

Agenda 2030 – La educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida en los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Heribert Hinzen/Sylvia Schmitt (Editores)

Con el apoyo financiero del



Ministerio Federal de
Cooperación Económica
y Desarrollo

International Perspectives in Adult Education – IPE 75
(Perspectivas Internacionales en la Educación de Adultos – IPE 75)

Los informes, estudios y materiales publicados en esta serie tienen como meta promover el desarrollo de la teoría y la práctica en la educación de adultos. Esperamos que al proporcionar acceso a la información y un canal de comunicación, la serie servirá para aumentar el conocimiento, profundizar el pensamiento y mejorar la cooperación en la educación de adultos a nivel internacional.

© DVV International 2016

Publicado:

DVV International
Institut für Internationale Zusammenarbeit
des Deutschen Volkshochschul-Verbandes
Obere Wilhelmstraße 32 · 53225 Bonn
República Federal de Alemania
Tel.: +49/228-97569-0 · Fax: +49/228-97569-55
info@dvv-international.de · www.dvv-international.de

DVV International es el Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV). Como organización profesional líder en el campo de la educación de adultos y la cooperación al desarrollo, DVV International proporciona apoyo a nivel mundial para el establecimiento y desarrollo de estructuras sostenibles para la Educación de Jóvenes y Adultos

Editado por DVV International: Christoph Jost

Editores: Heribert Hinzen/Sylvia Schmitt

Directora editorial: Gisela Waschek

Los puntos de vista expresados en las ponencias publicadas bajo los nombres de autores específicos no reflejan, necesariamente, los de la editorial o las editoras. Se puede reproducir esta publicación en parte o en su totalidad citando la fuente de formadebida. La editorial pide que se le haga llegar copias de dichas reproducciones.

Información bibliográfica de la Deutsche Nationalbibliothek

La Deutsche Nationalbibliothek recoge esta publicación en la Deutsche Nationalbibliografie. Los datos bibliográficos están disponibles en la dirección de Internet <http://dnb.ddb.de>.

Número ISBN: 978-3-942755-33-7

Diseño Corporativo: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Diagramación: Stetzer Kommunikationsdesign, Munich

Producción: Bonner Universitäts-Buchdruckerei



75

IPE
International Perspectives
in Adult Education

Agenda 2030 – La educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida en los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Heribert Hinzen / Sylvia Schmitt (Editores)

Índice

Editorial	5
Heribert Hinzen / Sylvia Schmitt Promover la EPT y los ODM para su inclusión en el cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): ¿Se obtendrán mayores beneficios para la educación y el aprendizaje de adultos en el desarrollo sostenible?	8
Sobhi Tawil La educación y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible	18
Maria Lourdes Almazan Khan Planes de ASPBAE para 2016: prioridades con miras a promover el derecho a la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida consagrados en los ODS	28
Christine Meissler Cómo afecta la creciente restricción del espacio de acción para la sociedad civil la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible del Milenio	39
Voces de las regiones ¿Son importantes los Objetivos de Desarrollo Sostenible para su trabajo en la región? ¿Cuáles son los desafíos?	50
Ulrike Hanemann La alfabetización a lo largo de la vida como requisito fundamental y herramienta clave para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)	52
Aaron Benavot / Ashley Stepanek Lockhart Seguimiento de la educación de jóvenes y adultos: de la EPT al Objetivo 4 de desarrollo sostenible (ODS)	61

Julia Steffen

¿El aprendizaje global como tarea transversal de la Agenda 2030? Consideraciones del proyecto “Aprendizaje global en las universidades populares”	72
Los Objetivos de Desarrollo Sostenible	82
Lista de abreviaturas	84
Lista de autores	87
Los títulos de los volúmenes disponibles	90

Editorial

Es de suponer que el cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda de Educación 2030 servirán en los años venideros de referencia para las políticas y prácticas mundiales, regionales y nacionales de educación, desarrollo y financiación. Los indicadores convenidos por la ONU habrán de ser incluidos y adaptados en las propuestas y empleados para fines de seguimiento y evaluación. Otro de los requisitos será conocer con precisión los objetivos, las metas y los indicadores en el discurso sobre políticas que se desarrollará más ampliamente en los diálogos sobre educación para el desarrollo en todos los niveles.

Para DVV Internacional y para nuestros socios será de vital importancia analizar y definir el verdadero significado de estos objetivos y metas mundiales para la práctica de la educación de adultos en los niveles micro, meso y macro en que implementamos nuestra labor de educación de adultos. Como una manera de inspirar ese necesario análisis, se han reunido estos artículos sobre áreas específicas a fin de contribuir al debate en el contexto de la educación de adultos a nivel internacional, regional y nacional, que es donde se desenvuelven los actores involucrados. También se han incluido los principales documentos finales que servirán de material de referencia para la próxima década.

En consecuencia, esta edición de la revista nos insta debatir a fondo la pronta implementación de la Agenda de Educación 2030, y al mismo tiempo contribuye a esa discusión. Nuestro propósito al seleccionar estos artículos fue llamar la atención de los lectores sobre el punto de vista de la educación de adultos, en el sentido de un discurso constructivo sobre los diversos desafíos y oportunidades. Importantes actores institucionales que colaboraron en la Agenda de Educación aceptaron nuestra invitación a contribuir con un artículo. Es así como Ulrike Hanemann, del UIL, destaca el aspecto asociado a la alfabetización a lo largo de la vida como una herramienta indispensable para implementar eficazmente una agenda de desarrollo sostenible. Desde la perspectiva oficial de la UNESCO, Sobhi Tawil llama la atención sobre el complejo y problemático panorama futuro para la educación que se vislumbra en los ODS. María Khan se refiere al énfasis en la sociedad civil durante todo el proceso de formulación de la Agenda de Educación 2030; en su artículo ella plantea inquietudes sobre

las necesidades de implementación práctica de nuestros socios regionales de ASPBAE.

Los actores mundiales subrayan reiteradamente la importancia de todas las fuerzas sociales en la implementación de la Agenda 2030 durante los siguientes 15 años. Ello queda claramente reflejado en la composición del grupo de actores del Foro Político de Alto Nivel. Sin embargo, allí donde hay luz, también hay muchos sectores sombríos. Por eso le solicitamos a Christine Meissler, de la organización “Brot für die Welt” (“Pan para el Mundo”) que nos entregara una evaluación del papel y del potencial de la sociedad civil a nivel mundial para asumir la función de administradora de justicia que le ha sido asignada.

Julia Steffen es vocera internacional de DVV para la Educación Mundial en VHS. Ella da a conocer los objetivos y prácticas de las actuales actividades en esta área, y se pregunta cuáles son las posibles implicaciones de la nueva Agenda de Educación 2030 para la educación de adultos en Alemania. Los análisis de Aaron Benavot y Ashley Stepanek, ambos involucrados en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, formulan una advertencia sobre el panorama de abandono observado durante el período de la EPT y la necesidad de conceder mucha atención e importancia a un proceso de seguimiento que tenga verdadera utilidad práctica, como asimismo a la selección apropiada de indicadores para el aprendizaje a lo largo de la vida y la educación de adultos en el proceso asociado a los ODS.

DVV Internacional cuenta con un área de programas cuyo objetivo es facilitar la información y la comunicación. Entre las importantes herramientas que se emplean pueden mencionarse la página web, la revista anual “Educación de Adultos y Desarrollo” (EAD), y la serie “International Perspectives in Adult Education” (“Perspectivas Internacionales de la Educación de Adultos” (PIE)). Todas ellas se han utilizado, tanto en la actualidad como en épocas anteriores, en el proceso de promoción y documentación. El Foro Mundial sobre la Educación de Dakar fue comentado detalladamente en las ediciones 54 y 55 de EAD, y el proceso de elaboración del objetivo sobre educación en los ODS fue abordado en el n° 80 de la misma publicación, dedicado por entero a preparar el terreno para abogar en favor de un lugar más destacado para la educación en la agenda para el desarrollo sostenible después de 2015. En la edición 82 de EAD se trató el tema de la “Educación para la Ciudadanía Mundial” como consecuencia fundamental del cuarto de los ODS, y la 83, actualmente en preparación, se referirá a los conocimientos, las competencias y las aptitudes. El n° 71 de PIE se dedicó a la Educación de adultos en un mundo interconectado. Cooperación en el área del aprendizaje a lo largo de la vida para el desarrollo sostenible. Ahora queremos consagrar este PIE 75 a la Agenda

2030 como herramienta para promover el fortalecimiento de la educación de adultos y del aprendizaje a lo largo de la vida a fin de contribuir a forjar el mundo que queremos.

Quisiéramos agradecer sinceramente a todos quienes han cooperado con nosotros para hacer posible esta publicación y han contribuido, además, a su difusión. Se la utiliza masivamente para mejorar nuestras prácticas en materia de educación de adultos y aprendizaje a lo largo de la vida con miras al desarrollo sostenible, al igual que para presentar argumentos sólidos en el diálogo sobre políticas en todos los niveles. Así pues, cumple el objetivo que teníamos en mente cuando la creamos.

Heribert Hinzen
Sylvia Schmitt

Promover la EPT y los ODM para su inclusión en el cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): ¿Se obtendrán mayores beneficios para la educación y el aprendizaje de adultos en el desarrollo sostenible?

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) constituyen la nueva arquitectura mundial de la comunidad internacional hasta el año 2030. Fueron convenidos por las Naciones Unidas en septiembre de 2015, como continuación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), promulgados tras la cumbre de la ONU celebrada el año 2000. Mientras que los 8 ODM se concentraban predominantemente en los así llamados países en desarrollo, los 17 ODS evidencian un claro compromiso mundial con todas las naciones y sus habitantes. En el apoyo a una educación de adultos estructuralmente afianzada, DVV Internacional percibe una magnífica oportunidad para el desarrollo social en cuanto a una implementación sostenible, equitativa y orientada a la igualdad de la Agenda 2030. Sin embargo, si no existen las condiciones adecuadas ni la apropiada voluntad política y financiera, el margen de acción para los actores sociales y sus instituciones es estrecho.

Panorama retrospectivo

La agenda de Educación para Todos (EPT) fue establecida por el Foro Mundial sobre Educación (FME) celebrado en Dakar, Senegal, el año 2000. Constaba de 6 objetivos concentrados en áreas como educación, escolarización, capacitación y aprendizaje en una dimensión que se extendía a lo largo de toda la vida, desde la educación preescolar hasta la alfabetización y educación permanente de adultos, incorporando temas relativos al género y la calidad y confiriéndoles un carácter transversal. Desgraciadamente, los ODM incluyeron solo la enseñanza primaria como objetivo de educación, y el nivel de alfabetismo como indicador. Posteriormente, nuestra área de la educación de jóvenes y adultos dentro del marco del aprendizaje a lo largo de la vida prácticamente no figuró en las políticas ni en los presupuestos nacionales, ni fue acogida de manera significativa por las organizaciones internacionales o las instituciones de financiación. Esta estrechez de miras fue agriamente criticada en la “Declaración de Bonn sobre la financiación de la Educación de Adultos para el Desarrollo” (DVV International, 2009), en la que se sugirieron futuros cursos de acción para los gobiernos nacionales, las organizaciones intergubernamentales y los donantes.

El “Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (EFA Global Education Monitoring Report – GMR)” fue instituido en 2002 con el objeto de proporcionar anualmente información y reflexiones que, en la medida de lo posible, se basaran en datos sólidos y fueran medibles con referencia a un conjunto de indicadores convenidos en el Foro de Dakar. Con todo, los indicadores sobre educación de jóvenes y adultos, al igual que sobre la educación y el desarrollo de aptitudes de tipo no formal, eran poco fiables. Así y todo, dos de dichos informes de seguimiento, el de 2006 y el de 2012, se ocuparon de “La alfabetización como un factor vital” y de “Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación.” Más adelante, el Informe de Seguimiento 2015, que abordó los logros y los fracasos registrados durante todo el período de la EPT, reveló que nuestro sector de la educación, el aprendizaje y la formación de jóvenes y adultos era el que menos atención recibía, por lo que no logró alcanzar los objetivos de Dakar. En dicho informe se señala: “... muy pocos países han logrado cumplir el objetivo de alfabetización de la EPT de reducir a la mitad en 2015 la tasa de analfabetismo entre la población adulta que tenían en 2000”, y apunta a “factores que pueden ayudar a explicar estos malos resultados. En primer lugar, el compromiso a nivel mundial ha sido tímido. Las peticiones de actuar poniendo el acento en una perspectiva más integral de la alfabetización a nivel mundial no fueron correspondidas con la voluntad de financiar adecuadamente los programas a nivel nacional.” (Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2015, p. 175).

Desde “Después de 2015” a la Agenda 2030

En 2012, se inició un proceso denominado “Después de 2015”, destinado a analizar las iniciativas que habían dado resultado o habían fracasado dentro del marco de los ODM y de la EPT. Fue así como comenzaron a circular informes de evaluación, documentos estratégicos y reflexiones críticas, que fueron dados conocer en numerosas conferencias, publicados profusamente, y debatidos de manera presencial y virtual. Surgieron nuevas e importantes prioridades y se plantearon cambios de paradigma, que coincidían en buena medida con los intereses de la diversidad de actores involucrados, y pueden comprenderse más claramente en el contexto de

ODS Objetivo 4 Educación de Calidad

4.1 Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces

4.2 Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria

4.3 Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria

4.4 Para 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento

4.5 Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y

garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional

4.6 Para 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética

4.7 Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquirieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios

sus políticas y objetivos generales, como también desde una perspectiva histórica (Akkari, Lauwerier, 2015). Pero, en definitiva, no se expuso ningún argumento sólido contra el empleo del proceso “Después de 2015” como un medio para abordar la agenda inconclusa de EPT y dedicarse de lleno a cumplir, ahora y en el futuro inmediato, las exigencias que nos impone un mundo en rápido cambio. Los promotores de la educación abogaron una vez más en favor de una inclusión más visible de los jóvenes y los adultos en la agenda futura, y se apresuraron a señalar que la educación y el aprendizaje de adultos es la clave para poner en práctica todos los demás objetivos de desarrollo (DVV International, 2013).

Una de las lecciones más importantes que se aprendieron para el proceso “Después de 2015” fue la plena integración de los informes de seguimiento de la EPT en los ODS en ciernes. Corea del Sur fue el anfitrión del Foro Mundial de Educación (FME) en mayo de 2015, el cual en la Declaración de Incheon planteó un objetivo global: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Los participantes en el FME elogiaron la formulación de este objetivo y de sus 7 metas, e instaron a la ONU a incluirlos en los ODS. La ONU aceptó transformar la íntegra conclusión del FME en el Objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En ese entonces estaba concluyendo un proceso mundial de consulta y toma de decisiones sobre temas de educación que, a juicio de los convocantes, ha sido el más amplio y profundo en toda la historia de las políticas sobre la materia.

Si analizamos comparativamente los 6 objetivos de EPT y las 7 metas del cuarto de los ODS, puede resultar sorprendente lo similares que son en muchos aspectos. Aun así, hay un área que es completamente nueva, pues trasciende el ámbito de los conocimientos, las competencias y las aptitudes al transformar importantes aspectos de las actitudes y los valores en propósitos y resultados del aprendizaje. Éstos han sido incluidos en una meta cuyo planteamiento fundamental se refiere a “una educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”, y por tanto concuerda perfectamente con el espíritu de los demás ODG.

Promoción, política de desarrollo y asistencia

DVV International se ha consagrado de lleno al proceso de transición de Dakar a Incheon, principalmente en asociación con las ONG de educación

de adultos de nivel mundial y regional, como ICAE, ASPBAE, CEAAL y EAEA, abogando en favor del derecho a la educación desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida. Asimismo, en diversos países los gobiernos y otros actores asociados formaron parte de coaliciones nacionales destinadas a afianzar el lugar de la educación en la nueva agenda de desarrollo. Este proceso aún no ha concluido del todo, pues la etapa consultiva finalizará con la aprobación de un conjunto definitivo de indicadores mundiales, regionales, nacionales y temáticos sobre la totalidad de las 7 metas de educación que sólo serán dadas a conocer públicamente por la ONU durante el último trimestre de 2016. Pese a lo anterior, este no es el punto final, y aún es necesario seguir promoviendo esta causa en todos los niveles, hasta que finalice el período de vigencia de los ODS en 2030.

Tal vez sea necesario volver a analizar el ámbito de las políticas de desarrollo internacional sobre educación de adultos desde la perspectiva

del entrecruzamiento de los concluidos, pero no satisfactoriamente completados, proyectos de la EPT y los ODM. También reevaluaremos los procesos de implementación asociados a la transformación de

ODM Objetivo 3

Promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer

la sociedad mundial en pos de un desarrollo sostenible y un Objetivo 4 sostenible sobre educación en el que se garantice el acceso de todas las personas a la educación de adultos y al aprendizaje a lo largo de la vida. Desde que se aprobó la Agenda 2030, los colegas del área educativa de diversas regiones han considerado que, dado el actual ritmo de implementación de la agenda, no pueden esperarse resultados muy distintos de las numerosas iniciativas que están en ejecución. Por ejemplo, en Alemania se aprobó un aumento de 0,52% en el presupuesto de Cooperación al Desarrollo (CD)¹. Este incremento en el monto está destinado a financiar, entre otras cosas, cursos de idiomas para facilitar la integración de los numerosos refugiados que han llegado a Alemania, al igual que cursos de alfabetización. El presupuesto para políticas de desarrollo en materia de educación, educación no formal y educación de adultos se ha mantenido prácticamente estancado durante varios años. Pese al Objetivo 4 convenido y aprobado de la Agenda 2030, referente a un aprendizaje inclusivo y a lo largo de la vida, si observamos el panorama mundial hasta ahora no se aprecia ningún cambio en los presupuestos educativos a nivel internacional o nacional.

^{1/} En alemán: Entwicklungszusammenarbeit (EZ).

El Ministerio de Educación de Etiopía se refiere al cumplimiento del segundo de los ODM sobre paridad entre los géneros, a la EPT y a las cifras sobre educación en ese país. No obstante, Etiopía está padeciendo una de las sequías más devastadoras en más de 20 años. Por tanto, las prioridades nacionales a corto y mediano plazo para el sector educativo han debido ser reconsideradas. En términos generales, las conferencias financieras internacionales celebradas el año pasado —entre ellas la de Addis Abeba— llegaron a conclusiones claras: no se acordó ni la inyección de recursos adicionales de la AOD² ni el aumento de los fondos mediante compromisos bilaterales u otros tipos de mecanismos de recaudación tributaria para financiar la Agenda, incluida la Agenda de Educación 2030.

“La ayuda para la educación se ha estancado, lo cual compromete el cumplimiento de las metas mundiales”. Este es el título de un documento de política publicado en abril de 2016 por el equipo a cargo del ahora denominado Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (Informe GEM), en el cual se sostiene que incluso para las actividades que normalmente cuentan con mayor financiación en el sector educativo, en especial la enseñanza primaria y secundaria, hasta ahora no se ha comprometido ni siquiera la séptima parte de lo que se requiere en forma de ayuda más allá de las contribuciones nacionales (Informe GEM 2016 a).

Repercusiones de los indicadores y del seguimiento

Según el Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS)³, en la mitad de los países para los que se dispone de estadísticas es prácticamente imposible analizar apropiadamente los datos sobre financiación para la educación. Estas naciones carecen por lo general de datos fiables sobre todos los sectores del sistema nacional de educación: si es inclusivo o equilibrado, si cuenta con financiación suficiente o aceptable, o cuál sería el monto que, según un criterio realista, habría que asignar a los distintos sectores educativos. En consecuencia, resulta casi imposible determinar la eficacia del sistema de educación (formal). La situación de la educación de adultos y la educación no formal tiende a verse incluso menos frecuentemente reflejada en las estadísticas y tampoco es adecuadamente abordada, ya sea en lo referente a sus requerimientos económicos o a sus gastos financieros.

2/ Öffentliche Entwicklungszusammenarbeit (ODA) – Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD).

3/ <http://www.uis.unesco.org/Pages/default.aspx>

En definitiva, fue el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Comisión de Estadísticas de la ONU —creado especialmente para desarrollar y someter a prueba los indicadores internacionales para la implementación y el seguimiento de los 17 objetivos mundiales— el que presentó el informe de auditoría para su posterior aprobación por la Asamblea General de la ONU, incluido también el conjunto de indicadores aportados por actores involucrados en la educación, que han sido sometidos a prueba, verificados y solo ligeramente modificados.

La creación y el desarrollo de indicadores medibles y aplicables es de vital importancia para alcanzar el objetivo educativo. Los indicadores de nivel internacional destinados a verificar la implementación de los objetivos para la educación de adultos y el aprendizaje a lo largo de la vida comprueban una vez más la relevancia política y programática de este proceso. Asimismo, el sistema de las Naciones Unidas, al igual que la comunidad internacional, demostraron un grado razonable de flexibilidad en su responsabilidad administrativa en la elaboración de indicadores mundiales, lo cual ha resultado ser políticamente más importante de lo que se pensó en un comienzo cuando se asignó la tarea a profesionales de la estadística.

