amplios	Los empleados están satisfechos con sus trabajos.		Mejor empleo tiene impacto positivo sobre la salud.
	Las personas son más saludables y tienen un mayor sentido del bienestar.		Mercados de trabajo que funcionan mejor tienen impacto positivo sobre la salud.

V Conferencia Mundial de Educación de Adultos celebrada en Hamburgo en 1997: “[...] la relación de las personas adultas en relación con el trabajo tiene dimensiones profesionales, culturales, sociales y políticas; el ignorar cualquiera de estas dimensiones significaría un empobrecimiento tanto de la educación de adultos, como del lugar de trabajo” (Instituto de la UNESCO para la Educación, 1999, p. 278). Por lo tanto, en esta sección asumimos un enfoque amplio para analizar los estudios en todas las modalidades del AEA y examinar los resultados positivos y negativos de programas específicos de AEA. El Cuadro 3.1 ofrece un punto de partida. Muestra que el AEA pueden tener impacto sobre las personas, sus empleadores, y en las sociedades y economías en las que viven.

Estudios realizados en todo el mundo confirman los numerosos beneficios del AEA identificados en el Cuadro 3.1. Sin embargo, ellos muestran solamente que

los beneficios no se deberían esperar muy rápidamente, ni se deben dar por garantizados. El éxito de los programas de AEA depende a menudo de hasta qué punto fueron bien diseñados (factores internos), pero también pueden depender significativamente de factores eternos, tales como las normas sociales y las prácticas culturales. Por consiguiente, diferentes tipos de AEA tendrán diferentes tipos de resultados en distintos contextos. Por ejemplo, los programas orientados hacia una calificación formal serán especialmente importantes para algunas carreras en algunos países, mientras que en otros la formación en el lugar de trabajo será la fuente principal de beneficios para los empleados y los empleadores.

Los diversos impactos del AEA son evidentes cuando se examinan los resultados de los estudios realizados en el África Subsahariana. Muchos países dependen ahí de grandes mercados de trabajo informal (Adams *et al.*, 2013). El

sistema formal de formación sigue siendo frágil y las plazas disponibles para la formación son insuficientes, costosas y de difícil acceso. Por lo tanto, los aprendices en el sector informal se han convertido en la principal fuente de competencias. En Malawi, esos aprendizajes han ayudado a las personas a encontrar trabajo más fácilmente (Aggarwat *et al.*, 2010). En la República Unida de Tanzania, quienes se gradúan han logrado obtener más del doble de ingresos. Más aún, los graduados pueden ganar primas adicionales si siguen adquiriendo una formación formal o no formal (Nübler *et al.*, 2009). Más aún, quienes se gradúan en el aprendizaje informal tienen más acceso al aprendizaje formal posteriormente. Rosholm *et al.*, (2007) encontraron que el aprendizaje informal tenía impactos positivos sobre los ingresos y la productividad en Zambia. Rosholm *et al.*, (2007) hallaron que la formación ofrecida por las empresas del sector formal en Kenya tuvieron resultados positivos, particularmente ahí donde la formación se ofreció durante un largo periodo. El estudio encontró también que los resultados fueron mejores en las empresas más grandes, que tenían mayor capacidad de absorción de los costos del aprendizaje y mayor potencial para beneficiarse de las ganancias de una productividad a más largo plazo.

Hallazgos similares aparecen en estudios sobre diferentes contextos y regiones totalmente diferentes. Un estudio en el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, por ejemplo, analizó los beneficios de los cursos de formación profesional en instituciones que no eran de educación superior (UK Government Department for Business, Innovation and Skills, 2013). Entre los participantes en estos cursos –35% hombres y 29% mujeres– dio cuenta de que encontraron mejor trabajo después de participar en los cursos, mientras que 18% de hombres y 12% de mujeres recibieron una promoción. Cerca de la mitad de los hombres y 40% a 45% de las mujeres afirmaron que su participación los había conducido hacia una mayor seguridad en el trabajo, mejor salario, mejores perspectivas de promoción y una mayor responsabilidad. Cerca del 60% de los participantes en el estudio informaron que tenían mayor satisfacción en el trabajo. Esto confirma

los hallazgos de otros estudios que analizan las relaciones entre formación y satisfacción en el trabajo, realizados ambos en el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte (Jones y al., 2009), así como en Alemania (Georgellis y Lange, 2007; Schmidt, 2007).

La satisfacción en el trabajo es tan importante para las personas como para los empleadores ya que si las personas están satisfechas con su trabajo se comprometen más y están más unidos a sus organizaciones (Bartlett, 2001). Un estudio realizado en Malasia, Ahmad y Bakar (2003) encontraron una fuerte correlación entre la disponibilidad y el apoyo a la formación y un compromiso global con la organización.

Trabajadores más comprometidos tienen más posibilidades de aprovechar sus energías emocionales y creativas a fin de innovar y producir productos y servicios de mayor calidad. El Cedefop [Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle, 2012] encontró que los países con la más alta actividad general en AEA eran también los más innovadores (Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle, 2012). En efecto, el AEA pareció estar más estrechamente relacionado con la innovación que el nivel terciario de educación. Esto sugiere que el nivel superior de educación podría necesitar complementarse con la formación, incluyendo el aprendizaje en el lugar de trabajo, para que haga una contribución significativa a la innovación.

Muchos estudios muestran el impacto del AEA sobre la productividad y el rendimiento empresarial. Esto incluye también el nivel macro de análisis, que relaciona la formación y la educación con la productividad y el crecimiento económico (Hanushek *et al.*, 2011).

Estos diversos estudios nos recuerdan que cuando se evalúa el impacto del AEA es importante considerar tanto los efectos a nivel personal como a nivel de grupo. La Adult Education Initiative en Suecia, por ejemplo, generó resultados muy positivos en el mercado de trabajo para las personas que habían completado el programa. Sin embargo, a nivel agregado,

podría haber tenido efectos negativos, ya que en realidad disminuyó los salarios de las personas que no participaron (Stenberg y Westerlund, 2008; Albrecht *et al.*, 2006; Eklström, 2003).

Un estudio en Tayikistán (Wallenborn, 2014) encontró que los resultados y beneficios de los programas de AEA destinados a las personas más pobres deben analizarse en los niveles micro-meso y macro. En el nivel micro, muchos participantes mejoraron su ingreso y productividad. A nivel meso, las relaciones que se iniciaron entre el programa y la administración local y las empresas fueron clave para el éxito del programa de AEA. En el nivel macro, sin embargo, los problemas institucionales –la carencia de recursos básicos como aulas o equipamiento, o la insuficiente cooperación con los donantes– generaron el descuido de un enfoque sistémico del AEA.

3.2.1 EL DISEÑO DE PROGRAMAS DE AEA PUEDE INFLUIR SOBRE LOS BENEFICIOS DEL MERCADO DE TRABAJO

A fin de generar resultados positivos en el Mercado de trabajo, los programas de AEA deben diseñarse sensatamente. Deben fundarse en una estrategia clara que compromete a los asociados pertinentes y llegar a los grupos de destinatarios adecuados, especialmente cuando estos incluyen a los trabajadores desfavorecidos (Desjardins, de próxima aparición en 2017).

Estimular la demanda y generar Buenos resultados entre los trabajadores desfavorecidos depende en gran medida de la focalización de los destinatarios, alcance, propósitos estratégicos y asociados.

Por ejemplo, un programa de bonos en gran escala en Chile en 2011 fracasó en la producción de los resultados deseados. Se ofrecieron subvenciones a los trabajadores adultos de bajos niveles de ingreso de 18 a 60 años de edad para que siguieran cursos de formación en las instituciones de formación que ellos

escogieran. Solo participó el 18% de los adultos destinatarios (Kaplan *et al.*, 2015). Si bien mujeres y personas provenientes de grupos desfavorecidos se beneficiaron del programa, el impacto global fue negativo en términos de probabilidades de empleo e ingresos. Se identificó la carencia de un enfoque de cooperación que generara la sinergia entre proveedores de formación, empleadores y sindicatos como actores sociales como un factor de los decepcionantes resultados.

La India tuvo una experiencia más positiva. Su National Skills Development Corporation, que fue creada como una alianza público-privada en 2009, ha recibido una respuesta muy positiva del sector privado (National Skills Development Corporation, 2016). El desafío más grande consiste en llegar a las masas con una formación de calidad que al mismo tiempo mantenga los costos accesibles.

3.2.2 EL SEXO ES UN FACTOR CRUCIAL CUANDO SE EVALÚAN LOS BENEFICIOS DEL AEA

El Fondo Monetario Internacional sostiene que elevar la tasa de participación de las mujeres en la fuerza de trabajo podría aportar un enorme valor a las economías en todo el mundo (Elborgh-Woyek *et al.*, 2013). En los Estados Unidos de América, elevar la tasa de participación de las mujeres a la que tienen los hombres podría aumentar el PIB en 5%. En el Japón, el PIB aumentaría en 9%. Las cifras para los Emiratos Árabes Unidos y Egipto son muy altas, llegando a 12% y 34%, respectivamente.

No obstante, diversos estudios han revelado grandes disparidades en cómo el AEA beneficia a mujeres y hombres. Puede haber un sesgo, por ejemplo, en la oferta de oportunidades educativas. Por ejemplo, programas de educación y formación profesional –que es la modalidad de AEA más directamente relacionada con ganancias financieras– tiende a ser acaparada por hombres. Tan *et al.*, (2007) encontraron en la India que en los institutos de formación industrial había una tendencia al predominio de los

hombres. Una razón podría ser que los cursos tenían la tendencia a focalizarse en electrónica y mecánica. Al responder al cuestionario *GRALE III*, 54% de los países afirmaron que los hombres participaban más que las mujeres en la educación y formación profesional.

Desde que se realizó el estudio mencionado más arriba, la India ha invertido considerablemente en programas de educación y formación y profesional, y se ha fijado como meta una mayor participación de las mujeres en el mercado de trabajo. Un programa de una ONG en materia de educación y formación profesional en la industria de la confección ayudó a mujeres de 18 a 39 años de edad a mejorar sus perspectivas de empleo e ingresos. También fomentó el espíritu empresarial (Maitra y Mani, 2013).

En realidad, los resultados del AEA en el mercado de trabajo algunas veces pueden ser mayores para las mujeres que para los hombres. En efecto, este fue el caso en Sri Lanka desde 1992 hasta 2004. Si bien hombres y mujeres se beneficiaron de la educación y formación profesional, Tang (2012) encontró que los resultados fueron mayores para las mujeres en lo que respecta a perspectivas de trabajo, ingresos y su ligazón con el mercado de trabajo.

Se encontró que un programa de reinserción laboral para amas de casa realizado en la República de Corea fue menos exitoso; sin embargo, Jang *et al.* (2012) hallaron que solo 13% de las mujeres que participaron en el programa entre 2008 y 2011 encontraron trabajo en los seis meses posteriores a la conclusión del programa. De las que encontraron trabajo, solo un poco más de la mitad encontró un empleo regular, mientras que las otras solo encontraron trabajos temporales. Más aún, fueron las mujeres más jóvenes y más educadas quienes encontraron puestos contractuales.

Los hallazgos del estudio de la República de Corea sugieren que, más que leyes y programas, las normas sociales en relación con el sexo constituyen un factor importante en la determinación de los resultados del AEA en el mercado de trabajo. En muchos países, la

discriminación abierta tanto en los lugares de trabajo como en los hogares sigue siendo un obstáculo importante para las mujeres que ingresan al mercado de trabajo. A menudo, las competencias y calificaciones que logran las mujeres se consideran que tienen menos valor (Schuller, 2017, de próxima publicación).

La República de Corea revise su Equal Employment Act en 2007 para prohibir la discriminación entre los sexos en la contratación, los salarios y las promociones. En el Japón y la República de Corea las mujeres han mejorado sus niveles de calificación muy rápidamente. Sin embargo, la tasa de participación de las mujeres en el mercado de trabajo sigue estando muy por debajo de la tasa media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2015) y la brecha entre los sexos en ingresos sigue siendo muy alta. En efecto, todos los países están fracasando en su intento para concretar el uso eficaz de sus talentos nacionales como resultado de prácticas inequitativas e ineficientes en el mercado de trabajo. La Organización Internacional del Trabajo hace hincapié en la importancia de adoptar un enfoque basado en el ciclo de vida para enfrentar esta inequidad:

Para superar los desafíos que enfrentan las mujeres para acceder a la educación y formación y aprovechar esta formación para obtener mejores empleos se requiere adoptar un enfoque de ciclo de vida. Esto abarca una serie de elementos, a saber: mejorar el acceso de las niñas a la educación básica; superar las barreras logísticas, económicas y culturales para la adopción de programas de aprendizaje en el lugar de trabajo y para el acceso a la educación secundaria y profesional para las mujeres jóvenes, en especial en ocupaciones no tradicionales; tomar en cuenta las responsabilidades de las mujeres en el hogar y en el cuidado de familiares al momento de programa de formación en el lugar de trabajo y de formación para el emprendimiento; y satisfacer las necesidades de formación de las mujeres que se reinserían en el mercado laboral y de

la mayor edad que no han tenido un acceso igualitario a las oportunidades de aprendizaje permanente (Oficina Internacional del Trabajo, 2010, p. 38).

3.2.3 CÓMO REPERCUTE LA DESIGUALDAD EN EL MERCADO DE TRABAJO SOBRE LOS BENEFICIOS DEL AEA

La prevalencia de la desigualdad en un país puede tener importantes implicaciones sobre el papel del AEA en el mejoramiento de los resultados del mercado de trabajo. Tómese el caso de un país donde el ingreso que las personas ganan está fuertemente asociado con sus calificaciones. Si, en ese país el acceso a la educación es muy desigual, entonces la distribución de los resultados del mercado de trabajo también serán muy desiguales. Por consiguiente, la educación no reduce siempre la desigualdad, sino que puede de hecho aumentarla.

En los países de ingreso alto, donde la mayoría de las personas tienen un alto nivel de calificación, se ha encontrado que la tasa privada de retorno por un año adicional de educación se sitúa cerca del 10%. En los países de ingreso medio e ingreso bajo, hay menos personas con calificaciones, lo que significa que el retorno de las calificaciones es mayor. Este es el caso en el Brasil, por ejemplo, donde la tasa media de retorno por un año adicional de educación es dos veces más alto que en los países de ingreso alto (Carnoy *et al.*, 2013).

Al mismo tiempo, la difícil situación de la mayoría de las personas desfavorecidas puede ocultarse de la vista en las estadísticas globales. Todas las pruebas podrían sugerir avances importantes en términos de producto o proceso de innovación o ingreso en nuevos mercados de trabajo. Sin embargo, donde la desigualdad es alta, estos beneficios aumentarán para los empleadores y no para sus trabajadores, quienes pueden estar sujetos a la explotación y a condiciones no reguladas de trabajo. Esto no es sino un recordatorio adicional de la importancia que tiene ver las estadísticas más allá del nivel micro

y considerar las cuentas cualitativas del valor del AEA y prestar cuidadosa atención al contexto económico general en los que se implementan programas de AEA. Cómo se sienten las personas en relación con su trabajo, hasta qué punto están comprometidas con su trabajo y confían en su empleador y en el sistema social más amplio son aspectos sociales clave relacionados que se vinculan con el desarrollo de competencias (Tan, 2012; Schmidt, 2007). Alta desigualdad y polarización –en general y en cada lugar de trabajo específico– pueden ser entonces un impedimento para lograr un modelo de producción con más altos niveles de competencia basado en el conocimiento y la innovación (Brown *et al.*, 2001).

3.2.4 ESTRATEGIAS ECONÓMICAS Y DE MERCADO QUE REPERCUTEN SOBRE LOS BENEFICIOS DEL AEA

Cuando se examina el impacto del AEA sobre la productividad es importante observar más allá de mediciones generales y examinar la manera en que la productividad está siendo mejorada realmente. En términos generales, hay dos maneras en que se puede aumentar la productividad. Las empresas pueden mejorar el valor de sus bienes (competición “basada en la calidad”) o reducir sus costos de producción (competición “basada en los precios”).

La investigación muestra que las estrategias que escogen los países o las empresas están estrechamente relacionadas con la demanda y oferta de competencias (Mason y Constable, 2011; Buchanan *et al.*, 2010; Evesson *et al.*, 2009). En el caso de la competición basada en la calidad, existe un claro incentivo para invertir en AEA, ya que este promueve la innovación y el desarrollo. En el caso de la competición basada en los precios, existe poco incentivo para invertir en AEA. Los empleadores no están buscando mejorar los niveles de competencia ni tienen la disponibilidad para recompensar a las personas con mayores competencias. Los trabajadores, por su parte, siguen siendo vulnerables, pero no perciben el valor de proseguir su educación. En efecto, los trabajadores menos calificados

son los menos dispuestos a invertir en sí mismos y también en recibir apoyo de los empleadores para desarrollar o mantener sus competencias (Desjardins, 2014).

En muchas economías en transición y en países en desarrollo, la prevalencia de bajas competencias hace más difícil incrementar la productividad y los ingresos mediante la innovación. Sin embargo, Krishna (2005) sostiene que las ventajas de la competencia basada en el trabajo barato y la competición basada en el precio no podrán mantenerse. Por lo tanto, los responsables de la formulación de política están buscando vías para movilizar sus economías para ascender en la cadena de valor (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2010a). Esto demandará que promuevan nuevas competencias entre sus poblaciones y ayudar a las personas a adaptarse a nuevas tecnologías, como las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); biotecnologías y microelectrónica (Krishna, 2005; Hanemann y Scarpino, 2016). Además, será indispensable desmitificar las tecnologías para quienes carecen de conocimientos y competencias técnicas. Un ejemplo proveniente de la India es el Barefoot College, una ONG que capacita a ingenieros en energía solar, mecánicos de bombas mecánicas, comunicadores e ingenieros en una gama de oficios. Para dinamizar sus economías para que asciendan en la cadena de valor, los responsables de la formulación de política no solo necesitarán concentrarse en la oferta de competencias, sino también en la promoción de la demanda de competencias en los mercados locales (Froy *et al.*, 2009). En este contexto, Panth (2013) sugiere que los países de Asia del Sur puedan ligar sus competencias y programas de formación con nuevas inversiones en energía, transporte, servicios municipales y tecnologías ecológicas. Esto exigirá esfuerzos interrelacionados en todos los niveles: educación básica, educación superior y AEA.

3.3 **¿RECONOCEN Y CONSTRUYEN LOS PAÍSES RELACIONES POSITIVAS ENTRE AEA, EMPLEO Y MERCADO DE TRABAJO?**

Este capítulo ha mostrado que existe una “sólida justificación de rentabilidad” para participar e invertir en AEA, dado que puede aportar beneficios medibles para las personas, las empresas y el erario público. Esta sección considera hasta qué punto los países, las empresas y las personas reconocen y responden al valor del AEA. A menudo se asume que si las personas piensan que el AEA producirá resultados positivos, ellos invertirán; esta es la bien conocida “teoría de la expectativa de valencia” en AEA (Rubenson, 1977). Sin embargo, esta sección muestra que si bien las actitudes hacia el AEA son muy positivas, el nivel de inversión permanece bajo.

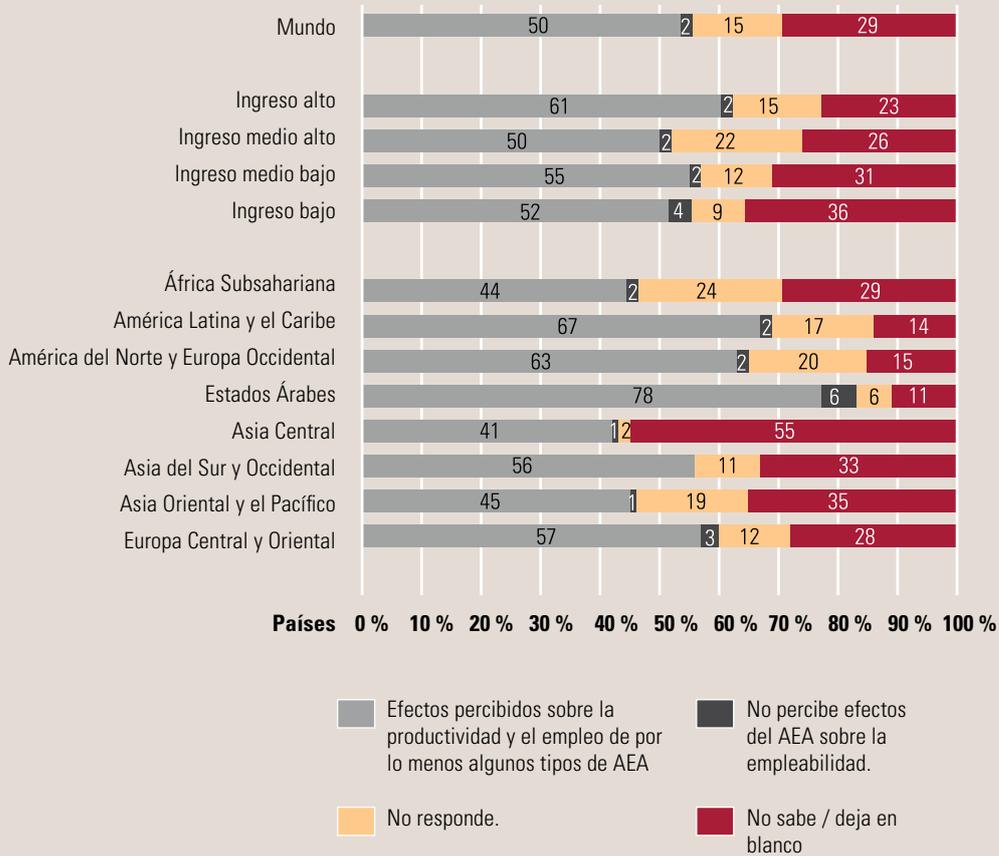
3.3.1 **¿QUÉ RESULTADOS DEL AEA ESPERAN LOS PAÍSES EN EL MERCADO DE TRABAJO?**

Los resultados de la encuesta de monitoreo *GRALE III* sugieren que los países tienen altas expectativas del AEA en lo que respecta a los resultados del Mercado de trabajo. Más de la mitad de los países que respondieron a la encuesta concordaron en que el AEA puede tener repercusiones ‘fuertes’ o ‘moderadas’ sobre la productividad y el empleo (ver el Gráfico 3.1). Solo 2% de los países respondieron que no veían el impacto sobre la productividad y el empleo, mientras que 15% no lo sabían. La percepción positiva del AEA es bastante similar entre los grupos de ingreso, si bien los países de ingreso alto tienen percepciones ligeramente más altas. Europa y América del Norte junto con Asia del Sur y Occidental muestran las más altas expectativas en el AEA en relación con la productividad y el empleo, mientras que América Latina y el Caribe junto con Asia Oriental y del Pacífico tienen las más bajas expectativas.

La encuesta también pidió a los países que consideraran qué tipos de AEA podrían tener los efectos más positivos sobre la

Gráfico 3.1

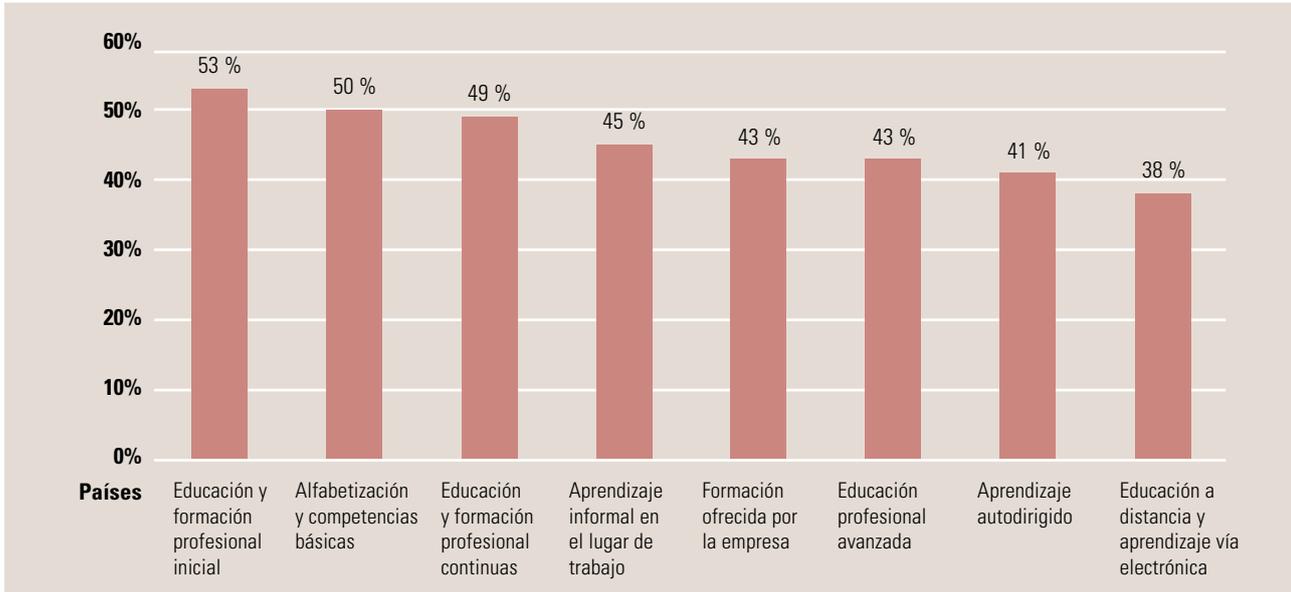
Percepción de los países del efecto del AEA sobre la productividad y el empleo en el mundo, por grupo de ingreso y por región



Fuente: encuesta de monitoreo GRALE III, pregunta 9.3: ¿Qué tan fuerte AEA perciben los responsables de la formulación de política los efectos de los siguientes tipos de oferta de AEA sobre la productividad y el empleo en su país?

Gráfico 3.2

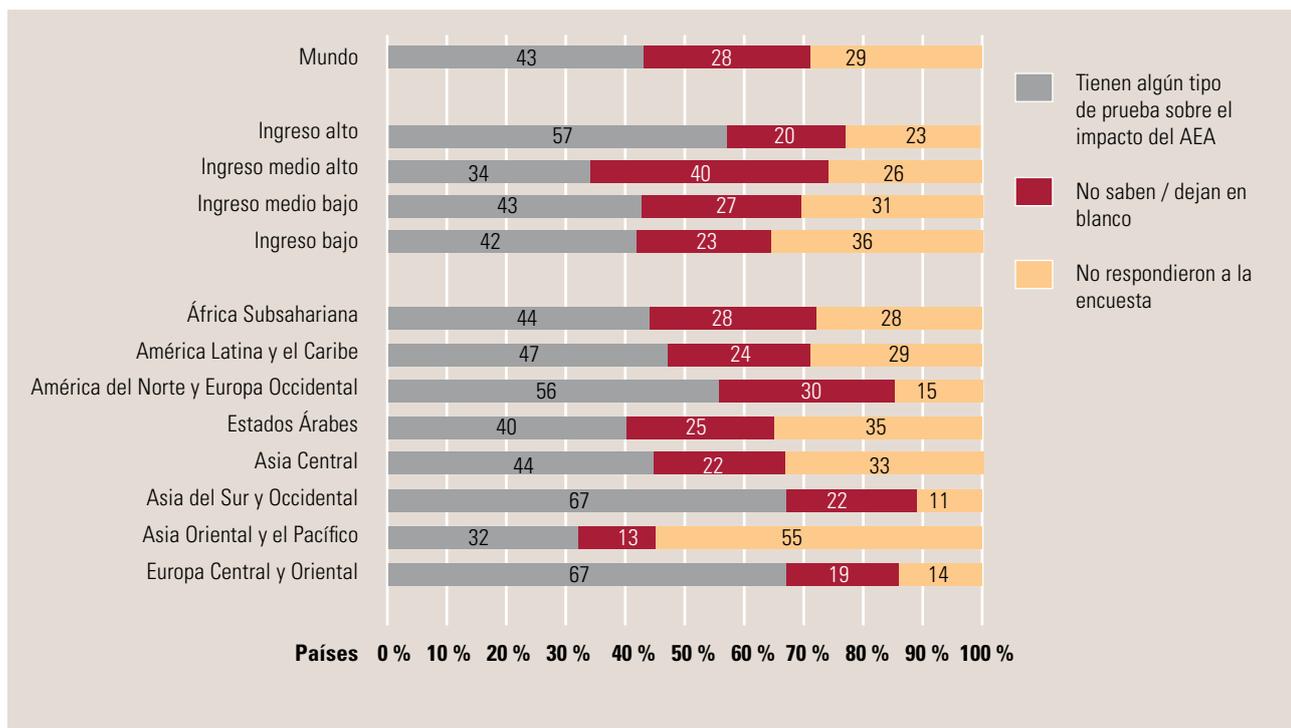
Tipos de AEA que los países consideran que tienen el impacto más positivo sobre la productividad y el empleo



Fuente: encuesta de monitoreo GRALE III, pregunta 9.3: ¿Qué tan fuerte AEL perciben los responsables de la formulación de política los efectos de los siguientes tipos de oferta de AEA sobre la productividad y el empleo en su país?

