

Educación a lo largo de la vida: diálogo entre Brasil y España

Educação ao longo da vida: diálogo entre Brasil e Espanha

Lifelong education: dialogues between Brazil and Spain

Edineide Jezine¹

José Beltrán Llavador²

Emilia Maria da Trindade Prestes³

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v25i54.1404>

Resumen: Este artículo presenta una aproximación al desarrollo reciente de la educación a lo largo de la vida en el marco de la educación de adultos, en los contextos de Brasil y España. Inicia con una reflexión sobre la concepción de justicia cognitiva, que amplía la noción de igualdad de oportunidades en la educación, estableciendo la conexión entre educación de personas adultas y Educación Superior. Plantea una hipotética interpretación contemporánea de Paulo Freire acerca de la situación actual de la educación a lo largo de la vida y como ese enfoque podría inspirar una agenda de trabajo internacional para las universidades de Brasil y España. Las consideraciones finales señalan las diferencias en la materialización de propuestas educativas de ambos países, pero destacan como horizonte común la posibilidad de que las personas desarrollen sus capacidades y den sentido a sus vidas a través de la igualdad de oportunidad educativa.

Palabras clave: educación a lo largo de la vida; Educación Superior; justicia cognitiva.

Resumo: Este artigo apresenta uma abordagem para o desenvolvimento recente da educação ao longo da vida no âmbito da educação de adultos, nos contextos do Brasil e da Espanha. Começa com uma reflexão sobre a concepção de justiça cognitiva, que amplia a noção de igualdade de oportunidades na educação, estabelecendo a conexão entre educação de adultos e Educação Superior. Levanta uma hipotética interpretação contemporânea de Paulo Freire sobre a situação atual da educação ao longo da vida e como esse enfoque poderia inspirar uma agenda de trabalho internacional para universidades no Brasil e na Espanha. As considerações finais apontam as diferenças na materialização das propostas educacionais de ambos os países, mas destacam como

¹ Universidad Federal de Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil.

² Universitat de València (UV), Valencia, España.

³ Universidad Federal de Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil.

horizonte comum a possibilidade de as pessoas desenvolverem suas capacidades e darem sentido às suas vidas por meio de oportunidades educacionais iguais.

Palavras-chave: educação ao longo da vida; Ensino Superior; justiça cognitiva.

Abstract: This article presents an approximation of the recent development of lifelong education in the framework of adult education in the contexts of Brazil and Spain. It begins with a reflection on the conception of cognitive justice, which broadens the notion of equal opportunities in education, establishing the connection between adult education and Higher Education. It plans a hypothetical contemporary interpretation by Paulo Freire about the current situation of education across the board and how this approach could inspire an international work agenda for the universities of Brazil and Spain. The final considerations show the differences in the materialization of educational propositions in both countries, but stand out as a horizon with the possibility that people develop their capacities and their lives through their equal educational opportunity.

Keywords: lifelong education; Higher Education; cognitive justice.

1 INTRODUCCIÓN

Este ensayo es una reflexión teórica sobre la aplicación de la educación a lo largo de la vida en el marco de la educación de adultos y de la Educación Superior, en los contextos de Brasil y de España. Inicia con un enfoque sobre justicia cognitiva, aquí planteada como posibilidades de igualdad de oportunidades educacionales. Prosigue abordando las políticas de educación de adultos en adopción en España y en Brasil para la universidad. Sigue con una reflexión sobre la educación a lo largo de la vida y la educación de adultos, inspirada en las concepciones de Paulo Freire, y, por último, concluye que más allá de la igualdad de oportunidades, la educación a lo largo de la vida supone un hito en el camino hacia una mayor justicia cognitiva y social, en busca de una ciudadanía plena.

En los últimos veinte años, tanto en España como en el de Brasil, las nuevas políticas de la educación de adultos vienen intensificando el ingreso de un mayor número de ellos en la Educación Superior. Inspiradas en propósitos humanísticos y de emancipación, sumados aquellos de intereses económicos, las Grandes Conferencias Internacionales de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO), en los años de 1990, adopta el concepto de educación a lo largo de la vida, destacando la educación de adultos.

A partir de entonces, ese concepto, según Torres, introduce una nueva manera de pensar y de ofrecer una nueva visión del futuro (TORRES, 2013, p. 67), y propicia tres importantes mudanzas educacionales en la sociedad: la primera de dimensión científica; la segunda de dimensión pragmática y una

tercera de naturaleza internacional. Las tres dimensiones requieren la formulación de nuevas teorías o de proposiciones teóricas, y más el desarrollo de investigaciones sobre la realidad y la organización de otras políticas en el ámbito de las políticas de educación de adultos, según Torres. Como objeto de desafíos de instituciones internacionales y nacionales, a ejemplo de la Universidad, el asunto viene propiciando la realización de estudios comparados, dada a su carácter globalizado.

La perspectiva comparada de la educación se revela, a cada día, más importante, dada al carácter de sus enfoques evaluativos en todas sus dimensiones. En los últimos años, la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*, en acuerdo con la UNESCO, publicó el libro *Educação Comparada: Panorama internacional e perspectiva (2012)*, incentivando la publicación de estudios que tratan de ese abordaje. A cada año surgen grupos y redes de investigaciones internacionales que estudian comparativamente las políticas educacionales globalizadas, en un momento de transformación, complejidad e indefinición de la sociedad global y de sus instituciones (COWEN; KAZAMIAS; ULTERHALTER, 2012). Mitter (2012) comenta sobre las ideas de Hans que la tendencia de la educación comparada es la de estudiar cada sistema nacional en su ambiente histórico y su relación íntima con el desarrollo de un carácter y de una cultura nacional. Las actuales tendencias dominantes de la educación comparada de estudiar cada realidad y proceder análisis y comentarios comparativos, contempla la realización de eso ensayo.

