

Aprendizaje de toda la vida

*Michael Gessler y
Andreas Sebe-Opfermann
Universidad de Bremen-Alemania.*

RESÚMEN

En el paisaje de hoy en día, tanto de las políticas educativas en Europa como en el discurso de los planes de aprendizaje, el aprendizaje *lifelong* no puede ser ignorado. Como se puede sospechar de la coexistencia de estos dos dominios, el aprendizaje permanente no es ni un fenómeno ni una definición coherente. Con el fin de hacer frente a ambos niveles, la política educativa y la ciencia, el aprendizaje permanente se entenderá en lo sucesivo como aquél en que se describen todos los absorbentes, “el darse cuenta”, la interpretación, la clasificación de la información, impresiones y experiencias en el curso de la vida. En el contexto educativo, el concepto de aprendizaje permanente puede presumir de una historia de desarrollo que se remonta a la década de 1960. En la política educativa de hoy y en el sector científico se considera una “Mega estrategia” y toma más de una posición. La OCDE (1996) reúne bajo el término de educación permanente el desarrollo personal y social en todas sus formas y modos de vida. Esto incluye formas formales (por ejemplo en la escuela, en instituciones de enseñanza superior de formación profesional). La Comisión Europea (2000) añade: en el curso de formación permanente, los métodos para la evaluación de los procesos de aprendizaje y éxito tienen que ser desarrollados y mejorados, por lo que el individuo puede controlar su propio proceso de aprendizaje a lo largo de su vida. Esto incluirá un resumen del origen y desarrollo del concepto de aprendizaje permanente en Alemania desde los inicios de la década de 1960 sobre el futuro desarrollo como guía tanto en la política educativa y como un espacio de debate en ciencias de la educación en su forma actual y su impacto. Por otra parte, se describe y explica importantes condiciones sociales, la conducción y la formación de las fuerzas, las necesidades personales y sociales y las medidas actuales en la política educativa..

Palabras clave: Políticas educativas, Aprendizaje, Formación profesional, Condiciones sociales.

ABSTRACT

In both today's landscape of educational policies in Europe and in the discourse of learning arrangements, lifelong learning cannot be ignored. As can be suspected from the coexistence in these two domains, there is not the lifelong learning, neither as a phenomenon nor as a consistent definition. In order to cope with both levels, the educational policy and science, lifelong learning shall henceforth be understood such as to describe all the absorbing, realizing, interpreting, classifying of information, impressions, experiences in the course of a lifetime. In the educational context, the concept of lifelong learning can boast a history of development that can be traced back to the 1960s. In today's educational policy and in the scientific sector it is considered a “mega strategy” and takes over a superior position. The OECD (1996) summarizes under the term ‘lifelong learning’ the personal and social development in all forms and ways of life. This includes formal forms (e. g. in school, in educational institutions for vocational tertiary education). The European Commission (2000) adds: In the course of lifelong learning, methods for the evaluation of learning processes and successes need to be developed and

improved, so that the individual can control their own learning process all along their lifespan. This article shall outline the origin and the development of the concept of lifelong learning in Germany from the beginnings in the 1960s over the further development as both a guideline in educational policy and as an area of discussion in educational science to its present shape and impact. Furthermore, important social conditions, driving and forming forces, personal and social requirements and current measures in educational policy will be depicted and explained.

Keywords: Education, Learning, Vocational training, Social conditions.

Introducción

El panorama actual de la política educativa, así como el discurso pedagógico para la estructuración del aprendizaje, son inconcebibles sin considerar el aprendizaje de toda la vida. Esta coexistencia en dos áreas permite deducir que no existe *el* aprendizaje de toda la vida ni como un fenómeno ni como una definición unitaria. Para satisfacer tanto el nivel político-educativo como el pedagógico de este tema, debe concebirse en lo sucesivo el aprendizaje de toda la vida como un concepto que en primera instancia sólo describe “asimilar, inferir, interpretar, clasificar informaciones, impresiones, experiencias durante toda la vida” (Dohmen, 2001: 186). En el contexto de la educación, el concepto del aprendizaje de toda la vida se remonta a la historia del desarrollo de los años 60 y hoy en día adquiere gran relevancia como una “mega estrategia” de la política educativa (Faulstich, 2008: 218) y también en lo que hace al orden científico.