Gráfico 3.3

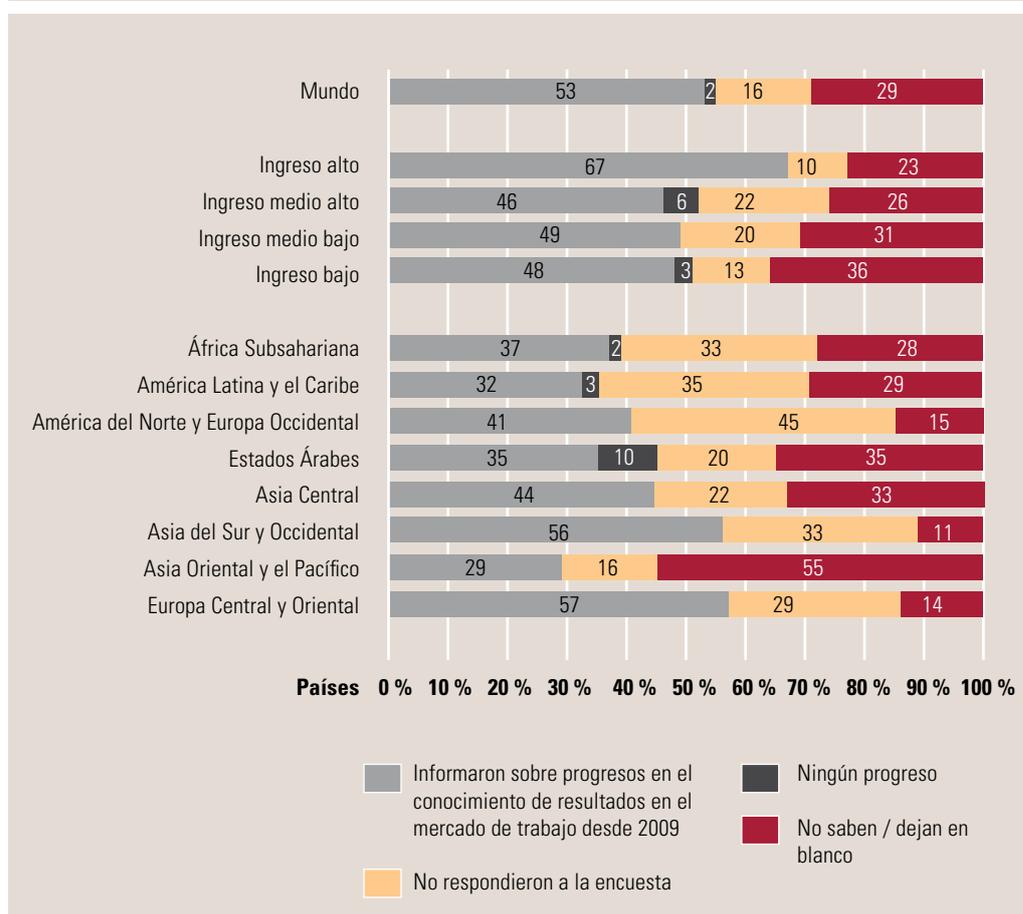
Porcentaje de países que disponen de pruebas sobre el impacto del AEA sobre los resultados del mercado de trabajo en el mundo, por grupo de ingreso y por región



Fuente: encuesta de monitoreo GRALE III, 2015, pregunta 9.1: ¿Tiene pruebas para mostrar que en su país el AEA tiene un impacto positivo en los aspectos siguientes: empresa u organización (rentabilidad, eficiencia, calidad del servicio), capacidad innovadora, adaptabilidad al cambio, inclusividad respecto de grupos desfavorecidos (por ej., personas con discapacidades, trabajadores de mayor edad)?

Gráfico 3.4

Porcentaje de países que han efectuado encuestas y estudios importantes para evaluar el impacto del AEA sobre el empleo y el mercado de trabajo en el mundo, por grupo de ingreso y por región



Fuente: encuesta de monitoreo GRALE, 2015, pregunta 9.4: Desde 2009, ¿se han efectuado encuestas o estudios importantes en su país para evaluar los resultados de los programas de AEA para el empleo y el mercado de trabajo? Total de respuestas: 112.

empleabilidad. Como se muestra en el Gráfico 3.2, justo más de la mitad (53%) de los países que respondieron veían la educación y formación inicial profesional como la que tiene el impacto más positivo.

La encuesta *GRALE III* también preguntó a los países si tenían pruebas para apoyar una percepción positiva del AEA, dado que uno podría asumir que los países con más altos grados de pruebas positivas tendrían más probabilidades de invertir en el AEA. Más de cuatro de diez países respondieron que disponían de esas pruebas (ver Gráfico 3.3).

Finalmente, la encuesta *GRALE III* preguntó a los países si habían efectuado estudios importantes en relación con el impacto

del AEA sobre el empleo y el mercado de trabajo desde 2009, cuando se aprobó el Marco de acción de Belém. Más de la mitad de los países (53%) dan cuenta de ese mejoramiento (ver Gráfico 3.4).

3.3.2 ¿ESTÁN INVIRTIENDO LOS PAÍSES EN EL AEA?

Los países disponen de pruebas sobre el papel positivo que puede desempeñar el AEA. Sin embargo, la mayoría de países no están traduciendo estas pruebas en gasto público. Muchos gobiernos asignan menos de 1% de sus presupuestos públicos de educación a las actividades de AEA, como se analizó en la Parte 1 de

este informe. Finlandia es una excepción. La población adulta finlandesa también se encuentra entre los que tienen los más altos niveles de competencias básicas como alfabetización, aritmética básica y resolución de problemas (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2013) y entre los más altos niveles de inversión en AEA por razones relacionadas con el trabajo (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011).

La inversión en el AEA no debe ser solo responsabilidad del sector público. Las personas y las empresas tienen buenas razones para invertir ellos mismos. El papel de los gobiernos aquí podría ser promover la coparticipación de los costos mediante mecanismos de cofinanciación (Organisation for Economic Co-operation and Development (2005). La idea es ofrecer incentivos a las empresas y las personas para invertir y mitigar los riesgos de inversión en AEA (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2003).

Al mismo tiempo, los gobiernos deberían tener cuidado de volcar toda la responsabilidad en el sector privado. Ahí donde las inversiones están dirigidas en su mayor parte por mecanismos del mercado (como en el caso de los Estados Unidos de América), también existe el riesgo del fracaso del mercado con los grupos más desfavorecidos, quienes son abandonados. Varios países de Europa del Norte y Central (por ej., Alemania, Austria, Dinamarca, los Países Bajos y Noruega) siguen modelos de alianza social donde la responsabilidad es compartida y diversos actores sociales concuerdan en la asignación estratégica de fondos para el AEA.

Es muy difícil establecer estimaciones precisas y comparables a nivel internacional del gasto global del sector privado en AEA, dado que las fuentes y canales de financiación del AEA varían de un país al otro. Además, los sistemas encargados de recolectar datos e informar son frecuentemente inadecuados. Las estimaciones de gasto por parte de los empleadores en formación a menudo no están disponibles o no son fiables. Asimismo, muy pocos países tienen información sobre cuánto gastan

generalmente los hogares individualmente considerados en el AEA y en el AEA relacionado específicamente con el mercado de trabajo.

3.3.3

¿DÓNDE PARTICIPAN LAS PERSONAS Y LAS EMPRESAS EN EL AEA?

Entre los países que participan en la Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la OCDE, los países con más altos niveles de ingreso tenían más probabilidades de tener mayores niveles de participación en el AEA. En los países nórdicos, los Países Bajos, Alemania, los Estados Unidos de América, el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, Canadá y Austria, entre 30% y 65% de la población adulta informó que había participado en algún tipo de actividad de AEA en los 12 meses precedentes. Estos son generalmente los países que tienen las más altas tasas de empleo y productividad. En países como Italia, España, Eslovaquia y Polonia, donde las tasas de empleo y productividad son inferiores, solo 15% a 30% de los adultos dijeron que habían participado en el AEA. Datos menos susceptibles de ser comparados existen para países que no son miembros de la OCDE, pero un estudio realizado en 2014 estimó que entre 1% y 10% de los adultos en el Brasil y Viet Nam habían participado en el algún tipo de actividad de AEA en los 12 meses precedentes (Desjardins, 2014).

Las perspectivas de empleo constituyen un factor importante en la motivación tanto de las empresas como de las personas para invertir en AEA. En la totalidad de los países para los que se dispone de datos en el Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la OCDE (la mayoría países de ingreso alto), 80% a 90% de los adultos que participan en el AEA informan que lo hacen por razones relacionadas con el trabajo, es decir, obtener un trabajo, mantener un trabajo, ser promovido o cambiar a un mejor trabajo (Desjardins, 2014). En estos países, los empleadores también financian entre 60% y 85% de la actividad

del AEA (Desjardins, próxima publicación en 2017). Los países con los más altos niveles de apoyo de los empleadores son también aquellos que muestran la más alta tasa global de actividad en el AEA. Las empresas que invierten más en el AEA son generalmente grandes empresas que operan en mercados mundiales y promueven más altas tasas de innovación en la organización y los productos (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2005).

3.3.4

PROMOVER EL AEA PARA LOS GRUPOS DESFAVORECIDOS

El reto para los responsables de la formulación de política en materia de AEA es estimular las inversiones que beneficien a todos los grupos, incluyendo a los más desfavorecidos. El AEA apoyado por los empleadores ha crecido a un ritmo más rápido que la actividad del AEA considerada globalmente y la mayoría de la actividad apoyada por los empleadores está destinada a trabajadores con conocimientos que ya tienen calificaciones reconocidas. Dado que los adultos que pertenecen a los grupos más favorecidos tienen mayores oportunidades de participar, existe el riesgo de que el AEA agrave las desigualdades.

Sin embargo, hay algunos buenos ejemplos de inversión pública en AEA para ayudar a mejorar las perspectivas de los adultos desfavorecidos en el mercado de trabajo. Diversos programas tienen como objetivo la alfabetización y la aritmética básica, una prioridad destacada en el Marco de acción de Belém. La alfabetización es una competencia esencial para que los trabajadores puedan actuar de manera eficaz, eficiente y segura en el lugar de trabajo. También es necesario que los adultos sean capaces de transitar en el mercado de trabajo y enfrentar desplazamientos debidos a reestructuración económica y otros ajustes en el trabajo. Para los adultos más desfavorecidos, las intervenciones en materia de alfabetización pueden ayudar a mejorar su conocimiento del mercado de trabajo y estimular su búsqueda de trabajo. El Cuadro 3.1 analiza algunos ejemplos.

Recuadro 3.1 **Alfabetización y mercado de trabajo**

Durante los últimos 10 años, diversos países han emprendido iniciativas para mejorar las competencias en lectoescritura y aritmética básica de los adultos más desfavorecidos de maneras que están directamente relacionadas con el mercado de trabajo. Entre los ejemplos tenemos el Basic Competence in Working Life Programme en Noruega y diversos programas de alfabetización y competencias esenciales en el Canadá. Myers et al. (2009) dirigieron una revisión de los programas canadienses más prometedores para la fuerza de trabajo, concentrándose en la alfabetización y otras competencias esenciales. El estudio generó nuevas percepciones clave. En primer lugar, los programas eficaces orientados hacia la alfabetización y las competencias esenciales deben ser deliberadamente separados de otros programas comunitarios de alfabetización. En segundo término, existe consenso sobre la importancia de un enfoque de alianzas que incluye al estado y a los empleadores, así como sobre la necesidad de programas ajustados a las necesidades de los trabajadores. Las alianzas son particularmente útiles para posibilitar que los asociados trabajen juntos a fin de identificar, evaluar y priorizar las competencias y conocimientos requeridos. En tercer lugar, es imprescindible crear vías para los educandos a fin de que articulen el mejoramiento de las competencias con el empleo, así como con la educación y la formación continuas. En cuarto lugar, es indispensable que los empleadores participen en todos los aspectos de los programas de desarrollo del empleo, incluyendo programas de diseño, ofreciendo experiencia laboral y cambiando las prácticas de reclutamiento. Finalmente, los resultados destacaron la necesidad de la intervención del gobierno, especialmente en lo que se refiere al apoyo financiero, y la necesidad de actividades de extensión para estimular la demanda.

Los programas de alfabetización y de competencias esenciales son exitosos cuando adoptan un enfoque integrado que combina las competencias para la vida con las competencias técnicas y profesionales. El reconocimiento, validación y acreditación de las competencias de las que ya disponen los participantes es un factor importante para empoderar a los adultos y motivarlos para que asuman el aprendizaje autodirigido.

3.3.5 ASEGURAR QUE EL AEA SEA RECONOCIDO Y VALIDADO

La mayoría de los adultos no participará en el AEA simplemente para adquirir nuevas competencias. Ellos necesitarán esas nuevas competencias para traducirlas en resultados en el mercado de trabajo. Esto, a su vez, depende de cuán bien los mercados de trabajo reconocen y validan la participación y la conclusión de programas de AEA. El reconocimiento y la validación del AEA (incluyendo el reconocimiento del conocimiento previo) son cruciales para motivar a las personas a invertir en AEA y asumir los riesgos asociados (Werquin, Patrick 2010).

Muchos países ya han comprendido la importancia de articular la educación no formal con el reconocimiento de calificaciones. Los Países Bajos y Finlandia, por ejemplo, están fortaleciendo sus perfiles de competencias de adultos y desarrollan continuamente sus estructuras de calificación (Singh, 2015a; Singh and Duvekot, 2013; Gaylor, 2015). En países como Ghana, Mauricio, China e India, el AEA está articulado con calificaciones formales. Se espera que el nuevo sistema nacional de calificaciones de Ghana reconozca la educación no formal que está articulada con oficios calificados (Baffour-Awuah, 2013).

Otro desafío permanente para todos los países es asegurar que haya un grado de coherencia entre el reconocimiento del AEA no formal y las calificaciones que se pueden obtener en el sistema regular de educación (Singh, 2015b; Singh and Duvekot, 2013; UNESCO Institute for Lifelong Learning / European Training Foundation / Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 2015). Otro reto adicional es enfrentar el bajo estatus y estigma que se puede asignar al AEA, el aprendizaje no formal o a las trayectorias educativas de 'nivel inferior'. Un estudio realizado en el Reino Unido e Irlanda del Norte encontró que cuando los adultos han adquirido competencias formales más allá de la edad "normal", no había ningún impacto mensurable sobre los ingresos de las personas (Feinstein *et al.*, 2004).

Los empleadores pueden considerar erróneamente que los que se gradúan a una mayor edad están menos motivados o son menos capaces de realizar ciertas tareas.

Para apoyar la cuestión del reconocimiento, el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) ha trabajado con la sede de la UNESCO, Cedefop y la European Training Foundation para elaborar un *Global Inventory of National and Regional Qualifications Frameworks*. Este inventario muestra y analiza cómo los países utilizan marcos como puntos de referencia y fuentes de aseguramiento de la calidad de los procesos de reconocimiento (UNESCO Institute for Lifelong Learning / European Training Foundation / Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 2015).

3.4 ENSEÑANZAS DE UN ESTUDIO DE CASO

El siguiente estudio ilustra algunas de las preguntas planteadas en este capítulo y destaca la necesidad de contextualizar las pruebas. Maitra y Mani (2013) dan cuenta de los efectos que tiene la participación en un programa de formación profesional subsidiado, destinado a mejorar los resultados del mercado de trabajo de las mujeres provenientes de hogares de ingreso bajo en la India.

ESTUDIO DE CASO:

Curso gratuito de costura y sastrería para mujeres, Nueva Delhi, India

Este estudio se concentra en una iniciativa conjunta de dos ONG: la Pratham Delhi Education Iniciativa (Pratham) y la Social Awakening Through Youth Action (SATYA). La iniciativa ofrece formación gratuita en costura y sastrería a mujeres jóvenes en Nueva Delhi.

Un total de 658 mujeres participaron en el programa de formación. Se efectuó una amplia publicidad para informar a las mujeres acerca del programa. Las participantes debían tener entre 18 y 39 años de edad, un mínimo de cinco años de escolarización y vivir en áreas de tugurios

en Nueva Delhi. También tuvieron que pagar una matrícula de 300 rupias por todo el periodo de formación, pero recibieron un reembolso completo al concluir el programa. El propósito para pagar una matrícula fue estimular la asistencia y la conclusión del curso.

Dado que se trata de un estudio de control aleatorio, dos tercios de las postulantes fueron asignadas a un grupo de tratamiento, es decir, recibieron formación en costura y sastrería. El último tercio no recibió formación. Los evaluadores utilizaron un estudio básico de referencia previo al programa a fin de evaluar los niveles de competencia, seguido de otra evaluación seis meses después del estudio y nuevamente a los 18 meses.

Lecciones clave

En total, 56% de las participantes en el programa completaron el curso. El estudio de los evaluadores constató que había varias barreras para la participación y la conclusión del programa, principalmente limitaciones de orden financiero, la larga distancia entre el hogar y el centro de formación, así como la carencia de un adecuado apoyo para el cuidado de los hijos. Sin embargo, cuando los evaluadores estudiaron el programa tras su conclusión, encontraron que hubo ganancias económicas para las mujeres: la formación aumentó las probabilidades de empleo en 6% y el autoempleo en 4%, mientras que el número de horas trabajadas en la semana previa aumentó en 2,5. Además, el ingreso mensual aumentó en 150%, mientras que las probabilidades de ser propietarias de sus propias máquinas aumentaron en 8%. El hecho de que el ingreso aumentara tanto es un indicador del éxito de este programa. Los resultados 18 meses después confirmaron que la oferta de AEA tuvo un efecto directo y positivo sobre el mercado de trabajo. Por consiguiente, Maitra y Mani informaron que los resultados “hablan no solo a los responsables de la formulación de política, a las ONG y a los investigadores en la India, sino que también tiene implicaciones para influir sobre la selección de políticas en diversos países de ingreso bajo y de ingreso medio en Asia y el África Subsahariana, que experimentan similares retos para lograr

el crecimiento económico, el desarrollo y la igualdad entre los sexos (Maitra y Mani, 2013).

3.5 AGENDA DE POLÍTICA: HACIA UN MERCADO DE TRABAJO CON RESULTADOS MÁS SÓLIDOS DEBIDO AL AEA

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible establece un fuerte imperativo de política para invertir en el AEA a fin de mejorar los resultados del mercado de trabajo. La Meta 4.3 se propone asegurar que todas las mujeres y los hombres tengan igualdad de acceso a una educación técnica y profesional de calidad asequible. La Meta 4.4 insta a los gobiernos para dotar a los adultos con competencias para el empleo, trabajos decentes y espíritu empresarial. La Meta 4.5 les recuerda que hay que eliminar la desigualdad entre los sexos y ofrecer igual acceso al AEA a los grupos desfavorecidos. La Meta 4.6 explicita un compromiso más general relativo a la alfabetización y la aritmética básica. Por su parte, el Objetivo 8 del Desarrollo Sostenible apela a los países para fomentar la productividad y la innovación (Meta 8.2) y apela a lograr el pleno empleo y un trabajo decente para todos (Meta 8.5), así como a la protección de los derechos laborales (Meta 8.8) (United Nations, 2015).

Este capítulo ha mostrado cómo el AEA puede contribuir al logro de todas estas metas de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS). Ha hecho hincapié en las principales tendencias en las áreas de la tecnología y la demografía que hacen que la inversión en el AEA sea más importante que nunca. También ha identificado las numerosas vías mediante las cuales el AEA puede beneficiar al mercado de trabajo y examinado factores tales como la desigualdad entre los sexos y la desigualdad social que tienen importantes implicaciones para el AEA.

Basándose en el impulso político y las pruebas sobre el AEA, parece que todos los países del mundo reconocen su valor. Sin embargo, todavía no traducen este reconocimiento en Inversión suficiente,

especialmente para las poblaciones más desfavorecidas, que corren el riesgo de ser abandonadas cada vez más. Como se ha argumentado en este capítulo, es necesario aumentar la inversión del sector público y los gobiernos tienen que fortalecer los incentivos que ofrecen para que las empresas y las personas inviertan y participen en el AEA. Más aún, necesitan establecer sistemas para reconocer y validar todo tipo de AEA. Esto solo se

puede lograr mediante sólidas alianzas con todos los actores pertinentes. Ahí donde los gobiernos, los empleadores y los trabajadores colaboren serán capaces de identificar las necesidades actuales y futuras en el mercado de trabajo. Esto ayudará a las personas a enfrentar el cambio, y a la economía y a los empleadores para que sean más competitivos en los mercados mundiales.

REFERENCIAS

- Adams, Arvil V., Sara Johansson de Silva, and Setareh Razmara. 2013. *Improving Skills Development in the Informal Sector: Strategies for Sub-Saharan Africa*, Washington, DC: The World Bank. Cf.: http://www.skillsforemployment.org/wcmstest4/groups/skills/documents/skpcontent/ddrf/mdy3/~edisp/wcmstest4_067645.pdf
- Aggarwal, Ashwani, Christine Hofmann, and Alexander Phiri. 2010. *A Study on Informal Apprenticeship in Malawi*, Geneva: International Labour Organization (Employment Report n.º 9). Cf.: http://www.ilo.org/wcmstest4/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_151191.pdf
- Ahmad, Kamarul Zaman and Abu Bakar Raida. September 2003. "The association between training and organizational commitment among white collar workers in Malaysia", *International Journal of Training and Development*, Vol. 7, n.º 3, pp. 166–185. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-2419.00179/full>
- Albrecht, James, Gerard J. van den Berg, and Susan Vroman. October 2006. *The Aggregate Labour Market Effects of the Swedish Knowledge Lift Program* Bonn: IZA (Discussion Paper n.º 2385). Cf.: <http://ftp.iza.org/dp2385.pdf>
- Baffour-Awuah, Daniel. 2013. Ghana: Integrating non-formal and informal learning into the new TVET Qualifications Framework", in Singh, Madhu and Ruud Duvekot (Eds). 2013. *Linking Recognition Practices and National Qualifications Frameworks*, Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, pp. 49-54. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224694e.pdf>
- Barron, John, Mark C. Berger, and Dan A. Black. 1997. *On-the-Job Training*, Kalamazoo, MI: W.E. Upjohn Institute Employment Research. Cf.: http://research.upjohn.org/up_press/54/
- Bartlett, K. R. 2001. "The relationship between training and organizational commitment: a study in the healthcare field", *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 12, n.º 4, pp. 335-352. Cf.: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/hrdq.1001/full>
- Brown, Philip, Andy Green, and Hugh Lauder. 2001. *High Skills: Globalization, Competitiveness, and Skill Formation*. Oxford, Oxford University Press. https://books.google.fr/books?id=foZPJG4St38C&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Buchanan, John, Linda Scott, Serena Yu, Hanna Schutz, and Michelle Jakubauskas. May 2010. *Skills Demand and Utilisation. An International Review of Approaches to Measurement and Policy Development*, Paris: OECD Publishing (OECD Local Economic and Employment Development (LEEDS) Working Papers, 2010/04). Cf.: http://www.oecd-ilibrary.org/industry-and-services/skills-demand-and-utilisation_5km8zddfr2jk-en
<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5km8zddfr2jk.pdf?expires=1477328916&id=id&accname=guest&checksum=C5C4DEE36CC3CAB835EED72BE8A9EB83>
- Bulut, Cagri and Osman Culha. December 2010. "The effects of organizational training on organizational commitment", *International Journal of Training and Development*, Vol. 14, n.º 4, pp. 309-322. Cf.: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-2419.2010.00360.x/full>
- Carnoy, Martin, Prashant Loyalka, Maria Dobryakova, Rafiq Dossani, Isak Froumin, Katherine Kuhns, Jandhyala B.G. Tilak, and Rong Wang. 2013. *University Expansion in a Changing Global Economy: Triumph of the BRICs?* Stanford, CA: Stanford University Press. <http://www.sup.org/books/title/?id=22662>
- Cedefop see Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle

- Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle. 2012. *Learning and innovation in enterprises*, Luxembourg: Publications Office of the European Union (Research Paper n.º 27). Cf.: http://www.cedefop.europa.eu/files/5527_en.pdf
- Desjardins, Richard. 2014. *Rewards to skill supply, skill demand, and skill mismatch: Studies using the Adult Literacy and Lifeskills survey*, Lund, Sweden: Lund University Publications (Lund Economics Studies, Vol. 176). Cf.: <http://lup.lub.lu.se/record/4350627>
- Desjardins, R. 2017 (forthcoming). *Political Economy of Adult Learning Systems: Comparative Study of Strategies, Policies and Constraints*, London: Bloomsbury Publishing. Cf.: <http://www.bloomsbury.com/uk/political-economy-of-adult-learning-systems-9781474273664/>
- Ekström, Erika. 2003. *Essays on Inequality and Education*, Uppsala (Sweden): Uppsala University, Institute for Labour Market Policy Evaluation (Dissertation Series 2003: 2). Cf.: <http://www.ifau.se/globalassets/pdf/se/2003/dis03-02.pdf>
<http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A163751&dswid=5012>
- Elborgh-Woytek, Katrin, Monique Newiak, Kalpana Kochhar, Stefania Fabrizio, Kangni Kpodar, Philippe Wingender, Benedicts Clements, and Gerd Schwartz. September 2013. *Women, Work and the Economy: Macroeconomic Gains from Gender Equity*, Washington, DC: International Monetary Fund (IMF Staff Discussion Note 13/10). Cf.: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/sdn/2013/sdn1310.pdf>
- Evesson, Justine, Michelle Jakubauskas, and John Buchanan. July 2009. *Choosing a Sustainable Future: Workforce Development in Victorian Primary Industries. A report for the Skills Victoria and the Future Farming Strategy*, Sydney: University of Sydney, Workplace Research Center (Workplace Research Centre Report, n.º. 47).
- Feinstein, Leon, Fernando Galindo-Rueda, and Anna Vignoles. January 2004. *The Labour Market Impact of Adult Education and Training: A Cohort Analysis*, London: Center for Economics of Education, London School of Economics and Political Science (CEE DP 36). Cf.: <http://cee.lse.ac.uk/ceedps/ceedp36.pdf>
- Froy, Francesca, Sylvain Giguère, and Andrea-Rosalinde Hofer (Eds.). 2009. *Designing Local Skills Strategies*. Paris: OECD Publishing (Local Economic and Employment Development LEED Series). Cf.: <https://www.oecd.org/publications/designing-local-skills-strategies-9789264066649-en.htm>
- Gaylor, Claudia, Nicolas Schöpf, Eckart Severing, and Thomas Reglin. 2015. *When competences become occupational opportunities. How informal and non-formal learning can be recognized and used in Europe*, Gütersloh, Bertelsmann Stiftung. Cf.: <http://lllplatform.eu/lll/wp-content/uploads/2015/09/When-competences-become-occupational-opportunities-1.pdf>
- Georgellis, Yannis and Thomas Lange, T. 2007. "Participation in continuous, on-the-job training and the impact on job satisfaction: longitudinal evidence from the German labour market", *International Journal of Human Resource Management*, Vol. 18, n.º 6, pp. 969–985. Cf.: <http://www.tandfonline.com/toc/rijh20/18/6?nav=tocList>
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09585190701321112>
- Hanemann, Ulrike and Cassandra Scarpino,. 2016. *Harnessing the Potential of ICTs: Literacy and Numeracy Programmes using Radio, TV, Mobile Phones, Tablets and Computers*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243981E.pdf>
- Hanushek, Eric A., Ludger Woessmann, and Lei Zhang. October 2011. *General Education, Vocational Education and Labor-Market Outcomes over the Life Cycle*, Cambridge: MA: National Bureau of Economic Research (NBER Working Paper n.º 17504). Cf.: <http://www.nber.org/papers/w17504>