Su propósito es tratar de forma sintética algunos enfoques relacionados con la oferta de educación de adultos, particularizando la participación de este público en la Educación Superior, en dos contextos: la región nordeste de Brasil y la región valenciana de España. Su eje teórico se centra en la comprensión de la educación a lo largo de la vida como derecho humano y social – igualdad de oportunidad y justicia – de la alfabetización a Educación Superior.

La idea conclusiva es la de que, en el mundo siempre por hacer, la educación nos brinda con la oportunidad de seguir aprendiendo, al mismo tiempo que posibilita el cuidado y mejora con ese mundo y con quienes lo habitan.

2 DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES A LA JUSTICIA COGNITIVA EN LA EDUCACIÓN

El principio de igualdad defiende la posibilidad de que todas las personas compartan los mismos derechos, medios y recursos para tener éxito en sus proyectos, decidir el futuro o superar las dificultades. Esta concepción, sin embargo, está limitada por la desigualdad. Para hacer frente a los desequilibrios, surge la idea de la desigualdad justa, medida capaz de ofrecer a todas las personas las mismas oportunidades a través de la valoración de las capacidades (DEROUE, 2002).

En el campo de la educación, la posibilidad de una distribución equivalente de los bienes educativos, inspirada en el ideal de oportunidad, pasó a concebirse mediante la concesión de ciertos privilegios a favor de los desfavorecidos, como una forma de proporcionar una recompensa más justa y eficaz. Tales medidas, como paliativas, apenas equilibran ciertas desigualdades, una vez que las desventajas siguen presentes, porque, ante la prevalencia del mérito como referencia justa de la igualdad de oportunidades, siempre saldrán ganando aquellos que tienen “más talento y se esfuerzan más”.

No está de más recordar que la aspiración a una mayor distribución y a una menor desigualdad no es un tema reciente. Ya existía en el pensamiento político griego (GONZÁLES, 2002), en el pensamiento revolucionario del siglo XVII, en los enfoques filosóficos de Immanuel Kant, Jean-Jacques Rousseau y Thomas Jefferson y en las ideas de John Rawls y Roberto Nozick (SANDEL, 2012).

En la educación, de manera específica, el tema de la desigualdad es, sobremanera, abordado a través del pensamiento de Paulo Freire (2005; 1990; 1992), François Dubet (2005), Jean Louis Derouet (2002) y Marie Duru-Bellat (2011).

Estos autores, que plantean el horizonte de la educación como justicia y derecho de todos, defienden que la dificultad de conciliar el principio de universalización de la educación para todos a lo largo de toda la vida, como ideal para la igualdad de oportunidades, no deben de impedir la construcción de políticas, movimientos, propuestas y experiencias capaces de contemplar principios de ciudadanía activa, democracia creativa y participativa. Políticas basadas en principios que abrazan el respeto por la diversidad de los saberes y por las condiciones capaces de permitir el reconocimiento, la reducción de la desigualdad y la composición de nuevos relatos.

La igualdad de oportunidades educativas relacionadas con las posibilidades concretas para personas se tornaren capaces de actuar con mayor seguridad en el mundo y dar sentido a la vida, se convierten, siguiendo a Derouet (2002), en “una de las posibles traducciones de la demanda de justicia en un universo de múltiples justificaciones y sofisticadas selecciones”.

Uno de los retos recientes para superar la desigualdad educativa y los efectos de la condición de clase, requiere en motivar al estudiante para que permanezca en la escuela. Las investigaciones sobre este problema sostienen que la combinación de propuestas capaces de aglutinar la oferta educativa con el conocimiento producido en la vida cotidiana del estudiante ofrece sentido y motivación para su permanencia Charlot (1996). Esta comprensión, se aproxima a la de justicia cognitiva, que abogan por la visibilidad de otras formas de conocer y experimentar el mundo, especialmente el conocimiento que se considera marginado y subalterno.

Se trata, ahora, de saberes producidos por la experiencia y la vida cotidiana de las poblaciones subalternas que pueden ser introducidos en la organización escolar, a través de políticas educativas. Estas iniciativas, como entiende Derouet (2002), deben ir acompañadas de propuestas pedagógicas capaces de articular diferentes tipos de cosmovisión. El desarrollo de estas iniciativas puede facilitar al individuo condiciones para reflexionar y objetivar la propia existencia, formar conceptos, leer el mundo e intervenir en la realidad. Sirven para ampliar las capacidades de organización, para manifestar, disentir y abordar problemas fundamentales relacionados con los procesos políticos y educativos. Son procesos asociados a luchas a favor de los saberes y del conocimiento (SANTOS; MENESES, 2009).

Estas condiciones, presentes en los principios de igualdad de oportunidades y de justicia cognitiva son las que, tal vez, más correspondan a los ideales igualitarios de las oportunidades educativas contemporáneas.

Sin embargo, es posible considerar que los procesos educativos, bajo las lentes de la igualdad de oportunidad y de la justicia cognitiva, revelan nuevas comprensiones de la justicia, que implican la lucha contra las injusticias sociales y la desigualdad. Son luchas orientadas hacia el reconocimiento de los derechos de aquel sujeto que habita las periferias, el trabajador precarizado, la mujer silenciada, el homosexual humillado, con dificultades para expresar su derecho a tener voz y a ser escuchado. Aquel sujeto que, en general, también está excluido de los beneficios educativos.