En este artículo se pretende hacer un esbozo del surgimiento y evolución del concepto del aprendizaje de toda la vida, desde sus inicios en los años 60, su desarrollo ulterior como directriz en la política educativa y también como un nuevo campo de discusión en la investigación pedagógica, hasta llegar a su actual forma e impacto. Se expondrá y explicará importantes condiciones sociales básicas, fuerzas impulsoras y creativas, requisitos personales y sociales, así como las medidas actuales de las políticas de formación.

1. Procesos sociales de transformación

El aprendizaje de toda la vida no es un fenómeno nuevo. Forma parte de las capacidades básicas del ser humano que perduran hasta el fin de sus días, capacidades como poder adquirir nuevos conocimientos, ya sea de situaciones actuales, pasadas o futuras que puedan ser anticipadas. No obstante, el aprendizaje de toda la vida como concepto integral de política educativa, de organización pedagógica o bien de organización formativa, constituye una nueva manifestación que puede atribuirse a las condiciones sociales básicas generales, modificadas por las tendencias evolutivas en las sociedades occidentales postindustriales (*Cf.* Ahlheit, 2008: 20). De esta manera se hace referencia: 1) a la transformación demográfica y a las relaciones de vida cada vez más plurales, 2) a la disfuncionalidad de las instituciones y estructuras de formación existentes que cada vez se perfila más intensa y complejamente, 3) al significado y la estructura del trabajo en sus modificaciones y, al nuevo rol del

conocimiento y del afán de elevarlo a un carácter científico que afecta a todos los ámbitos de la vida, 4) las exigencias individuales que resultan de las transformaciones arriba mencionadas y de otras de tipo social, que se pueden registrar como “individualización” y “modernización reflexiva” (compárese Beck, 1986; Beck, Giddens & Lash, 1996).

A continuación se explicarán las condiciones básicas arriba mencionadas que, bajo la forma de desafíos sociales integrales, han ejercido y ejercen una influencia determinante en el concepto y el desarrollo del aprendizaje de toda la vida.

2.1. Transformación demográfica y relaciones de vida plurales

Un desafío social integral que ya ahora se perfila en la población que siendo observada desde hace algún tiempo, disminuye numéricamente mientras envejece paralelamente, siendo este el resultado de las tasas de nacimiento en descenso y, al mismo tiempo, de una esperanza mayor de vida. Esto acarrea graves consecuencias, entre otras, la relación entre la población activa y no activa y, con ello, las exigencias planteadas al sistema formativo a efectos de la demanda cuantitativa y cualitativa de las ofertas de formación (compárese Gatzke, 2007). La necesidad de personas especializadas no podrá ser cubierta únicamente por las generaciones futuras de jóvenes graduados del sistema formativo, la oferta deberá ser complementada por el potencial aún no aprovechado de diferentes grupos generacionales que existen en la sociedad (compárese grupo de autores del Informe sobre Formación, 2008: 17).

Nuevas formas de convivencia surgen y modifican las relaciones de vida actuales, sobre todo a nivel de las personas jóvenes. De esta manera cambian también las condiciones y posibilidades que tienen los individuos de hacer uso de las oportunidades de formación en el transcurso de sus vidas, así como también para las familias e instituciones de educación y formación.

A las edades comprendidas entre los 25 y los 35 años -un rango de edad en el que con mayor frecuencia se tiene a lo hijos- se observa en general desde 1996 un incremento de parejas de hecho y de solteros sin niños, así como de familias monoparentales. Desde una perspectiva orientada al futuro, es de especial importancia que los recursos económicos, pero también los recursos culturales y sociales de las parejas de hecho dentro de las que crecen los niños, ejerzan una influencia directa sobre el alcance del apoyo para su formación (grupo de autores del Informe sobre Formación, 2008: 57). El desempleo, los bajos ingresos económicos y una formación escolar inferior en el círculo familiar más cercano, representan las así llamadas “situaciones de riesgo” para los adolescentes, cuyo impacto puede influir negativamente en sus oportunidades de formación. Uno de cada cinco matrimonios con niños en edades inferiores a los 18 años tiene que arreglárselas con menos del 60% del ingreso familiar promedio. Una de cada cuatro parejas de hecho, con niños,

vive por debajo del límite de riesgo de caer en la pobreza. Las más afectadas son las familias monoparentales, cuyo riesgo de caer en la pobreza se duplica en relación al de los matrimonios.