- International Labour Organization. November 2010. *A Skilled Workforce for Strong, Sustainable and Balanced Growth: A G20 Training Strategy*, Geneva: International Labour Organization. Cf.: http://www.ilo.org/moscow/information-resources/publications/WCMS_345398/lang-en/index.htm
- http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---sro-moscow/documents/publication/wcms_345398.pdf
- Oficina Internacional del Trabajo. Noviembre de 2010. *Una fuerza de trabajo capacitada, para un crecimiento sólido y equilibrado. Estrategia de formación del G20*, Ginebra: OIT. Cf.: <http://www.itcilo.org/en/community/news/g20-training-strategy-es>
- International Labour Organization. 2013. *Employment and social protection in the new demographic context*. International Labour Conference, 102nd Session, 2013: Report IV, Geneva: International Labour Organization (ILC.102/IV). Cf.: http://www.ilo.org/ilc/ILCSessions/102/reports/reports-submitted/WCMS_209717/lang-en/index.htm
- Jang, S., Oh, E., Eun, H., Lee, M., and Lee, J. 2012. *Employment Support Program for Women Whose Career Is Interrupted: Final Revision Report*. Seoul, Ministry of Employment and Labor and Korea Employment Information Service.
- Jones, Melanie K., Richard J. Jones, Paul L. Latreille, and Peter J. Sloane. 2009. *Training, Job Satisfaction, and Workplace Performance in Britain: Evidence from WERS 2004*, Labour, Vol. 23 (Special Issue), pp. 139-175. Cf.: http://www.iza.org/en/webcontent/publications/papers/viewAbstract?dp_id=3677
- Kaplan, David S., Rafael Novella, GFraciana Rucci, and Claudia Vazquez. March 2015. *Training Vouchers and Labor Market Outcomes in Chile*, Washington, DC: Inter-American Development Bank (IDB Working Papers Series n.º IDB-WP-585). Cf.: <https://publications.iadb.org/handle/11319/6857>
- Krishna, V. V. 2005. Institutional support structures and modes of skills transmission. In: Singh, Madhu (Ed.), *Meeting Basic Learning Needs in the Informal Sector: Integrating Education and Training for Decent Work, Empowerment and Citizenship*. Dordrecht, The Netherlands: Springer. Cf.: http://www.germ-a.com/wp-content/uploads/2014/06/Meeting_Basic_Learning_Needs_in_the_Informal_Sector__Integrating_Education_and_Training_for_Decent_Work__Empowerment_and_Citizenship__Technical_and_Vo.pdf
- Maitra, Pushkar and Subha, S. June 2013. *Learning and Earning. Evidence from a Randomized Evaluation in India*, London: The International Growth Centre (IGC), London School of Economic and Political Science (Working Paper). Cf.: <http://www.theigc.org/wp-content/uploads/2013/06/Maitra-Mani-2013-Working-Paper.pdf>
- Mason, Geoff and Susannah Constable. July 2011. *Product strategies, skills shortages and skill updating needs in England: New evidence from the National Employer Skills Survey, 2009*, London: UK Commission for Employment and Skills (Evidence Report 30). Cf.: <http://dera.ioe.ac.uk/10074/1/evidence-report-30-product-strategies-skills-shortages.pdf>
- Myers, Karen, David Gyarmati, and Jean-Pierre Voyer. October 2009. *Skills upgrading for Ontario working age adults: An environmental scan of programs, gaps and opportunities. Final Report*, Ontario: Social Research and Demonstration Corporation (SRDC)/Société de recherche sociale appliquée (SRSA). Cf.: <http://www.srdc.org/publications/Skills-upgrading-for-Ontario-working-age-adults-An-environmental-scan-of-programs-gaps-and-opportunities-Final-Report-details.aspx>
- National Skill Development Corporation. 2016. *Be Skilled. Be Empowered. Annual Update 2015*, New Delhi: National Skill Development Corporation. http://www.nsdcindia.org/sites/default/files/files/NSDC_Annual_Update_2014-15.pdf
- Nübler, I., Hofmann, C. and Greiner, C. 2009. *Understanding informal apprenticeship: Findings from empirical research in Tanzania*, Geneva: International Labour Organization (Employment Working Paper n.º 32). Cf.: http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2009/109B09_137_engl.pdf

- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2003. *Beyond Rhetoric*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. Cf.: <https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/18466358.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2005. *Promoting Adult Learning*. Paris: OECD Publishing. Cf.: <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/promotingadultlearning.htm>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2007. *Understanding the Social Outcomes of Learning*. Paris: OECD Publishing. Cf.: <https://www.oecd.org/edu/cei/understandingthesocialoutcomesoflearning.htm>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2010a. *Innovative Workplaces: Making Better Use of Skills within Organizations*, Paris: OECD Publishing. Cf.: <http://www.oecd.org/sti/inno/innovativeworkplacesmakingbetteruseofskillswithinorganisations.htm>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2011. *Skills Strategy: Country Practices*, Paris, OECD Publishing. Cf.: <https://www.oecd.org/edu/47769132.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. November 2013 [Revised edition]. *Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, Paris: OECD Publishing. Cf.: [https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20\(eng\)--full%20v12--eBook%20\(04%2011%202013\).pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20(eng)--full%20v12--eBook%20(04%2011%202013).pdf)
- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2013. *Panorama de las Habilidades 2013*, OCDE. Primeros resultados de la encuesta sobre las habilidades de los adultos. Resumen en español. Cf.: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9789264204256-sum-es.pdf?expires=1480636561&id=id&accname=guest&checksum=DBE4DB94BCEF881A8D6FE381E8EF5DE0>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2015. *Labour Force Statistics by Sex and Age: Indicators*, Paris: OECD. Cf.: https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=LFS_SEXAGE_I_R
- Panth, Brajesh. 2013. "Skills training and workforce development with reference to underemployment and migration", in Maclean, Rupert, Santi Jagannathan and Jouko Sarvi (Eds.). *Skills Development for Inclusive and Sustainable Growth in Developing Asia-Pacific*, Dordrecht, The Netherlands: Springer., pp. 195-212. Cf.: <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/30071/skills-development-inclusive-growth-asia-pacific.pdf>
- Rosholm, Michael, Helena Skyt Nielsen and Andrew Dabalen. September 2007. "Evaluation of training in African enterprises", *Journal of Development Economics*, Vol.84, n.º 1, pp. 310-329. Cf.: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0304387806001234>
- Rubenson, Kjell. 1977. *Participation in Recurrent Education: A Research Review*. Paris: OCDE.
- Schmidt, S. W. 2007. The relationship between satisfaction with workplace training and overall job satisfaction. *Human Resource Development Quarterly*, 18 (4), pp. 481-498.
- Schuller, Tom Erskine. 2017 (forthcoming). *The Paula Principle: How and Why Women Work below Their Level of Competence*, Melbourne-London: Scribe, [April 2017]. Cf.: <https://scribepublications.com.au/books-authors/books/the-paula-principle>
- Singh, Madhu. 2015a. *Global Perspectives on the Recognition of Non-formal and Informal Learning. Why Recognition Matters*, Dordrecht, The Netherlands: Springer: Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002336/233655E.pdf>
<http://www.springer.com/la/book/9783319152776>
- Singh, Madhu. 2015b. "NQF links with informal sector skills development", in UNESCO Institute for Lifelong Learning / European Training Foundation / Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Eds.), *Global Inventory of National and Regional Qualifications Frameworks. Volume I: Thematic Chapters*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning. Cf.: <http://www.uil.unesco.org/lifelong-learning/qualifications-frameworks/2015-edition-global-inventory-regional-and-national>

- Singh, Madhu and Ruud Duvekot (Eds). 2013. *Linking Recognition Practices to National Qualifications Frameworks: International Benchmarking of Experiences and Strategies on the Recognition, Validation and Accreditation (RVA) of Non-formal and Informal Learning*, Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224694e.pdf>
- Stenberg, Anders and Olle Westerlund. February 2008. "Does comprehensive education work for the long-term unemployed?", *Labour Economics*, Vol. 15, n.º 1, pp. 54-67. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0927537106000935>
- Tan, Hong. 2012. Sri Lanka: Education, *Training and Labor Market Outcomes*. Background Paper for Sri Lanka Skills Development Report, Washington, DC: The World Bank. Cf.:
- Tan, Hong, Sangeeta Goyal, and Yevgeniya Savchenko. March 2007. *2006 Baseline Study of India's Industrial Training Institutes: Institutional Performance and Employment of ITI Graduates*, Washington, DC: The World Bank. Cf.: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2015/05/04/090224b082e34c16/1_0/Rendered/PDF/20060baseline00ent0of0ITI0graduates.pdf
- United Kingdom Government, Department for Business, Innovation and Skills. January 2013. *The Impact of Further Education Learning*. London, UK Department for Business Innovation and Skills (BIS Research Paper n.º 104). Cf.: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/69179/bis-13-597-impact-of-further-education-learning.pdf
- UNESCO Institute for Education. 1999. *Work-Related Adult Learning in a Changing World*, Hamburg: UNESCO Institute for Education. Cf.: <http://www.unesco.org/education/uiie/confintea/pdf/5a.pdf>
- Instituto de la UNESCO para la Educación. 1999. *Educación de las personas adultas y los desafíos del siglo XXI*, Hamburgo: IUE. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001159/115957so.pdf>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning / European Training Foundation / Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. 2015. *Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks. Vols. I and II*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002330/233043E.pdf>
- United Nations. 2015. *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- Naciones Unidas. 2015. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, Nueva York: Naciones Unidas. Cf.: http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- United Nations Development Programme. 2015. *Human Development Report 2015: Work for Human Development*, New York, NY: UNDP. Cf.: http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. 2015. *Informe sobre Desarrollo Humano 2015*, Nueva York: PNUD. Cf.: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2015_report_sp.pdf
- Wallenborn, Manfred. August 2014. "Skills Development For Income Generation In Rural Area: Can Donors Learn?", *Journal of International Development*, Vol 26, n.º 6, pp. 796-809. Cf.: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jid.v26.6/issuetoc>
<https://ideas.repec.org/a/wly/jintdv/v26y2014i6p796-809.html>
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jid.1808/full>
- Werquin, Patrick. February 2010. *Recognition of Non- Formal and Informal Learning: Country Practices*, Paris: OECD Publishing. Cf.: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/44600408.pdf>
<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>



CAPÍTULO 4

VIDA SOCIAL, CÍVICA Y COMUNITARIA

Este capítulo examina cómo el AEA se inscribe en la vida social, cívica y comunitaria. En todas sus formas, el AEA produce beneficios a los ciudadanos considerados individualmente, a sus familias y a las comunidades en las que viven. El AEA ayuda a los ciudadanos a que sean más activos en la sociedad civil y la vida política, más tolerantes de la diversidad y más conscientes de la problemática medioambiental. También promueve el desarrollo cultural, desde las artes hasta la espiritualidad, ayudando a los ciudadanos a ser equilibrados y tener iniciativa para configurar sus sociedades.

Este capítulo comienza con un análisis de las complejas relaciones entre el AEA y los resultados sociales. Muestra que incluso más que en los casos de la salud y el empleo, los beneficios del AEA para la vida social, cívica y comunitaria no son lineales. En efecto, el éxito del AEA en esta área depende de las estructuras de las comunidades que ya están en plaza.

En Segundo término, en este capítulo se analizan resultados positivos específicos que el AEA puede tener para las personas y las comunidades. Los estudios más importantes muestran que el AEA ayuda a las personas a mejorar sus niveles de alfabetización, sus competencias prácticas, sus competencias para la vida y su comprensión cultural. En las comunidades, el AEA promueve la cohesión y la integración social, aumenta la participación en las actividades sociales y políticas, y estimula la creación de comunidades del aprendizaje que pueden responder a importantes desafíos, como la sostenibilidad del medio ambiente.

En tercer lugar, este capítulo se basa en lecciones provenientes de dos estudios de caso: uno sobre educación comunitaria en

materia de letrinas de biogás en la India y otro sobre cohesión comunitaria en una ciudad del Reino Unido.

En cuarto lugar, el capítulo identifica algunos de los retos que los países deben enfrentar a fin de maximizar los beneficios del AEA para las comunidades. Entre estos tenemos la oferta de más oportunidades para los grupos más desfavorecidos y el aseguramiento de que las mujeres se empoderen en las sociedades. Es mucho más factible que el aprendizaje comunitario estimule más que otras modalidades la participación social de las personas socialmente desfavorecidas y políticamente excluidas.

El capítulo concluye con una reflexión sobre la importancia de reconocer los vínculos entre AEA y comunidades florecientes.

Los vínculos entre AEA y resultados sociales son multifacéticos. La Declaración de Hamburgo, que fue aprobada en la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos en 1997, afirma que la educación de adultos es "A la vez consecuencia de una ciudadanía activa y una condición para la participación plena en la sociedad" (Instituto de la UNESCO para la Educación, 1997, p. 11). Por consiguiente, si bien el AEA puede conducir al cambio social, las estructuras cívicas y sociales también inciden sobre la disponibilidad y la calidad del AEA. Instituciones sociales y políticas más saludables, y comunidades florecientes estimulan y posibilitan que los adultos sigan aprendiendo. Esto, a su vez, fortalece la cohesión social y la confianza. Los países que han provisto AEA de calidad de manera sostenida tienen generalmente niveles de desarrollo socioeconómico más altos, instituciones cívicas y políticas más activas, así como

confianza e inclusión social (UNESCO, 2015a; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2014). Por el contrario, el AEA tiende a sufrir ahí donde las desigualdades de riqueza y de poder son grandes.

4.1

PRUEBAS: BENEFICIOS DEL AEA PARA EL APRENDIZAJE Y LOS RESULTADOS SOCIALES

Comparados con los beneficios del AEA para la salud y el mercado de trabajo, los investigadores han dedicado relativamente poca atención a los beneficios del AEA para la comunidad y la sociedad. Por consiguiente, la base general de conocimiento puede ser menor aquí que en los capítulos precedentes. En particular, se requiere más trabajo para examinar la relación causa-efecto del AEA sobre factores tales como la participación política, la cohesión social y la sociedad civil.

No obstante, existen pruebas convincentes que muestran que en contextos formales, no formales e informales el AEA ayuda a las personas a adquirir más competencias, conocimiento y comprensión. Esto, a su vez, puede tener considerables beneficios colaterales para sus familias, su trabajo y el medioambiente de su comunidad. El AEA puede tener un fuerte impacto sobre la ciudadanía activa, la voz política, la cohesión social, la diversidad y la tolerancia. Estos factores brindan importantes beneficios para la vida social y comunitaria.

El Recuadro 4.1 ofrece una visión general de los beneficios directos de aprendizaje que el AEA puede ofrecer a las personas, así como de los beneficios directos e indirectos que puede tener para las comunidades y las sociedades.

4.1.1

BENEFICIOS PARA LAS PERSONAS

a) Lectoescritura y aritmética básica

Mantener y mejorar los niveles de lectoescritura y aritmética básica aporta beneficios duraderos a los educandos,

Recuadro 4.1

Beneficios del aprendizaje y sus repercusiones sobre las comunidades y sociedades

Beneficios personales del aprendizaje:

- Alfabetización y aritmética básica
- Competencias prácticas (por ej., TIC)
- Competencias para la vida (por ej., resiliencia, confianza, resolución de problemas)
- Aprendizaje cultural (por ej., artes, ética, espiritualidad)

Beneficios para las comunidades y las sociedades:

- Cohesión social e integración
- Capital social: confianza interpersonal e institucional, conexiones sociales
- Participación en actividades sociales, cívicas y políticas
- Tolerancia de la diversidad y relaciones sociales más pacíficas y cohesivas
- Comunidades del aprendizaje: economías éticas, conciencia ecológica y sostenibilidad medioambiental.

sus familias, sus comunidades y sus sociedades. El *GRALE III* muestra que los principales beneficios de la alfabetización de adultos para las personas y las familias son similares entre los países, especialmente en relación con el acceso a las competencias socioeconómicas y el empleo (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2013a). Una amplia revisión y evaluación de la lectoescritura y aritmética básica realizada en 2011 en el Reino Unido apoya lo afirmado. El estudio encontró “pruebas claras, convincentes y estadísticamente significativas” de que la participación en programas de lectoescritura y aritmética básica, así como la retención de las competencias adquiridas, tienen un impacto personal y social sobre las personas y las comunidades (Vorhaus *et al.*, 2011). Esos resultados ilustran la necesidad que tenemos de desarrollar una más amplia comprensión de la estrecha relación entre lectoescritura y aritmética básica, por un lado, y desarrollo social y cultural, por el otro. Los países que respondieron a la encuesta de monitoreo *GRALE III*

parece que están adoptando esta visión más amplia. Una gran mayoría de las respuestas sugiere que los enfoques de política de la lectoescritura y la aritmética básica se están ampliando más allá de la lectura, la escritura y la aritmética básica.

b) Competencias prácticas

La participación en el AEA ayuda a los adultos a adquirir una amplia gama de importantes competencias prácticas que van desde las artesanías tradicionales hasta la tecnología de la información y comunicación (TIC). El Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) [Programme for the International Assessment of Adult Competencies] muestra que los adultos con competencias en TIC las utilizan para comunicarse, informarse, entretenerse y participar en el mercado de trabajo (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2015). Además, existen pruebas de una conexión directa entre la mejora del capital social y la mejora en competencias en TIC (Zinnbauer, 2007). Las competencias en TIC son especialmente valiosas en la educación a distancia, ya que las TIC pueden crear “proximidad” mediante la interacción y el diálogo. Las TIC facilitan el contacto entre los educandos y la facultad, promueven el intercambio y la cooperación entre los educandos, y abren nuevos sistemas de retroalimentación y técnicas de aprendizaje. Sin embargo, esas oportunidades solo se hacen posibles cuando la tecnología está disponible, es asequible y es manejada por usuarios competentes (Carlsen *et al.*, 2016). Por consiguiente, el desafío para los países y los proveedores de AEA es asegurar que todos los grupos sean capaces de adquirir y utilizar competencias en TIC.

c) Competencias para la vida

El AEA también desempeña un papel importante al ayudar a los adultos a desarrollar competencias cruciales para la vida. Por ejemplo, ayuda a que los adultos puedan ser más resilientes y mejoren la calidad de sus vidas (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2013; Manninen, 2010). Los adultos

pueden aprender a enfrentar dificultades que les plantea la vida, resolver problemas y, como se mostró en el Capítulo 2, mejorar su salud mental y bienestar (Jenkins, 2011; Manninen *et al.*, 2014). Una manera como el AEA construye estas competencias es ayudando a que los educandos desarrollen la confianza y un sentido de realización. Con una mayor confianza en sí mismo y autoestima, los educandos desarrollan un sentido de la autoeficacia (Schuller *et al.*, 2004). A su vez, esta autoeficacia y confianza estimula a los adultos para que sigan participando en el aprendizaje y se unan a los foros comunitarios y sociales. Esto es especialmente valioso para los grupos desfavorecidos a los cuales el AEA puede ofrecer instrumentos para asumir nuevos desafíos (Vorhaus *et al.*, 2011). Con nuevas competencias para la vida, los adultos pueden ofrecer apoyo práctico y emocional a quienes los rodean (Balatti *et al.*, 2007).

d) Aprendizaje cultural

El AEA para el aprendizaje cultural tiene lugar en diversos contextos. Tett *et al.* (2012), por ejemplo, examinaron cómo el AEA puede suscitar esperanza y motivación entre los adultos detenidos. Al participar en programas de escritura creativa, música y teatro, los detenidos también desarrollan su habilidad para relacionarse emocionalmente con otras personas. El aprendizaje cultural alentó un proceso de cambio que desarrollo la empatía, la confianza, la transformación de la identidad y la participación social.

En un contexto diferente –museos– los programas de AEA pueden ayudar a las personas, los grupos y las familias a aprender y a jugar juntos (Innocent, 2010). Al eliminar jerarquías entre adultos y niños, estos programas promueven el aprendizaje y la comprensión intergeneracional. Las bibliotecas también contribuyen con estos objetivos al brindar recursos, asistencia profesional y dispositivos de aprendizaje basados en el uso de computadoras para promover el aprendizaje intergeneracional.

Otros estudios han analizado formas particulares de aprendizaje cultural entre grupos específicos. Por ejemplo, un estudio longitudinal de adultos de más de 50 años de edad mostró que la educación

musical y en otras artes tienen efectos mayores que la educación formal sobre su calidad de vida y bienestar (ver también el Capítulo 2). Lo cultural en los programas de AEA que fueron estudiados aumentaron el promedio de la calidad de vida en 8% de una desviación estándar (Jenkins, 2011).

El AEA también puede estimular a los adultos y las comunidades a pensar y reasumir su patrimonio cultural clásico. Los educandos pueden, por ejemplo, beneficiarse de una renovada comprensión de la sabiduría de personalidades culturales apreciadas. Estudiar a Confucio, por ejemplo, puede aportar a los adultos ideas perspicaces para enfrentar las disyuntivas éticas contemporáneas (Zhang, 2008).

Finalmente, se encontró que el aprendizaje de los adultos pueden desarrollar las “emociones morales” que los ayudan a manejar sus emociones, tales como la codicia y la agresión narcisista (Nussbaum, 2010). Además, Baba- Moussa *et al.* (2014) probaron cómo la cultura ofrece el vínculo educativo entre las personas y la comunidad, e insisten en la pertinencia de la educación para la ciudadanía a fin de transmitir normas y valores en la sociedad.

4.1.2 BENEFICIOS PARA LAS COMUNIDADES Y LAS SOCIEDADES

Todos los beneficios descritos previamente son beneficios por derecho propio. Sin embargo, también generan efectos y beneficios sociales mucho más vastos. Ellos lo hacen tanto directa como indirectamente: configurando lo que las personas saben; desarrollando competencias que ayudan a las apersonas a desarrollar y a aplicar sus conocimientos, así como cultivando actitudes, valores y creencias.

a) Cohesión, integración e inclusión social

Como se analizó en capítulos previos, muchas ciudades y regiones del mundo están experimentando cambios sociales determinados por la migración y la heterogeneidad étnica. Lograr la cohesión social deviene un desafío creciente y la

capacidad de las poblaciones para tolerar la diversidad es una fuente vital de cohesión. Más altos niveles de alfabetización están relacionados con mayor tolerancia de la diversidad (Post, 2016, de próxima publicación). El AEA desempeña un papel clave en la promoción de la tolerancia a la diversidad, comprendida como la capacidad de una actitud razonable, objetiva y respetuosa hacia las creencias y las prácticas que difieren de las propias (Feksi, Mtey y Sulle, 2013; Fragoso *et al.*, 2008). Diversos estudios muestran que el AEA contribuye a la cohesión social y a la integración (por ej., Kil *et al.*, 2012; Nafukho *et al.*, 2005; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2007). Un estudio etnográfico longitudinal de campesinos salvadoreños, por ejemplo, mostró que la mejora en alfabetización posibilitaba una mejor comunicación en las familias y las comunidades, de modo que las disputas se resolvían con menos acritud y vergüenza (Prins, 2010).

Entre los países que respondieron a la encuesta de monitoreo *GRALE III*, cerca de dos tercios indicó que los programas de alfabetización ayudan a desarrollar valores democráticos, coexistencia pacífica y solidaridad comunitaria. Los programas de alfabetización que respetan la diversidad lingüística y la lengua materna de los participantes ayudan a fortalecer la identidad comunal y la historia colectiva (Alidou y Glanz, 2015).

Frye (2014) muestra cómo adultos jóvenes que participan en educación basada en la fe aprendieron cómo descubrir significado y reflexionar mejor. Esto les aportó un recurso para la vida adulta conducente “a la tolerancia hacia los otros y a la actividad de servicio y compromiso con los otros” (p. 52).

Nilsson (2010) demuestra que, tanto como desarrollar competencias orientadas hacia el trabajo, la educación profesional formal destinada a los jóvenes adultos promueve la inclusión social. Por ejemplo, mientras que aprenden competencias técnicas, los trabajadores también desarrollan competencias sociales y en comunicación, y comprenden la dinámica de grupo. A su vez, esto ayuda a que los trabajadores comprendan sus más amplios intereses y capacidades. Billett (2014) encuentra

que el aprendizaje empodera a los trabajadores para articular sus derechos y cooperar con los otros. Cuando los trabajadores aprenden a participar en la toma de decisiones en el lugar de trabajo, aprenden acerca de la complejidad de la organización y los intereses en conflicto. En este proceso aprenden acerca de la participación democrática y la regulación política (Casey, 2009); por consiguiente, se benefician tanto la economía como la sociedad (De Leonardis *et al.*, 2012; Hake, 2009).

b) Capital social

Para una persona, disponer de “capital social” significa tener competencias para participar en la vida comunitaria y cívica, enriquecer su conocimiento general y mantener sus relaciones sociales (Manninen *et al.*, 2014). El capital social es un beneficio del AEA ampliamente enunciado (Bosche y Brady, 2013; Feinstein, 2008; Field, 2005). En efecto, Vorhaus *et al.*, (2011) señalan el capital social como un “resultado casi ubicuo” de las intervenciones del AEA durante los últimos 20 años. Al generar capital social, el AEA ha mostrado que reduce las tasas de criminalidad (Dawe, 2007). También estimula a las personas a participar en el voluntariado comunitario (Boeck *et al.*, 2009) y a asumir papeles directivos en sus comunidades (Roberts, 2013).

Las comunidades con capital social presentan altos niveles de confianza y una fuerte participación y conectividad social. El The World Values Survey encuentra que las personas alfabetizadas en ambientes letrados generalmente confían en un círculo más amplio de personas que las que se autodefinen como analfabetas. En varios países con altos niveles de analfabetismo hay un mayor grado de confianza entre aquellos que declararon ser alfabetizados por oposición a los analfabetos (Post, 2016).

Estos hallazgos destacan el hecho de que la relación entre AEA y capital social es recíproca. Las personas que están bien relacionadas encuentran que es más fácil participar en el AEA y que sus aprendizajes tengan más posibilidades de ser valorados en sus comunidades. Inversamente, quienes tienen pobres redes sociales

encontrarán que es más difícil aprovechar las oportunidades de aprendizaje y encontrarán menos aplicaciones de lo que han aprendido.

c) Participación en actividades sociales, cívicas y comunitarias

Análisis en gran escala han mostrado que la educación formal, en general, y la educación terciaria, en particular, está asociada con una mayor actividad política (ver, por ej., Hoskins *et al.*, 2008). Además, estudios recientes en diversos países –como Kenya, Polonia, la República Dominicana, la República Democrática del Congo y Sudáfrica– encuentran que el AEA dota a las personas de aptitudes, conocimientos y competencias para devenir ciudadanos activos (Finkel, 2014).

Si bien se dispone de pocos datos específicos sobre el AEA, los países que respondieron a la encuesta de monitoreo *GRALE III* parecen concordar en que el AEA contribuye a una ciudadanía activa, así como a la participación política y comunitaria. Casi tres cuartos de los países que respondieron dijeron que los programas de alfabetización aportan una gran contribución. Los programas de educación ciudadana ayudan a las personas a obtener información política, desarrollar sentimientos de empoderamiento y aumentar sus niveles de participación política. Los efectos son especialmente fuertes en lo que respecta al conocimiento político fáctico y a la participación a nivel local.

En el programa VOICE (un programa de educación cívica) realizado en la República Democrática del Congo (2011-2012), 60% de los aldeanos que fueron instruidos acerca de un proceso de descentralización planificado pudieron identificar correctamente a la nueva institución encargada de la financiación, mientras que solo 10% pudieron hacerlo en las aldeas de control (Finkel, 2014). Quienes habían participado en programas cívicos de AEA eran más activos en la política local, lo que parecía estar relacionado con la creencia en la capacidad de uno para influir en el sistema político. Si bien el AEA en materia de educación cívica parece tener menos éxito para cambiar los valores democráticos que

en estimular la competencia cívica, el compromiso y la participación política, el resultado final es que los programas “pueden ser agentes relativamente eficaces de empoderamiento político y movilización de las personas en el sistema político democrático” (Finkel, 2014, pp. 175-176). Dos estudios de tres años de duración de la USAID de 1.000 mujeres nepalíes y 2.200 mujeres bolivianas mostraron que la alfabetización tenía múltiples efectos significativos en el largo plazo sobre la participación cívica, así como sobre el ingreso y la educación de los niños (Burchfield *et al.*, 2002). Más pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la OCDE muestran efectos similares: “En la mayoría de países de la OCDE, el estudio muestra que mayores competencias en alfabetización (así como más educación) tienen efectos independientes positivos en resultados tales como voluntad para participar en el proceso político, eficacia política, confianza y buena salud de los adultos (Post, 2016).

Los programas de educación cívica pueden hacer más que solo promover la participación. También pueden construir competencias políticas que ayuden a los adultos para que las instituciones y los actores políticos rindan cuentas (Vicente, 2014). A su vez, esto ayuda a que las instituciones y los procesos políticos formales sean más fiables, conduciendo así a un mayor capital social.

d) Comunidades de aprendizaje: economías éticas, concienciación ecológica y sostenibilidad medioambiental

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible apela a los países a enfrentar los desafíos que plantea la protección del medioambiente y a lograr una distribución más justa de los beneficios socioeconómicos. Este compromiso con el desarrollo sostenible tiene una importante dimensión ética, dado que se necesitan adultos educados en principios éticos, así como en competencias económicas y tecnológicas, que ayuden a poner la agenda en práctica.