Estos procesos aumentan el significado de la igualdad de oportunidades educativas, que va más allá de la propia educación escolar. Es una nueva forma de pensar sobre la igualdad de oportunidades educativas a lo largo de la vida: la ampliación de la mirada para propiciar una “igualdad de oportunidades” a través de la inserción en el mundo de sujetos excluidos o desplazados de la educación.

La relación establecida entre igualdad de oportunidades educativas, educación permanente y justicia cognitiva puede entenderse en las luchas por un mayor acceso y permanencia en la educación, en todos los niveles escolares, y en las oportunidades que se ofrecen a los diferentes individuos para comprender y analizar el mundo social y subjetivo, a través de una diversidad de saberes.

3 POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN BRASIL Y EN ESPAÑA

3.1 El ejemplo de España

Tanto en el caso de España, como en el de Brasil, al hablar de educación a lo largo de la vida tenemos que referirnos antes a las políticas y prácticas de educación de personas adultas (con las siglas EPA, en España) y de educación de personas jóvenes y adultas (con las siglas EJA, en Brasil).

Como un precedente de la educación a lo largo de la vida, cabe referirse al informe *Aprender a ser* (1972) que coordinó Edgar Faure (FAURE, 1973) y que se convirtió en una referencia mundial tanto para las agendas de la administración educativa como para la literatura académica. En él se pedía la abolición de una edad límite para el aprendizaje, y además si la educación ocupa toda una vida en el sentido del tiempo y la diversidad, y a toda la sociedad entonces debemos llegar hasta una auténtica sociedad de la educación.

En la década de 1990 ya se habían celebrado algunas conferencias internacionales dedicadas a la Educación de Adultos, siendo la primera de ellas (CONFINTEA) la celebrada en Elsinor, Dinamarca, en 1949 y la sexta y última la que tuvo lugar en Belém-Brasil, en 2010, con el objetivo de pasar de la retórica a la acción, como ya había reclamado Freire en su obra.

Las primeras conferencias, la educación de personas adultas es una parte de una concepción más amplia: la educación a lo largo de la vida. Este concepto, que venía gestándose desde la década de los ochenta, cristaliza con fuerza en la

década de los noventa, en el marco de una sociedad de aprendizaje y para dar respuesta a una economía basada en la información.

Es así como se va produciendo un desplazamiento en la mirada sobre la educación, que ahora pone en primer plano la importancia del aprendizaje más que de la enseñanza. Y esto explica también que la fórmula de “aprender a ser” adquiera diferentes “traducciones”, dando lugar a expresiones como “aprender a aprender” y “aprender a emprender”. El nuevo informe a la UNESCO para la educación el siglo XXI, *La educación encierra un tesoro* (DELORS, 1996), marca un punto de inflexión. Aquí se dedica un capítulo, el quinto, a la educación a lo largo de la vida, convertida en “un imperativo democrático”, en “la llave para entrar en el siglo XXI”. O lo que es lo mismo, ya no se considera sólo un *derecho de los sujetos*, sino un *deber de las sociedades*.

La integración de la educación de personas adultas en el sistema educativo, a partir de la década de los 90 comienza a cobrar importancia creciente el discurso europeo de la educación y la formación a lo largo de la vida (*lifelong learning*), ratificado en el año 2000 por la Estrategia de Lisboa⁴ que pone el acento en el desarrollo económico de la UE basado en el conocimiento y en el empleo. De hecho, este nuevo marco, cada vez más presente en la agenda educativa internacional, está generando un *giro educativo* con una serie de consecuencias, tan relevantes como desiguales, en las políticas y en las prácticas, cuyo alcance todavía resulta difícil de calibrar.

Si la educación de personas adultas ha estado estrechamente vinculada en España al nivel básico del sistema educativo, esto es, a la educación con un carácter de compensación educativa, la educación a lo largo de la vida supera los límites del sistema educativo obligatorio, y se vincula con la formación continua y con la Educación Superior. En ambos casos, la concepción que predomina ya no es la de compensación educativa, sino la de emancipación y extensión universitaria. El ejemplo más concreto en el ámbito universitario en nuestro país es la implantación institucional de los Programas Universitarios para Mayores (PUM), como una oferta educativa específica para población mayor de cincuenta años.

⁴ Disponible en: [file:///C:/Users/ceusr/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/1574-Texto%20do%20artigo-2680-1-10-20130702%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ceusr/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/1574-Texto%20do%20artigo-2680-1-10-20130702%20(1).pdf).

Respecto a la primera, las universidades españolas comenzaron implantando las pruebas de acceso a la Universidad para mayores de 25 años, con el fin de ampliar las oportunidades de estudios superiores a aquellos sujetos que o bien no tenían la titulación requerida para cursar estudios terciarios, o bien no habían superado las pruebas de selectividad para ingresar en la universidad. La Ley 4/2007 de 12 de abril (BOE 13 de abril) y el Real Decreto 1892/2008 de 14 de noviembre (BOE 24 de noviembre) regulan por primera vez en la historia dos nuevas vías de acceso para el colectivo de personas adultas que no reúnen condiciones de acceso a la universidad. A partir del curso 2009-2010 se establece una nueva prueba para mayores de 40 años que puedan acreditar su experiencia laboral y profesional, y otra prueba para mayores de 45 años, destinada a la población que no posee ninguna titulación académica para acceder a la universidad ni puede acreditar experiencia profesional.

Respecto a la segunda vía, en la actualidad de las 83 universidades que hay en España, 67 ofrecen PUM a partir de 50 años. El resultado es que más de 55.000 estudiantes adultos acuden a formarse a la Universidad con programas e itinerarios propios. Es un grupo cada vez más numeroso, que reclama mayor participación y protagonismo en la sociedad.