Lo mismo sucede en relación a la pluralidad étnica y cultural de la sociedad alemana en transformación. Las personas con un pasado migratorio representan, a nivel federal, el 18% de la población, observándose fuertes diferencias regionales, del 8% en Alemania del Este hasta el 50% en Berlín. La cantidad de adolescentes y adultos jóvenes menores de 25 años asciende en los estados federales occidentales al 30% (grupo de autores del Informe sobre Formación, 2008: 19). La mayor parte de estas personas jóvenes está desfavorecida debido a su origen en todos los niveles del sistema formativo (grupo de autores del Informe sobre Formación, 2008: 11).

2.2. Disfuncionalidad creciente del sistema formativo

A continuación, correspondiendo a la sucesión cronológica de las diferentes etapas de la vida, se examinarán las áreas problemáticas del sistema formativo.

El área de la educación infantil temprana de niños en edad pre-escolar ha experimentado, en el periodo comprendido entre 2004 y 2007, un fuerte incremento. El porcentaje de niños menores de tres años en instituciones diurnas ascendía al 10% en el occidente y al 41% en el oriente de Alemania. Acaba de iniciarse una ampliación con el objetivo de lograr una cuota de asistencia del 35% para el año 2013. Para lograrlo, se requiere anualmente de otras 70.000 plazas y personal correspondientemente capacitado, pero ya el número de niños en edad pre-escolar sin suficientes conocimientos de alemán asciende en algunos estados federados a más del 20%.

Debido al constante cambio en las condiciones básicas, se ha estructurado en diferentes estados federados la fase de iniciación escolar de manera flexible: el número de matriculaciones anticipadas sube y al mismo tiempo disminuyen los recursos con el efecto de que la edad de matriculación desciende. No obstante, la índole de la transición de la Primaria a la Secundaria I en el sistema formativo alemán es, como en el pasado, la fuente de selección social, lo que se corrige en el desarrollo posterior de la carrera de formación sólo en el 3% de los casos, generalmente por una modificación en categorías escolares de baja cualificación.

Desde esta perspectiva, la segregación social del sistema formativo constatada por diferentes estudios (*Cft.* BMFSFJ, 2002) y el perjuicio a niños procedentes de entornos familiares sin formación o bien con un pasado migratorio, se constituye en un área de intervención urgente.

Los resultados de investigaciones nacionales e internacionales (*Cft.* Baumert, 2004; Spiel, 2006) señalan un gran desafío en relación a las tareas planteadas a escuelas

y universidades en el contexto del aprendizaje de toda la vida. La escuela estimula sólo, de forma muy limitada, las competencias básicas y las posturas determinantes que rigen como requisitos básicos para el aprendizaje de toda la vida. Actualmente, inclusive se puede observar el efecto contraproducente de la disminución en el interés y el placer por aprender que tiene como resultado un incremento en el tiempo de permanencia en la escuela (*Cft.* Fend, 1997; Spiel, 2002). Los escolares y las escolares asocian poca alegría con el lugar y los contenidos del aprendizaje escolar. Especialmente alarmante resulta la constatación de que los profesores ven para sí y para la escuela poco margen de acción para un mejor estímulo (*Cft.* Spiel, 2006).

Si bien el porcentaje de habilitados para el estudio superior se ha incrementado entre los años 2001 y 2006 del 10% al 14% en lo relativo a los certificados de aptitud para el acceso a las *Fachhochschulen* (escuelas de enseñanza superior de orientación práctica) y, en el caso de la aptitud para acceder a la enseñanza superior del 26 al 30%, en comparación al nivel internacional está muy por debajo del promedio y mucho más lejos del objetivo del 50% establecido por el Consejo Científico. La cuota de graduados de las universidades en relación a la edad de promoción asciende al 22% y se encuentra muy por debajo de la recomendación del 35% del Consejo Científico. Asimismo, el porcentaje de personas (25 a 65 años de edad) con un certificado de egreso del sector terciario está por debajo del promedio del 26%¹ de la OECD² Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, por las siglas en inglés de *Organisation for Economic Co-operation and Development*. La transición a la formación profesional o bien a la universidad, así como seguidamente al mercado de trabajo, se produce la mayoría de las veces con dificultad y larga duración. Una problemática especial se origina en un grupo significativo, de alrededor del 8%, de escolares que desertan cada año del sistema escolar sin haber obtenido una titulación. Los afectados mayormente son los jóvenes con un pasado migratorio.