El impacto del AEA sobre la ética es algo difícil de cuantificar. Sin embargo, algunos estudios recientes en el área han producido interesantes resultados. Por ejemplo, datos provenientes del World Values Survey indican que las personas alfabetizadas que responden al cuestionario tienen más posibilidades de priorizar el medio ambiente que el crecimiento económico (Post, 2016). En el mundo de los negocios, las corporaciones han venido apelando a sus empleados a desarrollar su “brújula moral” [moral compass] para cumplir con su responsabilidad empresarial y social (Hartman, 2013; Nonaka and Takeuchi, 2011). Por su parte, Noguchi *et al.* (2015) han estudiado cómo el aprendizaje basado en la comunidad puede ser un fundamento para el desarrollo sostenible. El aprendizaje basado en la comunidad es facilitado a menudo por centros comunitarios de aprendizaje constituidos gracias a alianzas entre los residentes, ONG y organismos públicos. Ellos ofrecen diversas oportunidades de aprendizaje en alfabetización, educación básica y conocimiento socioeconómico, pudiendo así favorecer la conciencia ética, la tolerancia y el respeto mutuo.

Otro enfoque importante para proseguir el desarrollo sostenible incluye la edificación de “ciudades del aprendizaje” y “comunidades del aprendizaje”. Las ciudades y comunidades del aprendizaje buscan aprovechar el potencial del aprendizaje a lo largo de toda la vida para “enriquecer el potencial humano, promover el crecimiento a lo largo y ancho de la vida, favorecer la igualdad y la justicia social, mantener la cohesión social, y crear prosperidad y crecimiento económico sostenibles” (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2013b). El aprendizaje a lo largo de toda la vida también puede conducir a concretar mejoras en la coordinación urbana de políticas y el desarrollo entre diversas áreas: empleo, vivienda, transporte y sanidad (ver Kearns, 2015; Longworth, 2012). La Declaración de Beijing sobre la construcción de ciudades del aprendizaje –aprobada en la I Conferencia Internacional de Ciudades del Aprendizaje–, declara que las comunidades del aprendizaje, las ciudades del aprendizaje y las regiones del aprendizaje son pilares del desarrollo

Recuadro 4.2**Círculos de estudio, diálogo y democracia**

Ya en 1977, Lundkvist sostenía que la educación popular de adultos desempeñaba un papel central en la democratización de la sociedad suceda. Los “círculos de estudio” posibilitaban que las personas aprendieran acerca de los valores democráticos, utilizaran el diálogo en lugar del enfrentamiento y reconocieran que las personas provenientes de diferentes clases sociales pueden vivir y trabajar juntos. Este ejemplo histórico de un país de Europa Occidental quizá tenga limitada aplicación cuando se trata de enfrentar los problemas contemporáneos en países de todo el mundo. Sin embargo, aporta un modelo alentador de cómo el AEA puede promover la ciudadanía activa en situaciones en las que los ciudadanos enfrentan a menudo importantes obstáculos sociales y políticos para decir su voz política.

La carencia de voz política no solo es un problema de las democracias emergentes; también es un serio problema en las democracias maduras, donde las personas con bajos niveles de ingreso y educación tienen menos probabilidades de expresar sus experiencias, necesidades y preferencias, o hacer que los funcionarios rindan cuentas (Schlozman *et al.*, 2012). En Suecia, una evaluación de los fondos públicos destinados a la educación popular concluyó que los círculos de estudio son un instrumento viable para desarrollar la capacidad para ser participantes activos en un sistema de la democracia como diálogo (Schlozman *et al.*, 1996). La metódica del círculo promueve la capacidad de los participantes para proponer ideas plausibles e iniciar debates públicos acerca de sus preocupaciones.

En algunos países, la educación popular de adultos ha sido asociada desde hace mucho tiempo con las luchas por la transformación social. Construyendo sobre el trabajo de Paulo Freire, la educación popular ha sido defendida como un proceso político, social y educativo (Hall *et al.*, 2012; Kirkwood y Kirkwood, 2013). Ella se basa en la idea de que, a nivel de base, las personas pueden lograr colectivamente una conciencia crítica y cuestionar los usos injustos del poder. La tradición nórdica europea tiende a compartir la visión fundamental de Freire consistente en una concepción de la enseñanza y el aprendizaje como un encuentro y diálogo participativo.

sostenible (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2013c). Desde entonces, ciudades tan diversas como Beijing (China), Cork (Irlanda), Sorocaba (Brasil) y Ammán (Jordania) han hecho significativos progresos en la implementación del enfoque de ciudad del aprendizaje (Valdés-Cotera *et al.*, 2015) Muchas de estas ciudades se han unido en la Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje de la UNESCO como una forma de fortalecer las alianzas y aumentar el apoyo a la educación a lo largo de toda la vida para todos sus ciudadanos (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, 2014).

4.2 ENSEÑANZAS DE LOS ESTUDIOS DE CASO

Los estudios de caso que se presentan a continuación aportan pruebas obtenidas sobre el terreno respecto a los beneficios y retornos del AEA en comunidades de

ingreso bajo que enfrentan desventajas crónicas. El segundo ilustra la educación cívica en una ciudad pluricultural de un país de ingreso alto. El *GRALE II* señaló que las modalidades de aprendizaje no formal e informal permanecen al margen del reconocimiento de los sistemas nacionales de educación y, por consiguiente, pocas veces se informa sobre sus beneficios.

ESTUDIO DE CASO 1: El AEA ayuda a lograr los objetivos del desarrollo sostenible. El Proyecto Biogás y Letrinas, Kerala (India)

Cerca de un millón de personas en el mundo practican la defecación al aire libre regularmente (United Nations, 2008). La eliminación de esta práctica demanda tanto recursos como AEA. Los analistas estiman que la mitad de los hogares de la India carece de servicios higiénicos adecuados (World Health Organization, 2013). En el estado de Kerala, los educadores de adultos en

alianza con el gobierno local ONG y dirigentes de las comunidades ejecutaron un proyecto de tres años de duración para implementar un proyecto sanitario de bajo costo a nivel de aldea (Government of Kerala, 2008; Keralastat, 2012). Este proyecto brindó instalaciones sanitarias y educación para posibilitar que los aldeanos (que generalmente tienen un nivel de alfabetización básica) cesaran o disminuyeran la defecación al aire libre. Se instaló una letrina con tecnología de biogás para convertir los desechos humanos en gas que puede utilizar en la cocina de los hogares y el calentamiento de agua. Por consiguiente, brindó recursos socioeconómicos a las comunidades aldeanas para uso posterior.

Equipos de educadores organizaron seminarios para adultos –o “círculos de aprendizaje”– en las aldeas. Los educadores incentivaron a los dirigentes de las comunidades, así como a mujeres y hombres adultos a participar conjuntamente en sesiones sobre las letrinas de biogás. Los círculos de aprendizaje inclusivos se proponían superar las sensibilidades para hablar acerca de la gestión y saneamiento de la defecación humana, y a promover el sentido de responsabilidad compartida respecto de las necesidades de la comunidad. Los seminarios tuvieron una dimensión práctica, dando oportunidades a los participantes para que experimentasen con las unidades de tecnología de biogás:

Los participantes aprendieron a:

- conocer el biogás y los riesgos sanitarios de la defecación al aire libre;
- reducir el agotamiento de la vegetación utilizada como leña;
- mantener las unidades de biogás de sus aldeas;
- reflexionar sobre su resistencia a abordar cuestiones relativas al uso de instalaciones sanitarias y a reevaluar el tradicionalmente bajo estatus y desempeño de papeles entre los sexos asociados a la defecación humana; y reflexionar sobre los conceptos de «beneficios a largo plazo» y «sostenibilidad comunitaria».

Recuadro 4.3

Los beneficios del Proyecto letrinas de biogás en Kerala

Beneficios del AEA y el programa sanitario de biogás:

- Contribución significativa al Objetivo 6, Meta 6.2 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: “Para 2030, lograr el acceso equitativo a servicios de saneamiento e higiene adecuados para todos y poner fin a la defecación al aire libre, prestando especial atención a las necesidades de las mujeres y las niñas y las personas en situaciones vulnerables”.
- Progreso hacia la inclusión y la igualdad entre los sexos.
- Aumento del capital social, incluyendo capacidades avanzadas para cooperar, emprender proyectos conjuntos y asumir la responsabilidad comunitaria frente a las necesidades de la comunidad.
- Mayor conciencia sobre la problemática medioambiental y la sostenibilidad.

ESTUDIO DE CASO 2:

El AEA Promueve Sociedades Inclusivas, Pacíficas y Diversas: Leicester, Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte

La ciudad británica de Leicester se caracteriza por su diversidad étnica. En Leicester, ningún grupo específico tiene mayoría (Office for National Statistics, 2011) y casi la mitad de los residentes nacieron fuera del Reino Unido (Leicester City Council, 2012). Un ejemplo notable de la oferta de AEA en Leicester es el “Citizens’ Curriculum”, que aporta el National Institute for Adult Continuing Education. El currículo se concentra en el fortalecimiento de capacidades en áreas como inglés, matemática, salud, finanzas, educación cívica y competencias digitales, y está destinado a atender prioritariamente a los nuevos inmigrantes (National Institute for Adult Continuing Education,

Recuadro 4.4 **Cómo el AEA promueve la inclusión y la cohesión social en Leicester**

- Combina el desarrollo de competencias prácticas con el aprendizaje cultural.
- Promueve la tolerancia, el conocimiento y el respeto de diferentes credos, culturas y estilos de vida.
- Ayuda a construir una sociedad cohesiva, pacífica y participativa.

2014). El “Citizens’ Curriculum” promueve así el reconocimiento y el respeto de la amplia gama de credos existentes en la ciudad y estimula a sentirse orgulloso de ser un ciudadano en una ciudad tan diversa.

Los participantes en el “Citizens’ Curriculum” adquieren habilidades prácticas y competencias para la vida, una comprensión más profunda de sus derechos y los servicios locales, así como un mejor conocimiento de otros grupos étnicos y vecindades. El currículo integral, que incluye el aprendizaje en aulas y visitas a lugares culturales y cívicos en Leicester, desarrolla las competencias de los educandos para desempeñar un papel activo en la comunidad (Sattar y Huda, 2015; Waddington, 2013). Los educandos afirman que se sienten “empoderados” y “menos temerosos” de su nueva ciudad (Sattar y Huda, 2015).

Este enfoque basado en la comunidad se concentra en los educandos adultos que están integrados en sus comunidades de origen y los estimula a aventurarse a ir más allá de sus entornos familiares. La interacción entre comunidades de migrantes, organizaciones de la sociedad civil e instituciones públicas de la educación en Leicester es tanto el producto como la base para una cultura de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Las sinergias derivadas son vectores de participación democrática y cohesión social. De esta manera, el AEA contribuye directamente a hacer realidad el ideal de la “ciudad del aprendizaje” y el carácter

inclusivo, pacífico y diverso de las sociedades (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2013d; Valdés-Cotera, 2015; Waddington, 2013).

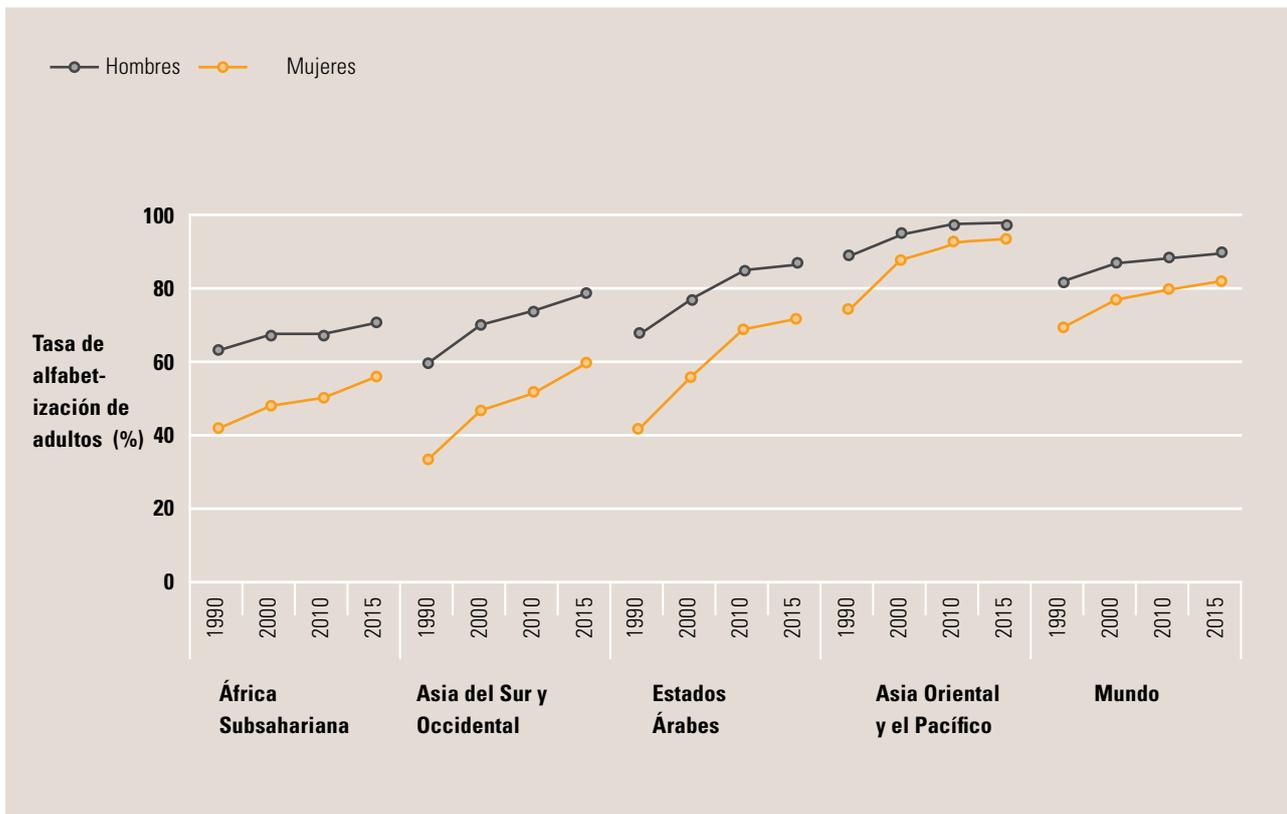
4.3 **DESAFÍOS PARA MAXIMIZAR LOS BENEFICIOS DEL AEA PARA LA VIDA SOCIAL, CÍVICA Y COMUNITARIA**

A diferencia de los dos informes previos, el *GRALE III* constata que los países están fortaleciendo el AEA. Sin embargo, varios desafíos se muestran persistentes y necesitan ser abordados si se quiere que la vida social, cívica y comunitaria goce plenamente de los beneficios del AEA. Estos retos se resumen más abajo.

El desarrollo social y comunitario depende fuertemente de las capacidades de las mujeres; sin embargo, como se analizó previamente en este informe, las mujeres cuentan con insuficientes oportunidades para participar en los programas de AEA y así beneficiarse de ellos. El progreso en el logro de la alfabetización para todos ha sido lento, como lo ha sido el avance hacia la justicia entre los sexos. El informe de la UNESCO Género y EPT 2000-2015: Logros y desafíos da cuenta que se estima que 481 millones de mujeres de 15 y más años de edad carecen de competencias básicas en alfabetización (UNESCO, 2015b). El Gráfico 4.1 reproduce una ilustración del informe que representa estas tendencias.

En todo el mundo, las personas más marginadas, más desfavorecidas y más pobres siguen estando excluidas de las actividades del AEA. Las personas con discapacidades, enfermedades crónicas o dificultades de aprendizaje están entre las que se consideran las más difíciles de atender con programas de AEA. Su exclusión del AEA está reforzando el mantenimiento del “ciclo de discapacidad-pobreza” (Banks y Polack, 2014). Por consiguiente, está claro que los beneficios del AEA siguen estando distribuidos inequitativamente en todas las comunidades del mundo (European Commission/EACEA/Eurydyce, 2015; Janmaat y Green, 2013; UNESCO, 2015a; Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, 2010).

Gráfico 4.1
Rezago en la alfabetización de las mujeres



Fuente: UNESCO, 2015b. La alfabetización de las mujeres sigue rezagada en relación con la de los hombres. Tasa de alfabetización por sexo, en el mundo y en regiones seleccionadas, 1990, 2000 y 2015.

4.4 VALORAR EL AEA COMO UN ACTIVO FUNDAMENTAL DE LA SOCIEDAD

El *GRALE I* destacó el hecho de que la ciudadanía activa constituye un “bien social fundamental” (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, 2010, p. 17). El *GRALE II* indica que la pertinencia del AEA en el desarrollo de una ciudadanía activa y la inclusión social se reconoce frecuentemente en las orientaciones de política (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, 2013a). Las respuestas a la encuesta de monitoreo *GRALE III* confirman que los países reconocen la importancia del AEA en esta área.

Medir las muy complejas relaciones entre el AEA y los resultados sociales, comunitarios y cívicos es mucho más

que un simple desafío técnico. Cuando los gobiernos y las organizaciones internacionales se encuentran bajo presión para mostrar sus resultados ellos tienden a concentrarse en los más visibles y más fáciles de medir. Esto significa que los objetivos económicos gozan a menudo de prioridad sobre los objetivos sociales y que en la comunidad del AEA se pone más énfasis en el AEA formal y en los resultados cuantificables en el mercado de trabajo que en el AEA no formal y los resultados menos tangibles respecto de la comunidad. Como lo ha mostrado este capítulo, los resultados del AEA no formal incluyen cualidades y potencialidades que no se pueden reducir a medidas numéricas. No obstante, los gobiernos saben que estos resultados son vitales y se han comprometido a fin de lograrlos en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

REFERENCIAS

- Andersson, Eva, Gunnar Sundgren, Anne-Marie Laginder, Staffan Larsson. 1996. 'Cirkelsamhället. Studiecirkelars betydelser för individ och lokalsamhälle', Statens Offentliga Utredningar 47. Stockholm: Fritzes.
http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?aq2=%5B%5B%5D%5D&c=16&af=%5B%5D&searchType=SIMPLE&query=&language=sv&pid=diva2%3A251159&aq=%5B%5B%7B%22personId%22%3A%22annla02%22%7D%5D%5D&sf=all&aq=%5B%5D&sortOrder=author_sort_asc&onlyFullText=false&noOfRows=50&dswid=-9357
- Alidou, Hassana and Christine Glanz (eds.). 2015. *Action research to improve youth and adult literacy: Empowering learners in multilingual world*, Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Cf.:
<http://www.uil.unesco.org/literacy-and-basic-skills/multilingual-and-multicultural-contexts/action-research-improve-youth-and>
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232243E.pdf>
- Baba-Moussa, Abdel Rahamane, Laouali Malan Moussa, and José Rakotozafy. 2014. *Fondements et philosophie de l'éducation des adultes en Afrique*, Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002271/227110f.pdf>
- Balatti, Jo, Stephen Black, and Ian Falk. July 2007. "Teaching for social capital outcomes: The case of adult literacy and numeracy courses", *Australian Journal of Adult Learning*, Vol. 47, n.º 2, pp. 245-63.
<http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=128318994078254;res=IELHSS>
<http://search.informit.com.au/browsePublication;py=2007;vol=47;res=IELHSS;issn=1443-1394;iss=2>
- Banks, Lena Morgon and Sarah Polack. 2014. *The Economic Costs of Exclusion and Gains of Inclusion of People with Disabilities: Evidence from Low and Middle Income Countries*, London: International Centre for Evidence in Disability, London School of Hygiene and Tropical Medicine. Cf.:
<http://disabilitycentre.lshtm.ac.uk/files/2014/07/Costs-of-Exclusion-and-Gains-of-Inclusion-Report.pdf>
- Billett, Sphen. 2014. "Learning in the circumstances of practice", *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 33, n.º 5, pp. 674-693. Cf.:
<http://www.tandfonline.com/toc/tled20/33/5?nav=tocList>
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02601370.2014.908425>
- Boeck, Tilo, Niral Makadia, Chris Johnson, Nathan Cadogan, Hogar Salim, and Jonathan Cushing. March 2009. *The Impact of Volunteering on Social Capital and Community Cohesion*, Leicester: De Montfort University, Youth Action Network and the Centre for Social Action. Cf.:
<http://www.dmu.ac.uk/documents/health-and-life-sciences-documents/centre-for-social-action/research/project-reaction-final-report.pdf>
- Bosche, Brigitte and Bemí Brady. 2013. "Benefits des community learning: Ergebnisse aus Irland". Wider Benefits of lifelong learning, *DIE Journal for Adult Education*, n.º 1, pp. 30-34. Cf.:
<http://www.diezeitschrift.de/12013/kostenanalyse-03.pdf>
- Burchfield, Shirley, Halyan Hua, Dyutti Baral and Valeria Rocha, December 2002. *A Longitudinal Study of the Effect of Integrated Literacy and Basic Education Programs on Women's Participation in Social and Economic Development in Nepal*, World Education Inc., New York, NY; Harvard University, Graduate School of Education, Cambridge, MA.; Education Development Center Inc., Cambridge, MA. Cf.:
<http://eric.ed.gov/?id=ED475610>

- Carlsen, Arne, Carl Holmberg, Carmen Neghina, and Angela Owusu-Boampong. 2016. *Closing the Gap: Opportunities for distance education to benefit adult learners in higher education*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Cf.: <http://www.uil.unesco.org/adult-learning-and-education/new-technologies/closing-gap-opportunities-distance-education-benefit>
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243264e.pdf>
- Casey, Catherine. 2009. "Organizations, workers, and learning: new prospects for citizenship at work?", *Citizenship Studies*, Vol. 13, n.º 2, pp. 169-184. Cf.: <http://www.tandfonline.com/toc/ccst20/13/2>
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13621020902731181>
- Dawe, Susan (Ed.). 2007. *Vocational education and training for adult prisoners and offenders in Australia*, Adelaide: National Centre for Vocational Education and Research (NCVER). Cf.: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499730.pdf>
- De Leonardis, Ota, Serafino Negrelli and Robert Salais (Eds.). 2012. *Democracy and capabilities for voice*. Brussels: Peter Lang. Cf.: <https://www.peterlang.com/view/product/12426>
- European Commission/EACEA/Eurydice 2015. *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cf.: <http://eadtu.eu/home/policy-areas/lifelong-learning/publications/246-adult-education-and-training-in-europe-widening-access-to-learning-opportunities>
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/179EN.pdf
- Feinstein, Leon, David Budge, John Vorhaus, and Kathryn Duckworth. 2008. *The social and personal benefits of learning: A summary of key research findings*, London: Center for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education, University of London. Cf.: <http://eprints.ioe.ac.uk/3177/>
<http://eprints.ioe.ac.uk/3177/1/Feinstein2008thesocialreport.pdf>
- Feksi Mtey, Kanty, and Andrew Sulle. January 2013. "The role of education in poverty reduction in Tanzania", *Global Advanced Research Journal of Educational Research and Review*, Vol. 2, n.º 1, pp 6-14. Cf.: <http://garj.org/garjerr/1/2013/2/1>
- Field, John. 2005. *Social capital and lifelong learning*, Chicago, IL: The University of Chicago Press. Cf.: <http://press.uchicago.edu/ucp/books/book/distributed/S/bo13443429.html>
- Finkel, Steven E. 2014. "The impact of adult civic education programmes in developing democracies", *Public Administration and Development*, Vol. 34, Issue 3, pp. 169-181. Cf.: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pad.1678/pdf>
- Fragoso, Ant6nio, Ewa Kurantowicz, and Emilio Lucio-Villegas, E. (Eds). 2011. *Between global and local adult learning and development*, Berlin: Peter Lang. Cf.: <https://www.peterlang.com/view/product/13300>
- Frye, Steven B. 2014. "Becoming an Adult in a Community of Faith", *New Directions for Adult and Continuing Education*, Vol. 2014, Issue 143, pp. 51-61. Cf.: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.20104/abstract>
- Government of Kerala. 2008. *Kerala State Sanitation Strategy*.
- Hake, Barry J. and Françoise F. Laot. (Eds.). 2009. *The Social Question and Adult Education / La question sociale et l'6ducation des adultes*, Brussels: Lang. Cf.: <https://www.peterlang.com/view/product/62401?tab=aboutauthor>
- Hall, Budd L., Darlene E. Clover, Jim Crowther, and Euring Scandrett (Eds). 2012. *Learning and social movements*. Rotterdam: Sense. <https://www.sensepublishers.com/media/1468-learning-and-education-for-a-better-world.pdf>
- Hartman, Edwin M. 2013. *Virtue in Business: Conversations with Aristotle*, Cambridge, UK: Cambridge University Press. Cf.: <http://www.cambridge.org/catalogue/catalogue.asp?isbn=1107030757>

- Hoskins, Bryony, Béatrice D'Hombres, and Joann Campbell. September 2008. "Does Formal Education Have an Impact on Active Citizenship Behaviour?", *European Educational Research Journal*, Vol. 7, n.º 3, pp. 386-402. Cf.: <http://eer.sagepub.com/content/7/3.toc>
- Innocent, Natasha. June 2010. "Learning to Manage Change in the Third Age", *Adults Learning*, Vol. 2, n.º 10, pp. 10-11. Cf.: http://www.scie-socialcareonline.org.uk/search?q=author_name:%22innocent+natasha%22
- Janmaat, Jan Germen and Andy Green. 2013. "Skills inequality, adult learning and social cohesion in the United Kingdom", *British Journal of Educational Studies*, Vol. 61, n.º 1, pp 7-24. Cf.: <http://www.tandfonline.com/toc/rbje20/61/1?nav=tocList>
- Jenkins, Andrew. July 2011. "Participation in learning and well-being among older adults", *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 30, n.º 3, pp. 403-420. Cf.: <http://www.tandfonline.com/toc/tled20/30/3?nav=tocList>
- Keralastat. 2012. *Physical and Financial Progress under Integrated Low Cost Sanitation (ILCS) Scheme in Kerala*.
- Kearns, Peter. April 2015. "Learning cities on the move", *Australian Journal of Adult Learning*, Vol. 55, n.º 1, pp. 153-168. Cf.: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1059170.pdf>
- Kil, Monika, Francesca Operti, and Jyri Manninen. 2012. "Measuring benefits of lifelong learning", *Llline, Lifelong Learning in Europe*. Issue: A World of Lifelong Learning: The Middle East, Vol. 17, pp. 4-5.
- Kirkwood, Gerri and Colin Kirkwood. 2011. *Living Adult Education: Freire in Scotland, Rotterdam*, Sense Publishers. Cf.: <https://www.sensepublishers.com/media/619-living-adult-education.pdf>
<http://www.springer.com/us/book/9789460915529>
- Leicester City Council. December 2012. *Diversity and migration*. Cf.: <http://www.leicester.gov.uk/media/177367/2011-census-findings-diversity-and-migration.pdf>
- Longworth, Norman. 2012. "Learning Cities and Learning Regions: Helping to make the world a better place", in Aspin, David, , Judith D. Chapman, Karen Evans, and Richard G. Bagnall (Eds.), *Second International Handbook on Lifelong Learning*, Dordrecht, The Netherlands: Springer, pp. 679-697. Cf.: <http://www.springer.com/us/book/9789400723597#aboutAuthors>
- Lundkvist, Sven. 1977. *Folkrörelserna i det svenska samhället 1850-1920*, Stockholm: Almqvist and Wiksell.
- Manninen, Jyri. 2010. "Wider benefits of learning within the liberal adult education system in Finland", in Horsdal, Marianne (Ed.), *Communication, collaboration and creativity. Researching adult learning*, Odense [Denmark]: Syddansk Universitetsforlag. <http://www.universitypress.dk/shop/communication-collaboration-2932p.html>
http://www.eaea.org/media/eaea/events/policy-events/breakfast_manninen.pdf
http://www.sivistystyo.fi/doc/Wider-benefits_Manninen.pdf
- Manninen, Jyri, Irena Sgier, Marion Fleige, Bettina Thöne-Geyer, Monika Kil, Ester Možina, Hana Danihelková, David Mallows, Samantha Duncan, Monika Meriläinen, Javier Diez, Simona Sava, Petra Javrh, Natalijav Vrečer, Dubravka Mihajlovic, D., Edisa Kecap, Paola Zappaterra, Anina Kornilow, Regina Ebener, and Francesca Operti. 2014. *Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL Project: Research Report*, Bonn, May 2014, pp. 192. Cf.: <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/BeLL-Research-Report.pdf>
- Nafukho, Fredrick, Maurice Amutab, and Ruth Otunga. 2005. *Foundations of Adult Education in Africa*, Hamburg: UNESCO Institute for Education. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001413/141340E.pdf>