El actual (des)orden económico internacional y la Agenda 2030 aún deben demostrar que son coherentes y compatibles. La prueba de fuego será la reconstrucción del marco mundial que permita una vida y un trabajo dignos para todos, un enfoque basado en los derechos humanos en el que participen todos los sectores. Ahora bien, ¿cómo habrá que proceder? ¿Quién está comprometido con esta agenda? ¿Quién se encargará de realizar el seguimiento?

Por otra parte, en el contexto de la Agenda 2030 también se plantea una pregunta obvia sobre el poder de interpretación y la “correcta” vía económica y sociopolítica. Los enfoques nacionales e internacionales por sí solos apuntan a rutas que ya se han seguido: éxodo y migración, o el Tratado Transatlántico de Comercio e Inversiones, o los efectos del comercio mundial, o políticas climáticas escogidas. En muchos países de todo el mundo aún se ignora en qué medida la gente percibe el desempeño del Gobierno en cuanto al seguimiento y la implementación de la agenda de desarrollo sostenible, o qué papel desempeña o debe cumplir en la elaboración de indicadores nacionales para dicha agenda.



Como punto de referencia para este decisivo y necesario debate en Alemania y a nivel mundial puede emplearse un nuevo instrumento creado por DVV International. Se trata del Informe de Impacto 2009-2015 que acaba de publicarse, en el cual se analizan las cadenas de impacto a nivel macro, meso y micro, al igual que la necesidad de “crear un marco de condiciones favorables para la educación de adultos” (DVV International, 2016, 10). De esta manera se presentan sólidos argumentos, basados en un cierto nivel de evidencia derivado de experiencias prácticas, en cuanto a que el derecho humano a la educación debe significar más que escolarizar a niños y niñas, a que la educación y el aprendizaje de los jóvenes y adultos tiene la misma importancia, a que las capacidades de lectura y escritura, los conocimientos, las aptitudes y las competencias para el trabajo y la vida tienen que actualizarse constantemente. Así pues, quedarán progresivamente de manifiesto las implicaciones en materia de políticas que apuntan a la importancia de la educación de adultos en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida como requisito fundamental para implementar todos los ODS.

Panorama general

Un año después de aprobarse la agenda 2030 para el desarrollo sostenible, con sus 17 objetivos generales y sus numerosas metas, los indicadores mundiales están a punto de ser acordados; queda por ver cómo serán adaptados para su uso en los niveles regional y nacional. Pues el Objetivo 4 relativo al sector educativo, con sus metas y herramientas de implementación, es en cierta manera una continuación elaborada por los educadores para el Foro Mundial de Educación, como una manera de completar la fase de EPT y, paralelamente, como un preludeo a la implementación de la Agenda 2030. Los educadores en todos los niveles volvieron a destacar la importancia de la educación como “motor” para la reconstrucción de la sociedad y la economía mundiales con miras a crear un sistema sostenible para el planeta Tierra.

La relevancia de este proceso liderado por la ONU en cuanto a su validez general, no vinculante, pero normativa, y al diálogo y la negociación comunes y de alcance mundial que trajo aparejados, se ha percibido con mayor claridad en los meses posteriores a la aprobación de la Agenda 2030. Con todo, los inconvenientes asociados a ese complejo marco holístico que ha de implementarse también han quedado de manifiesto en la limitada respuesta de la comunidad internacional frente a esos problemas, especialmente en el aspecto financiero.

CONFINTEA es otro importante proceso internacional sobre educación de adultos encabezados por la UNESCO. Cada 12 años convoca a una reunión de la comunidad educativa mundial, en la que se analizan el pasado y las perspectivas futuras del área. En la actualidad se está preparando la próxima celebración, a comienzos de 2017, de la Conferencia de Examen de Mitad de Período, donde tendrá lugar un debate decisivo sobre la manera de integrar ambos procesos.

“La educación al servicio los pueblos y el planeta: crear futuros sostenibles para todos”, es el título del próximo Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Según se señala en la nota conceptual, en él se analizarán “las complejas relaciones que existen entre la educación y otras facetas clave del desarrollo” (Informe GEM, 2016 b). La comunidad de la educación y el aprendizaje de adultos tendrá interés en analizar las implicaciones de este documento para las futuras políticas y prácticas en nuestra área.

Referencias

Akkari, A.; Lauwerier, T. (2015): The education policies of international organizations: Specific differences and convergences. En: Prospects, quarterly review of comparative education, XLV, 1, 141-157

Duke, C.; Hinzen, H. (Eds.) (2008): Knowing More, Doing Better. Challenges for CONFINTEA VI from Monitoring EFA in Non-formal Youth and Adult Education. En: Internationale Perspectives in Adult Education 58. Bonn: DVV International

DVV International (2000): Dakar: Educación para todos. En: EAD 55

DVV International (2009): Financiación de la educación de adultos para el desarrollo. En: EAD 73

DVV International (2013): Después de 2015. En: EAD 80

DVV International (2015): Educación para la ciudadanía mundial. En: EAD 82

DVV International (2016): Informe de Impacto 2009-2015. Bonn

Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2015): La educación para todos 200-2015: logros y desafíos. París: UNESCO

Fernández, M. C.; Hinzen, H.; Khan, M. L. A. (Eds.) (2014): On the Eve of EFA and MDG – Shaping the Post 2015 Education and Development Agendas: Contributions to the Debate and a Collection of Documents. Vientián: DVV International

GEM (2016 a): “La ayuda para la educación se ha estancado, lo cual compromete el cumplimiento de las metas mundiales”. Documento de política 25 del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. París

GEM (2016 b): La educación al servicio los pueblos y el planeta: crear futuros sostenibles para todos. Nota conceptual Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. París

Noguchi, F.; Guevara, J. R.; Yoruzu, R. 2015. Communities in Action. Lifelong Learning for Sustainable Development. Hamburgo: UIL

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

La educación y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

Puesto que los ODM se han preocupado preferentemente de la educación primaria en países de bajos ingresos, las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos han quedado algo desatendidas en la agenda mundial de educación durante el período 2000-2015. La aprobación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible da cuenta de una visión mucho más amplia del papel de la educación en el desarrollo de la sociedad. Al tiempo que reafirma el derecho a la educación básica y ratifica los ámbitos prioritarios mencionados en la agenda de EPT, la Agenda 2030 introduce asimismo nuevos aspectos que reflejan un enfoque ambicioso y holístico de la educación y el aprendizaje en el siglo XXI. Entre ellos pueden mencionarse una renovada preocupación por la instrucción de jóvenes y adultos desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida, que resulta fundamental para alcanzar la mayoría de los objetivos de desarrollo sostenible de aquí a 2030.

Las agendas mundiales han servido de influyentes marcos normativos para emprender iniciativas nacionales e internacionales en materia de desarrollo educativo. Sin embargo, el alcance y la ambición de estas agendas han evolucionado considerablemente durante el último cuarto de siglo. Desde una perspectiva amplia, basada en el derecho a la educación de todos los niños y niñas, jóvenes y adultos, propuesta ya en 1990 por el movimiento de Educación para Todos (EPT), la esfera de acción de la agenda mundial de educación se redujo al aprobarse los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) el año 2000. Dada la preocupación preferencial de los ODM por la enseñanza primaria en países de menores ingresos, las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos quedaron algo desatendidas en la agenda mundial de educación durante el período 2000-2015. La aprobación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible da cuenta de una visión más amplia del papel de la educación en el desarrollo de la sociedad. Al tiempo que reafirma el derecho a la educación básica y los ámbitos prioritarios mencionados en la agenda de EPT, la Agenda 2030 introduce asimismo nuevos aspectos que reflejan un enfoque ambicioso y holístico de la educación y el aprendizaje en el siglo XXI. Entre ellos pueden mencionarse una renovada preocupación por la instrucción de jóvenes y adultos desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida que resulta fundamental para alcanzar la mayoría de los objetivos de desarrollo sostenible de aquí a 2030.

Desde la Educación para Todos de 1990 al Marco de Desarrollo del Milenio del año 2000

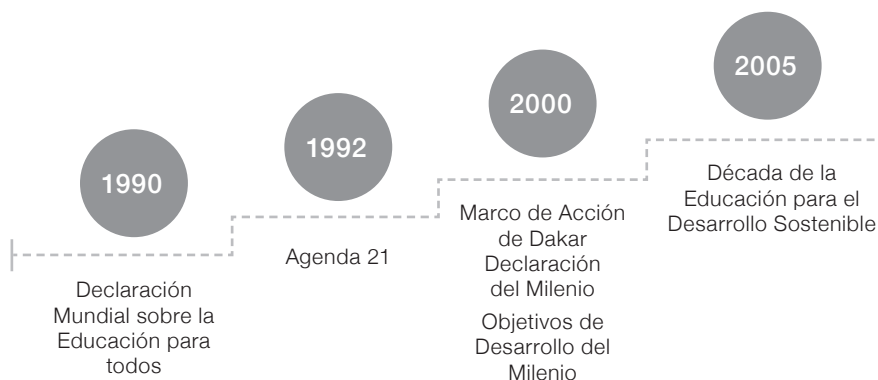
Ya en 1990, la comunidad internacional asumió el audaz compromiso de satisfacer las necesidades de aprendizaje básicas de los niños y niñas, jóvenes y adultos de todo el mundo para el año 2000. Inspirada en el principio del derecho de todas las personas a recibir educación básica, la campaña de Educación para Todos (EPT) fue concebida como una agenda universal que comprometiera a todas las sociedades tanto del Norte como del Sur. Se fundaba en una amplia percepción de la educación básica que abarcaba la educación formal y no formal para alumnos de todas las edades. Este compromiso fue ratificado en el Foro Mundial de Educación, donde se reformularon seis objetivos concernientes a la protección y el desarrollo de la primera infancia, la enseñanza primaria, la alfabetización y el desarrollo de aptitudes para jóvenes y adultos, la igualdad entre los géneros y el mejoramiento de la calidad de la educación básica.

Seis meses después de aprobarse en abril de 2000 el Marco de Acción de Dakar sobre Educación para Todos (UNESCO, 2000), el Marco

de Desarrollo del Milenio para el período 2000-2015 formuló seis objetivos, uno de los cuales estaba dedicado a lograr la educación primaria universal. En su calidad de marco de desarrollo integral, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) se transformaron en referente clave para las iniciativas de desarrollo internacional, incluidas las orientadas a la educación. Esta circunstancia eclipsó el papel de la EPT como principal criterio de orientación para el desarrollo de la educación a nivel mundial. Al concentrarse en la enseñanza primaria, los ODM limitaron la esfera de aplicación de la agenda mundial de educación desde un programa de acción de carácter universal destinado a garantizar la enseñanza básica para los niños y niñas, jóvenes y adultos de todos los países, como proponía la EPT, a uno preocupado esencialmente del acceso de los niños y niñas a la enseñanza primaria en países de menores ingresos del Hemisferio Sur.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

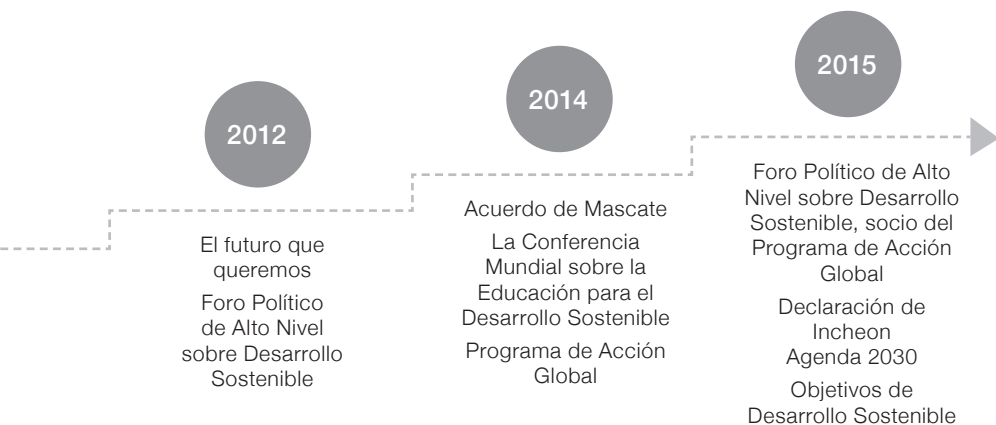
No obstante, la situación anterior fue cambiando al aproximarse 2015, pues se reconoció la necesidad de ampliar la perspectiva de la educación al interior de la agenda mundial de desarrollo. De hecho, en las consultas sobre el desarrollo después de 2015 se admitió que vivíamos en un mundo caracterizado por tendencias paradójicas de desarrollo mundial. Se reconoció abiertamente que los patrones de crecimiento económico mundial no eran sostenibles y conducían a una presión cada vez mayor sobre el medio ambiente y al cambio climático. La mayor riqueza estaba explícitamente asociada a crecientes patrones de vulnerabilidad, desigualdad y exclusión. Por último, si bien el mundo se estaba volviendo cada vez más interconectado e interdependiente, se percibían también niveles progresivos de tensión, intolerancia y violencia que socavaban la cohesión



social (UNESCO, 2015 a). La Agenda 2030 para el desarrollo mundial reconoce esta situación, por lo que el desarrollo sostenible humano y social pasa a transformarse en su principal área de interés (ONU, 2015). Se trata de una visión del desarrollo en la que los criterios de orientación para el crecimiento económico serán la gestión ambiental y una preocupación central por la justicia social. Esta preocupación mundialmente compartida por la sostenibilidad requiere contar con una agenda universal aplicable a todas las sociedades tanto del Hemisferio Norte como del Hemisferio Sur. La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible se ha transformado en una ambición abrigada por todas las naciones del mundo y un esfuerzo verdaderamente colectivo. Se trata de un compromiso intergubernamental que consta de 17 objetivos aspiracionales que abordan desafíos comunes a nivel mundial y local.

Consultas sobre la educación y el desarrollo después de 2015

Este nuevo compromiso mundial es el resultado de lo que con toda propiedad podría considerarse el proceso de consulta más inclusivo en toda la historia de las Naciones Unidas, pues en él están reflejadas las considerables aportaciones de todos los sectores de la sociedad, de todos los actores de la comunidad internacional y de todas las regiones del mundo. Todos los países, el sistema de la ONU en pleno, los especialistas y representantes de todos los sectores de la sociedad civil, el empresariado y, lo que es más importante, millones de personas de todo el mundo, se han



comprometido con esta agenda integral que procura abordar las inquietudes mundiales compartidas y promover el bien común.

En cuanto a la educación, ya en 2012 la UNESCO y la UNICEF iniciaron conjuntamente un amplio proceso de consultas con gobiernos y otros socios en torno a la agenda para la educación y el desarrollo después de 2015. Estas consultas culminaron con la Reunión Mundial sobre la Educación para Todos y con la aprobación del Acuerdo de Mascate, que sirvió de referencia para definir la estructura y el ámbito de aplicación del objetivo y de las metas propuestos para la agenda mundial de educación que regirá más allá de 2015. La ambiciosa propuesta sirvió como base para la Declaración de Incheon sobre Educación 2030, aprobada durante el Foro Mundial de Educación 2015 (2015b). La Declaración de Incheon manifiesta el compromiso colectivo de la comunidad mundial de educación con un ambicioso objetivo en esta área dentro del amplio marco mundial de los objetivos de desarrollo sostenible. Este extenso proceso de consulta y creación de consenso previo a 2015 influyó poderosamente en la definición del objetivo y las metas de educación que acabaron siendo incorporados en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada durante la Cumbre de la ONU sobre Desarrollo Sostenible celebrada en Nueva York en septiembre de 2015.

Características fundamentales de la agenda Educación 2030

La educación es una herramienta indispensable si se pretende hacer realidad la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Dentro de esta amplia agenda, la educación es presentada esencialmente como un objetivo independiente de desarrollo sostenible (el ODS 4) que aspira a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Se trata de un compromiso mundial de garantizar oportunidades equitativas para recibir educación dentro de una perspectiva holística y de aprendizaje a lo largo de la vida, basada en un enfoque humanista en el que la educación es percibida como un derecho fundamental y un bien público. Con todo, más allá de este objetivo existen además numerosas metas explícitas relacionadas con la educación en otros objetivos de desarrollo sostenible dedicados a la salud, la igualdad entre los géneros, el consumo y la producción sostenibles, el crecimiento económico y el trabajo digno, así como a la mitigación del cambio climático. Al concentrarse en el acceso a un aprendizaje a lo largo de la vida eficaz y de utilidad práctica para todos, la amplia agenda mundial de educación 2030 procura tener un carácter aspiracional y transformativo.



Un mundo sin hambre: cultivo de vegetales en África Occidental

Fuente: DVV Internacional

El ámbito de aplicación del objetivo sobre educación en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible se basa en la agenda de EPT y va incluso más allá. En el ODS 4 se reconoce que el compromiso de la EPT de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños y niñas, jóvenes y adultos no ha sido cumplido, por lo que formula el compromiso de garantizar una educación básica para todos los niños, niñas y jóvenes. Ello incluye el compromiso de que se imparta al menos un año de enseñanza preescolar y un ciclo completo de doce años de educación primaria y secundaria para todos. También incluye un compromiso de garantizar la alfabetización universal de los jóvenes de aquí a 2030. En todos los casos, las oportunidades de educación básica deberían traducirse en resultados de aprendizaje efectivos y de utilidad práctica. Asimismo, el ODS 4 se compromete a garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a programas de aprendizaje posteriores a la enseñanza básica, ya

sea mediante el desarrollo de aptitudes profesionales a nivel secundario y postsecundario, o a través de la educación superior.

Implicaciones de una agenda más ambiciosa

El ODS 4 promueve la ampliación del acceso a todos los niveles de educación mediante un enfoque holístico y de aprendizaje a lo largo de la vida basado en los principios de la educación como derecho básico y como bien común. Lo anterior tiene una amplia gama de implicaciones para el desarrollo de sistemas nacionales de educación, tanto en lo concerniente a la legislación como a la financiación, las políticas y los procesos de planificación.

En lo que respecta a la legislación, Educación 2030 formula claros compromisos referentes a lograr la alfabetización universal de los jóvenes; a permitir que todas las personas reciban por lo menos un año de educación preescolar y doce años de educación primaria y secundaria pública y gratuita (de los cuales por lo menos nueve serán obligatorios); y a ofrecer igualdad de oportunidades en el acceso de jóvenes y adultos a programas de educación y capacitación posteriores a la enseñanza básica. Puede que estos compromisos requieran adaptar las legislaciones nacionales para garantizar el derecho a aprender a lo largo de la vida. Aun cuando la mayoría de las veces el derecho a la educación queda explícitamente consagrado en la legislación sobre educación y escolarización obligatorias, un enfoque más amplio del derecho a aprender a lo largo de la vida también tendría que abarcar la legislación laboral e incluir potenciales cláusulas en las que se estipule la obligación de impartir capacitación y educación permanente de adultos.

La ambición de la agenda Educación 2030 de ampliar el acceso a oportunidades de aprendizaje a todas las personas durante toda la vida también ejerce una mayor presión sobre el presupuesto público para la educación. Existe la necesidad de garantizar un uso más eficiente de recursos limitados, y de promover un mayor grado de rendición de cuentas en el uso de los recursos públicos para financiar la educación. Por añadidura, es menester buscar fórmulas para complementar el presupuesto público de educación y capacitación mediante la ampliación de la capacidad tributaria, la formación de nuevas asociaciones con actores no estatales, y la promoción de una mayor ayuda oficial al desarrollo.

Por otra parte, dado que la agenda Educación 2030 involucra a todos los niveles de educación formal y no formal, como también a alumnos de todos los grupos etarios, es preciso aplicar un enfoque de las políticas, la planificación y la coordinación de la educación que verdaderamente abar-

que todo el sistema. Los mecanismos de coordinación del sector habrán de incluir toda la variedad de secciones dedicadas a la protección y la educación de la primera infancia, a la enseñanza primaria y secundaria, al desarrollo de aptitudes profesionales a nivel secundario y postsecundario, como también a la alfabetización y la educación no formal. Finalmente, el enfoque del aprendizaje a lo largo de la vida destacado en Educación 2030 requerirá contar con sistemas eficaces de reconocimiento, validación y acreditación del aprendizaje y las competencias adquiridas fuera de las instituciones de educación y capacitación formal. Dichos sistemas son fundamentales para crear vías de comunicación entre las oportunidades de aprendizaje formal y menos formal, así como entre la educación, la capacitación y el trabajo.

Nuevos desafíos en un mundo cada vez más complejo

El hecho de que el ámbito de aplicación de la nueva agenda mundial de educación sea más amplio y ambicioso es un avance positivo y una condición necesaria para afrontar los desafíos que plantea el desarrollo de la sociedad en un mundo cada vez más interdependiente y complejo. Ahora bien, ¿será ello suficiente para orientar el desarrollo de la educación en el futuro? Durante los años venideros, los crecientes niveles de complejidad consolidarán un nuevo panorama mundial del aprendizaje que seguirá cuestionando nuestros enfoques tradicionales de la educación y el desarrollo. Este nuevo contexto del aprendizaje se caracteriza por una difuminación de las fronteras entre la educación pública y privada, entre el diseño de políticas a nivel local y mundial, como también entre el aprendizaje formal y menos formal.