El año 2006 en Alemania sólo el 72% de las personas entre los 20 y los 25 años logró obtener una titulación, que para la concepción de la Unión Europea representa la cualificación mínima para el ingreso al mercado de trabajo, o sea, una formación profesional concluida, certificados de aptitud para la universidad o la *Fachhochschule*. Esto se encuentra por debajo de las cifras del año 2000 y por debajo del promedio de la Unión Europea. La Unión Europea ha establecido como meta-objetivo un 85% para el año 2010.

1 En comparación con otros países, Alemania cuenta con un extenso sistema de formación profesional como alternativa al estudio académico, lo que relativiza la baja cuota de graduados en el sector terciario para el promedio de la OECD.

2 Una organización internacional que se define en su acción de la siguiente forma: que ayuda a los gobiernos a hacer frente a los cambios económicos, sociales y desafíos de la gobernanza de la economía globalizada” (nota de la editora).

Una evolución igualmente alarmante es el fuerte incremento en el así llamado “sistema de transición”, que fuera creado para los graduados de las escuelas de instrucción general que no podían iniciar directamente una formación que los cualificara totalmente. La elevada cuota de deserción y los malos resultados de los participantes con baja o ninguna titulación escolar generan grandes dudas acerca de la efectividad de las medidas adoptadas con respecto a esto. A pesar del incremento en el número de plazas para la formación, tal como sucedió en el pasado, la cantidad de plazas en el sistema dual de formación aún no satisface la demanda.

La participación de los adolescentes en la formación, tanto en la escuela como en las relaciones culturales y sociales, está marcada por viejas y nuevas desigualdades sociales (compárese Krüger, 2009).

La competencia en el perfeccionamiento general y profesional se ha estancado desde hace media década. Una observación diferenciada del comportamiento en relación a cursos de perfeccionamiento deja al descubierto patrones de inequidad social. Entre los factores importantes de influencia para la participación en medidas de perfeccionamiento se encuentran la titulación escolar y profesional y, la edad, así como el pasado migratorio. Las bajas titulaciones escolares y profesionales van de la mano de una baja participación en cursos de perfeccionamiento. Otro déficit se da en la oferta de perfeccionamiento por parte de empresas alemanas que, en comparación al nivel internacional, está por debajo del promedio (compárese grupo de autores del Informe sobre Formación, 2008).

Desde principios de los años 80 en todos los grupos etáreos aumentó de forma sostenida la participación en cursos de perfeccionamiento; desde 1997 hasta 2003, por el contrario, el número de participantes disminuyó para estancarse en el año 2003 (compárese el grupo de autores del Informe sobre Formación, 2008). Una excepción es la participación de personas mayores en cursos de perfeccionamiento; a partir de los 50 años, sin embargo, esta desciende de forma drástica. En especial personas con titulación escolar inferior y, todavía más significativamente para personas con titulación profesional baja, aprovechan desproporcionadamente las correspondientes ofertas de perfeccionamiento (Tippelt, 2008: 21).