- National Institute for Adult Continuing Education (NIACE). 2014. *Citizens' Curriculum, Leicester*. Cf.: <http://www.niace.org.uk/our-work/life-and-society/citizens-curriculum>
- Nilsson, Anders. December 2010. "Vocational education and training - an engine for economic growth and a vehicle for social inclusion", *International Journal of Training and Development*, Vol. 14, n.º 4, pp. 251-272. Cf.: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-2419.2010.00357.x/full>
- Noguchi, Fumiko, Guevara, José Roberto, and Rika Yoroza, R. 2015. *Communities in Action: Lifelong Learning for Sustainable Development*, Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Cf.: <http://www.uil.unesco.org/literacy-and-basic-skills/vulnerable-groups/communities-action-lifelong-learning-sustainable>
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002341/234185e.pdf>
- Nonaka, Ikujiro and Hirotaka Takeuchi. May 2011. "The Wise Leader", *Harvard Business Review*, Vol. 89, n.º 5, pp. 58-67. Cf.: <https://hbr.org/2011/05/the-big-idea-the-wise-leader>
- Nussbaum, Martha C. 2010. *Not for Profit: Why democracy needs the humanities*, Princeton, NJ: Princeton University Press. <http://press.princeton.edu/titles/9112.html>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2007. *Understanding the Social Outcomes of Learning*, Paris: OECD. Cf.: <http://ul.fcpe.rueil.free.fr/IMG/pdf/9607061E.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2013. *Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, Paris: OECD Publishing. Cf.: [https://www.insidehighered.com/sites/default/server_files/files/Skills%20volume%201%20\(eng\)-full%20v8-eBook%20\(01%2010%202013\).pdf](https://www.insidehighered.com/sites/default/server_files/files/Skills%20volume%201%20(eng)-full%20v8-eBook%20(01%2010%202013).pdf)
- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2013. *Panorama de las Habilidades 2013*, OCDE. Primeros resultados de la encuesta sobre las habilidades de los adultos. Resumen en español. Cf.: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9789264204256-sum-es.pdf?expires=1480636561&id=id&accname=guest&checksum=DBE4DB94BCEF881A8D6FE381E8EF5DE0>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2014. *Education at a Glance 2014: OECD indicators*, Paris: OECD Publishing. Cf.: <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2015. *Adults, Computers and Problem Solving: What's the Problem?*, Paris: OECD Publishing. Cf.: http://www.oecd-ilibrary.org/education/adults-computers-and-problem-solving_9789264236844-en
- Office for National Statistics (ONS). 11 December 2012. *Ethnicity and national identity in England and Wales 2011*, London: ONS, pp. 15. Cf.: http://www.ons.gov.uk/ons/dcp171776_290558.pdf
<http://www.ons.gov.uk/ons/rel/census/2011-census/key-statistics-for-local-authorities-in-england-and-wales/rpt-ethnicity.html>
- Post, D. 2016 (Forthcoming). "Adult literacy benefits? New opportunities for research into sustainable development", *International Review of Education*, Dordrecht, The Netherlands and Hamburg: Springer and UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Prins, Esther. July 2010. "Salvadoran campesinos/as' literacy practices and perceptions of the benefits of literacy: A longitudinal study with former literacy participants", *International Journal of Educational Development*, Vol. 30, n.º 4, pp. 418-427. Cf.: http://www.academia.edu/10712796/Salvadoran_campesinos_as_literacy_practices_and_perceptions_of_the_benefits_of_literacy_A_longitudinal_study_with_former_literacy_participants
- Roberts, Cynthia. Winter 2013. "Building Social Capital through Leadership Development", *Journal of Leadership Education*, Vol. 12, Issue 1, pp. 54-73. Cf.: <http://www.journalofleadershiped.org/attachments/article/42/Roberts%202013.pdf>

- Sattar, Munawara and Hoshna Huda. 25 February 2015. *How the Citizens' Curriculum supports engagement in city life*, Leicester: National Learning and Work Institute. Cf.: <http://www.learningandwork.org.uk/our-thinking/blog/how-citizens%E2%80%99-curriculum-supports-engagement-city-life>
- Schlozman, Kay Lehman, Sidney Verba, and Henry E. Brady. 2012. *The Unheavenly Chorus. Unequal Political Voice and the Broken Promise of American Democracy*, Princeton: Princeton University Press. Cf.: <http://press.princeton.edu/titles/9685.html>
- Schuller, Tom, John Preston, Cathie Hammond, Angela Brasset-Grundy, and John Bynner. 2004. *The benefits of learning: the impact of education on health, family life and social capital*, London and New York: RoutledgeFalmer. Cf.: <https://www.routledge.com/The-Benefits-of-Learning-The-Impact-of-Education-on-Health-Family-Life/Schuller-Preston-Hammond-Brasset-Grundy-Bynner/p/book/9780415328012>
- Tett, Lynn, Kirstin Anderson, Fergus McNei, Katie Overy and Richard Sparks. Autumn 2012. "Learning, rehabilitation and the arts in prisons: a Scottish case study", *Studies in the Education of Adults*, Vol, 44, n.º 2, pp. 171-185. Cf.: http://www.law.ed.ac.uk/includes/remote_people_profile/remote_staff_profile?sq_content_src=%2BdXJsPWh0dHAIM0EIMkYIMkZ3d3cyLmxhdY5lZC5hYy51ayUyRmZpbGVfZG93bmxvYWQIMkZwdWJsaWNhdGlbnMIMkYwXzE4MjJlbnRmZm5pbmZwZWhhYmlsaXRhdGlbnmFuZHRoZWZydHNpbnByaXNvbi5wZGYmYWxsPTE%3D
- UNESCO Institute for Education. 1997. *Adult Education: The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future*, Hamburg: UIE. Cf.: <http://www.unesco.org/education/uiie/confintea/pdf/con5eng.pdf>
- Instituto de la UNESCO para la Educación. 1997. *La educación de las personas adultas. La Declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro*, Hamburgo: IUE. Cf.: <http://www.unesco.org/education/uiie/confintea/pdf/con5spa.pdf>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. 2010. *Global Report on Adult Learning and Education*, Hamburg: UIL. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186431e.pdf>
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. 2010. *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*, Hamburgo: UIL, 2010. http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/GRALE/grale_sp.pdf
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. 2013a. *Second Global Report on Adult Learning and Education: Rethinking Literacy*. Hamburg:UIL. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002224/222407E.pdf>
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. 2013a. *2º Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*, Hamburgo: UIL. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002258/225875s.pdf>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. 2013b. *Terms of reference for establishing the international platform for learning cities*. Hamburg, UIL.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. 2013c. *Beijing Declaration on Building Learning Cities*, Hamburg: UIL. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002267/226755E.pdf>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. 2013d. Special Issue: Learning Cities: developing inclusive, prosperous and sustainable urban communities, *International Review of Education*, Vol. 59, n.º 4, pp. 409-544. Cf.: <http://link.springer.com/journal/11159/59/4/page/1>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. 2014. "Beijing Declaration on Building Learning Cities", in *Conference Report. International Conference on Learning Cities: Lifelong learning for all: Inclusion, prosperity and sustainability in cities*, 21-23 October, Beijing, China, Hamburg: UIL, pp. 23-27. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002267/226720E.pdf>
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. 2013c. *Declaración de Beijing sobre la construcción de ciudades del aprendizaje*, Hamburgo: UIL. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002267/226755S.pdf>

- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. 2014. "Declaración de Beijing sobre la Creación de Ciudades del Aprendizaje", en *Informe de la Conferencia. Conferencia Internacional sobre Ciudades del Aprendizaje: Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida para Todos: Inclusión, Prosperidad y Sostenibilidad en las Ciudades*, 21-23 de Octubre de 2013, Beijing (China). Hamburgo: UIL, pp. 25-29. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002330/233013s.pdf>
- UNESCO. 2015a. *Global Monitoring Report: Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*, Paris: UNESCO Publishing. Cf.: <http://en.unesco.org/gem-report/report/2015/education-all-2000-2015-achievements-and-challenges>
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>
- UNESCO. 2015a. *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2015: La Educación para Todos 2000-2015: Logros y desafíos*, París: Ediciones UNESCO. Cf.: <http://en.unesco.org/gem-report/report/2015/education-all-2000-2015-achievements-and-challenges>
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>
- UNESCO. 2015b. *Gender and EFA 2000-2015: Achievements and Challenges*, Paris: Unesco Publishing. Cf.: <https://en.unesco.org/gem-report/2015-efa-gender-report>
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002348/234809e.pdf>
- UNESCO, 2015b. *Género y EPT 2000-2015: Logros y desafíos*, París: Ediciones UNESCO. Cf.: <https://es.unesco.org/gem-report/g%C3%A9nero-y-la-ept-2000-2015>
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002348/234809S.pdf>
- United Nations. 2008. "End open defecation", *United Nations Millennium Development Goals and Beyond 2015*. New York: United Nations. Cf.: <http://www.un.org/millenniumgoals/endopendefecation>
- Valdes-Cotera, Raúl, Norman Longworth, Katharina Lunardon, Mo Wang, Sunok Jo, and Sinéad Crowe (Eds). 2015. *Unlocking the Potential of Urban Communities: Case Studies of Twelve Learning Cities*, Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002345/234536e.pdf>
- Vicente, Pedro C. 2014. "Is vote-buying Effective? Evidence from a Field Experiment in WestAfrica", *The Economic Journal*, Vol. 124, n.º 574, pp. 356-387. Cf.: <http://www.pedrovicente.org/banho.pdf>
- Vorhaus, John, Jennifer Litster, Michael Frearson, and Stuart Johnson. December 2011. *Review of Research and Evaluation on Improving Adult Literacy and Numeracy Skills*, London: UK Government Department for Business, Innovation and Skills (Research Paper n.º 61). Cf.: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/32356/11-1418-review-research-on-improving-adult-skills.pdf
- Waddington, Sue. 26-09-2013. "A super-diverse city: Migration and adult learning in Leicester", *European Lifelong Learning Magazine*, Issue 3. Cf.: <http://www.elmmagazine.eu/articles/a-super-diverse-city-migration-and-adult-learning-in-leicester>
- Walby, Sylvia. January 2011. "Is the knowledge society gendered?", *Gender, Work and Organization*, Vol. 18, n.º 1, pp. 1-29. Cf.: <http://www.catunescomujer.org/globalnetwork/docs/SWalby-Is-the-knowledge-society-gendered.pdf>
- World Health Organization and UNICEF. 2013. *Progress on sanitation and drinking-water. 2013 update*, Geneva: World Health Organization and UNICEF. Cf.: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/81245/1/9789241505390_eng.pdf
- Organización Mundial de la Salud y UNICEF. 2013. *Progresos en materia de saneamiento y agua potable. Informe de actualización*, Ginebra: Organización Mundial de la Salud y UNICEF. Cf.: http://www.wssinfo.org/fileadmin/user_upload/resources/JMP2013_Spanish.pdf

- Zhang, Weiyuan. 2008. Conceptions of lifelong learning in Confucian culture: Their impact on adult learners", *International Journal of Lifelong Education*, Vol.27, n.º 5, pp. 551–557.
<http://www.tandfonline.com/toc/tled20/27/5?nav=tocList>
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02601370802051561>
- Zinnbauer, Dieter. 2007. *What can Social Capital and ICT do for Inclusion?* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Commission, Directorate-General Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies (EUR 22673 EN). Cf.: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/eur22673en.pdf>

TERCERA PARTE

INTRODUCCIÓN

La Parte 1 de este informe examinó los resultados de la encuesta de monitoreo *GRALE III*. Estos revelan algunas tendencias positivas amplias hacia el AEA, pero también destacan cuánto trabajo más se requiere si los países van a instituir sistemas eficaces de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los niveles de alfabetización de adultos, por ejemplo, deben mejorarse, al mismo tiempo que la igualdad entre los sexos sigue siendo un desafío importante en todos los países. La Parte 2 mostró que la comprensión del valor del AEA y sus efectos, más allá del sector educación, está mejorando. También destacó los numerosos vínculos entre los Objetivos del Desarrollo Sostenible 3, 4, 8 y 11. Si bien se requiere más investigación y mejores datos, ahora existen pruebas sólidas para apoyar la defensa de mayor inversión en el AEA.

La parte final de este informe está diseñada para guiar a los lectores en sus esfuerzos para promover y mejorar la situación del AEA en el mundo. Se divide en dos capítulos. El Capítulo 5 reúne las lecciones, identifica tendencias y examina las implicaciones para el AEA. Tras reflexionar sobre la situación actual y futura del AEA, el capítulo concluye considerando el peor de los escenarios posible en un mundo en el que el AEA no es valorado ni apoyado. Sosteniendo que un mundo semejante es insostenible, el capítulo apela para que los actores sociales se unan y fortalezcan sus esfuerzos para asegurar que el AEA desempeñe el papel que debiera. El Capítulo 6 establece una agenda práctica para el futuro trabajo en el AEA, concluyendo con una invitación para unirse a la comunidad del *GRALE* a fin de promover una AEA más fuerte, mejorando nuestra comprensión y análisis del AEA, implementando la acción del AEA y debatiendo cuestiones cruciales de política en los años por venir.



CAPÍTULO 5

LECCIONES, TENDENCIAS E IMPLICACIONES PARA EL APRENDIZAJE Y LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Este capítulo se abre con una visión panorámica de las lecciones que el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida ha aprendido del monitoreo del AEA desde que fuera adoptado el Marco de acción de Belém en 2009. Luego se identifican algunas tendencias mundiales importantes y se analiza lo que podrían significar para las políticas y prácticas del AEA en el futuro. Finalmente, propone un marco de referencia para ayudar a comprender y abordar los retos que acompañan a esas tendencias. Como lo mostrará este capítulo, es probable que la importancia del AEA crezca frente a estos desafíos.

5.1 LECCIONES DEL MONITOREO: ¿HAN PROGRESADO LOS PAÍSES EN EL AEA?

Muchos de los 139 países que respondieron a la encuesta de monitoreo *GRALE III* tienen historias positivas que narrarnos acerca del progreso en el AEA:

- En el nivel más general, tres de cada cuatro países dan cuenta de “progresos significativos” en la política del AEA desde 2009; muy pocos países informan de que han retrocedido.
- Más de la mitad informa sobre mejoras en la gobernanza, tales como una mayor descentralización, mejor coordinación entre ministerios y fortalecimiento de consultas con los actores interesados.
- Cerca de la mitad de los países informa que el gasto de los gobiernos en AEA aumentará, mientras que solo dos indican que se reducirá.

- Tres de cada cinco países informan que la participación global en el AEA ha aumentado, mientras que solo nuevos países dicen que ha disminuido.
- El 81% de los países que respondió indica que dispone de programas de formación inicial o previa al servicio para los educadores y facilitadores de adultos.

En sus respuestas a la encuesta, muchos países comparten prácticas innovadoras. Estas incluyen innovaciones institucionales, como las Universidades Cívicas Abiertas [Open Civic Universities] en la ex República Yugoslava de Macedonia, o estrategias innovadoras, como en el plan de empleo profesional a largo plazo en Malí. A nivel subnacional, muchos países, especialmente en Asia, han creado centros de aprendizaje en las comunidades locales y están construyendo ciudades del aprendizaje. En países como el Japón, la China y la República de Corea, estas iniciativas están ayudando a enfrentar los desafíos del envejecimiento de la población y la migración rural-urbana.

Si bien esas tendencias globales son ciertamente estimuladoras, los resultados de la encuesta de monitoreo indican que el progreso en AEA es dispar e incierto. También señalan que subsisten fuertes brechas en nuestro conocimiento de la evolución del AEA tanto a nivel mundial como de países. Los tres retos principales en el campo del AEA –mejorar los niveles de alfabetización de adultos; lograr la igualdad entre los sexos y llenar los vacíos de nuestro conocimiento– se discuten con mayor detalle más adelante.

5.1.1 SUBSISTEN LOS DESAFÍOS EN ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS

Como se destacó en otra parte de este informe, la alfabetización es parte del derecho a la educación. Está en el centro mismo de la educación básica y es un fundamento indispensable del aprendizaje. Pero mejorar la alfabetización de jóvenes y adultos –que incluye la aritmética básica– sigue siendo un reto mundial. En el Foro Internacional de Dakar en 2000, la comunidad internacional se comprometió a “aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación a la educación básica y la educación permanente” (Objetivo 4 de la Educación para Todos). Pero solo 17 de 73 países con una tasa inferior a 95% en 2000 fueron capaces de alcanzar esta meta. Ninguno de los países donde menos de 90 mujeres por cada 100 hombres eran alfabetizadas en 2000 alcanzó la igualdad entre los sexos (UNESCO, 2015a).

La definición del AEA en la Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos (2015) reconoce que la alfabetización supone un continuo de niveles de aprendizaje y dominio: no existe ningún límite preciso entre alfabetización y analfabetismo de adultos (ver Anexo 1). Por consiguiente, un creciente número de países ha empezado a utilizar enfoques basados en pruebas para medir los niveles de competencia en lectoescritura y aritmética básica de sus poblaciones. Se ha encontrado que cerca del 20% de los adultos en Europa carecen de las competencias básicas que necesitan para participar plenamente en la sociedad (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2010). Por consiguiente, la cuestión de las bajas competencias en lectoescritura y aritmética básica han retornado a las agendas de los países de ingreso medio y alto.

Encontrar vías para mejorar los niveles de alfabetización demandará que los países desarrollen una comprensión más precisa de los desafíos. Los países no deben asumir que mejores niveles de alfabetización resultarán automáticamente

de un mayor número de jóvenes educados que ingresan a la población adulta. Tienen, más bien, necesidad de considerar cómo mejorar la calidad de los programas de AEA para asegurar que tienen impactos sostenidos sobre la alfabetización. La buena noticia es que países de todas las regiones y de todos los niveles de desarrollo siguen reconociendo que la competencia en lengua y competencias básicas constituye una prioridad máxima. En la encuesta de monitoreo *GRALE III*, la mayoría de países identificó a adultos con bajos niveles de competencias como el grupo objetivo más importante de los programas de AEA.

Los esfuerzos también prosiguen a nivel mundial. Por ejemplo, una nueva meta de alfabetización se incluyó en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Además, la UNESCO está lanzando una Alianza Global para la Alfabetización en el Marco del Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, que reafirma el papel crucial que desempeña la alfabetización en el logro de los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Esta alianza movilizará a los actores de todo el mundo que se encuentran detrás de la meta del Objetivo de Desarrollo Sostenible en alfabetización de jóvenes y adultos.

5.1.2 LA DESIGUALDAD ENTRE LOS SEXOS SIGUE SIENDO UN PROBLEMA CENTRAL EN EL AEA

Brindar oportunidades de aprendizaje a las mujeres es un prerrequisito y un catalizador para el desarrollo. Como se discutió en otras partes de este informe, la mayoría de los excluidos de la escuela son las niñas, y la mayoría de los adultos con bajos niveles de alfabetización son mujeres. Por lo tanto, niñas y mujeres en todo el mundo están siendo privadas de oportunidades y, de hecho, de sus derechos humanos.

Como se mostró en la Parte 2 de este informe, la educación de las mujeres mejora sus vidas personales e influye significativamente sobre el desarrollo económico, la salud y la participación cívica. Asimismo, tiene poderosos efectos secundarios sobre la educación de las

familias y los niños, lo que a su vez mejora la eficacia de otras inversiones educativas. En síntesis: la educación de la mujer está poderosamente conectada con la calidad de vida de la que todos gozan. Por supuesto, la educación de los niños y los hombres también desempeña un papel crucial en la lucha contra la desigualdad y la violencia contra las mujeres.

En diferentes países y contextos, la desigualdad entre los sexos aparece de muy diversas formas. Esto tiene diferentes consecuencias para la política. En muchos países en desarrollo, por ejemplo, las niñas y las mujeres permanecen muy lejos de los niños y varones en lo que respecta al acceso a la escolarización y a programas de AEA eficaces, especialmente de alfabetización. Superar estos obstáculos para que tengan acceso constituye una prioridad muy alta. En muchos países desarrollados, por otra parte, las niñas se desempeñan mejor que los niños en la mayoría de áreas de estudio (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2015). No obstante, todavía es necesario superar la discriminación en algunas áreas educativas, tales como ciencia e ingeniería. Además, las calificaciones y las competencias que las mujeres han obtenido necesitan ser reconocidas y recompensadas adecuadamente en el mundo del trabajo. En algunos países, un creciente número de mujeres calificadas deviene económicamente activa. Esto está modificando la manera en que se organiza el trabajo asalariado y cómo se definen y utilizan las competencias. Pero las barreras ocupacionales y las prácticas discriminatorias siguen minando la contribución potencial de la educación de las mujeres.

5.1.3 SUBSISTEN IMPORTANTES BRECHAS DE CONOCIMIENTO A NIVEL MUNDIAL Y ENTRE PAÍSES

El hecho de que 139 países respondieran a la encuesta de monitoreo *GRALE III* es en sí mismo un signo positivo. Muestra que en la mayoría de países que adoptó el Marco de acción de Belém, los funcionarios están participando activamente en la configuración del futuro

del AEA. Cuatro de cada cinco países informaron que habían desarrollado sistemas más eficaces de monitoreo y evaluación del AEA desde 2009. Esto sugiere que su base de conocimiento sobre el AEA se está expandiendo, colocándolos en una mejor posición para tomar decisiones sobre la política y la práctica.

Al mismo tiempo, es importante reconocer que la encuesta *GRALE III* solo nos proporciona indicaciones muy generales sobre el progreso. Los datos provenientes de la encuesta son aportados por los propios interesados y los países podrían haber tenido diferentes interpretaciones de lo que quiere decir 'progreso significativo' cuando respondieron a las preguntas de la encuesta. Los países también respondieron con diferentes grados de detalle. Algunos no fueron capaces o no quisieron responder a preguntas específicas, mientras que otros ofrecieron detalles considerables y ofrecieron enlaces para acceder a fuentes con mayor información.

Tras tres rondas del *GRALE*, resulta evidente que es muy difícil obtener datos sólidos sobre el AEA. Las razones de esta situación son claras. Para comenzar, a diferencia de la educación secundaria o terciaria, el AEA no constituye un solo subsector reconocido de la educación. Generalmente no existe un ministerio único con la responsabilidad general de determinar la política y la gestión del conocimiento del AEA. Esto se complica aún más por el hecho de que los proveedores y financiadores del AEA conforman un grupo muy heterogéneo de actores públicos y privados. Finalmente, el AEA se sitúa en contextos no formales e informales, haciendo difícil operacionalizar y medir. Sin embargo, como se analizó en el Capítulo 6, el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida apoyará el desarrollo ulterior de la base de conocimiento del AEA tanto a nivel mundial como nacional.

5.2 SEIS TENDENCIAS MUNDIALES IMPORTANTES Y LO QUE SIGNIFICAN PARA EL AEA

Monitorear el progreso en el AEA desde 2009 nos ha enseñado mucho acerca de dónde es posible progresar y cuáles son hoy los retos más difíciles para los responsables de la formulación de política. No obstante, los paisajes económicos, sociales y medioambientales cambian constantemente. Los responsables de la formulación de política necesitan fijar su mirada en el futuro para comprender las tendencias mundiales y asegurar que el AEA mantiene el ritmo de estas tendencias. Esta sección se concentra en las seis tendencias que se podrían considerar dominantes: crecimiento de los flujos migratorios, vidas más longevas y cambios demográficos; modalidades de empleo cambiantes y reorganización del trabajo; crecimiento de las desigualdades; degradación medioambiental y sostenibilidad; y la revolución digital.

5.2.1 CRECIMIENTO DE LOS FLUJOS MIGRATORIOS

A nivel mundial, se estima que hay 244 millones de migrantes internacionales y 740 millones de migrantes internos (Organización Internacional para las Migraciones, 2015). De los 244 millones de migrantes internacionales que hay en el mundo, 104 millones (43%) nacieron en Asia (incluyendo el Oriente Medio); Europa fue el lugar de nacimiento del segundo número más grande (62 millones o 25%), seguida por América Latina y el Caribe (37 millones o 15%) y África (34 millones o 14%). El 54% de la población del globo vivía en áreas urbanas y se espera que la actual población urbana de 3,9 mil millones crezca a unos 6,4 mil millones en 2050 (UN, DESA, 2016). En muchos países, la crisis actual de los refugiados ha puesto en evidencia la urgente necesidad de comprender las oportunidades y los desafíos planteados por la migración. En 2014, el número total de refugiados en el mundo se estimó en 196 millones. Turquía se convirtió en el país anfitrión de la mayor cantidad de refugiados en el mundo: 1,6 millones, seguido por Pakistán

(1,5 millones), Líbano (1,2 millones) y la República Islámica de Irán (1 millón) (United Nations, DESA, 2016).

Migrantes y refugiados a menudo disponen de competencias considerables, pero darles la oportunidad de desplegar estas competencias constituye un reto importante. En primer lugar, el país anfitrión debe acreditar y convertir las calificaciones profesionales y ocupacionales, reconociendo que muchos migrantes tienen competencias muy desarrolladas pero subutilizadas. En segundo término, el AEA debe utilizarse para ayudar a que los migrantes y sus familias construyan nuevas vidas – temporal o permanentemente– en los países anfitriones. El AEA ayuda a que los adultos adquieran competencias lingüísticas y apoyan la educación de sus hijos. También puede promover el aprendizaje cultural y fomentar la integración social.

El AEA tiene un papel significativo, pero descuidado, en los países de origen. Gracias al AEA, en los países anfitriones los adultos pueden retornar con nuevas competencias, haciendo que la “fuga de cerebros” se convierta en la “ganancia de cerebros”. De hecho, el AEA puede brindar oportunidades a los adultos en los países de origen para evitar que sean los primeros en migrar.

5.2.2 VIDAS MÁS LONGEVAS Y CAMBIOS DEMOGRÁFICOS

Entre 2015 y 2030, el número de personas que en el mundo tendrán 65 años o más se duplicará a un millardo. Ellos constituirán el 13% de la población total, por encima del 8% actual (KPMG, 2013). Por supuesto, estas tendencias mundiales se manifiestan de manera diferente en distintos países. Algunos todavía tienen las clásicas pirámides de edades, en las que la gente joven constituye el grupo más numeroso. Otros tienen ya poblaciones de más edad y economías maduras. Sin embargo, todos los países necesitan pensar sobre la educación en el curso de toda la vida.

Hay seis consecuencias significativas para el AEA:

1. Las necesidades de salud están cambiando, ya que es importante asegurar la calidad de vida en las etapas posteriores del curso de la vida. Las personas mayores necesitan aprender cómo manejar su propia salud y cooperar con los profesionales de la salud.
2. Los problemas relacionados con la salud mental, frecuentemente exacerbada por la soledad, la exclusión o la falta de estimulación, son predominantes en las poblaciones de mayor edad.
3. El aprendizaje no debe cesar después de la escuela, ni cuando las personas se jubilan. En los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la esperanza de vida ha aumentado en 19 años para los hombres y 23 años para las mujeres. Las personas mayores frecuentemente quieren asumir un trabajo formal, informal y voluntario por razones personales o altruistas. Estas personas necesitan oportunidades adecuadas para aprender las competencias requeridas por ese trabajo. En su calidad de beneficiarios de ingresos por trabajo, pensiones y otras fuentes, también podrían necesitar cómo manejar su cambiante situación financiera.
4. La formación tendrá que responder a las necesidades de los trabajadores de mayor edad tanto en la fuerza de trabajo profesional como voluntaria. También necesitarán una adecuada orientación de carrera. Los empleadores requerirán sensibilizar a todo el personal sobre los problemas relacionados con la discriminación por la edad. También necesitarán valorizar mejor la experiencia de los trabajadores de más edad y asegurar que su conocimiento sea compartido con sus colegas más jóvenes.
5. El AEA puede ayudar a promover una interacción positiva entre las generaciones. El aprendizaje mutuo dentro y entre generaciones es un medio poderoso para compartir conocimientos y competencias y, en términos más generales, mejorar la comprensión de las familias y las comunidades. Se pueden encontrar programas prometedores que utilizan enfoques intergeneracionales en todo el mundo (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, 2014). El éxito de esos programas se funda en la calidad de la formación de los educadores, la cooperación multisectorial, así como en la colaboración entre instituciones, educadores y padres de familia, así como de la disponibilidad de financiación sostenible y apoyo de política a largo plazo.
6. Los responsables de la formulación de política necesitan modernizar las definiciones y categorías que utilizan para obtener pruebas, y analizar e implementar políticas. Por ejemplo, definir el potencial de la fuerza de trabajo como 'todas las personas que tienen entre 16 y 65 años de edad' no corresponde más a la realidad. Además, diferentes culturas y sociedades pueden tener una comprensión diferente de lo que significa ser 'adulto'. La Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos (2015) señala que: "Dado que las fronteras entre la juventud y la edad adulta son fluctuantes en la mayoría de las culturas, en este texto, el término 'adulto' designa a quienes participan en el aprendizaje y la educación de adultos, aun si no han alcanzado la mayoría de edad legal" (UNESCO, 2015b, 28). Lo que está claro es que todos los países necesitan un marco de referencia para entender las diferentes edades y estadios de la vida para decidir cómo se podrían asignar mejor los recursos educativos a lo largo del curso de la vida (Schuller, 2009).