La oferta de PUM se inició en la década de los 90. Desde entonces, tanto la oferta como el número de estudiantes han ido aumentando notablemente. Buena parte de estos programas se encuentran ubicados en departamentos de Extensión Universitaria, lo que les otorga un carácter cultural y social. El aumento de la matrícula en los programas para mayores es constante, aunque desigual, pues en los últimos años el alumnado que accede a los PUM cuenta mayoritariamente con estudios superiores. Este dato no es trivial, puesto que puede interpretarse como una consecuencia del efecto Mateo, y en la práctica revela una dualización de la oferta de educación a lo largo de la vida, que reproduce la lógica y la configuración del sistema educativo: por una parte, la oferta “tradicional” dirigida a la educación de personas adultas, adscrita al sistema educativo ordinario, y por otro lado la oferta “novedosa” de programas de educación a lo largo de la vida (ahora llamados también 3L, por su denominación en inglés), adscrita a la educación universitaria.

3.2 El ejemplo en Brasil

El múltiplo escenario de la educación a lo largo de la vida plantea un dilema: si la educación a lo largo de la vida en la Educación Superior quiere entenderse como una expresión de una universidad ciudadana y popular, el perfil de los estudiantes de estos programas puede estar indicando una tendencia en sentido contrario, es decir, una deriva hacia cierta elitización de la población adulta. En este sentido, la universidad no debe perder de vista el objetivo prioritario de atender a cohortes de población más vulnerable, siguiendo el ejemplo de Brasil.

La Conferencia sobre Educación para Todos celebrada en Jomtiem (Tailandia, 1990) explicó la realidad mundial del analfabetismo, así como el bajo nivel de escolarización y de abandono. Estas denuncias brindaron la oportunidad de un resurgimiento de la educación basada en el principio del aprendizaje a lo largo de toda la vida. De hecho, Brasil, como signatario de la Declaración de Educación para Todos, incluye sus principios en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) n. 9394/96, destacando la Educación de Adultos como una modalidad de Educación Básica en las etapas de Educación Primaria y Secundaria y con su propia especificidad. El artículo 1º de la LDB, amplía la concepción de la educación para jóvenes al indicar que:

La educación abarca los procesos formativos que se desarrollan en la vida familiar, en la convivencia humana, en el trabajo, en las instituciones de enseñanza e investigación, en los movimientos sociales y en las organizaciones de la sociedad civil y en las manifestaciones culturales. La educación escolar debe estar vinculada al mundo laboral y a la práctica social. (BRASIL, 1996 p. 3).

Al cambiar la concepción de los procesos formativos, la LDB favorece desvincular la educación de adultos como un ejercicio exclusivo de alfabetización, de manera que las Directivas Curriculares Nacionales para la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), establecida en la Resolución CNE/CEB número 1, de 05 de julio de 2000 (BRASIL, 2000) señalan las funciones de Reparación – el reconocimiento de la igualdad ontológica de todos y cada uno de los seres humanos; Igualdad – nuevas inserciones en el mundo del trabajo, en la vida social, en los espacios de la estética y en la apertura de los canales de participación; Cualificación – el sentido propio de la EJA, cuyas potencialidades de desarrollo y de adecuación pueden ser actualizadas en marcos escolares o no escolares.

Como comentado anteriormente, en el contexto de las grandes Conferencias de Educación de Adultos, como la V Conferencia Internacional, realizada en Hamburgo en 1997, seguida de la VI Conferencia, realizada en la ciudad de Belém, en 2009, se intensifican las discusiones sobre el derecho de la educación de todos, teniendo como ejes principales y aglutinadores de los debates: la educación, el aprendizaje a lo largo de toda la vida y el derecho a la educación de todas las personas. Esas nuevas concepciones educativas vieron agregadas a la búsqueda de las interrelaciones de EJA con los procesos de lectura y escritura, informatización, trabajo, ciudadanía, derechos humanos, juventud, equidad de género, desarrollo local y sostenible, y sujetos vulnerables entre otros.

Desde esa perspectiva, en Brasil, la educación de personas adultas, históricamente asociada al analfabetismo, se convirtió en una preocupación de las políticas gubernamentales existentes a partir de la década de 1940, cuando la falta de educación de las personas se convierte en un obstáculo para las propuestas políticas y económicas del gobierno. En la década de 1950, esta educación adquirió un papel relevante, especialmente en la región del Noreste, donde las diferencias y desigualdades regionales contribuyeron a mantener la población alejados de la escuela.

En la década de 1960, cuando la nación brasileña vivía una situación de crisis política y económica, la educación de adultos pasó a expresarse como una forma de compromiso político, a través de movimientos de la sociedad, llamada para minimizar la tasa de analfabetismo del 40% existente. Esto llevó a la intensificación de las Campañas de Alfabetización, promovidas tanto por el Estado como por la sociedad civil, bajo diferentes concepciones de cultura y prácticas educativas. En este contexto, la educación de adultos se multiplicó sobremanera en la región Nordeste y se convirtió en un campo de disputa antagónico; en un instrumento de denuncia de las injusticias, y de lucha social. Ganaron expresión los Movimientos de Cultura Popular (MCP – Ayuntamiento de Recife); los Centros Populares de Cultura (CPC/UNE – Unión Nacional de Estudiantes); el Movimiento de Educación Básica (MEB/Conferência Nacional dos Bispos do Brasil [CNBB]); la Campaña “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” (Natal, RN); la Campaña de Educación Popular (CEPLAR/Paraíba) y las experiencias de extensión en alfabetización de jóvenes y adultos de la Universidad de Recife. Estas últimas, con Paulo Freire como líder, ganaron proyección en el Gobierno João Goulart a partir de los resultados de las experiencias de Angicos, RN (1958) y Recife (1960).