2.3. Modificación de la actividad profesional y significado del conocimiento

Desde principios de la industrialización, en los países industrializados se transformaron no solamente la jornada laboral y las condiciones de trabajo (compárese Hall, 1999: 427), sino también el tipo de trabajo y el rumbo de las biografías laborales. La tendencia determinante es la expansión del sector de servicios, con el retroceso paralelo de otros sectores (compárese Statis, 2009). De esta manera, en el año 2007 decayó no solamente el 70% de la generación bruta de valor agregado en este sector,

sino también la mayoría de los nuevos puestos de trabajo (compárese grupo de autores del Informe sobre Formación, 2008). Nuevos tipos de profesiones y perfiles de exigencia modificados, con nuevos y altos requisitos de calificación para un gran número de relaciones laborales, son la consecuencia directa de esta transformación estructural que es fortalecida por la creciente internacionalización de las cadenas de generación de valor añadido. Esto va acompañado del creciente significado económico y social del conocimiento en una dimensión hasta ahora desconocida y de gran complejidad. Trato competente, elaboración y aprovechamiento del conocimiento en forma de pensamiento analítico y, competencias de comunicación y para la solución de problemas, se convierten cada vez más en requisitos fundamentales planteados a los trabajadores y, en factores económicos decisivos (Dewe, 2007: 9). De este modo se aborda el diagnóstico ampliamente reconocido de transformación en la sociedad del conocimiento (compárese Rohrbach, 2008: 161), según el cual el conocimiento se convertirá paulatinamente en la base y la pauta del proceder al nivel social más amplio (Stehr 2001: 10). Cambios de profesión voluntarios y no voluntarios, un manejo flexible de las etapas laborales y de perfeccionamiento, así como estrategias innovadoras en la planificación de la carrera y la vida, reemplazan cada vez más a la “vida laboral” hasta ahora consistente, o sea “del caso normal” -mayormente de las biografías laborales masculinas- (Arthur, Inkson & Pringle, 1999). Así, las instituciones del sistema ocupacional y del mercado laboral, el seguro social y de pensiones, pero sobre todo, las instituciones del sistema de formación, se ven ante el desafío de hacer frente de manera eficaz a las consecuencias de la flexibilización, de la evolución del mercado laboral mediante ofertas adecuadas y, de garantizar la cualificación de los trabajadores, especialmente en vista de la internacionalización de los mercados.

2.4. Exigencias personales

Las modificaciones económicas y demográficas antes mencionadas muestran en su interpretación subjetiva un carácter ambivalente. El cambio permanente y en aceleración, de las relaciones sociales y económicas, tiene a nivel individual graves implicaciones en la posibilidad de planificar la vida, no solamente en lo relativo al área de la actividad profesional, sino en todas las áreas de la vida. Para poder mantener el ritmo de las transformaciones, es imprescindible el perfeccionamiento continuo (Cf. Dietsche, 2004), por un lado, para garantizar la propia capacidad laboral y, por el otro, para conservar la posibilidad de la co-gestión en el mundo laboral y la sociedad. (Dohmen, 2001). De igual manera, una planificación familiar y de la vida con miras a las exigencias de la flexibilización del mercado laboral se convierte crecientemente en una tarea compleja, sobre la que no puede apoyarse ni el conocimiento transmitido por anteriores generaciones ni la formación básica adquirida en el sistema de formación existente. Con esto se hace referencia especialmente a la capacidad de poder superar crisis y fases de aprendizaje en el transcurso de la vida y, de poder adquirir las competencias deseadas o necesarias.

Condiciones individuales para el aprendizaje de toda la vida

El aprendizaje a lo largo de toda la vida, a efectos de la configuración activa de la propia biografía de aprendizaje en lo relativo a las exigencias personales y sociales, depende decisivamente de las condiciones personales además de las condiciones objetivas básicas. El Marco de Referencia Europeo “Competencias claves para el aprendizaje de toda la vida”³ menciona como requisitos centrales “una combinación de conocimientos, capacidades y opiniones que se adaptan al contexto respectivo” (Comisión Europea, 2007: 4) y enumera para ello las siguientes competencias: competencias idiomáticas, competencias matemáticas y competencias básicas técnicas y de ciencias naturales, competencias en el manejo de computadoras, competencias de aprendizaje, competencias sociales y competencias cívicas, iniciativa propia y competencias empresariales, conciencia y expresión cultural. Para el aprendizaje de toda la vida y, con ello, para todas estas áreas de competencia, se consideran fundamentalmente necesarias la motivación y el interés, el aprecio por la formación y el aprendizaje, así como las competencias de aprendizaje, para poder poner en la práctica exitosamente esta disposición (compárese Spiel, 2006).