Lo cierto es que en la actualidad el panorama educativo se caracteriza por un involucramiento progresivo y cada vez más diversificado del sector no estatal en la educación. La diversificación y multiplicación de actores que intervienen en iniciativas de educación y capacitación en todos los niveles es en parte resultado de una exigencia cada vez mayor de participación, de rendición de cuentas y de transparencia en los asuntos públicos. También es consecuencia de la necesidad de aliviar la creciente presión sobre el presupuesto público derivada de la asombrosa ampliación del acceso a la educación formal en todos los niveles que hemos presenciado durante las dos últimas décadas. La progresiva participación del sector no estatal en la educación ayuda a complementar la financiación pública y permite ofrecer una mayor gama de opciones, como asimismo aumentar la calidad y la utilidad práctica del aprendizaje. Así y todo, también cabe la posibilidad de que el involucramiento del sector no

estatal en la educación reproduzca y exacerbe las desigualdades, en particular cuando la enseñanza está abierta al mercado y a los intereses lucrativos. Estos cambios nos obligan a reformular el contexto de lo que se proclama en el principio fundamental de la educación como bien público que ha orientado las políticas en esta área durante las últimas décadas.

Por añadidura, el estado-nación ya no es el único actor en las políticas de educación. En un mundo cada vez más interdependiente, interconectado y caracterizado por la movilidad, los fundamentos teóricos que guían el diseño de políticas de educación tienen progresivamente en cuenta las tendencias de desarrollo mundial y ya no se concentran sólo en las realidades locales y nacionales. De hecho, la intensificación de la globalización, la creciente movilidad de las personas y el flujo de ideas ha permitido el surgimiento de nuevos espacios para el diálogo sobre políticas y para el establecimiento de nuevas relaciones entre una amplia variedad de actores estatales y no estatales a nivel local, regional y mundial. Este panorama en constante cambio repercute en la formulación de políticas nacionales de educación, ya que ha desplazado a las plataformas y los niveles de autoridad desde donde tradicionalmente se adoptaban las decisiones sobre la educación.

Por último, la ampliación del acceso a la información y el conocimiento, gracias al vertiginoso desarrollo de las tecnologías digitales, ha debilitado el monopolio de las instituciones de educación formal en la creación y transmisión de conocimientos. Ahora se aprecia un mayor reconocimiento de la importancia del aprendizaje menos formal a lo largo de la vida, así como de la necesidad de valorar y validar los conocimientos adquiridos en ámbitos no formales. Será cada vez más necesario percibir los sistemas nacionales de educación como redes de espacios interconectados de aprendizaje a lo largo de la vida, las cuales proponen múltiples trayectorias posibles para el aprendizaje individual basadas en sistemas integrales de reconocimiento, validación y acreditación de competencias, independientemente de las vías por las que se hayan adquirido.

Estos cambios están creando nuevas condiciones que requieren perspectivas originales que permitan comprender la gestión de la educación y el conocimiento, como asimismo el papel que cumplen en el desarrollo humano. Ellos hacen necesario reformular el contexto de los principios normativos que han regido la gestión de la educación durante las últimas décadas, a saber: el derecho a la educación y la educación como bien público. En el cumplimiento de su mandato de encabezar y coordinar la nueva agenda Educación 2030, la UNESCO está procurando contribuir a este debate mundial mediante su Sección de Asociaciones, Cooperación e Investigación, al interior de la recién creada División de Apoyo y Coordinación para la Agenda Educación 2030. Las investigacio-

nes prospectivas desde una óptica normativa son una contribución fundamental a los esfuerzos por garantizar el derecho a la educación a lo largo de la vida en medio del cambiante panorama del mundo de hoy.

Referencias

ONU (2015): Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Nueva York: Naciones Unidas

UNESCO (2015a): Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial? París: UNESCO

UNESCO (2015b): Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Declaración del Foro Mundial sobre Educación 2015, Incheon, Corea del Sur, 19 al 22 de mayo de 2015

UNESCO (2000): Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. París: UNESCO

Planes de ASPBAE para 2016: prioridades con miras a promover el derecho a la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida consagrados en los ODS

La ASPBAE, al igual que muchas otras organizaciones de la sociedad civil, considera que la nueva agenda de educación, si bien adolece de deficiencias, es sólida. Respalda el derecho a la educación como un bien público, asignándoles a los estados el papel de garantes de que sea respetado. Dicha agenda se inscribe en un contexto de aprendizaje a lo largo de la vida y es aplicable universalmente a los países más ricos y a los más pobres. Sus aspiraciones de acceso son más ambiciosas (recibir educación primaria gratuita y completar la educación secundaria, incluido el acceso universal al cuidado y a la educación en la primera infancia), pone especial acento en la equidad, la igualdad entre los géneros y la inclusión, y reconoce el papel decisivo que le cabe a la educación en la promoción del desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, así como en la prevención y mitigación de los conflictos y el fomento de la paz.

En el “Marco de Acción” para la Educación 2030 se hace hincapié en una percepción más amplia de la calidad de la educación (que va más allá de los resultados de aprendizaje que pueden medirse empleando pruebas estandarizadas); en la necesidad de contar con una diversidad de vías de aprendizaje flexibles para que la enseñanza sea impartida en todos los niveles a personas de todas las edades mediante modalidades de educación formal, no formal e informal; en la importancia de las aptitudes de lectura, escritura y aritmética, de la educación y capacitación técnica y profesional (ECTP), de la educación postsecundaria y de otras modalidades (formales e informales) para el desarrollo de aptitudes, a fin de preparar de mejor manera a jóvenes y adultos para que accedan a una vida y un trabajo dignos y así contribuyan como ciudadanos activos al desarrollo general de tipo social, económico y ecológico.

Éxitos para la sociedad civil

En la definición de la agenda también prevaleció muchas veces el “proceso adecuado”. Finalmente, la agenda de educación fue elaborada mediante un proceso consultivo que contó con una amplia base de apoyo, pues participaron representantes de casi todos los sectores de la comunidad educativa; los gobiernos cumplieron un papel protagónico. La sociedad civil estuvo adecuadamente representada en los distintos niveles de toma de decisiones, y participó formalmente en los procesos de definición de la agenda. Las organizaciones de la sociedad civil (OSC) demostraron un buen nivel de organización. En el sector educativo, las OSC pudieron recurrir a su amplia experiencia —especialmente en la labor relacionada con las políticas— y emprendieron iniciativas de promoción basadas en evidencias derivadas de su trabajo práctico. Lograron movilizar a sus consolidadas redes para influir en la agenda en ciernes, aportando perspectivas —fundadas en el respeto de los derechos humanos, la defensa de los pobres y la justicia social— de una variada gama de actores del sector educativo, como ONG, maestros, jóvenes y alumnos, tanto del Hemisferio Norte como del Hemisferio Sur.

Asimismo, la sociedad civil ha salido fortalecida gracias a su participación en los procesos relacionados con la agenda para después de 2015:

- Al exhibir un desempeño creíble y competente en los debates que tuvieron lugar en niveles y escenarios nacionales, regionales y mundiales, las organizaciones de la sociedad civil han demostrado eficazmente el valor de su opinión y la importancia de su participación sostenida e institucionalizada en las políticas y en la planificación actualmente en curso en el sector de la educación.
- Los activistas por la educación han reforzado los lazos mutuos, superando las divisiones y aunando esfuerzos en agendas comunes de prioridades, reconociendo que el derecho a la educación es indivisible y que garantizar que „nadie se quede atrás“ en el acceso a la enseñanza es un imperativo tan válido para los países pobres como para las naciones más ricas del mundo.
- Los activistas por la educación también han reforzado los vínculos con otras redes de la sociedad civil que tengan ideales afines, promoviendo sus propios intereses temáticos al tiempo que aúnan esfuerzos y com-



Curso de administración en un centro comunitario de aprendizaje de Viantiane, Laos

Fuente: DVV International Sudeste asiático

parten estrategias en los debates sobre políticas relativas a los ODS. Esta actitud permite augurar con seguridad que la sociedad civil tendrá una presencia sólida y coordinada en los futuros procesos de seguimiento de la nueva agenda de desarrollo y educación, y que los temas relativos a la educación saldrán a relucir constantemente en los argumentos expuestos por sectores más amplios de la sociedad civil.

- Los activistas por la educación han perfeccionado sus competencias en el análisis de políticas dentro de una agenda más amplia, así como en el cabildeo con las instancias donde se planifican las políticas intergubernamentales — a nivel regional y mundial— y con los encargados de diseñar políticas fuera de los ámbitos tradicionales de la educación, como los ministros de hacienda y de relaciones exteriores, o las oficinas nacionales de estadística.

La estructura prevista para el seguimiento y la supervisión de la nueva agenda de educación, codificada en el “Marco de Acción” para la Educación 2030, estipula la disponibilidad de espacios especialmente destinados a la sociedad civil en los procesos y planes estructurados de gobernanza, supervisión y coordinación. En el “Marco de Acción” se señala que la sociedad civil puede:

- “promover la movilización social y sensibilizar al público, haciendo posible que se escuchen las voces de los ciudadanos (en especial los que son víctimas de discriminación) en la formulación de políticas;
- crear enfoques innovadores y complementarios que contribuyan a avanzar en el logro del derecho a la educación, particularmente para los grupos más excluidos;
- reunir y compartir evidencia obtenida de la práctica, de las evaluaciones de los ciudadanos y de la investigación, a fin de fundamentar un diálogo sobre políticas estructurado, asignando a los gobiernos la responsabilidad del suministro, llevando a cabo un seguimiento de los progresos, realizando actividades de promoción basadas en evidencia, controlando los gastos y garantizando la transparencia de la gobernanza y los procesos presupuestarios de la educación.” (“Marco de Acción para la Educación 2030”).

La sociedad civil es mencionada como uno de los grupos comunitarios que tendrán representación en el Comité Directivo de Educación 2030, una instancia formada por múltiples actores cuya misión será coordinar los procesos de seguimiento asociados a la nueva agenda de educación. Existe también la intención aprovechar la exitosa experiencia de contar con un mecanismo institucionalizado y específico para la participación de

las OSC en procesos mundiales relativos a políticas educativas, como la Consulta Colectiva de las ONG organizada por la UNESCO, reconocida como componente de la nueva estructura mundial. Se están sosteniendo debates sobre la mejor manera de concretar los procesos en que intervienen múltiples actores, incluida la participación de la sociedad civil en el Foro Político de Alto Nivel, el principal organismo encargado de ofrecer asesoramiento político de alto nivel sobre la nueva agenda de desarrollo, su implementación, el seguimiento de su progreso, la identificación de problemas que vayan surgiendo, y la organización de iniciativas complementarias que permitan agilizar la ejecución de las medidas.

Problemas que afronta la sociedad civil

Sin embargo, ciertamente ha habido y habrá problemas por resolver. Los compromisos de financiación no se han mantenido al nivel de lo señalado en los acuerdos sobre metas más ambiciosas para la agenda Educación 2030. En la “Agenda de Acción de Addis Abeba” —acordada por la Tercera Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo— se ignoraron completamente los compromisos de financiación estipulados en la meta 4.6 sobre alfabetización de jóvenes y adultos y sobre educación no formal de adultos. La motivación de los donantes sigue siendo muy baja, por lo cual ha sido necesario concentrarse en el sector privado, en la cooperación Sur-Sur y en la movilización de recursos nacionales para cubrir los déficit de financiación. Los promotores de las OSC temen que el optimismo infundado respecto de las ventajas de la financiación privada perjudicará enormemente la equidad, e incluso la calidad, de la educación. Los activistas en favor del aprendizaje a lo largo de la vida se inquietan ante la posibilidad de que el compromiso con la adopción de un marco que contemple esta modalidad de instrucción será inconducente si no se dispone de los recursos comprometidos para respaldar esa medida.

También queda por ver si los indicadores a nivel mundial, temático, regional y nacional, que aún están siendo discutidos, reflejarán adecuadamente todas las intenciones expresadas en cada una de las metas del ODS 4. Su estructura definitiva repercutirá profundamente en la manera en que se concretará la nueva agenda, y en que se realizará el seguimiento de los resultados obtenidos para compararlos con los compromisos. Con todo, aún queda mucho por hacer.

Específicamente, en el próximo período la sociedad civil debería:

- Velar por la eficaz implementación y contextualización en cada país de la agenda acordada y abogar decididamente a fin de que los gobiernos prioricen el acceso de los niños y niñas, jóvenes y adultos marginados a una educación de calidad.
- Presionar por la movilización de los recursos necesarios a fin de fortalecer los sistemas de educación pública para cumplir plenamente con los objetivos formulados en esta nueva y más amplia agenda de educación.
- Velar por la puesta en marcha de los mecanismos y procesos acordados para la coordinación y la supervisión, y organizar una intensa campaña de apoyo y adhesión a la nueva agenda de educación y desarrollo dirigida a sectores más amplios de la opinión pública y a los responsables de adoptar las decisiones. Dichos mecanismos y procesos deberían incorporar la participación institucionalizada de todos los actores pertinentes, incluidos los alumnos, los maestros y la sociedad civil.
- Perfeccionar las capacidades necesarias para promover la nueva agenda de educación, con miras a cumplir los objetivos y metas acordados.
- Continuar trabajando a nivel transnacional, regional y mundial en procesos intergubernamentales e interinstitucionales de diseño de políticas, incluso al margen de la estructura formal de la Agenda 2030 y de los ODS, a fin de garantizar que los acuerdos de Educación 2030 influyan en las discusiones, los debates y los compromisos que se produzcan en ese contexto.
- Fortalecer los vínculos con otros sectores y movimientos que promuevan una vía de desarrollo que permita a todos los seres humanos —en esta generación y en épocas futuras— llevar una vida en la que no existan la pobreza ni el hambre, con dignidad y paz, en sociedades igualitarias, justas e inclusivas.

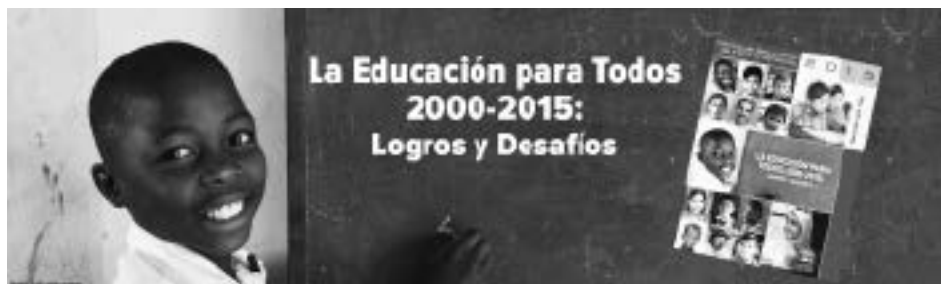
En 2016, ASPBAE convocará a su Séptima Asamblea General. Esta importante ocasión en la vida y la historia de ASPBAE ofrecerá un importante espacio para los esfuerzos de consolidación de las OSC en la región, pues allí tendrán la oportunidad de hacer balances, crear estrategias y perfeccionar capacidades. Inspirada en estos principios, ASPBAE estructurará su labor y sus prioridades para 2016, junto con sus áreas estratégicas preferenciales.

Liderazgo y perfeccionamiento de capacidades para reivindicar el derecho a la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida

Las iniciativas de ASPBAE en materia de perfeccionamiento de capacidades se orientan principalmente hacia dos áreas principales de trabajo, estructuradas en gran medida en función de la naturaleza de su comunidad de usuarios: proveedores de educación de adultos, educadores y académicos dedicados a la educación de adultos en las comunidades de base, por una parte; y promotores de la educación y activistas por el derecho a la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida, por otra.

De modo que la labor de perfeccionamiento de capacidades realizada por ASPBAE está vinculada con: 1) Perfeccionar las capacidades de los proveedores de educación de adultos para enriquecer sus prácticas en la región; y 2) perfeccionar las capacidades de las organizaciones de la sociedad civil que promueven el derecho a la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida —especialmente los frentes amplios de coaliciones que emprenden campañas nacionales de educación— para exigir responsabilidades a los gobiernos, los donantes, los organismos multilaterales e intergubernamentales, como también a otros encargados de adoptar decisiones.

En este contexto, ASPBAE procura continuar con sus iniciativas destinadas a perfeccionar las competencias de las OSC dedicadas a la práctica de la educación de adultos (EA) y a la promoción de políticas sobre esta materia para que: 1) Mejoren e intensifiquen su labor y sus prácticas en el área de la EA, y exploren la posibilidad de ampliar su cobertura aprovechando la (probable) mayor disponibilidad de espacios creados en la nueva agenda de educación, que ahora se inscribe en un marco de aprendizaje a lo largo de la vida; y 2) saquen partido de la vasta experiencia de las ONG que imparten EA, en especial de aquellas que trabajan con gru-



pos marginados, para así influir en las políticas públicas de desarrollo para una educación igualitaria, inclusiva y de calidad, y sobre oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. ASPBAE también pretende respaldar a coaliciones que organizan campañas nacionales de educación y a otros miembros que trabajan en la promoción de la educación, a fin de reforzar las capacidades para impulsar la agenda más amplia asociada al ODS 4 y abogar por la aportación de recursos que permitan garantizar plenamente el respeto de todos los derechos asociados a la educación.

En este sentido, y más específicamente en 2016, ASPBAE emprenderá las siguientes actividades:

- Dar a conocer más ampliamente el ODS 4 y los ODS en general.
- Profundizar la comprensión del ODS 4 y del aprendizaje a lo largo de la vida.
- Fortalecer la comunidad de miembros más jóvenes al interior de ASPBAE.
- Brindar apoyo personalizado en materia de capacitación a miembros y socios.
- Revisar el programa de ASPBAE sobre perfeccionamiento de capacidades para el aprendizaje de adultos y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Promoción de políticas orientadas a ofrecer una educación igualitaria, inclusiva y de calidad, al igual que oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos

ASPBAE sigue empeñada en abogar por el acceso igualitario a una educación que sea de calidad, que tenga utilidad práctica y propicie el empoderamiento, como también a oportunidades de aprendizaje para todas las personas, en especial para los grupos más marginados, desde una perspectiva vinculada a los derechos humanos y al aprendizaje a lo largo de la vida. Son estos principios básicos los que sustentan las iniciativas de promoción de ASPBAE.

Si bien los procesos de Educación 2030 y de los ODS seguirán ofreciendo una importante plataforma para sus esfuerzos de promoción, ASPBAE seguirá comprometida con la defensa de sus causas fundamentales en las distintas plataformas de políticas regionales, subregionales y mundiales, así como en los mecanismos y procesos intergubernamentales considerados estratégicos en el correspondiente período. Dignos de destacar son el proceso de revisión a mitad de período de la CONFINTEA VI, y los procesos de la ASEAN y de la SAARC sobre educación y mecanismos de derechos humanos.

ASPBAE se esforzará por garantizar que los objetivos, las metas, los indicadores y el “Marco de Acción” acordados a nivel internacional se traduzcan en planes sólidos para el sector educativo de cada país; que los recursos necesarios para cumplir con todos los objetivos de la agenda sean movilizados y utilizados con sensatez; y que los procesos y mecanismos para rendición de cuentas, coordinación, mejoramiento de capacidades y seguimiento del proceso Educación 2030 sean determinados con la participación institucionalizada de la sociedad civil, incluidas las organizaciones que representan a los alumnos, los maestros y educadores, los padres y los jóvenes.

ASPBAE procurará obtener victorias concretas e intentará conseguir presupuestos más elevados para satisfacer las exigencias que impone esta nueva y amplia agenda, fundamentalmente en lo relativo al compromiso con la igualdad; a mayores asignaciones de fondos, destinados en particular a sectores anteriormente desatendidos, como el de la alfabetización de jóvenes y adultos o el desarrollo de aptitudes laborales, especialmente en el sector de la mano de obra y en el de las mujeres; a la adopción de medidas concretas tendientes a movilizar mayores recursos a nivel nacional; a la entrega de una ayuda más cuantiosa y de mejor calidad; y a la adopción de marcos regulatorios y mecanismos de rendición de cuentas sobre la participación privada en el sector educativo, de manera de contrarrestar la agresiva ola privatizadora en el ámbito de la enseñanza, que menoscaba el derecho a la educación.

ASPBAE también se esforzará por aumentar la conciencia pública sobre la educación como un derecho, y por movilizar el apoyo político en favor de esta causa. También llamará la atención sobre el nuevo consenso mundial en torno a la educación y su expresión en cada país. Específicamente en 2016, ASPBAE emprenderá las siguientes estrategias y actividades:

- Implementar el ODS 4 en cada país.
- Promover el seguimiento de los compromisos asumidos en el ODS 4.
- Prestar atención a las metas del ODS 4 relativas a la educación de jóvenes y adultos, a la educación para el desarrollo sostenible (EDS) y a la educación para la ciudadanía mundial (ECM).
- Promover campañas destinadas a conseguir financiación para la educación.
- Realizar una labor constante de cabildeo en procesos regionales y mundiales de formulación de políticas.