Después de 1964, bajo la batuta de los militares, todos los programas y movimientos de alfabetización de adultos que tenían un carácter crítico se extinguieron o tuvieron que transformar sus bases ideológicas, siguiendo el ejemplo del movimiento MEB. Con la extinción de estos programas y movimientos el gobierno adoptó la Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), un programa de educación de adultos financiado pela United States Agency for International Development (USAID), representantes de las misiones presbiterianas internacional, gobiernos federales, estatales y entidades bancarias brasileñas. La Cruzada ABC que operó en el Noreste y en otras regiones entre 1965 y 1970, fue reemplazada por el Movimiento Brasileño de Alfabetización (MOBRAL).

Ya en los últimos años de la dictadura militar, en la mitad de los años de 1980, muchas de las nuevas experiencias, desde la perspectiva de la educación popular, adquirieron identidad y solidez en los movimientos sociales y en la educación no formal (TORRES, 1992).

En el movimiento de la sociedad y de la educación, desde la perspectiva de garantizar el derecho a la educación para todos, la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de París (1998), señala la importancia de democratizar el acceso de los alumnos en este nivel de enseñanza, en los contextos mundiales. El estado brasileño, como país miembro de la UNESCO, amplía los procesos de acceso, multiplicando sus matrículas, que pasó de 1.868.529, en 1996 para 4.163.733 en 2004 (RISTOFF; GIOLO, 2006). Y llegar un total de alumnos 8.052.254 en 2016, según datos del Censo de Educación Superior (BRASIL, 2017).

A partir de la expansión de la Educación Superior, ahora asociada a las políticas de inclusión social a través de la adopción de políticas de cotas y de financiación de la educación para el alumnado socialmente frágil, se puede observar un mayor acceso al sistema de Educación Superior de las personas con trayectorias de exclusión social.

En el caso de la población adulta, las necesidades profesionales y de formación del mundo globalizado, la importancia de desarrollar nuevas habilidades y mejorar los conocimientos, lleva a una mayor participación de los adultos a la Educación Superior, como muestra la investigación realizada en 2011 en la UFPB, cuya participación de personas mayores de 30 años sumaba un porcentaje del 21,7% de todos los estudiantes matriculados. Estos adultos, todavía, no disponen de tratamiento diferenciado de los jóvenes para ingresar en el sistema universitario.

Algunos de ellos, expulsados del sistema escolar básico, cuando logran romper las barreras de la exclusión escolar y aspiran a la Educación Superior, pasan por el mismo criterio de selectividad que los jóvenes, sin que existan objetivos y propuestas diferenciadas que puedan responder a la dinámica de este público.

A pesar de no existir en las universidades brasileñas un sistema de selección diferenciado, como en la Universidad de Valencia, existen programas para diferentes públicos, desde la misión de extensión universitaria. Esto, llevan a cabo acciones que buscan promover el acceso al conocimiento de grupos minoritarios, como son los adultos con bajo nivel educativo. En este sentido, y a modo de ejemplo, cabe destacar las acciones del Centro de Educación de Jóvenes y Adultos del Centro de Educación de la UFPB, que promueve la educación complementaria mediante la interrelación de docentes, estudiantes y público en general, y que ha contribuido al acceso a la universidad; por otro lado, la Cátedra UNESCO de Educación de Jóvenes y Adultos, busca la interlocución de la educación de adultos con las políticas nacionales e internacionales para garantizar el derecho a la educación y al aprendizaje de personas privada de libertad, en atención a los principios del derecho de la educación para todos. El conjunto de esas iniciativas, van, poco a poco ampliando el espacio de la educación como derecho de todas las personas, se aproximando del ideal freireano (FREIRE, 2005, p. 97).

Son muchas las prácticas y experiencias valiosas en el ámbito de universidades, por ejemplo: los PUM en la UV; y las actividades de extensión de la UFPB. Pero entre todas ellas vale la pena destacar el carácter experimental e innovador que supone la evolución de estos programas universitarios. Los principios de participación, democracia y ciudadanía, que recuerdan las prácticas dialógicas que Paulo Freire llevada a cabo con sujetos adultos, propician el aprendizaje colectivo de la lectura de la realidad y les permiten mayor participación e inserción social.

4 EDUCACIÓN DE ADULTOS Y PAULO FREIRE: NUEVAS MIRADAS PARA DIFERENTES ESCENARIOS

La actualidad del pensamiento de Paulo Freire en las prácticas educativas, sea en la educación de adultos, sea en la Educación Superior, se presenta a partir de las ideas de concientización y libertación que inauguran la concepción de “Educação como prática de liberdade”, título de la obra escrita por Freire en

1967, cuando vivía en Chile, en su exilio. Pero es en la “Pedagogía do Oprimido” que Freire desarrolla y explicita los procesos de opresión y de libertación, a partir de la comprensión de la realidad, requisito educativo capaz de construir y de reconstruir la historia, en su dialéctica, como un acto de amor y un acto político de compromiso consigo y el otro.

Es posible decir que, son las prácticas de educación de adultos, implantadas en Brasil, en la década de 1960, con o foco en la alfabetización, que conducen Paulo Freire a el ideal de la educación libertadora. En ese sentido, el pensamiento de Paulo Freire, se constituyó fuente de inspiración para pensar a educación bajo la perspectiva da justicia cognitiva expresada en la ecología de los saberes de la ciudadanía, democracia y participación. Acuerde que la educación que oprime puede, en nuevas circunstancias, se constituir en la educación que liberta.