5.2.3 CAMBIO EN LOS PATRONES DEL EMPLEO Y REORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

El desempleo se ha convertido en un fenómeno mundial, con muchas personas que no trabajan o que trabajan por debajo de su nivel de calificación y potencial. Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la tasa mundial de desempleo se situó alrededor de 5,8% (representando a unos 197 millones de personas) en 2015. Se espera que permanezca igual en 2016 y que caiga ligeramente, a 5,7%, en 2017 (Organización Internacional del Trabajo, 2016).

Mientras tanto, la naturaleza del empleo y los contratos de trabajo están cambiando en el mundo. Existen pruebas de un cambio hacia el abandono del trabajo estable y contratos a tiempo completo para los trabajadores. La OIT ha encontrado que los contratos a corto plazo y horas irregulares de trabajo se han expandido más y que cerca de seis de diez trabajadores están a tiempo parcial o en modalidades temporales de empleo. Esta situación afecta más a las mujeres que a los hombres (Organización Internacional del Trabajo, 2016). El autoempleo y los contratos a corto plazo pueden beneficiar a algunos trabajadores, pero dejan a muchos otros en situación precaria. Más aún, esta tendencia traslada la responsabilidad de la formación y el desarrollo de competencias de las organizaciones a las personas.

Esas tendencias incitan a una importante reflexión sobre el papel de la educación técnica y profesional en el campo del AEA. Los países tendrán que encontrar un equilibrio entre la oferta pública y privada de AEA e identificar las instituciones que pueden gobernar y regular las actividades de AEA. Los gobiernos deberán ofrecer más incentivos para estimular a las organizaciones a fin de que mejoren los niveles de competencia de sus empleados. Será necesario disponer de mecanismos de financiación para posibilitar que las personas inviertan en su propia formación y educación. Los países podrían requerir nuevos sistemas para reconocer y acreditar la adquisición de competencias en diferentes entornos, incluyendo los no formales e informales.

5.2.4 DESIGUALDADES CRECIENTES

Este capítulo ya ha abordado la problemática de la desigualdad entre los sexos en el AEA. Por supuesto, también es necesario enfrentar muchas otras formas de desigualdad. En distintos países y contextos, las personas reciben diferente tratamiento debido a su estatus socioeconómico, origen, localización, casta, discapacidad, etnicidad o raza. Este informe también señala las desigualdades que existen en un mayor nivel entre países o regiones.

La educación puede promover la equidad, pero también puede servir para reforzar y acentuar las desigualdades. Uno de los principios rectores de los nuevos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) es que nadie sea dejado atrás o abandonado. Sin embargo, a medida que más personas logran acceder a la educación inicial, quienes no tienen la oportunidad de acceder a la escuela serán aún más marginados. Incluso para los niños que no asisten a la escuela, el éxito está muy frecuentemente vinculado a la extracción familiar y el estatus socioeconómico. Más tarde en la vida, quienes tuvieron un mayor acceso a la educación inicial tendrán más posibilidades de participar en los diversos tipos de aprendizaje de adultos. De esta manera, la desigualdad se acumula durante el curso de vida (Blossfeld *et al.*, 2014).

La desigualdad se puede exacerbar mediante la interacción entre la educación y otros sectores, lo que se examinó en la Parte 2 de este informe. Por ejemplo, las desigualdades estructurales en el mercado de trabajo –tales como la discriminación en la contratación o diferencias salariales basadas en el sexo– agravan las desigualdades en las calificaciones y competencias. La mala salud –que es experimentada más frecuentemente por las personas desaventajadas– entorpece aún más el aprendizaje, impidiendo así que puedan tener una oportunidad justa para mejorar sus condiciones. Las pruebas disponibles a nivel internacional muestran que las sociedades y comunidades con mayor desigualdad tienen generalmente menos posibilidades de florecer (International Monetary Fund, 2016;

Organisation for Economic Co-operation and Development, 2016; Wilkinson y Pickett, 2009).

La desigualdad social y económica plantea un reto permanente a toda modalidad de educación. Sin embargo, ni la educación, en general, ni el AEA, en particular, pueden dominar este desafío por sí solos. Cuando los responsables de la formulación de política miren hacia el futuro, necesitarán desarrollar una mejor comprensión de las interrelaciones entre diferentes soluciones de política y cómo diversas combinaciones de política pueden ya sea exacerbar o reparar las desigualdades.

5.2.5 DEGRADACIÓN MEDIOAMBIENTAL Y SOSTENIBILIDAD

Sustainable Development Begins with Education [El desarrollo sostenible empieza por la educación] es el título de una reciente publicación de la UNESCO (2014). En ella se examina cada uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y se analiza cómo la educación puede ayudar a lograrlo. Pero, ¿cuál puede ser la contribución específica del AEA?

No cabe duda de que el AEA contribuirá al progreso en casi todas las metas de los ODS al aumentar la conciencia sobre los objetivos y estimulando a las personas para que tomen decisiones que son compatibles con el desarrollo sostenible (Noguchi, Guevara y Yorozu, 2015). Los programas de AEA en todo el mundo informarán a las personas sobre cuestiones tales como el cambio climático, la seguridad alimentaria y el uso de la energía, así como brindándoles pruebas científicas que posibiliten que tomen decisiones más conscientes sobre el medio ambiente. El AEA aumenta las posibilidades de que las cuestiones de sostenibilidad se debatan con más sensibilidad en foros públicos y se promueva el diálogo entre grupo con diferentes perspectivas.

Yendo más allá de la información y el debate, los programas de AEA pueden dotar a las personas con competencias que les permitan encontrar empleo en negocios más cuidadosos del medio ambiente. Pueden promover estilos de

vida más sensibles al medio ambiente y estimular a las comunidades para que gestionen su entorno de manera sostenible. Sobre todo, los programas de AEA pueden promover que las personas aprendan a vivir juntas con tolerancia y respeto como ciudadanos del mundo.

5.2.6 LA REVOLUCIÓN DIGITAL

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible reconoce que estamos viviendo en una época de inmensas oportunidades. Ella ve en la “expansión de las tecnologías de la información y las comunicaciones y la interconexión mundial brinda grandes posibilidades para acelerar el progreso humano...”. El acceso a la tecnología se ha expandido exponencialmente durante la última década. Según la Unión Internacional de Comunicaciones, “en 2015 había más de 7 millares de suscripciones a celulares en el mundo, muy por encima de un poco menos de un millar en 2000. A nivel mundial, 3,2 millares de personas utilizan la internet, de los cuales 2 millares son de los países desarrollados”. Si bien esto tiene el impacto más transformador de la manera en que las personas viven, trabajan, se comunican y aprenden, todavía existe una brecha digital que excluye a una gran proporción de la humanidad. Por ejemplo, solo 7% de los hogares en los países menos desarrollados dispone de acceso a la internet (International Telecommunication Union, 2015).

Sin embargo, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación tienen el potencial de mejorar enormemente la calidad y el alcance del AEA. Las oportunidades de aprendizaje autónomo y entre pares se pueden considerar significativamente potenciadas gracias a los instrumentos digitales que cada vez son más ubicuos y fáciles de utilizar. Varias aplicaciones de la Internet – incluyendo videos tutoriales, seminarios vía la Internet, redes sociales y videoconferencias– están transformando las maneras en que jóvenes y adultos acceden a la información y el conocimiento. Cursos abiertos masivos (MOOC) que se ofrecen en plataformas tales como Coursera, Udacity, and edX, han creado un nuevo paradigma

de aprendizaje de adultos que abre el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad a los educandos de todo el mundo. Un aprendizaje de calidad está siendo cada vez más asequible y accesible en casi todas partes y en todo momento. No obstante, si los dividendos digitales deben realizar su transformación potencial, tienen que integrarse en lo que el Informe del Banco Mundial (Banco Mundial, 2016a, pp. 1 y 3) denomina ‘complementos analógicos’ [analog complements]. Uno de estos componentes incluye este imperativo: “Los sistemas educativos deben centrar la atención en la alfabetización básica y los conocimientos básicos de aritmética, conectar a los docentes con el contenido y promover la alfabetización de adultos”. Al promover el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, el espíritu empresarial y la creatividad, las tecnologías digitales tienen un efecto transformador sobre el panorama del aprendizaje de jóvenes y adultos. Sin embargo, deben realizarse esfuerzos nacionales más grandes para desarrollar instrumentos digitales de aprendizaje en las lenguas nativas de los educandos. La inversión inicial en la creación de instrumentos, materiales, cursos, plataformas e infraestructura vale la pena si se considera los insignificantes costos marginales de producción y los niveles de escala de esos instrumentos. El potencial parece infinito y, actualmente, en gran medida sin explotar.

5.3 UN MUNDO SIN AEA

Este informe ha destacado los beneficios del AEA para las personas y las sociedades en las que viven. También ha mostrado que la inversión en AEA será crucial para enfrentar las principales tendencias y desafíos mundiales. No obstante, este informe también ha hecho hincapié en la dificultad para atraer inversión hacia el AEA. Los presupuestos nacionales se encuentran bajo severas presiones y el AEA compite con grupos interesados en atención y presupuestos, tanto dentro como fuera del sector educación. En el sector educación no cabe la menor duda sobre la importancia de invertir en los niños. Sin embargo, no debería percibirse

como un juego de suma nula: no prestar atención al AEA tiene consecuencias muy negativas para las personas de todas las edades. Entonces, ¿cuáles podrían ser estas consecuencias? ¿Qué sucedería si el AEA no fuera percibido como un bien público que bien merece la inversión pública?

Un mundo sin AEA representaría la negación misma del derecho humano a la educación. Minaría la justicia social al marginar a los numerosos adultos que fracasaron en la educación inicial y abandonaron la escuela sin las competencias básicas y la alfabetización. Condenaría a muchos adultos a una vida carente de equidad y con oportunidades limitadas. También representaría un fardo insostenible para las nuevas generaciones que se han beneficiado de la inversión en educación.

Además, un mundo sin AEA reduciría el valor de la educación como instrumento de progreso social, político, cultural y económico. Representaría una negación del potencial humano. Ignoraría el creciente cuerpo de pruebas científicas que muestran que las personas continúan aprendiendo y contribuyendo con sus sociedades y economías a lo largo de sus vidas (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2007).

Comparada con una sociedad “rica en AEA”, una sociedad “pobre en AEA” tendría la posibilidad de tener las siguientes características:

1. Los adultos, las comunidades y las organizaciones tendrían menos posibilidades de adaptarse al cambio. Los trabajadores encontrarían difícil cambiar de trabajo u ocupación, haciendo que el mercado de trabajo sea menos eficaz y eficiente. Los trabajadores podrían experimentar menos satisfacción en el trabajo, resistir al cambio tecnológico y tener miedo a la innovación.
2. Los adultos serían menos capaces de ocuparse de sí mismos, así como de su salud física y bienestar mental. También estarían menos dotados para ocuparse de la salud y el desarrollo de sus hijos. Su bajo

- sentido de autoeficacia y autoestima podría hacerlos más vulnerables, exponiéndolos a la explotación y a adoptar comportamientos peligrosos.
3. Los adultos y las comunidades podrían estar menos abiertos hacia los otros, y podría crecer la xenofobia y la intolerancia. Las personas tendrían menos oportunidades para relacionarse y aprender de personas que están fuera de su entorno inmediato. La sociedad sería menos cohesiva.
 4. Los adultos podrían convertirse en más dependientes de sus familias o del Estado, generando tensiones entre generaciones y en el seno de las familias. Las personas mayores y las que se proponen retornar al mercado de trabajo después de una ruptura (especialmente las mujeres) tendrían menos oportunidades de trabajo, generando así una pérdida total de pericia y recargando los presupuestos de la seguridad social. Las inequidades y desigualdades de todo tipo serían mayores.
 5. Las personas tendrían menos posibilidades de comprender el cambio medioambiental y saber cómo modificar su comportamiento. Carecerían de confianza y motivación para unirse a los esfuerzos colectivos para enfrentar la degradación del medio ambiente. Los esfuerzos destinados a desarrollar una economía más ecológica tendrían menos posibilidades de realizarse y las sociedades podrían ser menos resilientes para enfrentar las consecuencias.
- El mundo pagaría un altísimo precio si ignora el potencial del AEA. Su lento crecimiento podría conducir a que la población se sienta abrumada por cambios a nivel mundial que son de mucho mayor envergadura que la de cualquier otro a nivel individual, de grupo o de país. Basándose en las pruebas reunidas en este informe, la UNESCO alienta a los países a mirar hacia el futuro y construir enfoques más sólidos para el AEA en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

REFERENCIAS

- Blossfeld, Hans-Peter, Elina Kilpi-Jakonen, Daniela Vono de Vilhena, and Sandra Buchholz (Eds.). 2014. *Adult Learning in Modern Societies. An International Comparison from a Life-Course Perspective*, Cheltenham, UK – Northampton, MA: Edward Elgar Publishing. Cf.:
<http://www.e-elgar.com/shop/adult-learning-in-modern-societies>
- International Labour Organization. 2016. *World Employment Social Outlook. Trends 2016*, Geneva. Cf.:
http://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/2016/WCMS_443480/lang-es/index.htm
http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_443480.pdf
- Organización Internacional del Trabajo. 2016. *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo. Tendencias 2016*, Ginebra: OIT,
<http://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/2016/lang-es/index.htm>
- International Monetary Fund. 2016. "IMF's Work on Income Inequality", Washington, DC: International Monetary Fund. Cf.:
<http://www.imf.org/external/np/fad/inequality/>
- International Organization for Migration. 2015. *World Migration Report 2015: Migrants and Cities; New Partnerships to Manage Mobility*, Geneva: IOM.. Cf.:
<http://www.iom.int/world-migration-report-2015>
http://publications.iom.int/system/files/wmr2015_en.pdf
- Organización Internacional para las Migraciones. 2015. *Informe sobre las migraciones en el mundo 2015. Los migrantes y las ciudades: Nuevas colaboraciones para gestionar la movilidad*, Ginebra: Organización Internacional para las Migraciones. Cf.:
http://publications.iom.int/system/files/wmr2015_sp.pdf
- International Telecommunication Union. May 2015. *ICT Facts & Figures*. Geneva: International Telecommunication Union. Cf.:
<https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2015.pdf>
- KPMG International and MOWAT Centre. February 2014. *Future State 2030: The Global Megatrends Shaping Governments*, Toronto: KPMG International and Mowat Center of the University of Toronto. Cf.:
<http://www.kpmg.com/Global/en/IssuesAndInsights/ArticlesPublications/future-state-government/Documents/future-state-2030-v3.pdf>
- Noguchi, Fumiko, Guevara, José Roberto, and Rika Yorozu, R. 2015. *Communities in Action: Lifelong Learning for Sustainable Development*, Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Cf.:
<http://www.uil.unesco.org/literacy-and-basic-skills/vulnerable-groups/communities-action-lifelong-learning-sustainable>
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002341/234185e.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2007. *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*, Paris: OECD Publishing. Cf.:
<http://www.oecd.org/edu/ceri/understandingthebrainthebirthofalearningscience.htm>
<http://www.oecd.org/site/educeri21st/40554190.pdf>
<http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic850552.files/Understanding%20the%20brain%20OECD.pdf> [Full text]
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. 2010. *La comprensión del cerebro: El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*, Santiago de Chile, Universidad Católica Silva Henríquez. Cf.:
http://www.oecd-ilibrary.org/education/la-comprension-del-cerebro-el-nacimiento-de-una-ciencia-del-aprendizaje_9789567947928-es
http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/la-comprension-del-cerebro-el-nacimiento-de-una-ciencia-del-aprendizaje_9789567947928-es#.WBppKPZTHcs#page2

- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2015. *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. Paris: PISA, OECD Publishing. Cf.:
<https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-gender.htm>
http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/the-abc-of-gender-equality-in-education_9789264229945-en#.WBptfPZTHcs [Full text]
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. 5 de marzo de 2015. "Brechas de género a temprana edad impactan en la elección de carrera y en las oportunidades de empleo", París: OCDE.[Referencia al estudio: *ABC de Igualdad de Género en Educación: Aptitudes, Comportamiento y Confianza*]. Cf.:
<http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/brechas-de-genero-a-temprana-edad-impactan-en-la-eleccion-de-carrera-y-en-las-oportunidades-de-empleo-seala-la-ocde.htm>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2016. "Social and welfare issues: Inequality", París: OECD. Cf.:
<http://www.oecd.org/social/>
<http://www.oecd.org/inequality.htm>
- Schuller, Tom and David Watson. 2009. *Learning Through Life. Inquiry into the Future for Lifelong Learning*, Leicester: National Institute for Adult Continuing Education. Cf.:
<http://www.learningandwork.org.uk/lifelonglearninginquiry/docs/IFLL-summary-english.pdf> [Summary]
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ907235.pdf>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2014. *Learning to FLY: Family-oriented literacy education in schools. 2004-2014*, Hamburg: UIL and Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Cf.:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002295/229506M.pdf>
- UNESCO. 2014. *Sustainable Development Begins With Education: How education can contribute to the proposed post-2015 goals*, París: UNESCO (ED 2014/WS/32REV). Cf.:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230508e.pdf>
http://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/UNGA_PR_en.pdf
- UNESCO. 2014. *El desarrollo sostenible empieza por la educación*, París: UNESCO. Cf.:
<http://es.unesco.org/gem-report/el-desarrollo-sostenible-despu%C3%A9s-de-2015-comienza-por-la-educaci%C3%B3n-c%C3%B3mo-puede-contribuir-la>
- UNESCO. 2015a. *Global Monitoring Report: Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*, París: UNESCO Publishing. Cf.:
<http://en.unesco.org/gem-report/report/2015/education-all-2000-2015-achievements-and-challenges>
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>
- UNESCO. 2015a. *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2015: La Educación para Todos 2000-2015: Logros y desafíos*, París: Ediciones UNESCO. Cf.:
<http://en.unesco.org/gem-report/report/2015/education-all-2000-2015-achievements-and-challenges>
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>
- UNESCO. 2015b. *Recommendation on Adult Learning and Education (2015)*, París: UNESCO. Cf.:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245119M.pdf>
- UNESCO. 2015b. *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos (2015)*, París: UNESCO. Cf.:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245119M.pdf>
http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=49354&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. September 2016. *International Migration Report 2015: Highlights*, New York, NY: United Nations (ST/ESA/SER.A/384). Cf.:
<http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/>
<http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2015.pdf>
- Wilkinson, Richard & Kate Pickett. 2009. *The Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always Do Better*, London: Allen Lane. Paperback revised edition: *The Spirit Level: Why Greater Equality Makes Society Stronger*, New York: Bloomsbury Press, 2010. Cf.:
http://emilkirkegaard.dk/en/wp-content/uploads/The-Spirit-Level-Why-Greater-Equality-Makes-Societies-Stronger-Kate-Pickett-400p_1608193411.pdf [Full text]
https://en.wikipedia.org/wiki/The_Spirit_Level:_Why_More_Equal_Societies_Almost_Always_Do_Better
- World Bank. 2016a. *World Development Report 2016: Main Messages: Digital Dividends*, Washington, DC: World Bank. Cf.: <http://pubdocs.worldbank.org/en/155841452690992989/WDR2016MainMessages-ENGLISH-WebRes.pdf>
- Banco Mundial. 2016a. *Informe sobre el desarrollo mundial 2016: Dividendos digitales. Mensajes principales*: Washington, DC: Banco Mundial. Cf.: <http://pubdocs.worldbank.org/en/155841452690992989/WDR2016MainMessages-ENGLISH-WebRes.pdf>
- World Bank. 2016b. *World Development Report 2016: Digital Dividends*, Washington, DC: World Bank. Cf.:
<http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2016>
<http://documents.worldbank.org/curated/en/896971468194972881/pdf/102725-PUB-Replacement-PUBLIC.pdf> [Full text]
- Banco Mundial. 2016b. *Informe sobre el desarrollo mundial 2016: Dividendos digitales*, Washington, DC: Banco Mundial. Cf.:
<http://pubdocs.worldbank.org/en/505541452690995128/WDR2016MainMessages-SPANISH-WebRes.pdf>
<http://documents.worldbank.org/curated/en/658821468186546535/pdf/102724-WDR-WDR2016Overview-SPANISH-WebResBox-394840B-OUO-9.pdf>



CAPÍTULO 6

CONCLUSIÓN: REALIZAR EL POTENCIAL DEL AEA EN LA AGENDA 2030 PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

El *GRALE III* aparece en un momento decisivo en el debate internacional sobre desarrollo sostenible y educación. El horizonte 2015 para los Objetivos de Desarrollo del Milenio y los objetivos de la Educación para Todos ha pasado. Los países han realizado un balance de su progreso durante los 15 años previos y concuerdan en una ambiciosa agenda mundial para los 15 años próximos. Este capítulo presenta una agenda práctica para el trabajo futuro en AEA.

Este capítulo comienza examinando dónde se sitúa el AEA en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y el Marco de acción Educación 2030. Estas agendas, aprobadas en 2015 por los dirigentes del mundo, incluyen ambiciosas metas para el AEA que serán perseguidas entre hoy y 2030. Este capítulo examina cuáles son estas metas relacionadas con el AEA, cómo mejoran las anteriores y cómo se relacionan con los compromisos formulados en el Marco de acción de Belém. También discute cómo estas agendas preparan el camino para lograr una mayor cooperación multisectorial en el AEA y un mejor equilibrio de oportunidades educativas a lo largo de todas las edades. A continuación, el capítulo se plantea cómo se podría monitorear el progreso para el logro de estas agendas globales. En particular, dirige una mirada crítica sobre la disponibilidad de datos para medir el progreso en el AEA.

El *GRALE III* concluye con un examen sobre el papel futuro de la colección *GRALE* en el monitoreo del progreso, elaborando pruebas más sólidas sobre el AEA y promoviendo el diálogo de política, así como el mutuo aprendizaje entre los países.

6.1 EL AEA Y LA AGENDA 2030 PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y el Marco de Acción Educación 2030 dan al AEA un potencial mundial sin precedentes como un instrumento para el progreso. En el Foro Mundial de Educación de 2015 en Incheon (República de Corea), los gobiernos prometieron asegurar que “todos los jóvenes y adultos, especialmente las niñas y las mujeres, alcancen niveles de excelencia en alfabetización funcional y aritmética que sean pertinentes y reconocidos y adquieran competencias para la vida, así como a que se les proporcionen oportunidades de formación, educación y capacitación de adultos” (UNESCO, 2015, p. v). El Marco de Acción Educación 2030 identifica a “niños, jóvenes y adultos” como sus principales beneficiarios (UNESCO, 2015, p. v).

De los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), el ODS 4 tiene la más grande importancia para el AEA. Se apela a los países a fin de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Este objetivo incluye siete metas esenciales, cada una de las cuales se analiza en detalle en el Marco de Acción Educación 2030. Cinco de las metas del ODS 4 se relacionan directamente con el AEA, mientras que dos de ellas se refieren a las necesidades de los niños.

La meta 4.3 incita a los países que para que aseguren que los ciudadanos tengan acceso a la educación técnica, profesional y terciaria. El Marco de Acción de Educación 2030 va más lejos al demandar a los países que ofrezcan “oportunidades

de aprendizaje a lo largo de la vida a los jóvenes y adultos” y al hacer hincapié en que el aprendizaje a lo largo de la vida “englobe el aprendizaje formal, no formal e informar”.

El indicador relacionado con este ODS aprobado por la Comisión de Estadística de las Naciones Unidas asume esta comprensión más amplia del AEA, estableciendo que para medir el progreso los países deben monitorear los cambios en la tasa de participación de jóvenes y adultos en la educación y formación informal y no formal durante los 12 meses previos (United Nations, 2016).

La meta 4.4 apela a los países para que ofrezcan a más personas las competencias que necesitan para encontrar trabajos decentes. El Marco de Acción Educación 2030 recuerda a los países la necesidad de ir más allá de competencias específicas para el trabajo y dotar a los educandos con competencias transferibles como resolución de problemas, creatividad y trabajo en equipo. También sostiene que los educandos necesitan oportunidades para actualizar sus competencias mediante el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Sin embargo, el indicador correspondiente tiene un enfoque más estrecho, al sostener que los países deberían medir solamente la proporción de personas con competencias en tecnologías de la información y la comunicación.

La meta 4.5 se concentra en la eliminación de las desigualdades entre los sexos en educación y en la oferta de igualdad de acceso a todos los niveles de educación. Apela a los países para asegurar que “todas las mujeres y hombres cuenten con idénticas oportunidades de recibir una educación de calidad, alcanzar los mismos niveles de enseñanza y gozar de los mismos beneficios de la educación”. El indicador también exhorta a los países para que establezcan la paridad de índices basándose en datos desagregados para todos los indicadores relacionados con el ODS 4 (United Nations, 2016). Esto debería ayudar a disponer de una mejor idea del rango de programas de AEA, así como de la participación actual en programas de AEA que promueven la igualdad entre los sexos.

La meta 4.6 insta a los países para que aseguren que “todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de matemática”. El Marco de Acción Educación 2030 reconoce que la alfabetización y la aritmética básica existen en un continuo: las personas son alfabetizadas en diferentes niveles. Sin embargo, establece un umbral para ayudar a medir el progreso: apela a los países para asegurar que todas las personas logren niveles de competencia que correspondan al término exitoso de la educación básica. Para medir el progreso, los países evaluarán los niveles de competencia de los adultos, así como su participación en programas de alfabetización y aritmética básica.

La meta 4.7 cubre la educación para el desarrollo sostenible, derechos humanos, igualdad entre los sexos, paz y ciudadanía mundial. Como se muestra en el Capítulo 4, el AEA tiene un importante papel que desempeñar en estas áreas. El centro de atención en el Marco de Acción Educación 2030 es desarrollar mejores enfoques de política, pero estos se concentran principalmente en la escolarización. Solo hay una referencia a educandos de “todas las edades”, destacando su contribución a sociedades pacíficas, saludables y sostenibles. Los indicadores que se proponen se concentran en la escolarización (por ej., la evaluación del currículo y de los educandos) y sigue sin estar claro cómo los países medirán el progreso en relación con el AEA.

Es importante destacar que los nuevos objetivos, metas e indicadores constituyen una mejora significativa en relación con los Objetivos de Desarrollo del Milenio, que permanecieron silenciosos sobre el AEA. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible comprende la importancia del AEA, identifica las necesidades de los educandos de todas las edades, reconoce diferentes modalidades para el AEA (es decir, formal, no formal e informal) y actualiza nuestra comprensión de la alfabetización en el contexto del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Hay todavía mucho trabajo por hacer para situar los elementos del AEA en una agenda vigorosa, factible y asequible. Sin embargo, la Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de Adultos (2015), que reemplaza a la Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos de 1976, ofrece un buen punto de partida (ver Anexo 2). Todos los campos identificados en la Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos (2015) –investigación, formación permanente y desarrollo profesional, y ciudadanía activa– reflejan las metas del ODS.

Tomados conjuntamente, la Recomendación sobre aprendizaje y educación de adultos (2015), el Marco de acción de Belém y el Marco de acción Educación 2030 y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible son instrumentos sólidos e integrados que promoverán el progreso en el AEA desde ahora hasta 2030.

6.2 TRES REPERCUSIONES DE POLÍTICA PARA EL AEA

La sección precedente examinó cómo el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 integra y reconoce el AEA. Esta sección examina tres repercusiones fundamentales de política. En primer lugar, los países deben percibir la educación como un derecho humano fundamental y propiciador. En segundo término, los países deben ver el AEA como parte de un curso de vida educativo equilibrado. Y, finalmente, deben concebir el AEA como parte de una agenda integral y multisectorial de desarrollo que tiene múltiples beneficios e impactos duraderos.