Asociaciones estratégicas y ejemplos de cooperación

En la Reunión para Asia y el Pacífico sobre Educación 2030 (Asia Pacific Meeting on Education 2030 – APMED), los gobiernos participantes y otros actores involucrados acordaron medidas concretas que los gobiernos deberán adoptar durante 2016 para dar a conocer la agenda Educación 2030 en cada país: 1) Crear o fortalecer mecanismos de coordinación a nivel nacional para el ODS 4; 2) representar cartográficamente las políticas y los planes en ejecución que contribuyen a alcanzar las metas del ODS 4, como una forma de prepararse para las consultas nacionales; 3) organizar consultas nacionales y subnacionales a fin de analizar las metas y el “Marco de Acción” de Educación 2030 a la luz de los planes actualmente en aplicación, de modo de identificar disparidades y planificar medidas destinadas a implementar y supervisar el ODS 4; y 4) crear o perfeccionar mecanismos de cooperación intergubernamental para fomentar las sinergias y el aprendizaje mutuo en relación con el ODS 4. Los participantes en la APMED 2030 sostuvieron, asimismo, que la especial preocupación del ODS 4 por el aprendizaje a lo largo de la vida, y su contribución al desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, requieren el compromiso y la coordinación entre diversos sectores y ministerios, la sociedad civil, y una amplia gama de actores y partes interesadas en todos los niveles. ASPBAE y sus socios harán un seguimiento del progreso realizado en estos planes de acción convenidos, como un indicador del correcto desarrollo del proceso y una muestra de seriedad en la aplicación de la agenda Educación 2030 en cada país.

ASPBAE prevé que necesitará redoblar sus esfuerzos y capacidades para lograr que la atención de las políticas se centre en las metas del ODS 4 referidas a la educación no formal de adultos, especialmente de los jóvenes y adultos pobres, marginados y vulnerables, pues ellos aún se encuentran en los márgenes más alejados de los intereses y del discurso de las políticas. ASPBAE convocará, conjuntamente con DVV International y UNESCO Bangkok, a un Foro Regional sobre Políticas que reunirá a representantes de gobiernos y de la sociedad civil, como también a otros actores del ámbito educativo, para debatir sobre las estrategias de implementación que permitirán concretar y promover las metas de los ODS relativas a la educación de jóvenes y adultos. Según se ha informado, el encuentro tendrá lugar hacia fines de año, y posiblemente coincidirá con dos importantes eventos de ASPBAE programados para esa época: una Consulta Regional de CSEF dirigida a las coaliciones y el Taller Regional para Planificar las Directrices Estratégicas de ASPBAE.

Asimismo, ASPBAE está analizando junto con ICAE la posibilidad de que estos eventos ofrezcan un espacio para organizar un Diálogo

Regional para Asia y el Pacífico entre UNESCO, ICAE y ASPBAE en torno a la publicación de UNESCO “Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?”, un estudio en el que se procuró actualizar y utilizar como referencia el Informe de la Comisión Delors “La educación encierra un tesoro”. Este documento sirvió de referencia normativa para la visión y los principios esbozados en el “Marco de Acción” para la Educación 2030. ASPBAE trabajará en estrecha colaboración con ICAE en la promoción de los ODS y de las metas del ODS 4 relacionadas con la educación de jóvenes y adultos.

Como parte de los actuales esfuerzos por contribuir a fortalecer las políticas y los sistemas de aprendizaje a lo largo de la vida en países de la región, ASPBAE trabajará junto a UNESCO Bangkok en la elaboración de: 1) Directrices sobre el papel de los centros de aprendizaje comunitario (CAC) como coadyuvantes del aprendizaje a lo largo de la vida; 2) directrices sobre aptitudes y competencias de los adultos para el aprendizaje a lo largo de la vida como parte del programa de UNESCO Bangkok sobre “Transformar los programas de educación y capacitación para crear sociedades de aprendizaje a lo largo de la vida en la región de Asia y el Pacífico”. ASPBAE elaborará estas directrices sobre la base de las aportaciones, los comentarios y opiniones recibidos en la Reunión Regional de Expertos de UNESCO Bangkok sobre la materia, celebrada en noviembre de 2015.

Referencias

Planes de ASPBAE 2016

Edlines de ASPBAE, trianual

Boletín de ASPBAE, mensual

www.aspbae.org

Cómo afecta la creciente restricción del espacio de acción para la sociedad civil la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible del Milenio

Cientos de millones de personas siguen viviendo en situación de pobreza. Muchas de ellas, especialmente niñas y mujeres, son víctimas de violencia y de violaciones de los derechos humanos. La desigualdad, la injusticia, la corrupción y la explotación ambiental suelen formar una combinación mortífera, especialmente para la población indígena y las personas marginadas. Gravísimos conflictos armados matan a civiles, destruyen comunidades y también países enteros. Han dado lugar a la mayor crisis de refugiados posterior a la Segunda Guerra Mundial. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible – de la cual son parte los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) – intenta abordar los problemas más candentes de la actualidad y mejorar la situación de la población mundial. Entraron en vigor el 1 de enero de 2016, y deberían orientar las decisiones que adopten los estados en los próximos quince años.

ODS Objetivo 16.10

Garantizar el acceso público a la información y proteger las libertades fundamentales, de conformidad con la legislación nacional y los acuerdos internacionales

Estos objetivos, a los que tantos aspiran, solo podrán ser alcanzados si muchos actores trabajan unidos para lograrlos. La mayor responsabilidad en la implementación de los ODS recae en los distintos estados. Sin embargo, junto con el sector privado y el sistema de la ONU, también la sociedad civil cumple un papel decisivo en la puesta en prác-

tica de estos objetivos. La influencia de la sociedad civil no debe limitarse tan solo a la labor de las organizaciones no gubernamentales (ONG) profesionalizadas, porque la sociedad civil comprende además una variedad mucho más amplia de actores sociales pluralistas. También consta de asociaciones autónomas, movimientos sociales, activistas, grupos locales, organizaciones de voluntariado, organizaciones basadas en la comunidad, sindicatos, organizaciones religiosas y culturales, clubes deportivos, grupos informales, etc. La característica fundamental de la sociedad civil es su independencia respecto del Estado, el mercado y la familia. La enorme importancia que reviste la sociedad civil para los ODS no sólo radica en sus conocimientos especializados y su participación en la administración y el desarrollo o su proximidad a las comunidades locales y marginadas, sino además en su capacidad para promover la transparencia, la rendición de cuentas, la apertura, la eficiencia y los derechos humanos.

La importancia de la sociedad civil y su participación política en los procesos internacionales y desarrollos nacionales es ampliamente reconocida. En su condición de actores decisivos e innovadores de iniciativas de desarrollo, las organizaciones de la sociedad civil (OSC) cumplen un papel muy importante al abogar por el respeto de los derechos humanos, al delinear las políticas de desarrollo y al supervisar su implementación. La comunidad internacional ha reconocido a las OSC como actores del desarrollo por derecho propio (Programa de Acción de Accra, 2008; Asociación de Busán para una Eficaz Cooperación al Desarrollo, 2011), y el Secretario General de la ONU recientemente destacó que: “La sociedad civil actúa como catalizador del progreso social y del crecimiento económico. Cumple un papel fundamental al exigir cuentas al gobierno y ayuda a representar los distintos intereses de la población, incluidos sus grupos más vulnerables” (Ban Ki Moon 2015). En el Informe del Grupo de Alto Nivel de Personas Eminentes del Secretario General sobre la Agenda de Desarrollo Post-2015 se hace hincapié en el papel de la sociedad civil: “En una nueva alianza, las OSC tendrán un papel crucial a la hora de garantizar que el gobierno a todos los niveles y las empresas actúan de manera responsable y crean genuinas oportunidades y medios de subsistencia sostenibles

en una economía de mercado abierta.” Asimismo, la propia Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible reconoce en numerosos apartados el papel de la sociedad civil en la implementación de los ODS (ODS 39, 41, 60).

En su condición de agentes del desarrollo y proveedoras de servicios sociales, educación, atención médica, etc., también en beneficio de la población vulnerable, se espera que las OSC respalden la implementación de los objetivos, mejorando las condiciones de vida de todas las personas. En cumplimiento de su función fiscalizadora, la sociedad civil acompañará de manera crítica y a la vez constructiva las reacciones a los ODS a nivel nacional, y contribuirá a supervisar su implementación (ODS 79).

También se prevé que las OSC participarán en asociaciones de múltiples actores involucrados y contribuirán a su labor. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 17 reconoce a la sociedad civil y a las alianzas entre múltiples actores involucrados como parte de estos procesos, pues son importantes medios para movilizar y compartir conocimientos y competencias especializadas a fin de apoyar el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en todos los países.

Los logros de la sociedad civil en materia de gobernanza y desarrollo han sido ampliamente reconocidos y son muy variados: las OSC suelen encabezar las reformas jurídicas y políticas y promueven las agendas sociales, políticas, económicas y ambientales. Sus análisis sobre política aportan conocimientos y datos importantes al debate público y a los responsables de adoptar las decisiones. Las OSC cumplen a la vez un papel decisivo como catalizadores de cambios radicales en los ámbitos social y económico. Suelen actuar como agentes de cambio y contribuir con nuevas ideas y estrategias para hacer frente a los desafíos. Las OSC sirven de intermediarias para representar a una amplia gama de opiniones en los debates, y ofrecen a las personas la posibilidad de identificar y dar a conocer sus valores y derechos, así como de luchar por una mayor participación ciudadana. En particular, al representar y empoderar a los marginados y vulnerables para denunciar situaciones de desigualdad e injusticia, estos puntos de vista no pueden ser ignorados en los debates sobre asuntos públicos y constituyen un aporte significativo a los esfuerzos por lograr mayor igualdad y justicia. La supervisión del desempeño del Gobierno, por ejemplo en materia de violaciones de los derechos humanos, pero también en lo relativo a asignaciones presupuestarias, políticas macroeconómicas, producción nacional, empleo, etc., promueve

ODS Objetivo 17

Alianzas para Lograr los Objetivos

Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible

la transparencia y la rendición de cuentas, a la vez que previene la corrupción. Ello redundará en beneficio de todas las partes interesadas, ya que garantiza el acceso de todas las personas a los beneficios del desarrollo.

La transparencia y representación son igualmente elementos fundamentales para lograr los ODS, por lo que es de suma importancia verificar el progreso de dichos objetivos. De esta manera se podrá asegurar que siguen siendo ambiciosos y no han perdido su utilidad práctica, y a vez se exigirá a los estados que rindan cuentas de sus objetivos y políticas nacionales. La ciudadanía debe estar en conocimiento de los compromisos contraídos por sus gobiernos, y tiene el derecho de supervisar, a través de mecanismos independientes, si sus gobiernos han sido o no capaces de cumplirlos. Los pueblos indígenas, las minorías, los migrantes, las personas con discapacidad, los niños y niñas y los adultos mayores deben ser escuchados e incluidos. La representación y la participación — en particular de los sectores pobres y vulnerables de la población — en los presupuestos y planes de desarrollo a nivel local y nacional sería una garantía efectiva de que nadie ha sido excluido. Para lograr este propósito se deberían cuestionar las estructuras de poder, además de hacer respetar el estado de derecho y establecer mecanismos de participación.

En numerosos países, la sociedad civil y los actores estarán en condiciones de cumplir el importante papel que los ODS los inspiran a desempeñar. Serán una voz independiente, un contrapeso a las declaraciones oficiales, y harán oír las opiniones y las inquietudes de los sectores marginados de la población. No obstante, el papel que puedan desempeñar las organizaciones de la sociedad civil en apoyo de la ejecución de los ODS a nivel nacional dependerá del margen de maniobra de que disponga la sociedad civil. Si bien el papel y los logros de la sociedad civil han sido valorados en foros internacionales, la situación actual de muchos activistas, movimientos sociales, organizaciones de la sociedad civil, comunidades y organizaciones de base es diametralmente distinta. En todo el mundo, los esfuerzos de distintos gobiernos por restringir el margen de maniobra de la sociedad civil continúan aumentando.

Etiopía en 2009 promulgó una ley sobre ONG que impide a las organizaciones de la sociedad civil trabajar en importantes iniciativas asociadas a los derechos humanos, como la promoción de los derechos democráticos, la igualdad entre los géneros, el estado de derecho así como la defensa de los derechos de niños y niñas y de personas con discapacidades. Tampoco pueden recibir más de un 10% de financiación exterior para estas actividades. Si bien entre el 50% y el 60% del presupuesto nacional proviene de fondos del exterior, el apoyo financiero a organizaciones de la sociedad civil que trabajen en temas

vinculados a cualquier actividad de fiscalización independiente por parte de la sociedad civil es considerado un delito. Con esta ley resulta prácticamente imposible realizar una labor independiente de defensa de los derechos humanos, campañas públicas o iniciativas para exigir la rendición de cuentas y la lucha contra la corrupción. Las organizaciones de la sociedad civil se han visto restringidas a la prestación de servicios y „prácticamente todas las organizaciones de derechos humanos han desaparecido” (Dupuy, Ron, Prakash 2014). Especialistas en la materia calculan que la cantidad de grupos locales que luchan por los derechos humanos ha disminuido en un 90 %. La mayoría de estas organizaciones se dedicaban a la capacitación y la educación cívica, velaban por el respeto de los derechos humanos, supervisaban las elecciones y defendían los derechos de la población vulnerable (Dupuy, Ron, Prakash 2014).

Azerbaiyán contaba anteriormente con una enorme y vibrante comunidad de organizaciones de la sociedad civil que se ocupaban de temas relacionados con políticas públicas como los derechos humanos, la corrupción, la promoción de la democracia, la transparencia de los ingresos, el estado de derecho, las minorías étnicas y la libertad religiosa. Sin embargo, una serie de modificaciones legislativas aprobadas en 2013 le permitieron al Gobierno ejercer un control excesivo sobre los grupos autorizados, a la vez que penalizaban las actividades de las OSC, a las cuales se les negó la autorización para funcionar. Asimismo, en los años siguientes la administración azerí siguió demostrando su determinación de acallar las opiniones críticas e independientes. Se proscribieron las actividades de las organizaciones que expresaban abiertamente sus críticas, que cuestionaban las políticas gubernamentales y/o trabajaban en temas polémicos. Los tribunales han condenado a reconocidos defensores de los derechos humanos, activistas, analistas políticos y periodistas a largos períodos de prisión en juicios parciales e inspirados por razones políticas. Decenas de otras personalidades son víctimas del acoso y persecución. (HRW 2013/2016).

En **Camboya**, una nueva ley promulgada en 2015 exige la inscripción obligatoria de todas las asociaciones nacionales e internacionales. A los grupos de base les resulta prácticamente imposible realizar este trámite. A todas las asociaciones y organizaciones se les exige que sean “políticamente neutrales”, sin definir explícitamente lo que se quiere decir con ello. Es más, el Ministerio del Interior goza de un poder discrecional absoluto para decidir a quién se le otorga la inscripción, de modo que ésta puede ser denegada o revocada aduciendo un argumento tan general como que el organismo pone en riesgo “la seguridad, la estabilidad y el



Escuela para mujeres indígenas, San Cristóbal de las Casas, México

Fuente: DVV International

orden público, o compromete la seguridad nacional, la unidad nacional, la cultura, las tradiciones y las costumbres de la sociedad nacional de Camboya” (INCL NGO Monitor 2015).

En años recientes, en **Perú** ha tenido lugar una cantidad sin precedentes de asesinatos de reformistas medioambientales y defensores de la tierra. En la medida en que aumenta la demanda de recursos naturales, son cada vez más las comunidades que se ven en la necesidad de defender su derecho a disfrutar de los beneficios de la tierra y el medio ambiente frente a los abusos cometidos por el Estado y las empresas, por lo que son silenciados mediante el acoso, la intimidación y los asesinatos. Estas flagrantes violaciones de los derechos humanos están vinculadas a conflictos sobre la propiedad y el uso de la tierra, ya que el 93% de los proyectos agrícolas y extractivos se desarrollan en tierras deshabitadas (Global Witness 2014).

Los casos de estos países ofrecen un ejemplo de lo que está sucediendo en muchos otros: Con cada vez mayor frecuencia, los gobiernos están

recurriendo sistemáticamente a la legislación, la política y a diversas prácticas a fin de limitar la capacidad de las OSC para luchar por el cambio social. En su Informe de 2015 sobre el Estado de la Sociedad Civil, CIVICUS documenta importantes atentados contra derechos fundamentales como la libertad de asociación, de reunión y de expresión en 96 países (CIVICUS 2015). Durante los últimos tres años, en más de 60 países se tramitaron o promulgaron disposiciones legales represivas contra las ONG (Rutzen 2015). En el 2015, Paquistán, Túnez, Egipto, Turquía, Camboya, China, Azerbaiyán, Kazajistán y otros países elaboraron, promulgaron o enmendaron disposiciones legales destinadas a coartar la libre circulación de ideas y a restringir la libertad de expresión (ICNL, 2014/2015). De acuerdo con un estudio realizado por ACT Alliance y CIDSE, también las OSC comprometidas con el desarrollo ocasionalmente o con frecuencia temen ser víctimas de represalias. El estudio revela, asimismo, que las organizaciones de la sociedad civil apenas son consultadas para el diseño o la implementación de los planes de desarrollo, y que son escasos los esfuerzos gubernamentales por ofrecer oportunidades de participación a las OSC y a las comunidades¹. Ello es motivo de especial preocupación, pues sabemos que el compromiso de la sociedad civil es decisivo si se pretende que los esfuerzos de desarrollo produzcan resultados sostenibles y beneficien a todas las personas (ACT Alliance/CIDSE, 2014).

En vez de involucrar a la sociedad civil en planes de desarrollo, las autoridades de un creciente número de países de todo el mundo están restringiendo la capacidad de las OSC para recibir financiación del exterior, imponiendo regulaciones opresivas, exigencias de rendición de cuentas y gravosos impuestos, o persiguiendo como a delincuentes, acosando y encarcelando a activistas y a funcionarios de las OSC. Muchas veces, personas que pueden o no estar vinculadas al Gobierno intimidan, atacan y estigmatizan en el discurso político a los activistas y a las organizaciones de la sociedad civil, al igual que el trabajo que realizan. Los derechos humanos y la democracia suelen ser presentados como un concepto “de Occidente”, un concepto que supuestamente es utilizado como parte de un complot para derrocar regímenes. Se sugiere que las OSC son cómplices de esta confabulación, y las autoridades suelen referirse a ellas como “agentes extranjeros”, en particular cuando las OSC reciben financiación de donantes extranjeros. Este término, introducido hace algunos años en Rusia, ha sido adoptado por muchos otros gobiernos con la finalidad de restringir o bien suspender la financiación externa a los actores de la sociedad civil nacional. En suma, la legislación represiva en contra de las

1/ El estudio abarcó los casos de cuatro países: Colombia, Malawi, Ruanda y Zimbabue.

ONG y el acoso al margen de la ley crean un clima sumamente adverso para la existencia de una sociedad civil independiente y crítica.

Las OSC que corren mayor riesgo de verse afectadas por la represión y por un margen de maniobra cada vez menor son aquellas dedicadas a defender diversas causas, a promover cambios políticos, a exigir la rendición de cuentas por parte de las élites, y a velar por el respeto de los derechos humanos y la justicia social. Estas organizaciones de la sociedad civil comprometidas con el cambio son también el blanco principal de las restricciones en la financiación externa, y las que afrontan una notoria disminución en su dotación de recursos (CIVICUS 2015).

Por añadidura, las OSC que se concentran en la prestación de servicios también se ven afectadas por una reducción progresiva de su campo de acción. Así por ejemplo, cuando las personas desean crear una asociación de ayuda, tienen que superar diversos obstáculos: en **Turkmenistán**, una asociación nacional pública que trabaja en el ámbito de la prestación de servicios debe contar con por lo menos 400 miembros. En **Eritrea**, a los ciudadanos dedicados a actividades de socorro y a la rehabilitación se les exige demostrar que tienen acceso a una suma equivalente a un millón de dólares. De esta manera, las barreras burocráticas pueden impedir que la ayuda llegue a aquellas regiones donde más se la necesita. En **Uganda**, por otra parte, las OSC deben anunciar con al menos siete días de anticipación si pretenden tomar contacto con los habitantes de poblaciones rurales del país. La salud reproductiva, incluidos los servicios salud materno-infantil, es un área particularmente afectada por estas restricciones. Las actividades de prevención del VIH/SIDA han sido consideradas „inmorales“ y los dirigentes de las organizaciones dedicadas a esta tarea han sido encarcelados o asesinados.

Un problema adicional que afrontan los actores independientes de la sociedad civil son las así llamadas “organizaciones no gubernamentales organizadas o por el gobierno” (GONGO por su sigla en inglés). Este tipo de organizaciones suelen servir de instrumentos para dar la impresión de que existe una sociedad civil en perfectas condiciones, cuando en realidad los actores independientes afrontan graves restricciones y sufren acoso. Cuando las GONGO son reconocidas por la comunidad internacional como representantes de la sociedad civil, se perjudica el trabajo de los actores independientes, lo que en ciertos casos incluso puede suponer un riesgo para la seguridad, por ejemplo cuando representantes de ambos tipos de organización participan en reuniones de carácter confidencial entre la sociedad civil y diplomáticos extranjeros. Las GONGO suelen absorber fondos que en un comienzo estaban destinados a auténticos representantes de la sociedad civil, los que ahora se ven impedidos de recibir financiación extranjera. En cualquier caso, no estarán en condi-

ciones de funcionar como organizaciones independientes que velan por la transparencia, la rendición de cuentas y el respeto de los derechos humanos, ni tampoco de denunciar las violaciones de estos derechos o las deficiencias en la gestión pública. Lo anterior significa que debemos verificar cuidadosamente quién está hablando en nombre de la sociedad civil o erigiéndose en su representante. Cabe preguntarse de dónde proviene su legitimidad y cuál es su grado de independencia.