En la actualidad, el pensamiento emancipador de Paulo Freire convive con la visibilidad de diversas formas de desigualdad social, cultural y educacional que permean las relaciones sociales excluyentes. En ese contexto, el principio de que la educación se presenta como un proceso de transformación social e individual capaz de beneficiar sujetos individuales y colectivos se presenta cada día más necesario y pertinente.

Por eso, hagamos ahora un ejercicio de imaginación pedagógica y planteemos lo que podemos llamar la *hipótesis Paulo Freire*. Esta hipótesis se inspira en su propia obra, en la que el educador brasileño sugería leer los libros de manera crítica para reescribirlos (FREIRE, 1990) y, aplicada a su propia obra, esta tenía que ser reinventada y reinterpretada con ojos contemporáneos, actualizando sus teorías a la luz del contexto de cada momento. Siguiendo esta hipótesis podemos conjeturar qué diría Paulo Freire sobre el desarrollo de la educación de personas jóvenes y adultos y su extensión en las políticas y prácticas de educación a lo largo de la vida en la actualidad.

Sin duda, Freire, como buen lector y educador comprometido, seguiría inspirando buena parte de la literatura sobre educación de personas adultas y sobre educación a lo largo de la vida. Saludaría y vería con buenos ojos algunos informes recientes, como *El Manifiesto para la educación de adultos en el siglo XXI* que la Asociación Europea para la Educación de Personas Adultas difundió en diciembre de 2017, con motivo de la celebración del Año Europeo para el aprendizaje de personas adultas. El lema elegido combina tres términos afirmativos: el poder

y la alegría de aprender. La elección de la alegría evoca el cuarto movimiento de la novena sinfonía de Beethoven, esa *Oda a la alegría* con letra de Schiller y convertido en Himno de la UE, una llamada entusiasta a la fraternidad universal y a la justicia social.

Freire también estaría atento al *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) (IEA, 2016), que se aproxima a la competencia cívica, definida como el conocimiento de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles, y de su aplicación por parte de diversas instituciones a escala local, regional, nacional e internacional. Este informe revela que de 2009 a 2016 se incrementa la conciencia ciudadana en una escala del 61 al 67% en estudiantes de secundaria, que serán los futuros sujetos adultos. En España la asignatura de educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos cayó por la presión del gobierno conservador, si bien hay iniciativas educativas interesantes que siguen abordándola.

Estos informes se han de contrastar con el repunte muy preocupante de partidos xenófobos en Europa. La situación también es grave en Estados Unidos y en Brasil, países inmersos en una era neoconservadora, que aplican políticas regresivas con efectos devastadores para la igualdad social. Esta situación refuerza la importancia de una educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos, una exigencia ante las patologías sociales que ahora mismo erosionan nuestras sociedades.

Una mirada de Freire a estos informes permitiría confirmar su definición de los seres humanos como seres de aprendizaje permanente, y de paso permitiría constatar la irradiación y expansión de la educación de personas adultas en esferas de comprensión y de acción más amplias como las que ofrece la educación a lo largo de la vida. Freire cumpliría cien años en 2021. A punto de cumplir 100 años, el filósofo Hans-Georg Gadamer (1900-2002) pronunció una conferencia autobiográfica: *La educación es educarse*. En esta conferencia, el pensador transmitió su convicción profunda de que el oficio de educar es impensable sin el ejercicio del aprendizaje constante. Sin duda, Freire coincidiría con el mensaje de Gadamer y también con Antonio Machado, que expresa poéticamente esta idea en versos que hoy forman parte de la sabiduría universal: “caminante no hay camino/ se hace camino al andar”. Versos que le sirven a Edgar Morin para finalizar su informe *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, afirmando

que “no conocemos un camino trazado”, pero “podemos tratar de hacer realidad nuestros objetivos: la continuidad de la hominización en humanización, a través del ascenso a la ciudadanía terrestre” (MORIN, 2001, p. 141). Este es y debería ser el horizonte de la educación a lo largo de la vida. Su mera visión ya nos impulsa a ponernos en camino. Efectivamente, para Freire la educación ofrece una valiosa oportunidad para salir del imaginario dominante, encontrar alternativas hacia otros mundos posibles y abrirnos a lo “inédito viable” (FREIRE, 1992). Lejos de toda retórica, estamos constatando día a día situaciones inéditas en nuestras aulas, con personas adultas a las que vemos crecer resignificando sus identidades, cambiando sus *habitus*, sus prácticas culturales y sociales.

5 PRINCIPIOS PARA UNA JUSTICIA COGNITIVA EN LA UNIVERSIDAD

La matriz histórica de la Universidad se inspira en los ideales ilustrados de **igualdad, libertad y fraternidad**. Calificar estos principios como ideales no significa señalarlos como imposibles, sino más bien como ideales practicables, “inéditos viables”, tareas siempre por hacer, que apuntan hacia una universidad en proceso, ciudadana. Por eso, los ideales para la universidad no son estáticos, pueden reinterpretarse o reformularse en relación con el nuevo giro que proporciona la educación a lo largo de la vida encaminada hacia una nueva ilustración. La igualdad puede reformularse en términos de ciudadanía plena, la libertad puede asociarse a una creciente autonomía en una democracia creativa, la fraternidad puede interpretarse como una exigencia de participación en una cultura diversa y común.

Desde esta reformulación, una agenda internacional que contemple la educación a lo largo de la vida en Educación Superior combinaría, pues, los principios de a) ciudadanía plena, b) democracia creativa y c) exigencia de participación.

a) La educación a lo largo de la vida en Educación Superior para **una ciudadanía plena**.