6.2.1 LA EDUCACIÓN ES UN DERECHO HUMANO FUNDAMENTAL Y PROPICIADOR

El Marco de Acción Educación 2030 se refiere a la educación como un derecho humano fundamental y propiciador, así como un bien común. Declara que la educación inclusiva y equitativa debe ser gratuita y obligatoria.

Mientras que estos principios se pueden aplicar directamente a la escolarización inicial, su interpretación en el contexto del AEA es más compleja. En algunos casos el AEA es gratuito y en otros casos puede ser de hecho obligatorio, por ejemplo, cuando los adultos necesitan obtener calificaciones profesionales específicas. Sin embargo, el derecho al AEA básico debe interpretarse mejor en términos de acceso a oportunidades de alta calidad a lo largo de la vida. Por consiguiente, los gobiernos no solo deben asegurar la disponibilidad de oportunidades de aprendizaje, sino también ayudar a los adultos a que aprovechen plenamente esas oportunidades. Los gobiernos pueden hacerlo posibilitando que los adultos tomen conciencia de las oportunidades y brindándoles apoyo financiero y de otro tipo.

6.2.2 EL AEA ES PARTE DE UN CURSO DE VIDA EDUCATIVO EQUILIBRADO

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible promueve la cooperación multisectorial, pero también existe la necesidad de un mayor equilibrio en el propio sector de educación. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el Marco de Acción Educación 2030 destacan el concepto de «aprendizaje a lo largo de toda la vida». Esto pone en cuestión las tendencias recientes que dirigen la atención a los primeros años de vida. Sin embargo, como lo ha mostrado este informe, no existe ninguna contradicción entre invertir tempranamente e invertir para todos. Un enfoque a lo largo de toda la vida combina las inversiones para todas las edades y reconoce, por ejemplo, que las inversiones dirigidas a los adultos también pueden beneficiar significativamente a los niños.

El estudio *GRALE III* revela que la mayoría de países están gastando más en AEA que en 2009. No obstante, de 120 países que respondieron sobre su gasto en AEA, uno de cada tres sostuvo que gastaban menos del 1% de sus presupuestos de educación en AEA. Solo uno de cada seis manifestó que sobrepasaban el todavía bajo umbral de 4%. A pesar de las pruebas sobre el valor del AEA, la asignación en el gasto

de educación refleja la percepción de que la educación es una oferta destinada a satisfacer las necesidades de niños y jóvenes (Schuller y Watson, 2009).

Se requerirá un enfoque más equilibrado sobre el gasto en educación a fin de lograr la promesa de que en 2030 se concretará el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos. Por ahora, el sistema de educación inicial sigue produciendo estudiantes que terminan la escolarización y carecen de competencias básicas, y 124 millones de niños y adolescentes se encuentran fuera de la escuela (UNESCO Institute for Statistics, 2015). Para ayudar a enfrentar las necesidades de estas personas, durante las décadas por venir se requerirá una mayor inversión en AEA. Además, incluso los adultos que han recibido educación básica necesitan un aprendizaje continuo para mantener sus competencias al día.

Incluso en el mismo AEA existe la necesidad de lograr un mayor equilibrio en las inversiones. La política de planificación se concentra en los programas del AEA más visibles y fáciles de medir, que generalmente apuntan hacia los resultados en el mercado de trabajo formal. Sin embargo, el aprendizaje de hoy tiene lugar cada vez más fuera del sector formal, gracias también a la emergencia de nuevas tecnologías. El aprendizaje no formal e informal son particularmente difíciles de rastrear y los países carecen de sistemas eficaces para monitorear, medir y registrar información sobre los resultados de esas actividades de AEA.

Los gobiernos están realizando esfuerzos para reconocer y validar el aprendizaje no formal e informal, y traducirlos en calificaciones. Sin embargo, estas áreas del AEA necesitan ser reconocidas en el diseño mismo de los sistemas de educación.

6.2.3

EL AEA ES PARTE DE UNA AGENDA INTEGRAL Y MULTISECTORIAL DE DESARROLLO SOSTENIBLE

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible ha dejado claro que diferentes políticas y prácticas no se pueden debatir más en compartimentos estancos. A pesar de los beneficios e impactos probados, el AEA por sí solo no puede superar problemas como la discriminación en el mercado de trabajo o flagrantes desigualdades en el ingreso. Esto quiere decir que los actores interesados necesitan aprender cómo pueden actuar diferentes políticas en unos y otros, así como entender cómo combinarlas de la mejor manera posible para lograr un impacto duradero. Como muestra este informe, el AEA necesita ser percibido como una parte de un más vasto conjunto de prácticas sociales, culturales y económicas.

El análisis del valor público nos ofrece los siguientes ejemplos de beneficios transectoriales del AEA (Schuller and Watson, 2009):

- Al ayudar a los padres para que participen en lo que sus hijos están aprendiendo en la escuela, los programas de AEA pueden reducir las posibilidades de fracaso y abandono escolar costosos, posibilitar que los educadores puedan desempeñar mejor su papel profesional, así como mejorar la integración de los jóvenes en el mercado de trabajo.
- Al ayudar a los adultos a comprender mejor los riesgos en salud y los consejos de los profesionales en salud, los programas de AEA pueden desaparecer o reducir la necesidad de medicación, ayudar a prevenir a los pacientes sobre el desperdicio o la inadecuada utilización de la medicación y ahorrar tiempo profesional valioso. También pueden posibilitar una mayor correspondencia entre riesgos, necesidades y oferta, reduciendo así potencialmente el uso de servicios de salud y la necesidad de hospitalización, así como la asistencia residencial a las personas mayores de edad.

- Al mostrar a los delincuentes cómo manejar su comportamiento más apropiadamente y brindarles competencias para el empleo, los programas de AEA pueden reducir la reincidencia. Además de los beneficios para las personas y sus familias, esto puede reducir también las tasas de criminalidad y disminuir los costos totales de la represión y las prisiones.

Sin embargo, los proponentes de la formulación de políticas integrales siguen enfrentando importantes obstáculos (ver Yang y Valdés-Cotera, 2011). Diferentes comunidades sectoriales protegen intereses creados e incluso cuando los ministerios desean cooperar más allá de las fronteras, las normas administrativas pueden impedir la cofinanciación entre los sectores. Además, todavía parece ser débil la conciencia de los beneficios potenciales de enfoques multisectoriales.

El estudio *GRALE III* ofrece algunos motivos para tener optimismo. Muchos países afirman que han fortalecido su comprensión del impacto que tiene el AEA sobre otros sectores. De los cerca de 120 países que respondieron a la pregunta pertinente, más de 9 de cada 10 países dijeron que ahora conocen mejor acerca del impacto del AEA sobre la sociedad y la comunidad que en 2009. Casi tantos como los anteriores dijeron que ahora saben más sobre el impacto del AEA en salud y bienestar. El desafío será traducir este conocimiento en acuerdos de cooperación y cofinanciación interministerial. El Marco de Acción Educación 2030 insta a los países para que tengan un enfoque sistémico de gobierno con respecto a la educación. Esto significa que el AEA necesitará ser convertido en un componente integral, por ejemplo, de los presupuestos de salud.

Esta cooperación intersectorial y las alianzas con el sector privado y las organizaciones sin fines de lucro son aún más necesarias si se quiere una contribución a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible como totalidad y no solo en los objetivos relacionados directamente con la educación. Los indicadores para el primer objetivo –por ejemplo “erradicar la pobreza en todas sus formas” – permiten reconocer

que se necesitarán múltiples recursos provenientes de los diversos presupuestos del gobierno. El indicador 1.1.2 del ODS requiere datos sobre “gastos en servicios esenciales” (educación, salud y protección social) como porcentaje del gasto total del gobierno”, lo que indica que los fondos asignados al AEA deberán ser vistos como una contribución al alivio de la pobreza.

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 3, con su foco de atención sobre la necesidad de “Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades”, incluye un agama de indicadores para evaluar el éxito con que se enfrentan los riesgos en salud. Uno de estos indicadores es la tasa de incidencia de VIH (Indicador 3.3.1). Esos indicadores revelarán hasta qué punto el aprendizaje preventivo está logrando éxito. El progreso en lo relativo al Objetivo de Desarrollo Sostenible 8 sobre “el empleo pleno y productivo y el trabajo decente” se medirá estableciendo el “Porcentaje de jóvenes (15-24 años) que no estudian, no tienen empleo ni reciben capacitación” (Indicador 8.6.1). Este indicador confirma la importancia de los programas de AEA destinados a desarrollar las competencias de los jóvenes vulnerables. Nuevamente, entonces, el AEA –en este caso en la modalidad de comunidad del aprendizaje– tiene un claro papel que desempeñar.

El progreso hacia el Objetivo de Desarrollo Sostenible 11, que se propone “Lograr que las ciudades y asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles”, se medirá, entre otras formas, mediante la existencia de una “participación directa de la sociedad civil en la planificación y la gestión urbanas” (indicador 11.3.2). Nuevamente, entonces, el AEA –en este caso bajo la modalidad de aprendizaje comunitario– tiene un papel claro que desempeñar.

Lograr estos objetivos demandará más coordinación entre diversos actores sociales. Esto es particularmente importante para el AEA, donde la oferta y financiación de programas supone la más amplia gama posible de actores, ya se trate de gobiernos, proveedores privados, empleadores, la sociedad civil, organización o los propios educandos considerados a título personal.

6.3 MONITOREAR EL AEA Y FORTALECER LA BASE DE CONOCIMIENTO

La Agenda 2030 para el Desarrollo sostenible tiene implicaciones sustanciales y de información. Como se analizó precedentemente, sus nuevos principios y objetivos pueden cambiar las políticas y prácticas que los países priorizan y financian. Sin embargo, la agenda también concentra fuertemente su atención en el conocimiento, apelando a los países para que mejoren la manera de monitorear el progreso y la recolección de datos.

Las Naciones Unidas prevé una revolución en relación con los datos, con una mayor estandarización, intercambio y uso de datos, así como mayores recursos destinados al fortalecimiento de capacidades en materia de estadística (Independent Expert Advisory Group on a Data Revolution for Sustainable Development, 2014). El Marco de Acción Educación 2030 también formula un llamamiento para lograr un mejor monitoreo, información y evaluación en el campo de la educación. Sostiene que “resulta indispensable una cultura de investigación y evaluación en los planos nacional e internacional para extraer enseñanzas de la aplicación de estrategias y políticas y aprovecharlas en la práctica”. (UNESCO, 2015, p. 34). Los beneficios para el AEA de la disponibilidad de mejor información serán enormes. Mejor información sobre el gasto de los hogares en educación, por ejemplo, brindará pruebas valiosas para fundamentar el diseño de políticas y prácticas de AEA.

Sin embargo, hay que reconocer que la base de conocimientos sobre el AEA sigue siendo muy débil, incluso en los países de ingresos altos que cuentan con sistemas de información bien desarrollados. Es especialmente difícil obtener datos sólidos y comparables para monitorear el progreso en cada una de las cinco áreas del Marco de acción de Belém. Todo esfuerzo para mejorar los datos requerirá definir cuidadosas prioridades y asegurar que sus ambiciones concuerden con las fuentes disponibles en diferentes países y contextos. Se necesita un sistema de información integral y dinámico, que incluya datos e indicadores descriptivos;

estudios comparados; investigación en profundidad que pruebe las relaciones causales, así como investigación en materia de política que aborde la relación costo-eficacia y el análisis del valor público.

6.4 PARTICIPAR EN EL GRALE III Y ASOCIARSE PARA EL GRALE IV

El *GRALE III* ha buscado recoger las mejores pruebas disponibles sobre el estado actual del AEA en el mundo. Defiende activamente el AEA mostrando cómo la inversión en AEA beneficia a las personas y las sociedades, y cómo estos beneficios atraviesan los sectores y las edades. También presenta ideas, ofrece ejemplos de innovación y destaca importantes cuestiones para el debate y el diálogo de política.

El Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida invita a los lectores a visitar el sitio en la web del *GRALE* (<http://uil.unesco.org/grale/>) para tener acceso a los datos y la información comprensiva del *GRALE* sobre muchos de los ejemplos analizados en este informe. Este sitio en la web proporciona a los analistas de todo el mundo la oportunidad de profundizar más en los datos y ayudar a desarrollar un panorama más claro de la situación del AEA a nivel nacional, regional y mundial. También ayudará a los gobiernos nacionales a seguir el rastro de sus logros y el de los países homólogos como parte de un proceso continuo de mejor análisis, evaluación y monitoreo.

Sobre todo, el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida considera que la colección del *GRALE* es una oportunidad para aprender, compartir experiencias y reflexionar sobre nuevos cursos de acción. El *GRALE* no pretende identificar un modelo único de mejor práctica en el AEA. Cada país tiene su propia trayectoria de desarrollo y, como corresponde, necesita diseñar su propio enfoque del AEA.

Esperamos que este informe sea una fuente rica de información para los participantes que preparan la Revisión a plazo medio de la CONFINTEA VI, que se realizará en 2017. Esta revisión será una valiosa oportunidad para que los países reflexionen sobre cómo el *GRALE* puede monitorear mejor el progreso en el AEA en el futuro. En particular, los países deberán considerar cómo la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible incide sobre las prioridades en el monitoreo del Marco de acción de Belém y la Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos (2015). Otro aspecto importante es considerar cómo el monitoreo del *GRALE* se podría integrar mejor con el Objetivo de Desarrollo Sostenible relacionado con el monitoreo.

El *GRALE IV*, programado para su publicación en 2019, ya está en el horizonte. Es probable que incluya el trabajo que se desarrolle sobre indicadores del AEA que permitan una mejor comparación entre países y a lo largo del tiempo. Los debates durante los próximos meses ofrecerán orientación sobre el foco y el diseño del informe, así como sobre la investigación de base que asegure que el informe sea exitoso.

El Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida espera participar con los lectores y asociados a lo largo de este proceso preparatorio.

REFERENCIAS

- Independent Expert Advisory Group on a Data Revolution for Sustainable Development. 2014. *A World that Counts: Mobilising the Data Revolution for Sustainable Development*, s.d. Cf.:
<http://www.undatarevolution.org/wp-content/uploads/2014/11/A-World-That-Counts.pdf>
<http://www.undatarevolution.org/report/>
- Grupo Asesor de Expertos Independientes sobre la Revolución de los Datos para el Desarrollo Sostenible. 2014. *Un mundo que cuenta: movilización de la revolución de los datos para el desarrollo sostenible*, s.d. Cf.:
<http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37889/UnMundoqueCuenta.pdf?sequence=1>
- Schuller, Tom and David Watson. 2009. *Learning Through Life. Inquiry into the future of lifelong Learning*, Leicester: National Institute for Adult Continuing Education. Cf.:
<http://www.learningandwork.org.uk/lifelonglearninginquiry/docs/IFLL-summary-english.pdf> [Summary]
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ907235.pdf>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. 2011. "Innovative Literacy and Post-literacy Project: Means of Socio-economic Empowerment and Integration for Women in Morocco", in *Effective Literacy and Numeracy Practices Database (LitBase)*, Hamburg: UIL. Cf.:
<http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=4&programme=68>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. 2012a. "AKRAB! (Literacy Creates Power)", in *Effective Literacy and Numeracy Practices Database (LitBase)*, Hamburg: UIL. Cf.:
<http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=4&programme=121&language=en>
- UNESCO Institute for Statistics. July 2015. *A growing number of children and adolescents are out of school as aid fails to meet the mark*. Montreal: UIS (Policy Paper 22/Fact Sheet 31). Cf.:
<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/fs-31-out-of-school-children-en.pdf>
- UNESCO. 2015. *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*, Paris: UNESCO. Cf.: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-for-action-en.pdf>
- UNESCO. 2015. *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*, París: UNESCO. Cf.:
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- United Nations, Economic and Social Council. 2016. *Report of the Inter-Agency and Expert Group on Sustainable Development Goal Indicators*, New York, NY: United Nations (E/CN3/2016/2). Cf.:
<http://unstats.un.org/unsd/statcom/47th-session/documents/2016-2-SDGs-Rev1-E.pdf>
- Naciones Unidas, Consejo Económico y Social. 2016. *Informe del Grupo Interinstitucional de Expertos sobre los indicadores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*, Nueva York: Naciones Unidas (E/CN3/2016/2). Cf.:
<http://unstats.un.org/unsd/statcom/47th-session/documents/2016-2-IAEG-SDGs-Rev1-S.pdf>
- Willms, J. Douglas and T. Scott Murray. July 2007. *Gaining and Losing Literacy Skills Over the Lifecourse*, Ottawa: Statistics Canada. Cf.:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.528.6336&rep=rep1&type=pdf>

- World Bank. 2016. *World Development Report 2016: The Digital Divide*, Washington, DC: World Bank. Cf.:
<http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2016>
[http://documents.worldbank.org/curated/en/896971468194972881/pdf/102725-PUB-
Replacement-PUBLIC.pdf](http://documents.worldbank.org/curated/en/896971468194972881/pdf/102725-PUB-Replacement-PUBLIC.pdf) [Full text]
- Banco Mundial. 2016. *Informe sobre el desarrollo mundial 2016: Dividendos digitales*, Washington, DC: Banco Mundial. Cf.:
[http://pubdocs.worldbank.org/en/505541452690995128/WDR2016MainMessages-
SPANISH-WebRes.pdf](http://pubdocs.worldbank.org/en/505541452690995128/WDR2016MainMessages-SPANISH-WebRes.pdf)
[http://documents.worldbank.org/curated/en/658821468186546535/pdf/102724-
WDR-WDR2016Overview-SPANISH-WebResBox-394840B-OUO-9.pdf](http://documents.worldbank.org/curated/en/658821468186546535/pdf/102724-WDR-WDR2016Overview-SPANISH-WebResBox-394840B-OUO-9.pdf)
- Yang, Jin and Raúl Valdés-Cotera (Eds.). 2011. *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning*, Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001920/192081E.pdf>



ANEXO 1

Lista de países

Región	Países	Informe descriptivo para el GRALE		
		GRALE I	GRALE II	GRALE III
Estados Árabes	Argelia	SÍ	NO	SÍ
	Arabia Saudita	SÍ	NO	SÍ
	Bahrein	SÍ	SÍ	SÍ
	Djibouti	NO	NO	NO
	Egipto	SÍ	SÍ	SÍ
	Emiratos Árabes Unidos	SÍ	NO	SÍ
	Iraq	SÍ	NO	NO
	Jordania	SÍ	SÍ	SÍ
	Kuwait.	SÍ	NO	NO
	Líbano	SÍ	NO	SÍ
	Libia	SÍ	NO	NO
	Marruecos	SÍ	SÍ	SÍ
	Mauritania	SÍ	NO	SÍ
	Omán	SÍ	SÍ	SÍ
	Palestina	SÍ	SÍ	NO
	Qatar	SÍ	NO	NO
	República Árabe Siria	SÍ	SÍ	SÍ
	Sudán	SÍ	NO	SÍ
	Túnez	SÍ	SÍ	SÍ
	Yemen	SÍ	SÍ	NO
Asia Central	Armenia	SÍ	SÍ	SÍ
	Azerbaiyán	NO	SÍ	SÍ
	Georgia	SÍ	SÍ	SÍ
	Kazajstán	SÍ	NO	NO
	Kirgistán	SÍ	NO	SÍ
	Mongolia	SÍ	SÍ	SÍ
	Tayikistán	SÍ	NO	NO
	Turkemenistán	NO	NO	NO
	Uzbekistán	SÍ	SÍ	SÍ
Europa Central y Oriental	Albania	NO	NO	NO
	Belarrús	NO	NO	SÍ
	Bosnia y Herzegovina	NO	SÍ	SÍ
	Bulgaria	SÍ	SÍ	SÍ
	Croacia	SÍ	SÍ	SÍ
	Eslovaquia	SÍ	SÍ	SÍ
	Eslovenia	SÍ	SÍ	SÍ
	Estonia	SÍ	SÍ	SÍ
	Federación de Rusia	SÍ	NO	SÍ
	Hungría	SÍ	SÍ	SÍ

Región	Países	GRALE I	GRALE II	GRALE III
Europa Central y Oriental	Letonia	SÍ	SÍ	SÍ
	Lituania	SÍ	SÍ	SÍ
	Montenegro	SÍ	SÍ	NO
	Polonia	SÍ	SÍ	SÍ
	República Checa	SÍ	SÍ	SÍ
	República de Moldova	SÍ	NO	NO
	la ex República Yugoslava de Macedonia	SÍ	SÍ	SÍ
	Rumania	SÍ	SÍ	SÍ
	Serbia	SÍ	NO	NO
	Turquía	SÍ	NO	SÍ
	Ucrania	NO	NO	SÍ
Asia Oriental y el Pacífico	Australia	SÍ	NO	SÍ
	Brunei Darussalam	SÍ	NO	NO
	Camboya	SÍ	SÍ	NO
	China	SÍ	SÍ	SÍ
	Islas Cook	NO	NO	NO
	Fiji	SÍ	NO	NO
	Filipinas	SÍ	SÍ	SÍ
	Islas Marshall	NO	NO	SÍ
	Islas Solomon	SÍ	SÍ	NO
	Indonesia	NO	SÍ	SÍ
	Japón	SÍ	SÍ	SÍ
	Kiribati	NO	NO	NO
	Macao, China	NO	NO	NO
	Malasia	SÍ	SÍ	SÍ
	Micronesia (Federated States of)	NO	NO	SÍ
	Myanmar	NO	SÍ	NO
	Nauru	NO	SÍ	NO
	Nueva Zelandia	SÍ	SÍ	SÍ
	Niue	NO	NO	SÍ
	Palau	SÍ	SÍ	SÍ
	Papua Nueva Guinea	SÍ	SÍ	NO
	República de Corea	SÍ	SÍ	SÍ
	República Democrática Popular de Corea	SÍ	NO	NO
	Republic Democrática Popular Lao	SÍ	SÍ	NO
	Samoa	NO	NO	NO
	Singapur	NO	NO	NO
	Tailandia	SÍ	SÍ	SÍ
	Timor-Leste	NO	NO	NO
	Tokelau	NO	NO	NO
	Tonga	NO	NO	NO
	Tuvalu	NO	NO	NO
Vanuatu	NO	NO	NO	
Viet Nam	SÍ	SÍ	SÍ	

Región	Países	GRALE I	GRALE II	GRALE III
América Latina y el Caribe	Anguilla	NO	NO	NO
	Antigua y el Barbuda	NO	NO	NO
	Argentina	SÍ	SÍ	SÍ
	Aruba	NO	NO	NO
	Bahamas	NO	SÍ	NO
	Barbados	NO	SÍ	SÍ
	Belize	SÍ	SÍ	SÍ
	Bolivia (Estado Plurinacional de)	SÍ	SÍ	SÍ
	Brazil	SÍ	SÍ	SÍ
	Chile	SÍ	SÍ	NO
	Colombia	SÍ	SÍ	SÍ
	Costa Rica	SÍ	SÍ	SÍ
	Cuba	SÍ	SÍ	SÍ
	Curaçao	NO	NO	SÍ
	Dominica	NO	NO	NO
	Ecuador	SÍ	SÍ	SÍ
	El Salvador	SÍ	SÍ	SÍ
	Granada	NO	NO	SÍ
	Guatemala	SÍ	SÍ	SÍ
	Guyana	NO	SÍ	NO
	Haití	SÍ	NO	NO
	Honduras	SÍ	SÍ	SÍ
	Islas Caimán	NO	NO	NO
	Islas Vírgenes Británicas	NO	NO	NO
	Jamaica	SÍ	SÍ	SÍ
	México	SÍ	SÍ	SÍ
	Montserrat	NO	NO	NO
	Nicaragua	SÍ	NO	SÍ
	Panamá	SÍ	SÍ	NO
	Paraguay	SÍ	SÍ	SÍ
	Perú	SÍ	SÍ	SÍ
	República Dominicana	SÍ	SÍ	SÍ
Saint Kitts y Nevis	NO	NO	NO	
Saint Lucia	SÍ	NO	NO	
San Vicente y las Granadinas	SÍ	SÍ	SÍ	
Sint Maarten	NO	NO	NO	
Suriname	SÍ	SÍ	SÍ	
Trinidad y Tobago	NO	SÍ	NO	
Uruguay	SÍ	SÍ	SÍ	
Venezuela (República Bolivariana de)	SÍ	NO	SÍ	

Región	Países	GRALE I	GRALE II	GRALE III
América del Norte y Europa Occidental	Alemania	SÍ	SÍ	SÍ
	Andorra	NO	NO	SÍ
	Austria	SÍ	SÍ	SÍ
	Bélgica	SÍ	SÍ	SÍ
	Canadá	SÍ	NO	SÍ
	Chipre	SÍ	SÍ	SÍ
	Dinamarca	SÍ	SÍ	SÍ
	España	SÍ	SÍ	SÍ
	Estados Unidos de América	SÍ	SÍ	SÍ
	Faroos	NO	NO	SÍ
	Finland	SÍ	SÍ	SÍ
	Francia	SÍ	SÍ	SÍ
	Grecia	SÍ	SÍ	SÍ
	Irlanda	SÍ	SÍ	SÍ
	Islandia	NO	NO	NO
	Israel	SÍ	SÍ	SÍ
	Italia	NO	NO	NO
	Luxemburgo	NO	SÍ	SÍ
	Malta	NO	SÍ	SÍ
	Mónaco	NO	NO	NO
	Noruega	SÍ	SÍ	SÍ
	Países Bajos	SÍ	SÍ	SÍ
	Portugal	SÍ	SÍ	SÍ
	Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	SÍ	SÍ	NO
	San Marino	NO	NO	SÍ
	Suecia	SÍ	SÍ	SÍ
	Suiza	SÍ	SÍ	SÍ
Asia del Sur y Occidental	Afganistán	SÍ	SÍ	NO
	Bangladesh	SÍ	SÍ	SÍ
	Bhután	SÍ	SÍ	SÍ
	India	SÍ	NO	SÍ
	Irán (República Islámica de)	SÍ	NO	SÍ
	Maldivas	NO	NO	SÍ
	Nepal	SÍ	SÍ	SÍ
	Pakistán	SÍ	NO	SÍ
	Sri Lanka	NO	SÍ	SÍ

Región	Países	GRALE I	GRALE II	GRALE III
Africa Subsahariana	Angola	SÍ	SÍ	NO
	Benin	SÍ	NO	SÍ
	Botswana	SÍ	SÍ	NO
	Burkina Faso	SÍ	SÍ	SÍ
	Burundi	SÍ	NO	NO
	Cabo Verde	SÍ	SÍ	SÍ
	Camerún	SÍ	SÍ	NO
	Chad	SÍ	SÍ	SÍ
	Comoras	SÍ	NO	SÍ
	Congo	NO	NO	NO
	Côte d'Ivoire	SÍ	SÍ	SÍ
	Eritrea	SÍ	SÍ	SÍ
	Etiopía	SÍ	SÍ	SÍ
	Gabón	SÍ	SÍ	SÍ
	Gambia	SÍ	SÍ	SÍ
	Ghana	SÍ	SÍ	SÍ
	Guinea	SÍ	NO	SÍ
	Guinea-Bissau	SÍ	NO	SÍ
	Guinea Ecuatorial	SÍ	NO	NO
	Kenya	SÍ	SÍ	SÍ
	Lesotho	SÍ	SÍ	SÍ
	Liberia	SÍ	NO	NO
	Madagascar	SÍ	SÍ	SÍ
	Malawi	SÍ	SÍ	SÍ
	Mali	SÍ	NO	SÍ
	Mauricio	SÍ	SÍ	SÍ
	Mozambique	SÍ	SÍ	SÍ
	Namibia	SÍ	SÍ	SÍ
	Níger	SÍ	SÍ	SÍ
	Nigeria	SÍ	SÍ	SÍ
	República Centro Africana	SÍ	NO	NO
	República Democrática del Congo	SÍ	SÍ	SÍ
	República Unida de Tanzania	SÍ	NO	SÍ
	Rwanda	SÍ	SÍ	NO
	Santo Tomé y Príncipe	SÍ	NO	SÍ
	Senegal	SÍ	SÍ	SÍ
	Seychelles	SÍ	NO	NO
	Sierra Leona	SÍ	SÍ	NO
	Somalía	NO	NO	NO
	Sudáfrica	SÍ	SÍ	SÍ
	Sudán del Sur	NO	NO	NO
	Swazilandia	SÍ	SÍ	SÍ
	Togo	SÍ	SÍ	SÍ
	Uganda	SÍ	SÍ	SÍ
Zambia	SÍ	SÍ	SÍ	
Zimbabwe	SÍ	SÍ	SÍ	

ANEXO 2

RECOMENDACIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA EDUCACIÓN DE ADULTOS (2015)

PREÁMBULO

La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en su 38ª reunión, celebrada en París del 3 al 18 de noviembre de 2015,

Recordando los principios enunciados en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), el artículo 10 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979), los artículos 28 y 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y el artículo 24 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), así como los principios contenidos en la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960),

Reafirmando que la alfabetización constituye una de las bases indispensables en el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida, del que el aprendizaje y la educación de adultos forman asimismo parte integral. La alfabetización y el aprendizaje y la educación de adultos contribuyen al goce efectivo del derecho a la educación que permite a los adultos ejercer otros derechos económicos, políticos, sociales y culturales, y que debería cumplir los criterios esenciales de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, de conformidad con la observación general nº 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (vigésimo primer período de sesiones) referente al artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales,

Reconociendo que vivimos en un mundo en rápida mutación en el que los gobiernos y sus ciudadanos hacen frente a retos simultáneos que nos incitan a reexaminar las condiciones de disfrute del derecho a la educación de todos los adultos,

Reiterando el papel destacado del aprendizaje y la educación de adultos en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada en la Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (Nueva York, septiembre de 2015), y observando el empeño de la comunidad internacional en promover el desarrollo social, el crecimiento económico sostenido e inclusivo, la protección del medio ambiente y la erradicación de la pobreza y el hambre,

Teniendo en cuenta la Declaración de Incheon “Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos” y el Marco de Acción Educación 2030,

Reconociendo los avances alcanzados en el desarrollo del aprendizaje y la educación de adultos desde 1976, como se observó en las conferencias internacionales de educación de adultos de 1985, 1997 y 2009 (CONFINTEA IV, V y VI) y en las conferencias sobre Educación para Todos (EPT) (la Conferencia Mundial sobre la EPT, celebrada en 1990 en Jomtien y el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en 2000 en Dakar), así como la necesidad de seguir fortaleciendo el aprendizaje y la educación de adultos como quedó documentado en los informes mundiales sobre el aprendizaje y la educación de adultos (GRALE) de 2009 y 2013,

Refiriéndose a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011),

Destacando la importancia de mejorar la enseñanza y la formación técnica y profesional como se explicita en la Recomendación de la UNESCO relativa a la enseñanza y formación técnica y profesional (2015), en la que se incluyen disposiciones específicas relativas a la formación permanente y el desarrollo profesional,

Habiendo decidido mediante su resolución 37 C/16 que la Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos de 1976 debería ser revisada para tomar en cuenta los actuales retos educativos, culturales, políticos, sociales y económicos señalados en la Declaración de Hamburgo y el Marco de acción de Belém, y para dar un nuevo impulso al fortalecimiento de la educación de adultos,

Considerando que en esta Recomendación se enuncian principios generales, metas y orientaciones que cada Estado Miembro debería aplicar en función de sus propios contextos socioeconómicos, estructuras de gobierno y recursos disponibles con miras a mejorar la situación del aprendizaje y la educación de adultos en los planos nacional, regional e internacional,

Habiendo examinado el documento 38 C/31 y el proyecto de recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos que figura como anexo,

1. **Aprueba** la presente Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos, que reemplaza la Recomendación de 1976, en este día 13 de noviembre de 2015;

2. **Recomienda** a los Estados Miembros que apliquen las siguientes disposiciones adoptando las medidas apropiadas, entre ellas las medidas legislativas o de otro tipo que sean necesarias, de conformidad con la práctica constitucional y las estructuras de gobierno de cada Estado, para hacer efectivos en sus respectivos territorios los principios de esta Recomendación;
3. **Recomienda** también a los Estados Miembros que señalen esta Recomendación a la atención de las autoridades y órganos encargados del aprendizaje y la educación de adultos, así como a otras partes interesadas que se ocupan del aprendizaje y la educación de adultos;
4. **Recomienda** además a los Estados Miembros que le informen, en las fechas y según las modalidades que determine, de las medidas adoptadas en cumplimiento de esta Recomendación.