Obviamente, la sociedad civil es por naturaleza muy variada. Como ya se explicó anteriormente, el blanco de las hostilidades son principalmente organizaciones independientes que luchan por el cambio, que se ocupan de temas como los derechos humanos, el estado de derecho, la democracia, el medio ambiente y la justicia social. Ello significa que lo que se verá gravemente afectado en numerosos países será especialmente la labor de la sociedad civil como fiscalizadora de la implementación de los ODS a nivel nacional. Las medidas represivas contra las voces independientes y los actores de la sociedad civil generan un clima general marcado por la desconfianza entre la sociedad civil y el gobierno, así como por la intimidación. Por lo tanto, también los procesos que involucran a múltiples partes interesadas y en los que intervienen actores independientes de la sociedad civil serán imposibles de realizar o bien difícilmente producirán resultados significativos.

Aun cuando debemos valorar los logros de la sociedad civil y el papel que puede cumplir en el desarrollo y la gobernanza, debemos considerar que su margen de acción se está restringiendo, lo que repercutirá en los procesos internacionales como el de los ODS. Los ODS precisan la contribución activa e independiente de las OCS, las cuales solo podrán cumplir su papel si pueden actuar en un ámbito jurídico favorable y se respetan sus garantías procesales. El ODS 16 es de especial importancia para la sociedad civil y el espacio que necesita para actuar de manera independiente. La meta 16.10 hace un llamamiento a los países a proteger las libertades fundamentales, como la libertad de expresión, de asociación y de reunión pacífica, que son de decisiva importancia para la sociedad civil. Junto con los tratados internacionales y diversos mecanismos en materia de derechos humanos, estas libertades ofrecen una oportunidad para que los actores de la sociedad civil subrayen en sus respectivos países la importancia de que los gobiernos defiendan estos derechos y libertades. Y lo que es más importante, también reitera y subraya el deber

ODS Objetivo 16

Paz, Justicia e Instituciones sólidas

Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles

de los gobiernos de proteger estos derechos. Ello significa, asimismo, que deben derogar y modificar toda ley que reprima a la sociedad civil y sus actividades. Por añadidura, si el objetivo es lograr el desarrollo sostenible, a todos los gobiernos les conviene involucrar a las OCS en el diseño, el contenido y la implementación de los planes de desarrollo. En particular, a los pueblos indígenas y a otros grupos marginados y desfavorecidos de la sociedad se les debe permitir participar de manera significativa en los procesos de diseño e implementación de las políticas, y además se les debe consultar respecto de decisiones que les conciernan.

Referencias

Programa de Acción de Accra (2008). Extraído de [http://siteresources.worldbank.org/ACCRAEXT/Resource s/4700790-1217425866038/FINAL-AAA-in-Spanish.pdf](http://siteresources.worldbank.org/ACCRAEXT/Resource%20s/4700790-1217425866038/FINAL-AAA-in-Spanish.pdf)

ACT Alliance/CIDSE (2014): Space for Civil Society. How to Protect and Expand an Enabling Environment. Extraído de https://info.brot-fuer-die-welt.de/sites/default/files/blog-downloads/space_for_civil_society.pdf

Asociación de Busán para una Eficaz Cooperación al Desarrollo (2011). Extraído de http://www.democraciaycooperacion.net/IMG/pdf/Declaracion_Final_Busan_BOD_dic2011_-_Espanol.pdf

Civicus (2015): State of Civil Society Report 2015. Extraído de <http://civicus.org/index.php/en/media-centre-129/reports-and-publications/socs2015>

Rutzen, D. (2015): Aid Barriers and the Rise of Philanthropic Protectionism. En: *International Journal of Not-for-Profit Law*, 17/1. Extraído de <http://www.icnl.org/research/journal/vol17ss1/Rutzen.pdf>

Comunicación de la Comisión Europea COM (2012) 492 final. Extraído de http://eur- http://eeas.europa.eu/delegations/el_salvador/documents/content/20141016_comm.pdf

Global Witness (2014): El ambiente mortal de Perú. el aumento de asesinatos de defensores ambientales y de la tierra. Extraído de https://www.globalwitness.org/en/campaigns/environmental-activists/perus-deadly-environment_es.pdf

Human Rights Watch (2013): Tightening the Screws. Azerbaijan's Crackdown on Civil Society and Dissidents. Extraído de https://www.hrw.org/sites/default/files/reports/azerbaijan0913_ForUpload_1.pdf

Human Rights Watch (2016): World Report 2016. Azerbaijan Events of 2015. Extraído de <https://www.hrw.org/world-report/2016/country-chapters/azerbaijan>

International Center for Not-for-Profit-Law (ICNL): NGO Law Monitor. Extraído de <http://www.icnl.org/research/monitor/index.html>

International Center for Not-for-Profit-Law (ICNL) (2015): Shaping Civic Space. Annual Report 2014/2015. Extraído de http://www.icnl.org/about/reports/Annual%20Report_2014-2015.pdf

Kendra E Dupuy, James Ron, Aseem Prakash, Who survived? Ethiopia's regulatory crackdown on foreign-funded NGOs. En: Review of International Political Economy, 2014, <http://faculty.washington.edu/aseem/ripe2015.pdf>

Informe del Grupo de Alto Nivel de Personas Eminentes del Secretario General sobre la Agenda de Desarrollo Post-2015 (2013): Una nueva alianza mundial: erradicar la pobreza y transformar las economías a través del desarrollo sostenible. Extraído de http://www.un.org/es/sg/pdf/hlp_report_post2015_sg.pdf

Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Objetivos de Desarrollo Sostenible), 2015. Extraído de http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S

Mensaje del Secretario General con ocasión del Día Internacional de la Democracia, 15 de septiembre de 2015 <http://www.un.org/es/events/democracyday/2015/sgmessage.shtml>

Voces de las regiones

¿Son importantes los Objetivos de Desarrollo Sostenible para su trabajo en la región? ¿Cuáles son los desafíos?

Asia Sudoriental

Sin embargo, tengo la impresión de que la interrelación de los niveles mundial y nacional es más compleja. Países como Laos tratan de lograr los objetivos, pero esos esfuerzos no siempre se ven claramente reflejados en la realidad. Por citar un ejemplo: a fines de agosto, Laos fue declarado libre de analfabetismo y se dispuso que todas las personas debían completar la educación primaria. Misión cumplida, el ODS 2 habría sido logrado. ¿Pero es ésta la realidad? Se puede poner en duda. De hecho, a veces se trata más que nada de satisfacer a la comunidad internacional y a los donantes, y en menor medida de lograr cambios reales.

No veo que se adopte ninguna medida que siga esta nueva orientación. Pero, bueno, disponemos ahora de 15 años y la labor de crear conciencia sobre esta nueva oportunidad debe comenzar desde ya.

África Occidental

Desde mi perspectiva de África Occidental, la forma en que los ODS finalmente fueron dados a conocer y abordados por los medios de comunicación me defraudó bastante. No hubo una gran celebración, todo se vio opacado por la guerra en Siria y la confrontación entre Obama y Putin...

Había preparado a los socios con que trabajamos en red para que, llegado el momento, realizaran algunas actividades destinadas a lograr que, tras la cumbre de Nueva York, la Agenda Educación 2030 tuviera mayor difusión pública, con la esperanza de que muchos otros actores de otros ámbitos hicieran lo propio. Pero todos se han mantenido en silencio.



*Reunión de directores regionales 2015 en Bonn
Fuente: DVV International*

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE



Asia Central / Georgia

Lamentablemente, los objetivos no tienen mayor importancia en la era postsoviética. En nuestra labor los ODM apenas tuvieron alguna influencia, y tampoco cabe esperar que los ODS vayan a tenerla.

África Meridional

Traducir las políticas en hechos concretos, con las estructuras y los recursos administrativos correspondientes es —y prevemos que seguirá siendo— un desafío constante. Parte de nuestra estrategia consiste en tratar de presentar ejemplos de programas y procesos de aprendizaje de utilidad práctica para la comunidad, que puedan ser replicados y aplicados a mayor escala.

Marruecos

De acuerdo con la estrategia del Ministerio Nacional de Educación, actualizada según la propuesta estratégica formulada en el Informe 2015 del Consejo Supremo, el trabajo será abordado distintamente a fin de combatir los perores vicios del sistema educativo, aprender a mejorar la calidad de los programas y luchar contra la deserción escolar.

Medio Oriente

¿Los desafíos de tipo general? Obtener recursos, especialmente ante la situación de que existen programas cada vez a mayor escala que ignoran a los pequeños actores y a las comunidades menos numerosas; desarrollar programas destinados a provocar cambios positivos inmediatos en las comunidades; iniciativas de extensión e integración de áreas marginadas; la incorporación del pensamiento crítico en los programas de capacitación.

Ulrike Hanemann

La alfabetización a lo largo de la vida como requisito fundamental y herramienta clave para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

Como reconocimiento del papel decisivo que desempeña el aprendizaje para lograr un desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de la vida ha sido incluido en la Agenda de Educación 2030 como principio orientador. La nueva Agenda de Educación contiene una meta dedicada a la alfabetización de jóvenes y adultos, la que deberá ser abordada desde la amplia perspectiva de la alfabetización a lo largo de la vida si realmente se pretende que contribuya al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, ONU 2015).

Introducción

En un mundo en rápido crecimiento y altamente desigual, el aprendizaje a lo largo de la vida está adquiriendo creciente importancia, no solo como un principio organizativo crucial para todas las formas de educación y aprendizaje, sino también como una necesidad absoluta para todas las personas. Es de especial importancia para los individuos y grupos desfavorecidos que se han visto excluidos del sistema educativo formal o que no han logrado adquirir las competencias básicas mediante esa modalidad de enseñanza. Dentro del marco del aprendizaje a lo largo de la vida, la lectura, escritura y la aritmética son consideradas competencias fundamentales, pues son el elemento central de la educación básica y herramientas imprescindibles para participar plenamente en la sociedad.

La visión del aprendizaje a lo largo de la vida ha evolucionado en las últimas décadas hasta convertirse en un tema permanente de los análisis sobre políticas en el siglo XXI. Basado en valores humanísticos, democráticos y de emancipación, el concepto del aprendizaje a lo largo de la vida tiene sus raíces en la integración del aprendizaje y la vida, abarca las actividades de aprendizaje para personas de todas las edades y en todos los contextos de la vida (p.ej. en el hogar, en la escuela, en la comunidad o en el lugar de trabajo); se imparte en diversas modalidades —formal, no formal e informal—, las que en conjunto satisfacen una amplia gama de necesidades y exigencias de aprendizaje (UNESCO 2014a: 2)

El concepto del aprendizaje a lo largo de la vida ha sido incluido en el recientemente aprobado “Marco de Acción” para la agenda Educación 2030 “Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”, y por consiguiente también en el ODS 4 sobre educación. El enfoque del aprendizaje a lo largo de la vida apoya la idea de tender puentes entre diferentes actores, instituciones, procesos, espacios de aprendizaje (esferas de la vida) y momentos (fases de la vida), a fin de desarrollar sistemas de aprendizaje holísticos. El deseo de ofrecer oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos no solo hace hincapié en la naturaleza holística de la agenda de educación para los próximos 15 años, sino además en la importancia del aprendizaje para alcanzar la totalidad de los 17 ODS.

Será difícil promover la visión del aprendizaje a lo largo de la vida expuesta en la nueva agenda 2030 si no se aborda el tema de la lectura, la escritura y la aritmética como competencias fundamentales para todo aprendizaje ulterior e independiente. Además, la exclusión de millones de jóvenes y adultos del derecho a la alfabetización es incompatible con la marcada orientación de la Agenda 2030 hacia los derechos y con su visión de un desarrollo inclusivo.

Ampliar la visión: alfabetización a lo largo de la vida

A pesar de que existe un consenso general en cuanto al importante papel que desempeña el aprendizaje a lo largo de la vida “al afrontar los problemas y desafíos mundiales de la educación” (UIL 2010: 5), parece difícil aplicar este principio al encarar el desafío de la alfabetización. En primer lugar, porque aún existe una enorme brecha entre el discurso político y la realidad práctica. En segundo lugar, porque las leyes, las regulaciones jurídicas y las iniciativas sobre políticas públicas en materia de aprendizaje a lo largo de la vida tienden a no referirse explícitamente a la alfabetización. Y en tercer lugar, porque el aprendizaje a lo largo de la vida suele ser percibido como un proceso que se inicia sólo después de que una persona ha sido “alfabetizada” o ha completado la educación básica (UIL 2013).

No obstante, el reconocimiento de que el aprendizaje es un proceso constante que acompaña a la persona durante toda su existencia también se aplica a la alfabetización: la adquisición y el desarrollo de la capacidad de leer y escribir tienen lugar antes, durante y después de la enseñanza primaria. Lo mismo puede decirse del aprendizaje que abarca todos los ámbitos de la vida, ya sea el hogar, el trabajo, la escuela y otros espacios de la comunidad. En otras palabras, el desarrollo de las competencias de lectura y escritura debería estar estrechamente vinculado a actividades



Clases de alfabetización en Etiopía

Fuente: DVV International

que tengan utilidad práctica —o que incluso sean esenciales— para el desarrollo humano. En vez de aspirar a “erradicar el analfabetismo”, el hecho de garantizar que todas las personas adquieran las aptitudes de lectura, escritura y aritmética conlleva el desarrollo de “familias alfabetizadas”, “comunidades alfabetizadas” y “sociedades alfabetizadas”. Lo anterior plantea el desafío de distanciarse de los conceptos erróneos más comunes (Torres 2009) y de modificar la actitud de toda la sociedad frente a la alfabetización: el criterio que debe guiar las iniciativas relacionadas es la voluntad de considerar lo que las personas hacen o pueden hacer si saben leer y escribir, y de crear sociedades y ambientes alfabetizados, un razonamiento que ya fue analizado en un documento de posición de la UNESCO sobre alfabetización publicado hace más de una década (UNESCO, 2004).

El concepto de alfabetización y sus diferentes definiciones han evolucionado a lo largo del tiempo. Esta evolución refleja las perspectivas en permanente cambio, así como el surgimiento de nuevas tendencias y de diferentes significados del término “alfabetización” en diversos contextos lingüísticos y culturales. Existe cierta tensión entre la creciente complejidad de la alfabetización y la necesidad de emplear una terminología que sea clara e inteligible para todos. El término “alfabetización” suele referirse a las aptitudes de lectura y escritura. Una definición más compleja identifica la alfabetización con la capacidad para poner en práctica eficazmente los conocimientos, las aptitudes, las actitudes y los valores cuando nos enfrentamos a textos manuscritos, impresos o digitales en el contexto de exigencias en permanente cambio y de una gran variedad de propósitos y significados¹. Si ahondamos en esta visión más bien holística de la alfabetización, distinguimos un reconocimiento implícito de que la lectura y la escritura están estrechamente interrelacionadas con el lenguaje y la oralidad, así como con aspectos tales como la identidad personal, el sentido de pertenencia a una comunidad, la cultura, el poder y las aspiraciones.

El surgimiento de la noción de alfabetización como un continuo de aprendizaje que comprende diferentes niveles de competencia ha sido uno de los avances más importantes de la última década en la conceptualización de la alfabetización. Según esta percepción de la alfabetización,

¹/ El hecho de transformarse en una persona alfabetizada no solo implica la adquisición de conocimientos (p.ej. del abecedario, la escritura y el lenguaje) y de aptitudes (p.ej. la fluidez de lectura y la comprensión de lectura), sino además de actitudes, disposiciones y motivaciones (así p.ej., los alumnos seguros e independientes están más predispuestos a utilizar ampliamente sus habilidades de lectura y escritura), así como de valores (p.ej. con la finalidad de evaluar de manera crítica la intencionalidad de un mensaje o usar responsablemente las redes sociales al interactuar con distintas audiencias).

no existe una clara línea divisoria entre “alfabetizados” y “analfabetos”; estas denominaciones binarias solo se refieren a los extremos opuestos de un continuo de niveles de competencia que comprenden una amplia gama de distintos usos. Así pues, esta visión de la alfabetización rechaza la simple dicotomía de “alfabetizados” frente a “analfabetos” que se sigue utilizando en informes estadísticos sobre “tasas de alfabetismo” o “tasas de analfabetismo”. Si bien los niveles necesarios de competencia y la manera en que en las personas aplican sus aptitudes de lectura y escritura dependen del contexto específico, el umbral mínimo de alfabetización que deben alcanzar todos los habitantes de un país debe ser establecido en las políticas y debe evolucionar con el tiempo.

A nivel mundial, la meta 4.6 del “Marco de Acción de la agenda Educación 2030” establece como área prioritaria la alfabetización de jóvenes y adultos: “De aquí a 2030, asegurar

ODS Objetivo 4.6

Para 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética

que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética” (UNESCO y otros, 2015: 21). En el texto explicativo de esta meta se habla de “niveles adecuados y reconocidos de conocimientos fundamentales en lectura, escritura y

aritmética equivalentes a los que se obtienen al finalizar satisfactoriamente la educación básica”. Ello corresponde al nivel que se aspiraba alcanzar en el Objetivo 4 de Educación para Todos (EPT) (“aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados [...] y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente”). Sin embargo, es menos ambicioso en cuanto a su alcance, pues aspira a que las aptitudes de lectura, escritura y aritmética sean adquiridas por “una proporción considerable de” y no por “todos” los adultos. Además, ya no se hace especial hincapié en las mujeres sino que se establece claramente que las aptitudes de la lectura, escritura y aritmética deberán ser adquiridas tanto por hombres como por mujeres. Ello obedece obviamente al hecho de que hay países (especialmente de Europa y de las Américas) donde hay más hombres que mujeres con un bajo nivel de alfabetismo o totalmente analfabetos. Sin embargo, a nivel mundial, dos terceras partes de la población analfabeta son mujeres, una proporción que se ha mantenido invariable por décadas (UIS 2016a; UIS 2016b).

El texto que acompaña el Objetivo 4.6 especifica además que “Los principios, estrategias y medidas relativos a esta meta se sustentan en el enfoque actual de la alfabetización, que ya no reposa en una simple dicotomía entre ‘alfabetismo’ y ‘analfabetismo’, sino en una idea de conti-

nuidad entre los niveles de competencia” (UNESCO y otros, 2015: 21). Se hace también hincapié en la necesidad de ofrecer programas de alfabetización que respondan a las necesidades y a los contextos de los estudiantes “dentro del marco del aprendizaje a lo largo de la vida” (ibíd.). Ello implica que el aprendizaje y el uso de las aptitudes de lectura y escritura pueden ser considerados como un continuo y un proceso definido por el contexto que tiene lugar a lo largo de la vida, tanto dentro como fuera de los espacios educativos. Pero también comprende retos más ambiciosos en cuanto a desarrollar una percepción común sobre la manera de abordar las aptitudes de lectura, escritura (y aritmética) como un continuo, como un proceso de aprendizaje que acompaña a la persona a lo largo de su vida y en todos los ámbitos de su vida, y como una tarea que repercutirá en todas las metas educativas del ODS 4, así como en los demás 16 objetivos durante los próximos 15 años.

La alfabetización: requisito fundamental y herramienta clave para el logro de los ODS

El logro de los ambiciosos ODS depende en gran medida de los seres humanos y del grado en que éstos puedan desarrollar su potencial. La plena participación en los procesos políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales, al igual que la capacidad de las personas para configurar esos procesos, dependerán esencialmente de su competencia para aprender de manera independiente, crítica y continua. Lograr alcanzar un nivel básico de lectura, escritura y aritmética es un requisito indispensable para conseguir ese propósito. Contar con ese nivel básico es a la vez esencial para poder utilizar las tecnologías de la información y las comunicaciones, especialmente los aparatos móviles que ofrecen un potencial adicional para acceder a la información, para comunicarse con otras personas y promover soluciones innovadoras a los problemas propios del desarrollo.