Una ciudadanía activa tiene que ser una ciudadanía democrática y participativa, es decir, orientada hacia la plena ciudadanía. La idea de ciudadanía plena es un *atractor*, es decir, es algo que ahora mismo no tenemos materializado, pero que nos impulsa a su consecución, tal como pasa con la Declaración de los Derechos Humanos. Hemos sido capaces de pensarlos, ahora tenemos la tarea de convertir aquello que es *pensable* en algo *posible*. Igual que las plantas son heliotrópicas, la

ciudadanía activa es antrópica, es decir, se orienta hacia la mejora de los individuos y de los colectivos. Pero la idea de ciudadanía también refleja una *alianza tensa* desde el principio de esperanza, del “todavía no” que propuso Ernst Bloch, que está a caballo entre el principio de realidad –lo que tenemos, lo que somos– y el principio de posibilidad –lo que podemos llegar a ser: ciudadanos plenos. Desde esa alianza, la apuesta por la educación a lo largo de la vida es la apuesta por la repolitización de nuestra vida cotidiana. Freire ya lo había expresado de manera inequívoca en *La naturaleza política de la educación* (FREIRE, 1990).

Paul Barry Clarke nos da algunas claves para entender mejor lo que significa ser ciudadano. Se trata de participar en la dirección de la propia vida, de entender la diversidad como pluralidad, de dialogar con la alteridad, como procura este texto que cruza fronteras entre Brasil y España. “Ser un ciudadano pleno significa pertenecer al mundo y vivir esta pertenencia desde la libre elección y con el propósito de procurar la mejora del yo, de los otros y del mundo” (BARRY CLARKE, 1990, p. 174).

b) Educación a lo largo de la vida en Educación Superior para una **democracia creativa**.

Paulo Freire se inspiró, entre otros autores, en John Dewey, para quien la democracia es un proceso de reconstrucción continua de la sociedad, un proceso de creación humana: la democracia requiere inteligencia, compromiso y participación. De la misma manera, la educación es una forma de vida social, orientada a una vida justa. Por eso la democracia y la educación son indisolubles y siempre tienen tareas por hacer. Para Dewey, educación y democracia forman parte de lo que él llamaba fines a la vista, es decir, no metas inalcanzables, sino procesos en curso que pueden y deben mejorarse. Pues bien, también las prácticas de educación a lo largo de la vida son el resultado de creaciones sociales, y sin duda, lo que empezó siendo un experimento hoy se ha convertido en un auténtico laboratorio social. Aquí y allá, en Brasil y en España, las aulas para jóvenes y adultos dejan de ser santuarios y se convierten en espacios de sociabilidad. Las educadoras y los educadores continúan ensayando, conversando y aprendiendo de aquellos a quienes enseñan. La educación a lo largo de la vida constituye, sin duda alguna, una revolución tranquila y cotidiana de la que todavía no somos del todo conscientes.

c) La educación a lo largo de la vida en Educación Superior como **exigencia de participación.**

El aprendizaje de la participación requiere un proceso de reconocimiento. Axel Honneth elabora una teoría del reconocimiento en la que sostiene que, para hacer frente a las patologías de nuestras sociedades modernas, sociedades del desprecio, es necesaria una lucha por el reconocimiento, por el aprecio. Esto supone conceder un valor simétrico a los sujetos de ciudadanía, esto es, asumir “que todo sujeto, sin escalonamientos, tiene la oportunidad de sentirse en sus propias operaciones y capacidades como valioso para la sociedad” (HONNETH, 1997, p. 159).

Desde este supuesto, se podría reinterpretar y actualizar el legado de la *pedagogía del oprimido*, tal como exigía Freire, como una *pedagogía del reconocimiento*. Esta pedagogía no pondría énfasis sobre todo en comprender y en superar la desigualdad de posiciones (DUBET, 2005). Es esta una de las tareas por hacer, una de las misiones de la universidad, desde la educación a lo largo de la vida. Y esta solo será posible participando en una *conversación* abierta que nos inspire para la intervención en la continua transformación y reconstrucción de nuestra sociedad.

6 CONSIDERACIONES FINALES

Si bien hemos observado diferencias en Brasil y en España respecto a la materialización de propuestas educativas, ambos países comparten como horizonte la posibilidad de que las personas desarrollen sus capacidades y den sentido a sus vidas a través de la educación.

La educación democrática y la democracia educativa comenzaron en el ágora, en forma de conversación, donde la gente común hablaba y se contaba lo que sucedía, se reconocían unos a otros en su singularidad participando en un aprendizaje narrativo, en una cultura común. Ahora es el momento de rediseñar y universalizar el ágora, porque necesitamos conversar y deliberar para aprender de aquellas experiencias que nos comprometan con una sociedad más justa. Ese compromiso supone también otorgar valor y dignidad a las palabras que utilizamos, para pronunciar el mundo, como sugería Freire. Y para pronunciar el mundo – con tanta alegría como rebeldía – no podemos conformarnos con describirlo, sino que necesitamos, desde el ejercicio de nuestra ciudadanía, reescribirlo.

Se trata de reescribir el relato de nuestra existencia compartida en un mundo abierto, y en el que lo pensable puede dar lugar a lo posible, el que el ideal pueda ser practicable, en el que lo inédito pueda ser viable. Ese relato puede iniciarse en forma de diálogo, como lo han hecho las páginas de este artículo, escrito a seis manos y que es fruto de una larga y fructífera conversación que ha cruzado fronteras entre países e idiomas. El diálogo abierto es una expresión de fraternidad, una toma de conciencia de nuestra vulnerabilidad como sujetos sociales y una muestra de confianza en nuestras posibilidades educativas para lograr sociedades más justas. Desde el momento en que ha sido pensada, una educación justa nos compromete a hacerla posible, centrada en el reconocimiento de cada estudiante, tratado como un sujeto singular igual a los demás, independientemente de sus realizaciones y resultados. Más allá de la igualdad de oportunidades, la educación a lo largo de la vida supone un hito en el camino hacia una mayor justicia cognitiva y social, protege de los efectos sociales de las desigualdades escolares y aspira a una ciudadanía plena.