I. DEFINICIÓN Y ALCANCE

1. El aprendizaje y la educación de adultos es un componente básico del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Comprende todas las formas de educación y aprendizaje cuya finalidad es lograr que todos los adultos participen en sus sociedades y en el mundo del trabajo. Designa el conjunto de todos los procesos educativos, formales, no formales e informales, gracias a los cuales personas consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen desarrollan y enriquecen sus

capacidades para la vida y el trabajo, tanto en provecho propio como en el de sus comunidades, organizaciones y sociedades. El aprendizaje y la educación de adultos suponen actividades y procesos constantes de adquisición, reconocimiento, intercambio y adaptación de capacidades. Dado que las fronteras entre la juventud y la edad adulta son fluctuantes en la mayoría de las culturas, en este texto, el término 'adulto' designa a quienes participan en el aprendizaje y la educación de adultos, aun si no han alcanzado la mayoría de edad legal.

2. El aprendizaje y la educación de adultos constituye un pilar fundamental de una sociedad del aprendizaje y para la creación de comunidades, ciudades y regiones del aprendizaje que fomenten la cultura del aprendizaje a lo largo de la vida y lo revitalicen en el ámbito de las familias, las comunidades y en otros espacios de aprendizaje, así como en el lugar de trabajo.
3. Existe una gran variedad de actividades en materia de aprendizaje y educación de adultos. Esta educación ofrece muchas oportunidades de aprendizaje que permiten dotar a los adultos de alfabetización y competencias básicas; oportunidades para la formación permanente y el desarrollo profesional y para la ciudadanía activa, por medio de la educación conocida como educación comunitaria, popular o liberal. El aprendizaje y la educación de adultos proporciona una gran variedad de vías de aprendizaje y oportunidades flexibles para la formación, como por ejemplo los programas de segunda oportunidad en los que se puede recuperar la ausencia de escolarización inicial, incluso en el caso de personas que no hayan asistido nunca a la escuela o la hayan abandonado prematuramente.
4. La alfabetización es un componente clave del aprendizaje y la educación de adultos. Constituye un proceso continuo de aprendizaje y adquisición de niveles de aptitud que permite a los ciudadanos incorporarse al aprendizaje a lo largo de toda la vida y participar plenamente en la comunidad, en el lugar de trabajo y en la sociedad en general. Incluye la capacidad de leer y escribir, identificar, entender, interpretar, crear, comunicarse y calcular, utilizando materiales impresos y escritos, así como la capacidad de resolver problemas en un entorno cada vez más tecnológico y con más abundancia de información. La alfabetización es un medio esencial para fortalecer los conocimientos, las aptitudes y las competencias de las personas para afrontar los problemas y complejidades cambiantes de la vida, la cultura, la economía y la sociedad.
5. La formación permanente y el desarrollo profesional son elementos fundamentales del proceso continuo de aprendizaje que dota a los adultos de los conocimientos, aptitudes y competencias para participar plenamente en unos entornos sociales y labores en rápida mutación. La Recomendación de la UNESCO relativa a la enseñanza y formación técnica y profesional (2015) contiene disposiciones pertinentes en este ámbito.
6. El aprendizaje y la educación de adultos comprende también las posibilidades de educación y aprendizaje para la ciudadanía activa conocidas como educación comunitaria, popular o liberal. Faculta a las personas para participar activamente en la solución de problemas sociales como la pobreza, las cuestiones de género, la solidaridad intergeneracional, la movilidad social, la justicia, la equidad, la exclusión, la violencia, el desempleo, la protección ambiental y el cambio climático. Ayuda también a las personas a llevar una vida digna desde el punto de vista de la salud y el bienestar, la cultura, la espiritualidad y en relación con todos los demás ámbitos que contribuyen al desarrollo y la dignidad personales.
7. Se considera que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) encierran gran potencial para

mejorar el acceso de los adultos a una gran variedad de oportunidades de aprendizaje y para promover la equidad y la inclusión. Ofrecen varias oportunidades innovadoras para hacer realidad el aprendizaje a lo largo de toda la vida, reducir la dependencia de las estructuras formales tradicionales de educación y permitir el aprendizaje individualizado. Los dispositivos móviles, las redes electrónicas, las redes sociales y los cursos en línea permiten a los adultos tener acceso a la posibilidad de aprender en cualquier momento y en cualquier lugar. Las tecnologías de la información y la comunicación cuentan asimismo con una gran capacidad para facilitar el acceso de las personas con discapacidad y otros grupos marginados o desfavorecidos a la educación, permitiéndoles una mayor integración en la sociedad.

II. METAS Y OBJETIVOS

8. La meta del aprendizaje y la educación de adultos es dotar a las personas de las capacidades necesarias para ejercer sus derechos y hacerlos efectivos, y hacerse cargo de su propio destino. Promueve el desarrollo personal y profesional, propiciando así una participación más activa de los adultos en sus sociedades, comunidades y entornos. Igualmente, fomenta el crecimiento económico inclusivo y sostenible y la creación de perspectivas de trabajo decente para las personas. Es por lo tanto una herramienta esencial para atenuar la pobreza, mejorar la salud y el bienestar y contribuir a edificar sociedades del aprendizaje sostenibles.
9. Los objetivos del aprendizaje y la educación de adultos son: a) desarrollar la capacidad de las personas para pensar de forma crítica y actuar con autonomía y sentido de la responsabilidad; b) reforzar la capacidad para afrontar y configurar las evoluciones que se producen en la economía y en el mundo laboral; c) contribuir a crear una sociedad del

aprendizaje en la que cada individuo tenga la oportunidad de aprender y participar con plenitud en procesos de desarrollo sostenible, y aumentar la solidaridad de las personas y las comunidades; d) promover la coexistencia pacífica y los derechos humanos; e) fomentar la resiliencia en los adultos jóvenes y en los mayores; f) sensibilizar a la opinión pública acerca de la protección del medio ambiente.

III. ÁMBITOS DE ACCIÓN

10. En esta Recomendación se abordan de forma específica los ámbitos siguientes del Marco de acción de Belém aprobado en la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI): políticas, gobernanza, financiación, participación, inclusión y equidad, y calidad.

Política

11. Los Estados Miembros, en función de sus distintas condiciones, estructuras de gobierno y disposiciones constitucionales, deberían elaborar políticas integrales, inclusivas e integradas relativas al aprendizaje y la educación de adultos en sus distintas formas.
 - a) Los Estados Miembros deberían elaborar políticas integrales que traten el aprendizaje en una amplia gama de esferas, como por ejemplo la económica, la política, la social, la cultural, la tecnológica y la ambiental.
 - b) Los Estados Miembros deberían elaborar políticas inclusivas que respondan a las necesidades en materia de aprendizaje de todos los adultos brindando un acceso equitativo a las posibilidades de aprendizaje y estrategias diferenciadas, sin discriminación por ningún motivo.
 - c) Los Estados Miembros deberían elaborar políticas integradas utilizando para ello conocimientos y técnicas interdisciplinarios e intersectoriales, y en las que tengan cabida políticas de educación y formación y otros ámbitos

relacionados como el desarrollo económico, el desarrollo de recursos humanos, el trabajo, la salud, el medio ambiente, la justicia, la agricultura, y la cultura.

12. Al elaborar políticas relativas al aprendizaje y la educación de adultos, los Estados Miembros deberían considerar la posibilidad de:

- a) fortalecer o crear foros interministeriales a fin de articular en los distintos sectores el papel del aprendizaje y la educación de adultos en el espectro del aprendizaje a lo largo de toda la vida y su contribución al desarrollo de las sociedades;
- b) propiciar la participación como asociadas en la elaboración de políticas de todas las partes interesadas, incluidos los parlamentarios, autoridades públicas, universidades, organizaciones de la sociedad civil, y el sector privado; elaboración de políticas de todas las partes interesadas, incluidos los parlamentarios, autoridades públicas, universidades, organizaciones de la sociedad civil, y el sector privado;
- c) proporcionar estructuras y mecanismos adecuados para la elaboración de políticas relativas al aprendizaje y la educación de adultos, velando al mismo tiempo por que las políticas que se elaboren cuenten con la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades, los aspectos y los desafíos que puedan surgir en el futuro.

13. Con el fin de fomentar un entorno propicio en el plano de las políticas, los Estados Miembros deberían considerar la posibilidad de:

- a) sensibilizar a la opinión pública por medio de la legislación, las instituciones y el compromiso político duradero acerca de la importancia que tiene el aprendizaje y la educación de adultos como componente sustancial del derecho a la educación y pilar fundamental del sistema educativo;
- b) adoptar medidas a fin de proporcionar información, motivar a los educandos y orientarlos hacia oportunidades adecuadas de aprendizaje;

- c) demostrar, entre otras formas mediante el acopio, el análisis y la difusión de prácticas y políticas eficaces, los amplios beneficios que generan en la sociedad la alfabetización, el aprendizaje y la educación de adultos, por ejemplo en lo que respecta a cohesión social, salud y bienestar, desarrollo de las comunidades, empleo y protección medioambiental, como aspectos de desarrollo inclusivo, equitativo y sostenible.

Gobernanza

14. En función de sus distintas condiciones, estructuras de gobierno y disposiciones constitucionales, los Estados Miembros deberían considerar la posibilidad de mejorar la gobernanza en lo relativo al aprendizaje y la educación de adultos, incluso mediante el fortalecimiento y la creación de estructuras de cooperación y procesos participativos, como por ejemplo alianzas entre múltiples partes interesadas a nivel local, nacional, regional e internacional.

15. Los Estados Miembros deberían establecer mecanismos y gestionar instituciones y procesos en los planos local, nacional, regional y mundial que sean eficaces, transparentes, responsables y democráticos, y fomentar alianzas entre múltiples partes interesadas. Los Estados Miembros deberían considerar la posibilidad de:

- a) velar por que en la elaboración de las políticas y los programas exista una representación y una participación adecuadas de las partes interesadas pertinentes, a fin de garantizar la gobernanza democrática y que se responda a las necesidades de todos los educandos, en particular los más desfavorecidos;
- b) establecer alianzas entre múltiples partes interesadas, que contribuyan a proporcionar un entorno propicio para la buena gobernanza y en las que deberían participar todos los interlocutores pertinentes en el ámbito del aprendizaje y la educación

- de adultos, desde las autoridades públicas, las organizaciones de la sociedad civil y el sector privado (como por ejemplo, ministerios, autoridades locales, parlamentos, asociaciones de educandos, medios de comunicación, grupos de voluntarios, centros de investigación y universidades, fundaciones privadas, cámaras de comercio e industria, sindicatos, organizaciones internacionales y regionales), incluidos los encargados de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje y validar las competencias a nivel local, regional, nacional e internacional;
- c) difundir las evoluciones y logros que sean de interés general, de manera que puedan utilizarse como indicadores de referencia.
16. Los Estados Miembros deberían considerar la posibilidad de establecer mecanismos y procesos en los planos nacional y local que sean flexibles, receptivos y descentralizados. Las zonas rurales y urbanas deberían contar con estrategias inclusivas y sostenibles en las que todas las personas tuvieran oportunidades para aprender y participar plenamente en los procesos de desarrollo.
17. Los Estados Miembros deberían considerar la posibilidad de desarrollar ciudades, pueblos y aldeas del aprendizaje mediante las medidas siguientes:
- movilizar recursos para promover el aprendizaje inclusivo;
 - revitalizar el aprendizaje en las familias y las comunidades;
 - facilitar el aprendizaje en el trabajo y para el trabajo;
 - ampliar la utilización de las tecnologías modernas de aprendizaje;
 - aumentar la calidad y la excelencia en el aprendizaje;
 - fomentar una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Financiación**
18. Los Estados Miembros deberían movilizar y asignar recursos financieros suficientes para sustentar una mayor participación en el aprendizaje y la educación de adultos y respaldar su éxito, por medio de mecanismos adecuados, entre los que se encuentran la coordinación interministerial, las alianzas y la participación en la financiación de los gastos.
19. Los gobiernos tienen un papel fundamental en la presupuestación y asignación según las prioridades sociales de cada Estado (educación, salud, seguridad alimentaria y otras) y respetando el principio de responsabilidad compartida entre los gobiernos, el sector privado y las personas. Los Estados Miembros deberían movilizar y asignar recursos financieros suficientes en función de sus necesidades nacionales. Se deberían tomar las medidas necesarias para utilizar los recursos disponibles de manera sostenible, eficaz, eficiente, democrática y responsable.
20. No se deberían escatimar esfuerzos en la elaboración de una estrategia para movilizar recursos en todos los ministerios gubernamentales pertinentes y de distintas partes interesadas. La alfabetización, en tanto que elemento clave de la educación a lo largo de toda la vida y condición esencial para ejercer el derecho a la educación, debería ser de acceso universal, y gratuita. La falta de fondos no debería impedir la participación de todos los educandos en los programas de aprendizaje y educación de adultos. Los Estados Miembros deberían considerar la posibilidad de:
- dar prioridad a la inversión en alfabetización y competencias básicas y al aprendizaje y la educación de adultos de forma continuada;
 - fomentar la coordinación interministerial entre distintos ámbitos de acción de las políticas (por ejemplo, desarrollo económico, recursos humanos, trabajo, salud, agricultura y medio ambiente), lo cual es esencial para optimizar la utilización de los recursos (rentabilidad y participación en la financiación de los gastos) y maximizar los resultados del aprendizaje;

- c) conseguir una asignación y utilización transparente de los recursos que refleje las prioridades establecidas a partir de los resultados de la investigación sobre la situación actual de la educación de adultos.
21. Los Estados Miembros podrían considerar la posibilidad de ofrecer cofinanciación y fijar incentivos para facilitar el aprendizaje. Por ejemplo, se podría considerar la posibilidad de ofrecer cuentas individuales de aprendizaje, subvenciones (vales y prestaciones) y apoyo a los permisos de formación para los trabajadores.
- a) establecer estrategias adecuadas para fomentar el acceso de los adultos a las actividades de aprendizaje y su participación en ellas y aumentar los incentivos para que realicen dichas actividades;
 - b) no tolerar ningún tipo de discriminación por ningún motivo, lo que incluye edad, sexo, origen étnico, condición migratoria, lengua, religión, discapacidad, enfermedad, origen rural, identidad u orientación sexual, pobreza, desplazamiento, encarcelamiento, vocación o profesión;
 - c) prestar atención especial y adoptar medidas encaminadas a mejorar el acceso al aprendizaje de calidad por parte de los grupos desfavorecidos o vulnerables, como por ejemplo las personas con nivel bajo o nulo en materia de alfabetización, conocimientos de aritmética y escolarización, los jóvenes vulnerables, los trabajadores migrantes, las personas desempleadas, los miembros de minorías étnicas, los grupos indígenas, las personas con discapacidad, los presos, las personas de edad avanzada, las personas afectadas por conflictos o catástrofes, los refugiados, los apátridas o las personas desplazadas;
 - d) responder a las necesidades y aspiraciones de los educandos con enfoques en materia de aprendizaje de adultos en los que se respete y se refleje la diversidad de lenguas y patrimonio de los educandos, con inclusión de la cultura y los valores indígenas, crear puentes entre los distintos grupos y reforzar las capacidades integradoras dentro de las comunidades;
 - e) prestar atención especial a los programas o iniciativas que promuevan la igualdad de género;
 - f) crear o fortalecer estructuras institucionales adecuadas, como por ejemplo centros comunitarios de aprendizaje, en los que se imparta el aprendizaje y la educación de adultos y alentar a los adultos a utilizarlos como puntos para el aprendizaje individual, así como para el desarrollo de las comunidades;

Participación, inclusión y equidad

22. Los Estados Miembros, en función de sus distintas condiciones, estructuras de gobierno y disposiciones constitucionales, deberían considerar la posibilidad de promover la participación, la inclusión y la equidad, a fin de que ninguna persona quede excluida del aprendizaje y la educación y que existan oportunidades de aprendizaje de calidad al alcance de todas las mujeres y hombres, sea cual sea su extracción social, cultural, lingüística, económica, educativa, etcétera.
23. A fin de promover el acceso y una participación más amplia, los Estados Miembros, en función de sus distintas condiciones, estructuras de gobierno y disposiciones constitucionales, deberían considerar la posibilidad de proponer respuestas educativas eficaces, especialmente para tratar las cuestiones de accesibilidad, autonomía, equidad e inclusión. Se debería prestar particular atención a determinados grupos destinatarios con objeto de reconocer su contribución al desarrollo social, respetando al mismo tiempo la diversidad cultural y otras formas de diversidad, comprendido el plurilingüismo, y velar por que las nuevas cualificaciones adquiridas sean no solo validadas, sino también valoradas en lo que respecta a ingresos y posición, lo que implica:

- g) desarrollar servicios de información y orientación de calidad que faciliten el acceso a la participación, ayuden a aumentar la notoriedad de los beneficios derivados del aprendizaje de adultos y garanticen una mayor correlación entre lo que demandan las personas y las oportunidades de aprendizaje.
24. Los Estados Miembros deberían garantizar el acceso equitativo al aprendizaje y la educación de adultos y promover una participación más amplia y sostenida, fomentando una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida y reduciendo al mínimo los obstáculos a la participación.
- a) ajustar la impartición del aprendizaje y la educación de adultos a las necesidades de todas las partes interesadas, comprendidas las del mercado laboral, por medio de programas contextualizados, centrados en los educandos y adecuados desde el punto de vista cultural y lingüístico;
- b) garantizar el acceso equitativo al aprendizaje y la educación de adultos, así como la participación sostenida y el aprendizaje sin discriminación;
- c) evaluar la eficacia y la eficiencia de los programas midiendo hasta qué punto se consiguen los objetivos deseados, incluso en relación con sus resultados.

27. Los Estados Miembros, en función de sus distintas condiciones, estructuras de gobierno y disposiciones constitucionales, deberían promover vías de aprendizaje flexibles y sin fisuras entre la educación y la formación formales y no formales, y crear a tal efecto las capacidades necesarias para la evaluación de las políticas y los programas.

Calidad

25. A fin de garantizar la aplicación eficaz de las políticas y los programas en materia de aprendizaje y educación de adultos por medio de una supervisión y una evaluación periódicas, los Estados Miembros, en función de sus distintas condiciones, estructuras de gobierno y disposiciones constitucionales, deberían considerar la posibilidad de:
- a) establecer mecanismos y/o estructuras que utilicen las normas y los criterios de calidad adecuados, revisados periódicamente;
- b) adoptar las medidas adecuadas para el seguimiento de los resultados de la supervisión y la evaluación;
- c) acopiar y analizar los datos desglosados de forma oportuna, fiable y válida, e intercambiar prácticas eficaces e innovadoras de supervisión y evaluación.
26. Para lograr la calidad en la educación de adultos y aprovechar su potencial de transformación en todas las esferas pertinentes, se debería prestar atención a la pertinencia, la equidad, la eficacia y la eficiencia del aprendizaje y la educación de adultos. A tal efecto, los Estados Miembros, en función de sus distintas condiciones, estructuras de gobierno y disposiciones constitucionales, deberían considerar la posibilidad de:
- a) elaborar contenidos y modalidades de ejecución pertinentes, utilizando preferentemente la lengua materna para impartir la enseñanza y adoptando una pedagogía centrada en los educandos y apoyada en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y en recursos educativos abiertos;
- b) proporcionar unas infraestructuras dignas, en particular espacios de aprendizaje seguros;
- c) establecer herramientas y mecanismos y crear las capacidades necesarias para la supervisión y la evaluación en el ámbito del aprendizaje y la educación de adultos, teniendo en cuenta la profundidad y el alcance de la participación, los procesos de aprendizaje, los resultados y las mediciones de los efectos;
- d) elaborar herramientas adecuadas para medir la alfabetización;

- e) establecer mecanismos de garantía de la calidad, y la supervisión y evaluación de los programas como elementos integrantes de los sistemas de aprendizaje y educación de adultos; fijar normas de calidad, certificar el cumplimiento de dichas normas y difundir al público en general la información relativa a los proveedores que cumplen con dichas normas;
 - f) mejorar la formación, la creación de capacidades, las condiciones de empleo y la profesionalización de los educadores de adultos;
 - g) hacer posible que los educandos adquieran y acumulen conocimientos, experiencias y cualificaciones mediante una participación flexible y la acumulación de resultados de aprendizaje en las distintas etapas. Los resultados de aprendizaje obtenidos de la participación en el aprendizaje y la educación de adultos no formal e informal deberían ser reconocidos, validados y acreditados, y deberían gozar de un valor equivalente al que otorgan los sistemas de educación formal (por ejemplo, de conformidad con los marcos nacionales de cualificaciones) a fin de posibilitar la educación permanente y el acceso al mercado laboral sin tener que hacer frente a barreras discriminatorias.
- a) promover y estimular el desarrollo en los países interesados mediante las instituciones y estructuras adecuadas y adaptadas a las circunstancias particulares de dichos países;
 - b) crear un ambiente propicio para la cooperación internacional, con miras al fortalecimiento de las capacidades en los países en desarrollo, en las distintas esferas del aprendizaje y la educación de adultos, y alentar una asistencia y una cooperación mutuas entre todos los países, independientemente de su grado de desarrollo, así como aprovechar plenamente la ventaja que representan los mecanismos de integración regional para facilitar y reforzar este proceso;
 - c) velar por que la cooperación internacional no suponga una mera transferencia de estructuras, planes de estudios, métodos y técnicas procedentes de otras partes.
30. Los Estados Miembros, como parte de la comunidad internacional, deberían considerar la posibilidad de compartir sus experiencias, intensificando y mejorando la asistencia y cooperación mutuas, y ayudar a crear las capacidades de otros países en materia de educación de adultos, tomando en cuenta sus prioridades nacionales. Esto supone:

IV. COOPERACIÓN INTERNACIONAL

29. Con el objeto de promover el desarrollo y el fortalecimiento del aprendizaje y la educación de adultos, los Estados Miembros deberían considerar la posibilidad de estrechar la cooperación entre todas las partes interesadas pertinentes, entre ellas los órganos gubernamentales, los centros de investigación, las organizaciones de la sociedad civil, los sindicatos, los organismos de asistencia para el desarrollo, el sector privado y los medios de comunicación, en un marco bilateral o multilateral, y acrecentar la cooperación interinstitucional con las Naciones Unidas. Una cooperación internacional sostenida implica:
- a) fomentar el intercambio periódico de información, documentación y materiales sobre políticas, conceptos y prácticas y las investigaciones pertinentes, así como de profesionales del aprendizaje y la educación de adultos en los planos nacional, regional e internacional. Se debería recurrir al máximo a la utilización y transferencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y facilitar la movilidad de los educandos entre Estados Miembros;
 - b) estrechar la cooperación Sur-Sur, Norte-Sur y la cooperación triangular, asignando prioridad a los países con los mayores déficit en materia de educación, aprovechando para ello las conclusiones de la investigación y los informes internacionales;

- c) acopiar y presentar datos sobre el aprendizaje y la educación de adultos, con el apoyo de la UNESCO, incluido el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (IUAL), y mediante los mecanismos establecidos para elaborar informes pertinentes como el Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE). Esto supone el perfeccionamiento ulterior de los mecanismos internacionales de acopio de datos sobre la base de definiciones e indicadores acordados, basándose en las capacidades de los países para producir datos, y la difusión de tales datos en distintos niveles;
- d) alentar a los gobiernos y organismos de cooperación para el desarrollo a fin de que apoyen el estrechamiento de la cooperación y la creación de redes en los planos local, regional y mundial entre todas las partes interesadas pertinentes. Examinar cómo se podrían establecer y reforzar mecanismos de financiación regionales y mundiales en favor de la alfabetización y la educación de adultos, y cómo podrían los mecanismos existentes apoyar los esfuerzos internacionales, regionales y nacionales antes mencionados;
- e) incorporar, cuando proceda, cláusulas específicas relativas al aprendizaje y la educación de adultos en los acuerdos internacionales sobre la cooperación en los campos de la educación, la ciencia y la cultura, y promover el desarrollo y el fortalecimiento de la labor relativa al aprendizaje y la educación de adultos en las Naciones Unidas y la UNESCO, así como la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas.

El tercer *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos (GRALE III)* se sustenta en las encuestas de monitoreo completadas por 139 Estados Miembros de la UNESCO para presentar el diferenciado panorama de la situación mundial del aprendizaje y la educación de adultos. Evalúa el progreso de los países en el cumplimiento de los compromisos asumidos en el Marco de acción de Belém, que fue aprobado en la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI) en 2009. Además, el informe examina el impacto del AEA en tres áreas importantes: salud y bienestar; empleo y mercado de trabajo; y vida social, cívica y comunitaria. El *GRALE III* ofrece a los responsables de la formulación de política, investigadores y practicantes pruebas convincentes de los más amplios beneficios del AEA en todas estas áreas. Al hacerlo, el informe destaca algunas de las principales contribuciones que el AEA puede hacer para realizar la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.