Las evidencias de las investigaciones han demostrado que las personas que tienen dificultades para leer, escribir y realizar operaciones aritméticas son más propensas a ser víctimas de la pobreza, la exclusión social, el desempleo, la explotación y los efectos sociales de los cambios demográficos, el envejecimiento, el desplazamiento y las catástrofes. Tienen menos oportunidades de acceder a empleos remunerados, a desarrollar actividades empresariales y a participar en la vida cívica (p.ej. Comisión Europea, 2012; Cree y otros, 2012). Existe abundante evidencia sobre los beneficios humanos, sociales, económicos, políticos y culturales que la alfabetización (UNESCO 2005: 137-145) y la educación (UNESCO 2014b) reportan a las personas, las familias, las comunidades

y las naciones, especialmente en los países de ingresos bajos y medios (UNESCO, 2015; UIL, 2013). Las competencias de lectura, escritura y aritmética capacitan a las personas para que puedan aumentar sus ingresos, mejorar sus medios de subsistencia y, de este modo, superar la pobreza crónica (ODS 1, 8 y 9). Los padres alfabetizados se encuentran en mejores condiciones para ayudar a sus hijos a acceder a la educación (ODS 4), y de este modo romper el círculo intergeneracional de la pobreza. La educación les entrega a las madres herramientas para mejorar la nutrición y la salud de sus hijos (ODM 2 y 3). Los mayores niveles de educación permiten que las mujeres puedan opinar y optar en asuntos relacionados con el matrimonio y el número de hijos (ODS 5). Las familias educadas están más abiertas a la innovación, más predispuestas a utilizar los recursos naturales de manera sostenible, y demuestran una mayor preocupación por el medio ambiente (ODS 6, 7, 11, 12, 13, 14 y 15). La alfabetización y la educación cumplen también una función muy importante en la promoción de los derechos humanos, la tolerancia a la diversidad y la prevención de conflictos (ODS 16). Por añadidura, los programas de alfabetización de adultos reportan beneficios que van mucho más allá de los especificados en los ODS, como un mayor grado de autoestima, empoderamiento y reanudación de trayectorias de aprendizaje. En pocas palabras, la lectura, escritura y la aritmética como elementos centrales de la educación básica no son solo el requisito fundamental, sino también una herramienta clave para alcanzar los ODS. Sin embargo, la comunidad internacional aún debe reconocer plenamente, y traducir en medidas asociadas, el importante papel que cumplen la lectura, la escritura y la aritmética (como parte de un conjunto más amplio de aptitudes generales o esenciales) en la promoción del aprendizaje postsecundario y el desarrollo sostenible.

Conclusión

No cabe duda de que la lectura, la escritura y la aritmética pueden y deben contribuir al logro de los ODS. Como elementos centrales del derecho humano a la educación, la alfabetización es asimismo una herramienta esencial en la lucha por otros derechos humanos, entre ellos el derecho al desarrollo. Sin embargo, la alfabetización sólo podrá desarrollar su potencial para “transformar el mundo” si es percibida y llevada a la práctica desde el punto de vista del aprendizaje a lo largo de la vida. Ello significa: a) concebir la alfabetización como un proceso de aprendizaje continuo que abarca todas las edades y generaciones; b) integrar la alfabetización en el desarrollo de otras aptitudes o combinarla con él, o bien integrarla en otras actividades de desarrollo; c) garantizar que la alfabetización sea

parte de las estrategias de desarrollo nacionales o subnacionales (Hannemann 2015).

La visión de una “alfabetización a lo largo de la vida” favorece enfoques integrados de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la escritura y la aritmética, como la alfabetización familiar, el aprendizaje familiar y la alfabetización incluida en el desarrollo de destrezas prácticas y actividades de generación de ingresos. Estos enfoques aproximan la alfabetización a la vida de las personas y la vincula con los distintos propósitos para los cuales ellas necesitan o desean saber leer, escribir, calcular y comunicarse. Por último, la alfabetización a lo largo de la vida respalda la meta de transformar la adquisición de capacidades de lectura, escritura y aritmética en parte de las actitudes, los hábitos y los sistemas de aprendizaje a lo largo de la vida. En lugar de intervenciones únicas y soluciones rápidas, lo anterior requiere adoptar una perspectiva a largo plazo en los esfuerzos por lograr sociedades alfabetizadas.

Referencias

Cree, A.; Kay, A. & Steward, J. (2012): The economic and social cost of illiteracy: A snapshot of illiteracy in a global context. (Informe final de la World Literacy Foundation). Melbourne: World Literacy Foundation

Comisión Europea (2012): Grupo de Expertos de Alto Nivel sobre Alfabetización de la Unión Europea: Informe final. Luxemburgo: Comisión Europea

Hannemann, U. (2015): Lifelong literacy: Some trends and issues in conceptualizing and operationalizing literacy from a lifelong learning perspective. *International Review of Education*, 61(3), 295-326

OCDE (2013): OECD Skills Outlook 2013. First results from the Survey of adult skills. Accesible en: http://skills.oecd.org/documents/OECD_Skills_Outlook_2013.pdf (consultado el 30 de diciembre 2015)

Torres, R.M. (2009) Literacy and lifelong learning: The linkages. In Association for the Development of Education in Africa (ADEA). More and better education. What makes effective learning in African literacy programs? Lessons learned from the ADEA 2006 Biennale on Education in Africa (Libreville, Gabon, 27-31, March 2006), pp. 493-504. Borrador accesible en http://adeanet.org/triennale-follow-up/sites/default/Altes/papier_03_en.pdf (consultado el 30 de diciembre 2015)

Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de la vida (UIL), (2010): Marco de Acción de Bélem: Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Hamburgo: UIL

Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de la vida (UIL), (2010): Segundo Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos: Repensar la alfabetización. Hamburgo, UIL

Instituto de Estadísticas de la UNESCO (2016a): UNESCO eAtlas of Literacy. Accesible en <http://tellmaps.com/uis/literacy/#!/tellmap/-601865091> (consultado el 8 de enero de 2016)

Instituto de Estadísticas de la UNESCO (2016b): Gender Parity among Literate Adults. Accesible en <http://www.uis.unesco.org/gallery/Pages/literacy-gpi-adult-women.aspx> (consultado el 8 de enero de 2016)

ONU (2015): Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución 70/1 de la Asamblea General

UNESCO (2004): La Pluralidad de la alfabetización y sus implicaciones en políticas y programas (documento de posición de la UNESCO). París, UNESCO. Accesible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246s.pdf> (consultado el 30 de diciembre de 2015)

UNESCO (2005): La alfabetización, un factor vital. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006. París: UNESCO

UNESCO (2014a): El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Notas técnicas del Sector de educación. París: UNESCO

UNESCO (2014b): El desarrollo sostenible comienza con la educación. Cómo puede contribuir la educación a los objetivos propuestos para después de 2015. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo/ Iniciativa Mundial “La educación ante todo”. París: UNESCO

UNESCO (2015): La Educación para Todos 2000 – 2015: Logros y Desafíos. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2015. París, UNESCO

UNESCO y otros (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 (borrador final para ser aprobado)

Seguimiento de la educación de jóvenes y adultos: de la EPT al Objetivo 4 de desarrollo sostenible (ODS)

En este artículo se analizan los desafíos que enfrenta el seguimiento de los progresos educativos de jóvenes y adultos desde el reciente período de Educación para Todos (EPT), a saber del 2000 al 2015, hasta el inicio de la Agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, del 2015 al 2030. Se entrega una visión del desarrollo del seguimiento en materia de EPT en lo que a la educación de adultos se refiere, así como una evaluación de los progresos y los desafíos. Se abordan las ambiciones globales en materia de educación formal y no formal de jóvenes y adultos, especialmente en relación al ODS 4 y sus metas e indicadores correspondientes a la vez que se hace una revisión de las experiencias en cuanto a un seguimiento perfeccionado.

Enfoques de la EPT aplicados al seguimiento de la educación de adultos

En mayo de 2000, 165 gobiernos, junto con activistas de la sociedad civil y otros actores involucrados, se reunieron en Dakar, Senegal, y acordaron aprobar un detallado “Marco de Acción”. En él se exponían seis objetivos concretos, dos de los cuales concernían directamente a la educación de adultos, al igual que a las estrategias de planificación y los enfoques de seguimiento (CME, 2015). El tercer objetivo se concentraba en los programas adecuados de aprendizaje y habilidades para la vida para todos; el Objetivo 4 proponía reducir a la mitad las tasas de analfabetismo de adultos por país (UNESCO, 2000).

Los objetivos de EPT contenían importantes principios internacionales. Por ejemplo, reflejaban un consenso internacional en torno al derecho a la educación, que fue consagrado por primera vez en 1946 con referencia a la instrucción fundamental, como se consigna en el artículo 26 de la “Declaración Universal de los Derechos Humanos” (Naciones Unidas, 1948). En segundo lugar, funcionaban como un instrumento para promover la política mundial sobre educación, incluida la educación de adultos, y se concentraban en las aspiraciones políticas de mejorar la cooperación internacional y la creación de capacidades a nivel nacional.

También establecían una base para realizar un seguimiento del progreso hasta 2015, con información oportuna proporcionada por los estados miembros (UNESCO, 2010). El seguimiento fue un mecanismo clave para identificar las necesidades de los países y los compromisos de los donantes, al igual que para perfeccionar la toma de decisiones gracias a investigaciones basadas en evidencias (UNESCO, 2010).

Años más tarde (2009), con ocasión de la sexta reunión de la CONFINTEA en Belém, Brasil, los participantes internacionales analizaron más a fondo el tema del aprendizaje y la educación de adultos (AEA). El “Marco de Acción de Belém” hizo hincapié en las medidas nacionales e internacionales en materia de AEA que habría que aplicar. En el artículo 17 se instaba específicamente a los países a elaborar y analizar indicadores comparables sobre participación en AEA, a establecer un mecanismo de seguimiento para evaluar los compromisos internacionales, y a preparar un informe de progreso trienal con parámetros e indicadores para un seguimiento a nivel regional (UNESCO, 2010).

El seguimiento internacional debía incluir un sistema de acceso abierto para la gestión de conocimientos; la creación de directrices para obtener resultados de aprendizaje reconocidos y validados; la elaboración regular de un “Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos” (Global Report on Adult Learning and Education – GRALE) a cargo del Instituto de la

UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL), con el apoyo del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS); y una revisión de la “Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos”, aprobada en Nairobi (1976) (UNESCO, 2010). En la CONFINTEA VI también se formularon importantes observaciones sobre el seguimiento del AEA. Entre ellas se incluyó la necesidad de una descripción más detallada de las metas y los objetivos de AEA, de una mayor participación de la sociedad civil en la labor de seguimiento, y de criterios más explícitos para evaluar los resultados y el impacto (UNESCO, 2009).

Tres informes GRALE (de 2010, 2013 y 2016) han contribuido en gran medida a perfeccionar los enfoques para conceptualizar y supervisar el aprendizaje y la educación de adultos. Con todo, la dependencia de información entregada por los propios países menoscaba en parte la fiabilidad, la validez y la solidez del proceso de seguimiento. Los informes de seguimiento de la EPT en el mundo (EFA Global Monitoring Reports – GMR) aportaron un mecanismo adicional de rendición de cuentas para evaluar el progreso del AEA (Campaña Mundial por la Educación, 2015).

2015: Problemas en el progreso y el seguimiento de la EPT

¿Qué logros se obtuvieron al llegar a 2015? Aun cuando en materia de educación a nivel internacional se realizó un progreso digno de crédito,

Objetivos EPT

Objetivo 1 Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.

Objetivo 2 Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.

Objetivo 3 Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.

Objetivo 4 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 básica y la educación permanente.

Objetivo 5 Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.

Objetivo 6 Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas.

no se lograron alcanzar ni los seis objetivos de EPT ni los dos objetivos de educación de los ODG referentes a completar la enseñanza primaria y lograr la paridad entre los géneros (GMR 2015). Se cree que esta situación perjudicó el avance en otros ODM. Los análisis retrospectivos de los dos objetivos de EPT asociados directamente a la educación de adultos señalaron algunos problemas en su seguimiento.

Si bien el tercer objetivo de EPT sobre aprendizaje y habilidades para la vida tenía que ser alcanzado mediante la educación formal y no formal en el espíritu del aprendizaje a lo largo de la vida,¹ surgieron dificultades de fondo en su redacción: una falta de mensurabilidad específica y distintas maneras de interpretar el término “habilidades para la vida” (GMR 2015). La serie de informes de seguimiento había identificado tres tipos de aptitudes —fundacionales, transferibles y profesionales—, además de aquellas relacionadas con otros resultados deseados: competencias “socio-emocionales (...) no cognitivas”, o “habilidades blandas”, que se adquieren gracias a la experiencia y la educación (GMR 2015).

Pese a los intentos de diferenciar esas aptitudes, estas aparecieron profundamente legitimadas en el objetivo transversal de mejorar los medios de subsistencia y la productividad general de la sociedad, de conformidad con la teoría del capital humano. Desde el año 2000, las aptitudes y las competencias han llegado a ser más valoradas en cuanto a los incrementos de productividad y los propósitos cívicos, y por tanto son percibidas como aspectos necesarios de la educación general (GMR 2015).

En resumen, entre los problemas que dificultaron el seguimiento del tercer objetivo de EPT se incluyen:

- Ausencia de una medición mundial de las aptitudes fundacionales.
- Lagunas en la información sobre las aptitudes transferibles.
- Ausencia de una base de datos mundial sobre programas de educación y formación técnica y profesional.
- Ausencia de una evaluación clara y sistemática de la educación no formal.
- Datos internacionales poco fiables sobre la participación de jóvenes y adultos en la educación formal y no formal posterior a la obligatoria (GMR 2015).

1/ En *Aprender a ser: la educación del futuro* (Faure y otros, 1972), se sostenía que la educación debía ser universal y a lo largo de la vida, y se proponía que los estados miembros incorporaran esta postura como un metaconcepto en sus políticas educativas (UNESCO, 2015).

El Objetivo 4 de EPT sobre alfabetización de adultos fue elaborado teniendo en mente el seguimiento internacional, habida cuenta del umbral cuantitativo de 50%. Pese a lo anterior, el objetivo no fue alcanzado en 2015. En muchos contextos, el progreso en las tasas de alfabetismo de adultos fue atribuible en menor medida a los programas de AEA que a la escolarización de alumnos más jóvenes que luego se transformarían en adultos instruidos. Ello explica en parte el escaso progreso en los esfuerzos por reducir a la mitad las tasas de analfabetismo (GMR 2015).

La persistencia de altas tasas de analfabetismo, calculadas sobre la base de estimaciones convencionales, resta fuerza a los llamamientos en favor de la justicia social y a los argumentos que proclaman los comprobados beneficios de aprender a leer y escribir para las personas y la sociedad. “Hoy en día, la alfabetización se entiende como una continuidad de competencias que permite a las personas lograr sus objetivos en el trabajo y en la vida diaria, y participar plenamente en la sociedad, como lo corrobora la comunidad internacional en el ‘Marco de Acción de Belém’” (GMR 2015). No obstante, persisten algunos problemas relativos a las definiciones, como también una incapacidad para comparar los datos sobre alfabetización a lo largo del tiempo. Muchos países aún no han efectuado evaluaciones directas de las capacidades básicas de lectura y escritura, y prefieren basarse en evaluaciones indirectas que ofrecen un panorama parcial e inexacto.

Por consiguiente, los principales problemas que dificultan el seguimiento de Objetivo 4 de EPT son:

- La insuficiente cantidad de países que han realizado evaluaciones directas de las capacidades básicas de lectura, escritura y cálculo.
- La inexactitud de las declaraciones por cuenta propia y de las evaluaciones a cargo de terceros.
- El flujo continuo analfabetismo-alfabetismo sigue siendo abordado como un fenómeno binario.
- Los datos de distintas poblaciones en épocas diferentes limita la aplicabilidad de las políticas. (GMR 2015)

Identificar a jóvenes y adultos en los ODS

En septiembre de 2015, los estados miembros de la ONU acordaron la promulgación de una agenda integrada y transformadora para el desarrollo sostenible después de 2015, la cual incluía 17 ODS y 169 metas. El cuarto ODS, que consta de 10 metas, se concentra en la educación (ODS,

2015). ¿En qué lugar exacto figura la educación de jóvenes y adultos? Se alude claramente a ella en el propio objetivo, que menciona de manera explícita “oportunidades de aprendizaje durante toda la vida *para todos*”, y en 4 de las 10 metas asociadas: 4.3, 4.4, 4.6 y 4.7.

En el contexto del seguimiento mundial, el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los ODS ha propuesto por lo menos un indicador mundial para cada meta. En materia de educación, estos indicadores reflejan el trabajo llevado a cabo por el Grupo Consultivo Técnico (GCT), que propuso indicadores mundialmente comparables para hacer un seguimiento del progreso en cada meta del cuarto ODS (UIS, 2015). Los indicadores para la meta 4.3 incluyen la tasa de matriculación en la enseñanza postsecundaria y el porcentaje de jóvenes y adultos que han participado en programas de educación y formación durante los últimos 12 meses. Los indicadores para la meta 4.4 incluyen el porcentaje de jóvenes y adultos con aptitudes digitales y de TIC, como también los niveles educativos por edad, condición económica y programa. Para la meta 4.6, los indicadores se concentran en la competencia funcional de los adultos en lectura, escritura y cálculo; en las tasas de alfabetismo de jóvenes y adultos; y en las tasas de participación en programas de AEA (UIS, 2015). Por último, los indicadores para la meta 4.7 incluyen los conocimientos sobre temas relacionados con la ciudadanía mundial (ECM) y la sostenibilidad (EDS), así como el grado en que los países están incorporando los temas relativos a la ECM y la EDS en las políticas, los currículos, la formación docente y las evaluaciones de los alumnos (UIS, 2015). Todos los indicadores propuestos adolecen de enormes problemas de seguimiento, debido a la falta de definiciones estandarizadas, a la escasa disponibilidad de datos, y a la limitada comparabilidad y cobertura nacional.

Participación de jóvenes y adultos en la educación formal y no formal

La participación de jóvenes y adultos en la educación formal puede identificarse en diversas metas. La educación formal postsecundaria está garantizada en las universidades, la educación y formación técnica y profesional (EFTP) o las instituciones de educación superior, tal como consta en la meta 4.3. En algunos lugares, la EFTP formal se ofrece desde el nivel secundario (meta 4.4). En tanto, las aptitudes básicas de lectura, escritura y cálculo (meta 4.6) pueden impartirse mediante programas formales públicos, mientras que las organizaciones de la sociedad civil, los institutos especializados y el sector privado cumplen la función de proveedores complementarios fundamentales.

Los contextos de educación no formal son las fuentes más comunes de educación de adultos en todo el mundo (UIL, 2016). Por eso la educación de adultos está tan estrechamente relacionada con el aprendizaje a lo largo de la vida. Aun así, resulta difícil determinar el grado de participación de los adultos dentro de marcos tan diversos, ya que los países proporcionan datos incompletos y por lo general no estandarizados (GMR 2015). También se suelen ofrecer incentivos para inflar las cifras de participación a fin de mantener la financiación de los programas.

Los jóvenes y los adultos participan en diversos programas de educación no formal adaptados a cada contexto y relacionados con las cuatro metas. Entre ellos pueden incluirse, por ejemplo, capacitación en el empleo y/o EFTP subcontratada y financiada por el empleador (metas 4.3 y 4.4); desarrollo de aptitudes; iniciativas comunitarias integradas; y cursos de lectura, escritura y cálculo impartidos por ONG, institutos especializados y el sector privado (las cuatro metas) (GMR 2015). La factibilidad de ofrecer un panorama representativo a nivel mundial de los niveles de participación en esas actividades se ve considerablemente limitada en el futuro inmediato.

Lecciones para realizar un seguimiento de la educación de adultos desde la EPT a los ODS

Teniendo en cuenta las críticas de que fue objeto el proceso de seguimiento de los objetivos 3 y 4 de EPT, se requiere emprender iniciativas interinstitucionales e intersectoriales concertadas con el fin de evaluar los parámetros y resultados del AEA dentro del marco de los ODS. Hasta ahora, y pese al carácter integrado de la agenda, algunas metas de los ODS están siendo abordadas de manera prioritaria, sin tenerse en cuenta, por lo general, aquellas relacionadas con el AEA. Al no realizarse esfuerzos sostenidos para promover la elaboración de indicadores, la compilación de datos y la creación de capacidades, seguirá siendo difícil, si no imposible, comparar e interpretar los patrones de educación de adultos a lo largo del tiempo y de un lugar a otro. Existe una clara discrepancia entre el grado de ambición expresado en el cuarto de los ODS y los niveles de compromiso nacional e internacional para generar herramientas de seguimiento del AEA que sean factibles, sólidas y representativas. Al igual que el controvertido significado de “habilidades para la vida” en el tercer objetivo de EPT, la falta de una definición común de “competencias necesarias” en la meta 4.4 y de “conocimientos necesarios para promover el desarrollo sostenible” en la meta 4.7, también restan validez al seguimiento mundial del cuarto de los ODS. Identificar y emplear variables sustitutivas para efectos de seguimiento, método empleado por los

informes de seguimiento a nivel mundial, ha resultado ser una estrategia fallida (GMR 2015). Los métodos de seguimiento indirectos y cualitativos también tienen sus limitaciones.

Para varias metas, la información a nivel mundial simplemente no está disponible. Para la meta 4.7 es considerable la carencia de datos, ya sea de evaluaciones internacionales o de informes nacionales, con relación a los conocimientos y aptitudes para AEA y ECM (valores, actitudes y competencias no académicas). Del mismo modo, no existe una base de datos mundial sobre programas de ECTP, sólo informes de los ministerios de educación sobre vínculos de la educación secundaria con programas de prácticas profesionales, capacitación basada en el trabajo y ECTP formal, lo cual dificulta el seguimiento de las metas 4.3 y 4.4. La escasez de evaluaciones sistemáticas de la educación no formal, o de estudios de la participación de adultos más allá de la edad de escolaridad formal afecta negativamente el seguimiento de todas las metas asociadas al AEA en el cuarto de los ODS.