La idea de una **ciudadanía plena** y de una democracia creativa, **daría su pleno sentido** al mundo frágil que habitamos, siempre por hacer: un mundo en el que, a pesar de todo, podemos considerarnos afortunados porque nos brinda oportunidades de seguir aprendiendo para su cuidado y mejora, que significa al mismo tiempo el cuidado y mejora de quienes lo habitamos.

REFERENCIAS

BARRY CLARKE, P. *Ser ciudadano*. Madrid: Sequitur, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2016*. Brasília-DF: INEP, 2017. Disponible en: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acceso el: 7 de jul. 2020.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB 11/2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília-DF, 2000. Disponible en: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acceso el: 10 agosto 2019.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996*. Brasília-DF, 1996. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acceso el: 10 agosto 2019.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, n. 97, p. 47-63, 1996. Disponible en: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2002000300006&script=sci_arttext&tlng=pt. Acceso el: 07 de jul. 2020.

COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. (Org.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: UNESCO/CAPES, 2012. V. 1.

DELORS, J. (Dir.). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO, 1996.

DEROQUET, J. L. A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, sept./dic. 2002. Disponible en: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a01.pdf>. Acceso el: 07 de jul. 2020

DUBET, F. *La escuela de las oportunidades¿ Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa, 2005.

DURU-BELLAT, M. Meritocracia. En: ZANTEN, A. (Coord.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 580-2.

FAURE, E. *et al. Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: Alianza, 1973.

FREIRE, P. *Educação como Prática de Liberdade*. 28a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogía de la esperanza: encuentro con Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1992.

FREIRE, P. *La naturaleza política de la educación*. Cultura, poder y liberación. Madrid; Barcelona: MEC/Paidós, 1990.

GONZÁLES O. C. *Contra la igualdad: de La Boëtie a Platón*. Acta Poética. México: Primavera, 2002. p. 233-55.

HONNETH, A. *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica, 1997.

INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT. Researching education, improving learning. *Internacional Civic and Citizenship Education Study (IICCS)*. IEA, 2016. Disponible en: <https://www.iea.nl/studies/iea/iccs>. Acceso el: 07 de jul. 2020.

MITTER, W. Educação comparada na Europa. En: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. (Org.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectiva*. Brasília: UNESCO/CAPES, 2012. p. 115-30. v. 2. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217707por.pdf>. Acceso el: 2 abr. 2014.

MORIN, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós, 2001.

RISTOFF, D.; GIOLO, J. (Org.). *Educação Superior Brasileira de 1991-2004*. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SANDEL, M. J. *Justiça, o que é fazer a coisa certa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

TORRES, C. A. *Political Sociology of Adult Education*. Rotterdam; Boston: Taipei; Sense Publishers, 2013.

TORRES, C. A. *A Política na Educação não-formal na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UNESCO. *Rendir Cuentas en el ámbito de la Educación*. Cumplir nuestros compromisos. Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2017/8. Paris: UNESCO, 2017. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261016>. Acceso el: 7 jul. 2020.

Sobre los autores:

Edineide Jezine: Posdoctora por la Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías de Lisboa, PT (CAPES/FCT), con instancia académica en la Universidad de Valencia (España). Doctora en Sociología por la Universidad Federal de Pernambuco. Máster en Educación por la Universidad Federal de Paraíba. Licenciatura en Pedagogía por la Universidad Federal de Amazonas. Profesora titular de la Universidad Federal de Paraíba, con experiencia en docencia, investigación y extensión, licenciaturas y posgrado. Miembro de la Red de Investigación Universitas/Br: Eje 5 – Acceso y Permanencia. Coordinadora del Foro de Coordinadores de Programas de Posgrado en Educación en la Región Noreste (FORPREd/Noreste); y del Programa de Posgrado en Políticas Públicas, Gestión y Evaluación de la Educación Superior (MPPGAV). Investiga los temas: Política de Educación Superior; Inclusión Social y la Persona con Discapacidad; Educación Popular y Educación de Campo y Extensión Universitaria. **E-mail:** edjezine@gmail.com, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-0180-0347>

José Beltrán Llavador: Doctor en Filosofía y profesor titular del Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universidad de Valencia (España). Sus intereses académicos se centran en el ámbito de la Sociología de la Educación. Ha coordinado y participado en diversas investigaciones de carácter estatal e internacional. Participó como miembro de la Red Iberoamericana de Investigación en Políticas Educativas (RIAIPE). Autor de numerosas publicaciones sobre Sociología de la Educación y Filosofía. Entre sus obras, se destacan: “Ciudadanía y Educación”; “Lecturas de imaginación sociológica”; “Márgenes de la Educación: la lucha por la claridad”; “Teorías sobre sociedad y educación”. **E-mail:** jose.beltran@uv.es, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1065-3032>

Emília Maria da Trindade Prestes: Doctora en Estudios Latinoamericanos, por la Facultad de Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Realizó estudios de posdoctorado en la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Valencia, España. Actúa como profesora titular del Centro de Educación de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB). Tiene experiencia y publicaciones en temas de Evaluación de Políticas Educativas, Educación Superior y Educación de Jóvenes y Adultos. **E-mail:** prestesemilia@yahoo.com.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8992-1399>.

Recibido el 15 de noviembre de 2019.

Aprobado el 15 de mayo de 2020.