Teniendo en cuenta las actuales fuentes de información, ¿cómo debería llevarse a cabo el seguimiento de las metas 4.3, 4.4, 4.6 y 4.7? Consideremos, por ejemplo, el tema de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo para adultos (meta 4.6). Muchos países utilizaron los empadronamientos censales (basados en declaraciones a título personal y en evaluaciones a cargo de terceros) o las encuestas nacionales para calcular los niveles de alfabetismo adulto, tal como se consigna en el Objetivo 4 de EPT. Estas evaluaciones indirectas de los niveles de alfabetismo suelen subestimar las verdaderas competencias de los adultos en materia de lectura, escritura y cálculo. Por añadidura, tienden a reducir la definición plural de alfabetización propuesta en Belém a una concepción binaria (alfabetizado-analfabeto). En el período previo al Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización (2003-2012) y durante el mismo, algunos países comenzaron a realizar evaluaciones directas de las competencias de lectura y escritura. Otros tomaron parte en mediciones comparables, entre ellas el Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (Literacy Assessment and Monitoring Programme – LAMP) de la UNESCO, el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC) de la OCDE, y el estudio sobre Competencias para el Empleo y la Productividad (Skills Toward Employment and Productivity – STEP) del Banco Mundial. Asimismo, algunas encuestas demográficas y de salud (Demographic and Health Surveys – DHS) y las encuestas de indicadores múltiples por conglomerados (Multiple Indicator Cluster Surveys – MICS) proporcionan información válida sobre competencias de lectura y escritura (GMR, 2015).

En principio, las versiones revisadas de las evaluaciones antes mencionadas podrían servir de base para el seguimiento internacional de las competencias de lectura, escritura y aritmética de los adultos a las que se alude en la meta 4.6. Sin embargo, el hecho de evaluar diferentes poblaciones de adultos en momentos distintos sin duda plantea una importante dificultad al formular las políticas. Puesto que el acceso a la educación formal de los niños y niñas está aumentando con el tiempo, también se están elevando las tasas de alfabetismo de adultos, ya que es mayor la cantidad de niños instruidos capaces de transformarse en jóvenes y adultos alfabetizados (GMR 2015). Si los diseñadores de políticas desean identificar las condiciones o los programas que permiten que los adultos adquieran y conserven más eficazmente las competencias de lectura y escritura, se requieren datos más exactos sobre niveles de alfabetismo de la *misma* cohorte a lo largo del tiempo (GMR 2015).

Varias de las nuevas metas del cuarto de los ODS se concentran en aptitudes que van más allá de la lectura, la escritura y la aritmética (metas 4.3, 4.4 y 4.7). Una lección clave que se desprende del seguimiento del tercer objetivo de EPT tiene que ver con el hecho de que al no existir una clara definición de “habilidades para la vida”, el seguimiento internacional se vio obstaculizado. Así pues, las competencias precisas a las que se refiere cada una de las metas del cuarto de los ODS tienen que ser cuidadosamente definidas en relación con parámetros claros. En cuanto a las *aptitudes fundacionales*, entre las fuentes de datos existentes se incluyen encuestas realizadas por la European Training Foundation, el estudio “Aprender para el mundo laboral”, seguido de “Competencias más allá de la escuela” y la Recomendación 195 de la OIT (GMR, 2015). Las fuentes de datos para el seguimiento de las “aptitudes transferibles” también se han perfeccionado: por ejemplo, el proyecto Educación y Progreso Social de la OCDE, y las mediciones de habilidades “duras” y “blandas” realizadas por PIAAC y STEP. Si en estos proyectos es posible elaborar definiciones comunes de las aptitudes para luego someterlas a mediciones, los diseñadores de políticas podrán identificar con mayor precisión los tipos de educación, aptitudes y aprendizaje que permiten mejorar los medios de subsistencia y aumentar el compromiso cívico (GMR, 2015).

Conclusión

El desafío consiste en diseñar estudios **sólidos y factibles a nivel mundial** sobre la educación, el aprendizaje y la adquisición de aptitudes por parte de los adultos. Los datos aportados tienen que ajustarse a los criterios internacionales para que sean comparables e interpretables, y para

observar los cambios a lo largo del tiempo. En el contexto del AEA, la recopilación y la supervisión de los datos constituyen el elemento que es preciso mejorar; de lo contrario, los diseñadores de políticas nacionales e internacionales contarán con escasas evidencias para concebir políticas eficaces. A menos que avancemos más allá de la plétora de compromisos con la educación de adultos formulados en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, la CONFINTEA, la EPT y, **últimamente**, los ODS, el progreso continuará anclado en la retórica y no en la realidad.

Referencias

CME (Campaña Mundial por la Educación). 2015. Time to Get It Right: Lessons from EFA and the MDGs for Education 2016–2030 http://www.campaignforeducation.org/docs/post2015/GCE_EFA_REPORT_MAY_2015_EN_WEB.pdf

EPT. 2000. Education for All: Six Goals. <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/>

Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (Global Monitoring Report – GMR). 2015. La educación para todos, 200–2015: Logros y desafíos. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>

ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible). 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S

Instituto de Estadística de la UNESCO (UNESCO Institute for Statistics – UIS). 2015. Propuesta del Grupo Consultivo Técnico (TAG): Thematic Indicators to Monitor the Post-2015 Education Agenda. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/tag-proposed-thematic-indicators-post2015-education-agenda.pdf>

UNESCO. 2000. Marco de Acción de Dakar. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. 2009. CONFINTEA VI: Sexta conferencia internacional de educación de adultos: Informe final. <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/>

INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/confinteavi_final_report_spanish_online.pdf

Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
2010. CONFINTEA VI: Marco de acción de Belém: Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_es.pdf

Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
2016. "Conceptions and Realities of Lifelong Learning". Documento de antecedentes encargado para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2016. París, UNESCO

Naciones Unidas. 1948. Declaración Universal de los Derechos Humanos. <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Julia Steffen

¿El aprendizaje global como tarea transversal de la Agenda 2030? Consideraciones del proyecto “Aprendizaje global en las universidades populares”

¿Cuáles son algunos de los elementos básicos para alcanzar el desarrollo sostenible en el ámbito de la educación para el desarrollo? En este artículo se reflexiona sobre la manera en que la educación para el desarrollo sostenible y el aprendizaje global contribuyen a este objetivo y cuáles son las experiencias prácticas al interior de las universidades populares alemanas.

“De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”¹. Esta meta 4.7 del objetivo independiente n° 4 sobre educación [“Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”]

contiene algunos elementos clave reflejados en el proyecto “Aprendizaje Global en las Universidades Populares”. Los enfoques educativos específicos descritos y combinados en el concepto integral de “desarrollo sostenible”, caracterizan una concepción interdisciplinaria de la educación, que capacitaría a las personas para forjar responsablemente el mundo del futuro en su concepción más amplia y más reducida, teniendo en cuenta la repercusión de las políticas (de desarrollo) y de las iniciativas individuales en los habitantes del Hemisferio Sur.

Las siguientes consideraciones se concentran en los conceptos educativos de educación para el desarrollo sostenible (EDS) y aprendizaje o educación global (AG). La EDS sigue arraigada en la educación formal y no formal a través del Programa de Acción Mundial de la UNESCO, y en Alemania, entre otros países, mediante la revisión de los principios rectores sobre educación en el área del desarrollo mundial (conocidos como “Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung”). En su calidad de organización especializada en educación de adultos, el objeto de interés central de la labor de DVV International al interior de Alemania es el aprendizaje global.

ODS Objetivo 4.7

Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios

1/ http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S

Educación para el desarrollo sostenible y aprendizaje global: diferencias y similitudes

Dada la naturaleza de su origen, la EDS está más influida por el medio ambiente, mientras que el AG se concentra en la justicia social, la reciprocidad entre los niveles local y mundial, así como entre el Hemisferio Norte y el Hemisferio Sur. Ambas corrientes se encuentran estrechamente relacionadas, con conceptos muy afines como educación sobre la naturaleza y el medio ambiente o aprendizaje intercultural. Resulta cada vez más difícil formular una definición selectiva de EDS y AG, ya que la interrelación de los temas asociados al desarrollo y al medio ambiente tiende a verse reflejada en los programas educativos que se ofrecen.

Las siguientes definiciones básicas, que se remontan al año 2002, ayudan a comprender los respectivos énfasis:

“La educación para el desarrollo sostenible va más allá de la educación ambiental. Se diferencia de ésta y de la educación sobre el desarrollo en el sentido de que adopta un enfoque más amplio e inclusivo que incorpora los aspectos ambientales, económicos y sociales (el “triángulo de la sostenibilidad”). La educación para el desarrollo sostenible debería contribuir a hacer realidad el concepto social de desarrollo sostenible, tal como ha sido definido en el Programa 21, y su objetivo es empoderar a las personas para que, teniendo en cuenta la perspectiva mundial, contribuyan activamente a crear un medio ambiente ecológicamente compatible, económicamente eficiente y socialmente justo. Con contenidos y métodos apropiados, y con la correspondiente organización de aprendizaje, la tarea de la EDS en todos los sectores educativos consiste en poner en marcha procesos de aprendizaje que ayuden a adquirir las competencias de análisis, evaluación y creación de capacidades que son necesarias para el desarrollo sostenible” (Ministerio Federal de Educación e Investigación, 2002).

“La Educación Global es una educación que abre los ojos y las mentes de las personas a las realidades del mundo, y los despierta para crear un mundo de mayor justicia, igualdad y derechos humanos para todos. La Educación Global comprende la Educación para el Desarrollo, Educación en Derechos Humanos, Educación para la Sostenibilidad, Educación para la Paz y Prevención de Conflictos y Educación Intercultural; constituyéndose en las dimensiones globales de la Educación para la Ciudadanía”. (Declaración de Maastricht sobre Educación Global, 2002).

El aprendizaje global se basa en el hecho de que hoy en día la gente vive e interactúa en un mundo globalizado. El desafío para la educación consiste en ofrecer a los alumnos no solo oportunidades para aprender, sino además en lograr que reflexionen sobre sus propias opiniones y su papel en esta interrelacionada sociedad global. El requisito fundamental

para compartir y fundamentar nuestras opiniones es contar con aptitudes y herramientas: recopilar información; formarse una opinión; contribuir a una cultura del debate y posiblemente de la polémica; buscar maneras de participar e intervenir en la política; interactuar con los medios de comunicación, con los representantes elegidos, o con ambos. Puesto que el AG promueve la comprensión de las complejas relaciones entre problemas sociales, ambientales, políticos y económicos en todo el mundo, puede admitir nuevos modos de pensar y de actuar. Como la complejidad es un obstáculo, y al aplicarse un enfoque diferenciado resulta casi imposible ofrecer respuestas sencillas —incluso escoger entre un envase de vidrio y un envase de plástico retornable, o entre papel reciclado y papel certificado por el Consejo de Administración Forestal, ya no es una decisión obvia—, resulta aconsejable demostrar cierto grado de tolerancia a la frustración. Las contradicciones, las tensiones, las dudas y la diversidad de opiniones forman parte de un debate discursivo. Discutir los aspectos polémicos y evitar los estereotipos son actitudes consustanciales a las actividades asociadas al AG: el comercio justo es una de las opciones para proceder, pero de ninguna manera la solución a las estructuras del comercio mundial; la reducción del consumo al utilizar los productos colectivamente, o mediante el reciclaje o el supra-reciclaje, es un tema que debería incluirse en el debate. Al ser capaces de cambiar nuestra perspectiva, por ejemplo, se aprecia con claridad cómo se difuminan fácilmente las fronteras con otros conceptos educativos, como el de aprendizaje intercultural.

Tanto la EDS como el AG aspiran a crear, a nivel de la personalidad, una conciencia de la globalización y de sus consecuencias para distintas áreas temáticas como el medio ambiente, las políticas de desarrollo y las relaciones Norte-Sur. La esfera de acción apunta a brindar a los alumnos la oportunidad de reconocer sus propias competencias y de explorar posibilidades concretas para aprovecharlas y, llegado el momento, aplicarlas. Así pues, ambos conceptos educativos propugnan una educación basada en la competencia y el uso de métodos holísticos innovadores.

El anteriormente mencionado compromiso propuesto en la meta 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible también fortalecerá el aprendizaje global, que contribuye a crear conciencia sobre las consecuencias políticas, económicas, ambientales y sociales de la globalización en la población en general. Lo que se pretende es que las personas se reconozcan como solidariamente responsables, que se transformen en ciudadanos y consumidores cuyas opciones individuales y políticas configuren el mundo en que vivimos. Si no se comprendiera el alto grado de interconexión que caracteriza nuestra vida en un mundo globalizado (por ejemplo, el cambio climático, el desplazamiento y la migración, el

flujo transfronterizo de información y dinero), el proceso de transformación hacia sistemas y sociedades más justos sería algo difícil de imaginar.

¿Una síntesis de los conceptos educativos de la Agenda 2030?

En la Asamblea General de la ONU celebrada el 25 de septiembre de 2015, 193 jefes de estado y líderes de gobierno aprobaron la declaración “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”², cuyo contenido central lo proporcionan los 17 objetivos de desarrollo sostenible y sus 169 metas. Una característica novedosa es el desglose detallado en distintas esferas de actividad y también los grupos destinatarios, ya que los ODG están dirigidos a todas las naciones: los así llamados países “desarrollados” y los países en desarrollo y emergentes. Así pues, Alemania se transforma en un país en desarrollo. La implementación de los 17 ODS de aquí a 2030 puede ser posible solo a través de un replanteamiento del papel de la sociedad y un cambio en nuestros patrones de comportamiento político y personal. Esta transformación requiere un alto nivel de educación, pues las exhortaciones morales y las transferencias de conocimientos basadas en datos objetivos parecen no ser suficientes. De lo contrario, los proveedores de servicios de telecomunicaciones no lograrían promocionar adecuadamente cada año un nuevo teléfono inteligente con sus respectivos contratos, habida cuenta de realidades de sobra conocidas como el trabajo infantil, la extracción de minerales de tierras raras y las deplorables condiciones de trabajo en las fábricas, por nombrar solo algunas.

Los ODS contienen diversos (sub)objetivos ambientales, especialmente en áreas como el agua, la energía, los océanos, los ecosistemas, el consumo sostenible y las modalidades de producción, así como el cambio climático. Contienen objetivos de desarrollo orientados a reducir las desigualdades al interior de los países y entre ellos, al igual que otros relacionados con igualdad entre los géneros, la paz y la justicia. Con

todo, al mismo tiempo la Agenda 2030 también pone el acento en el propósito de lograr el crecimiento económico sostenible. Es así como se han previsto posibles conflictos: por ejemplo, ¿acaso el Objetivo 13 se contrapone

ODS Objetivo 13

Acción por el Clima

Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos

2/ http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S

al Objetivo 8? ¿Acaso la creación de empleos no es compatible con la protección del medio ambiente?

La educación para el desarrollo sostenible y el aprendizaje global son herramientas sumamente apropiadas para hacernos abandonar el carrusel de respuestas a que estamos acos-

tumbrados, para crear escenarios alternativos y sopesar los pros y los contras al margen de los períodos legislativos, los grupos de cabildeo y los paradigmas de crecimiento. Ambos enfoques ofrecen el espacio para desarrollar programas educativos que acompañen y respalden el proceso de transformación en una comunidad global política, económica y ecológicamente consciente. Se podría sostener que son pocos los ODG que van a alcanzarse si no se posee una percepción más amplia y profunda de las relaciones en nuestro mundo globalizado. La EDS y el AG son importantes elementos en esta constante trayectoria de aprendizaje.

ODS Objetivo 8

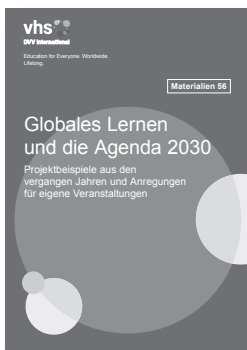
Trabajo y Crecimiento Económico

Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos

¿Son compatibles el aprendizaje global y las universidades populares?

¡Absolutamente! El aprendizaje global es un concepto educativo interdisciplinario que puede percibirse como una respuesta pedagógica a las necesidades de desarrollo sostenible de nuestra sociedad global. Su motivación central es la interacción entre los niveles local y mundial para lograr el aprendizaje destinado a la acción, de modo que seamos capaces de orientarnos en este mundo globalizado y vivir como personas responsables. Igualmente amplia es su interrelación con áreas como la educación en derechos humanos, el comercio justo, la educación ambiental, el aprendizaje intercultural o la sostenibilidad.

De manera que el AG puede implementarse en **todos** los departamentos de las universidades populares, como un programa único e independiente o como una serie incorporada a manera de unidad en una modalidad actualmente en aplicación: una serie dedicada a la cocina vegana, que incluya información sobre el impacto de la producción alimentaria en el medio ambiente y en los habitantes de otras zonas del mundo; un juego de simulación sobre las negociaciones internacionales en torno al clima; una aportación a un curso sobre tecnología de la información en la que se trate el tema de las exportaciones de desechos de hardware y cómo afectan a los habitantes de los países donde se arrojan esos



Aprendizaje global y
Agenda 2030
Ejemplos de proyectos
[www.dvv-international.de/
vhs-kooperationen/globales-
lernen/handreichungen/](http://www.dvv-international.de/vhs-kooperationen/globales-lernen/handreichungen/)

residuos; un taller rotativo sobre los derechos humanos, las causas de los éxodos y la migración, en el que se combine una gran variedad de ideas sobre qué podemos hacer a nivel local, nacional e internacional.

El AG es sumamente versátil en cuanto a su contenido y su metodología, pues permite la expresión de diversos puntos de vista. Gracias a la información (cognición) y la reflexión (evaluación), el AG puede contribuir a fomentar el compromiso cívico (acción) de los participantes. Parece acertado recurrir como complemento a los conocimientos temáticos especializados de los socios en el área de la política de desarrollo, quienes asimismo podrían promover los eventos en sus respectivas redes. Esta es una de las maneras en que el AG puede contribuir a aumentar la visibilidad y la relevancia de las universidades populares.

¿Y en la práctica?

El proyecto “Aprendizaje global en las universidades populares” está a cargo de DVV International, y es patrocinado por Engagement Global en representación del Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo (BMZ). Las universidades populares interesadas en participar pueden atender a las necesidades de sus destinatarios mediante tres vías de financiación: jóvenes (incluidos los alumnos de programas de enseñanza de segunda oportunidad y de institutos de formación profesional), adultos (desde grupos con miembros de diversas edades hasta grupos destinatarios específicos, como adultos mayores, voluntarios o funcionarios del gobierno local) y divulgadores (como los funcionarios de las universidades populares, el personal de las ONG, los maestros, los asistentes sociales).

Dentro del marco de este proyecto, las universidades populares en Alemania crean una diversidad de modalidades y contenidos. Pese a la variedad de grupos destinatarios, temas, métodos y entornos locales, hay áreas que se mencionan con seguridad en las solicitudes, por ejemplo “el consumo”: todos somos ciudadanos y consumidores, por lo que no debemos recorrer un largo camino para incorporar nuestro comportamiento diario —desde el vestuario, la alimentación y los viajes hasta los teléfonos inteligentes— a un contexto mundial, teniendo en cuenta la manera en que se ve afectada la gente que vive y trabaja en países del Hemisferio Sur. Por

tanto, podemos abordar de diversas maneras el tema del “consumo”, por ejemplo como:

- Un evento de fin de semana („Protección del clima mundial: un desafío para todos“) destinado a los adultos mayores, que consiste en una reflexión y evaluación en torno a las conclusiones de las negociaciones sobre el clima llevadas a cabo entre 2014 y 2015 y la firma definitiva de un acuerdo sobre el clima mundial. El empleo de distintos métodos, como el juego de roles y la planificación de juegos permitieron representar de manera concreta temas abstractos, añadiendo distintos puntos de vista de políticos, empresarios y habitantes de otras regiones del mundo.
- Un evento de dos días („Nuestro consumo mundial“) con conferencias dictadas por diversos especialistas, entre ellos un profesor universitario de ascendencia africana que se refirió al cultivo del algodón; dos funcionarios de ONG que hablaron de las normas, el etiquetado y las condiciones laborales con respecto a las materias primas; el responsable de asuntos ambientales de una empresa fabricante de ropa para uso al aire libre, quien abordó el tema del proceso de certificación. Se exhibieron dos cortometrajes y se organizaron sesiones de trabajo en grupo. Los distintos enfoques permitieron que el grupo de adultos adquiriera nuevos conocimientos, y crearon un espacio para la reflexión.
- Una serie impartida en distintas escuelas, que constó de cuatro eventos de una hora destinados a los niños y niñas („El consumo de papel en Alemania y sus repercusiones en los países en desarrollo“) con modalidades de comunicación adecuadas a la edad de los destinatarios: un juego de preguntas y respuestas; un libro de ejercicios que explicaba los contenidos: el monitor asumía el papel de un libro de ejercicios y contaba la historia de su vida, lo que significaba el largo recorrido desde el árbol hasta los productos de papel; los alumnos podían adoptar la perspectiva de un árbol que pierde su vida para permitir la fabricación de un producto de corta duración; una conferencia activa sobre el origen del papel y su valor en distintas partes del mundo; una selva de papel: con la ayuda de dos „mochilas ecológicas“ los niños y niñas aprendieron a distinguir entre los diversos tipos de papel y su respectivo balance ambiental. Se analizaron variedades de papel higiénico y de libros de ejercicios fabricados a partir de fibra virgen y con tecnologías respetuosas del medio ambiente. Asimismo, se exhibieron y explicaron la gran variedad de etiquetas ecológicas y sellos oficiales de empresas que pueden emplearse para orientar a los clientes.

Ya a partir de 2014, el éxodo y la migración fueron transformándose progresivamente en objeto de interés, pues las universidades populares actúan como sismógrafos de la sociedad. Puesto que las universidades populares forman parte del entorno local y comunal, sus necesidades inmediatas tienen que ver por lo general con seminarios sobre el tema del éxodo y la migración (rutas, causas); la formación intercultural (por ejemplo para voluntarios que asisten a los refugiados); o el desarrollo de competencias metódicas y didácticas para funcionarios de las universidades populares, habida cuenta de la cada vez mayor heterogeneidad étnica de los alumnos. Sin embargo, en este contexto solo se pueden considerar las propuestas de financiación que vinculen estrechamente estos temas con las políticas de desarrollo y las repercusiones para los habitantes del Hemisferio Sur.

Es importante que en el diseño del proyecto se planifique un intercambio con la contraparte. Así por ejemplo, en un curso de alemán como idioma extranjero para inmigrantes se elaboró una exposición mediante una narración digital (“Cuéntanos tu historia”). Ella fue presentada en la sede de un centro cultural local, y fue acompañada de información complementaria. Considerar a estas personas en conjunto como “los refugiados” es una actitud inútil porque no son una masa amorfa sino personas con sus propias historias, experiencias y competencias. Hacer que los refugiados e inmigrantes, además de hablar de su vida, se refieran por sí mismos a temas que los conecten con la manera en que vivimos y nos desenvolvemos en nuestra sociedad sería una estrategia obvia, al menos en este contexto.

El aprendizaje global en la educación de segunda oportunidad puede ser (al menos) tan diverso y complejo como para los demás grupos destinatarios de jóvenes, como lo demostró, por ejemplo, una serie sobre “Justicia y existencia digna. Un futuro sin desigualdad ni discriminación”. Las reuniones de intercambio de ideas sobre las definiciones y los vínculos aportaron temas que los participantes sometieron a un seguimiento en profundidad, como los derechos humanos y lo que ocurre con los conceptos de justicia y dignidad humana cuando uno es refugiado. La teoría de los derechos humanos fue contrastada con las realidades vitales de los participantes: ¿Qué tienen que ver conmigo estos derechos? ¿Puedo imaginarme una vida sin estos derechos? ¿Cuáles son las experiencias de personas que viven en otras regiones? Las violaciones a los derechos humanos individuales en países escogidos fueron objeto de talleres y estudios (la pena de muerte, los derechos de la mujer, los derechos del niño). Uno de los grupos llegó a la conclusión de que las violaciones de estos derechos en determinados países y la “prosperidad” en otras regiones aparecen, a veces, en directa proporción. Se elaboraron modelos para

dar visibilidad a estas injusticias: un mural de fotos, un globo terráqueo acompañado de una cadena de producción, una mesa puesta comparada con vertedero.

Emplear los ODS para ofertas de aprendizaje global

Entre todas las siglas —ODM, ODS, EDS, CME— que suelen resultar poco atractivas para los legos interesados en la materia, los Objetivos de Desarrollo Sostenibles poseen ventajas prácticas (potenciales): no abordan temas ni problemas nuevos sino que más bien combinan diversos aspectos, incluido el asunto de los indicadores y la financiación del desarrollo. Conectan nuestras realidades locales con las mundiales y mencionan explícitamente las responsabilidades de las ciudades. La ONU ha introducido pictogramas que se emplean en todo el mundo, permitiendo así que los contenidos resulten (al menos visualmente) más perceptibles. Al adoptar estos entrecruzamientos e incluir en ellos ofertas efectivas y de utilidad práctica, la EDS y el AG pueden servir de estímulo.

ODS Objetivo 11 Ciudades y Comunidades Sostenibles

Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles

Para mayor información

DVV International Materialien 56 (2016): Globales Lernen und die Agenda 2030. Projektbeispiele aus den vergangenen Jahren und Anregungen für eigene Veranstaltungen (Aprendizaje global y Agenda 2030. Ejemplos de proyectos; en alemán) <https://www.dvv-international.de/vhs-kooperationen/globales-lernen/handreichungen/>



OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE



FIN DE LA POBREZA

Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo



HAMBRE CERO

Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible



SALUD Y BIENESTAR

Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades



EDUCACIÓN DE CALIDAD

Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos



IGUALDAD DE GÉNERO

Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas



AGUA LIMPIA Y SANEAMIENTO

Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos



ENERGÍA ASEQUIBLE Y NO CONTAMINANTE

Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos



TRABAJO Y CRECIMIENTO ECONÓMICO

Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos



INDUSTRIA, INNOVACIÓN E INFRAESTRUCTURA

Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación



REDUCCIÓN DE LA DESIGUALDADES

Reducir la desigualdad en y entre los países



CIUDADADES Y COMUNIDADES SOSTENIBLES

Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles



PRODUCCIÓN Y CONSUMO RESPONSABLES

Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles



ACCIÓN POR EL CLIMA

Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos*



VIDA SUBMARINA

Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible



VIDA DE ECOSISTEMAS TERRESTRES

Promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y frenar la pérdida de la diversidad biológica



PAZ, JUSTICIA E INSTITUCIONES SÓLIDAS

Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles



ALIANZAS PARA LOGRAR LOS OBJETIVOS

Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible

* Reconociendo que la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático es el foro principal tanto internacional como intergubernamental para negociar la respuesta global al cambio climático.

Lista de abreviaturas

ACT ALLIANCE	Actalianza, iniciativa de iglesias unidas por el desarrollo.
AE	Aprendizaje de adultos
AEA	Aprendizaje y Educación de Adultos
AOD	Ayuda Oficial al Desarrollo
APMED	Asia Pacific Meeting Education 2030
ASEAN	Association of the Southeast Asian Nations (Asociación de Naciones del Sudeste Asiático)
ASPBAE	Asian South Pacific Association for Basic and Adult Education (Asociación del Asia y el Pacífico Sur para la Educación Básica y de Adultos)
BMZ	Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo
CAC	Centro de Aprendizaje Comunitario
CD	Cooperación al Desarrollo
CEAAL	Consejo de Educación de Adultos de América Latina
CIDSE	Alianza Internacional de Agencias Católicas de Desarrollo
CIVICUS	Alianza Mundial para la Participación Ciudadana
CME	Campaña Mundial por la Educación
CONFINTEA	Conferencia Internacional de Educación de Adultos
EA	Educación de Adultos
EAD	Educación de Adultos y Desarrollo
OSC	Organización de la Sociedad Civil
DHS	Demographic and Health Survey (encuesta demográfica y de salud)
EAEA	European Association for Education of Adults (Asociación Europea para la Educación de Adultos)
ETF	European Training Foundation (Fundación Europea de Capacitación)
ECM	Educación para la ciudadanía mundial
ECTP	Educación y capacitación técnica y profesional
EDS	Educación para el Desarrollo Sostenible
EG	Educación global
EPT	Educación para Todos

FME	Foro Mundial de Educación
FSC	Forest Stewardship Council (Consejo de Administración de Bosques)
GEM	Global Education Monitoring Report (Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo)
GMR	Global Monitoring Report (Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo)
GONGO	Government-organized Non-government Organisation (Organización no Gubernamental organizada por el Gobierno)
GRALE	Global Report on Adult Learning and Education (Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos)
HRW	Human Rights Watch
ICAE	International Council for Adult Education (Consejo Internacional de Educación de Adultos)
ICNL	International Center for Non-for-Profit-Law (Centro Internacional de Recursos Jurídicos sin Ánimo de Lucro)
InWEnt / GIZ	Creación de Capacidades a Nivel Internacional, incorporada desde 2011 in en la Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ).
IPE	International Perspectives in Adult Education (Perspectivas Internacionales de la Educación de Adultos)
LAMP	Literacy Assessment and Monitoring Programme (Programa para la Evaluación y el Seguimiento de la Alfabetización)
LLL	Lifelong Learning (aprendizaje a lo largo de toda la vida)
MICS	Multiplier Indicator Cluster Survey (Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados)
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONG	Organización No Gubernamental
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PAM	Programa de Acción Mundial

PIAAC	Programme International Assessment of Adult Competencies (Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos)
SyE	Seguimiento y Evaluación
SAARC	South Asian Association for Regional Cooperation (Asociación de Asia Meridional para la Cooperación Regional)
STEP	Skills Toward Employment and Productivity (Aptitudes que conducen al empleo y la productividad)
TAG	Technical Advisory Group (Grupo de Asesoramiento Técnico)
UIL	UNESCO Institute for Lifelong Learning (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida)
UIS	UNESCO Institute for Statistics (Instituto de Estadística de la UNESCO)
UNESCO	United Nations Education Culture Science Organisation (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia)
UNLPD	United Nations Literacy Decade (Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización)
VHS	Volkshochschule (Universidad Popular Aleman)

Lista de autores



Aaron Benavor es director interino del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (anteriormente conocido como Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo), patrocinado por la UNESCO en París. Asimismo es profesor (en excedencia) en la Escuela de Educación de la Universidad del Estado de Nueva York en Albany (Albany, NY). Sus áreas de interés son las políticas de educación global y la investigación comparativa sobre educación, especialmente en ámbitos relacionados con el aprendizaje, los currículos y las evaluaciones.



Ulrike Hanemann es especialista principal en el Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) en Hamburgo, Alemania. Su área de interés es la investigación, el desarrollo de capacidades y el trabajo en red en el área de la alfabetización, la educación no formal y el aprendizaje de adultos desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Es coordinadora del programa de alfabetización y aptitudes básicas del UIL. Antes de comenzar a trabajar en la UNESCO en 2001, ejerció durante 10 años el cargo de profesora y asesora en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, en León.



Heribert Hinzen, Prof. (H), Dr., obtuvo su doctorado en la Universidad de Heidelberg, con una tesis sobre educación de adultos en Tanzania. Ha trabajado para DVV International desde 1977 hasta 2015, tanto en la sede principal como en oficinas nacionales y regionales en Sierra Leona, Hungría y Laos. Imparte en varias universidades la cátedra de estudios comparativos de educación de adultos desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida para el desarrollo sostenible. Es consultor del Máster Internacional Erasmus Mundus en Educación de Adultos y Cambio Social. Anteriormente ocupó el cargo de vicepresidente de ICAE y de EAEA.



María Lourdes Almazan Khan es Secretaria General de la Asociación del Asia y el Pacífico Sur para la Educación Básica y de Adultos (Asian South Pacific Association for Basic and Adult Education – ASPBAE), organización que reúne a agrupaciones de la sociedad civil, asociaciones profesionales y coaliciones, y que cuenta con la mayor base de afiliados en la región de Asia y el Pacífico. También es miembro del consejo directivo de la Campaña Mundial por la Educación (CME). Ha dedicado muchos años de servicio al área de la educación de adultos y la educación permanente, y cuenta con un extenso historial de diversas labores realizadas para numerosas ONG internacionales. Su trayectoria ha sido reconocida por el Salón Internacional de la Fama de la Educación Permanente y de Adultos, del que ha formado parte desde 2008. En la actualidad, María es representante de la sociedad civil en el Comité Directivo de Educación 2030.



Christine Meissler posee el grado de máster en ciencias políticas por la Universidad Libre de Berlín, y en legislación internacional sobre derechos humanos por la Universidad de Oxford. Desde mayo de 2013 ha trabajado como asesora para la protección de la sociedad civil en “Brot für die Welt” (“Pan para el Mundo”). Anteriormente desempeñó la función de asesora principal para InWEnt/GIZ en el área del fomento de la paz, y de delegada de protección para el Comité Internacional de la Cruz Roja en Ginebra, Manila y Addis Abeba.

Julia Steffen es asistente gerencial principal de “Globales Lernen in der VHS” (Aprendizaje Global en las Universidades Populares Alemanas). Anteriormente fue enviada en comisión de servicio para desempeñar diversas labores, entre ellas la de funcionaria de desarrollo. Asimismo, desempeñó la función de oficial de educación para el proyecto “Zukunftsfähiges Deutschland” (Alemania Sostenible) del Evangelischer Entwicklungsdienst (Servicio de Desarrollo de la Iglesia), y trabajó como consultora sobre proyectos internacionales de desarrollo.



Ashley Stepanek Lockhart se incorporó al equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo en agosto de 2015, ocupándose de tareas de seguimiento en áreas como la educación de adultos, las aptitudes de lectura, escritura y aritmética, el aprendizaje a lo largo de la vida, la ECM, la EDS y la educación inclusiva dentro del nuevo marco de los ODS. Es educadora de nivel postsecundario, ex directora académica de una escuela de estudios superiores, y en la actualidad está cursando estudios para obtener un segundo grado de máster en el Instituto de Educación del University College de Londres.



Sylvia Schmitt, Dra., obtuvo el grado de PhD en Ciencias Políticas, con numerosas residencias de investigación en África Occidental sobre el tema de las formas de participación. Cuenta con muchos años de experiencia en asesoramiento educativo en organismos estatales y no estatales, aparte de haber ocupado varios cargos de docencia. Una de las áreas de interés de su actividad es la sostenibilidad. Desde 2015 ha sido la responsable de DVV International para África Occidental y el Magreb.



Sobhi Tawil (PhD)

Después de haberse dedicado a la capacitación en idiomas para adultos durante una década, trabajó para el Instituto Universitario de Estudios sobre el Desarrollo en Ginebra, la Red para Políticas y Cooperación a nivel Internacional en materia de Educación y Capacitación (Network for International Policies and Cooperation in Education and Training – NORRAG), y el Comité Internacional de la Cruz Roja (International Committee of the Red Cross – ICRC). Desde 2002 ha ocupado varios cargos en la UNESCO: inicialmente en la Oficina Internacional de Educación, luego en la Oficina para el Magreb en Rabat, y desde 2010 en la sede de París. Entre sus áreas prioritarias de investigación se incluyen la educación global y las políticas de desarrollo, la alfabetización de jóvenes y adultos, como también las políticas de educación y la cohesión social. En la actualidad, Sobhi Tawil es Jefe de Sección, Asociaciones, Cooperación e Investigación en la División de Coordinación y Apoyo para la agenda Educación 2030.

Los títulos de los volúmenes disponibles

International Perspectives in Adult Education **(Perspectivas Internacionales en la Educación de Adultos)**

- 12 Heribert Hinzen (ed.): Adult Education and Development. 25 years of IIZ/DVV (alemán)
- 13 Ekkehard Nuisl, Klaus Pehl: Adult Education in Germany (inglés, alemán, turco)
- 15 Volkshochschulen, internationale Kontakte und Partnerschaften. Compiled by Hartmut Dürste, Manfred Fenner (alemán)
- 17 Norbert F. B. Greger, Ewa Przybylska: Adult Education in Poland (inglés, alemán)
- 18 Praxismodelle der beruflichen Bildung für Benachteiligte (alemán)
- 20 Praxismodelle der beruflichen Bildung für Benachteiligte 2 (alemán)
- 21 Strengthening Self-organisations of Black and other Ethnic Minority Groups in Europe (inglés, alemán)
- 24 Klaus Bostelmann (ed.): Regionale und grenzüberschreitende Zusammenarbeit in der Erwachsenenbildung (alemán)
- 25 Heribert Hinzen: Ungarische und deutsche Erwachsenenbildung. Europäische Partnerschaft und internationale Zusammenarbeit (alemán)
- 26 Uwe Gartenschlaeger, Heribert Hinzen (eds.): Prospects and Trends in Adult Education (inglés, alemán)
- 27 Heribert Hinzen, Josef Müller (eds.): Bildung für Alle – lebenslang und lebenswichtig (alemán)
- 28 Partnership und Solidarity in Action. International Cooperation Activities of IIZ/DVV (sólo en pdf) (alemán)

- 29 Gerhard Müller: Erwachsenenbildung: Auswärtige Kulturpolitik und internationale Zusammenarbeit (alemán)
- 31 Lernen für Alle – Learning is for Everyone. Lernfeste in Südosteuropa – Adult Learners Weeks in South Eastern Europe (bilingüe inglés/alemán)
- 34 Ana Kranjnc, Nives Ličen: Adult Education in Slovenia (inglés)
- 37 Hayrettin Aydın, Reyhang Güntürk: Adult Continuing Education in Turkey (inglés, alemán, turco)
- 38 Tzako Pantaleev: Macedonia. Adult and Continuing Education (inglés)
- 39 Erhard Schlutz/Heinrich Schneider (eds.): Die Internationalität der Volkshochschulen – vom grenzüberschreitenden Kulturaustausch zur interkulturellen Bildung (alemán)
- 40 Heike Catrin Bala: “Remember for the Future”
A Seminar on Methods of Handling History (inglés, alemán)
- 41 Wolfgang Schur: Afghanistan – Support to Adult Education – Actual and Future Potential for Development (inglés)
- 42 Heribert Hinzen, Jochen Leyhe (eds.): Bewusstsein für ein Europa von morgen – Chance und Auswirkungen der Erweiterung der Europäischen Union (alemán)
- 43 Heribert Hinzen/Hans Pollinger (eds.): Adult Education and Combating Poverty – Experiences from Development Countries (inglés, alemán)
- 47 Beate Schmidt-Behlau (ed.): Building Bridges for Dialogue and Understanding. Results from the EU-Socrates Project Tolerance and Understanding of our Muslim Neighbours – 2002–2004 (inglés)
- 48 Christian Geiselman/Johann Theessen: Adult Education and the Education Policy in Bulgaria (inglés, alemán)
- 49 Beate Schmidt-Behlau, Antje Schwarze (eds.): Im Dialog zum Miteinander. Ein Leitfaden zur Begegnung mit Muslimen in der Erwachsenenbildung (sólo en pfd) (alemán)
- 52 Heribert Hinzen, Hanno Schindele (eds.): Capacity Building and the Training of Adult Educators (inglés, francés)
- 53 /I Adult Education Embracing Diversity I:
Snapshots from Intercultural Learning in Europe (inglés)
/II Adult Education Embracing Diversity II:
Developing Strategies for Mainstreaming Intercultural Learning Based on Needs and Experiences (inglés)
- 55 Beate Schmidt-Behlau (ed.): Europe on the Street – Europa auf der Straße (bilingüe inglés/alemán)
- 56 Peter Mayo: Adult Education in Malta (inglés)

- 58 Chris Duke, Heribert Hinzen (eds.): Knowing More, Doing Better. Challenges for CONFINTEA VI from Monitoring EFA in Non-Formal Youth and Adult Education (inglés)
- 59 Heribert Hinzen, Beate Schmidt-Behlau (eds.): The Right to Education in the Context of Migration and Integration (bilingüe inglés/alemán)
- 60 Beate Schmidt-Behlau (ed.): Das Europäische Jahr des Interkulturellen Dialogs (alemán)
- 61 Henner Hildebrand (ed.): Sharing the Fruits of Experience from Guinea and Mali (inglés)
- 62 Uwe Gartenschlaeger (ed.): Training for a Better Life (inglés)
- 63 Uwe Gartenschlaeger (ed.): European Adult Education outside the EU (inglés)
- 65 Matthias Klingenberg (ed.): History and Identity (inglés)
- 66 Vanya Ivanova/Matthias Klingenberg (eds.): Closing the Books or Keeping them Open? (inglés)
- 67 Katrin Denys (ed.): Adult Education and Social Change. Jordan - Palestine – Lebanon – Syria - Egypt (bilingüe inglés/árabe)
- 68 Karen Langer (ed.): Technical and Vocational Skills Development in the Informal Sector (inglés)
- 69 Tania Czerwinski, Eva König, Tatyana Zaichenko (Eds.): Youth and Adult Education in Prisons. Experiences from Central Asia, South America, North Africa and Europe (inglés)
- 70 Balázs Németh (Ed.): Research and Development in Adult Learning and Education in Hungary (inglés)
- 71 Uwe Gartenschlaeger, Esther Hirsch (Eds.): Adult education in an interconnected world. Cooperation in lifelong learning for sustainable development. Festschrift in honour of Heribert Hinzen (inglés)
- 72 Thekla Kelbert, Emir Avdagić (Eds.) 1914-2014 – Remembering the past to live the present and shape the future (inglés)
- 73 Anja Thöne (Ed.): Digital Adult Education – A Key to Global Development? (inglés)
- 74 Matthias Klingenberg, Arne Segelke (Eds.): 20th Century Mass Graves (inglés, ruso)
- 75 Heribert Hinzen/Sylvia Schmitt (Eds.): Agenda 2030 – Education and Lifelong Learning in the Sustainable Development Goals (inglés/francés/español)

Todos los volúmenes disponibles se pueden pedir en:

info@dvv-international.de

Más información: www.dvv-international.de

DVV International
Obere Wilhelmstraße 32
53225 Bonn
Alemania

Tel.: +49 (0)228 97569-0
Fax: +49 (0)228 97569-55
info@dvv-international.de
www.dvv-international.de