Interés y motivación para el aprendizaje

La cuestión del por qué los individuos, aprendiendo, se enfrentan a algo de manera constante y perseverante, ha sido ya desde hace mucho tiempo motivo de investigación en la ciencia y ha sido respondida, entre otros, con los conceptos de motivación e interés. La motivación para el aprendizaje se entiende como el “deseo o bien la intención de aprender determinados contenidos o habilidades, o bien de ejecutar determinadas tareas” (Schiefele & Köller, 2006: 303). Según cual sea el motivo o el objetivo, se diferencia mayormente entre la motivación extrínseca e intrínseca. De la motivación extrínseca se dice que existe cuando quienes aprenden, por ejemplo, están motivados porque quieren ser mejores que los demás, es decir, cuando la intención se refiere a las consecuencias esperadas que están fuera de la acción pretendida; la motivación intrínseca, en cambio, se da cuando se trata de acciones que a la persona en sí le parecen interesantes, emocionantes o desafiantes.

De acuerdo a los conocimientos actuales, los intereses juegan un rol central en el proceso de aprendizaje para la manifestación de la motivación de aprendizaje intrínseca (Cft. Schiefele & Köller, 2006). Por interés se entiende la relación de una persona con un objeto, por ejemplo: contenido, tema, especialidad o campo del objeto, que para ella reviste una especial importancia (Cft. Krapp 2006). Los intereses específicos y la motivación intrínseca surten efectos positivos sobre el

³ El Marco de Referencia es el resultado de la cooperación entre la Comisión Europea y los estados miembros en el marco del programa de trabajo *Formación general y profesional 2010*, que representa la base para la cooperación política en el área de la formación general y profesional y, entre otros, contiene las metas planteadas conjuntamente.

compromiso subjetivo y, de esta manera, sobre la asimilación y elaboración de nuevas informaciones (*Cft.* Weinert, 1996) y condicionan un aprendizaje profundo, orientado a la comprensión (*Cft.* Schiefele, 1996). Esta relación aumenta en el transcurso de la época escolar (*Cft.* Helmke & Weinert, 1997) y puede ser considerada, para el aprendizaje de adultos, como una importante condición de acciones efectivas de aprendizaje (*Cft.* Mandl et al., 1997). La motivación y el interés de quienes aprenden adquieren mayor peso en tanto mayor es la medida del autocontrol al aprender (*Cft.* Weidenmann, 2006).

Competencias de aprendizaje

Como “competencias de aprendizaje” se denomina aquellas competencias que capacitan al individuo para manejar su propio aprendizaje. Un concepto que describe esta capacidad es el aprendizaje autoregulado. La capacidad para el aprendizaje autoregulado implica “estar en condiciones de desarrollar conocimientos, habilidades y opiniones que estimulen el futuro aprendizaje y lo faciliten y que -abstrayendo del contexto de aprendizaje original-, puedan ser transferidos a otras situaciones de aprendizaje” (Baumert et al., 2002: 2). Para ello se diferencia entre la regulación de la elaboración de la información, el control metacognitivo del aprendizaje y la regulación de la motivación (Boekaerts, 1999). Estas capacidades son de trascendental importancia, pero son necesarias a largo plazo para mantener vivo el interés en el aprendizaje. Motivación e interés sólo pueden ser probablemente mantenidos a largo plazo si las personas que aprenden están en condiciones de reflejar y manejar su aprendizaje (Schiefele, 2000) y pueden vivir con autodeterminación (Ryan, 2000).

3. Trasfondo de política educativa y evolución

Si se parte de la trascendencia del concepto de aprendizaje de toda la vida, vale la pena echar una mirada a la aparición y evolución de este concepto y los conceptos abstractos relacionados con él.

3.1. Líneas de desarrollo de política educativa

Aprendizaje de toda la vida en programas supranacionales

La idea del aprendizaje de toda la vida tiene su punto de partida a comienzos de los años '60, cuando expertos en el área educativa compartían la opinión creciente de que continuar y ampliar los esfuerzos organizados de formación conduciría a la aparición de grandes errores (*Cft.* Faulstich, 2008). Desde principios de los años 70 la creciente importancia de los conceptos que tematizan el aprendizaje a lo largo de la vida puede comprobarse en el contexto de la evolución de la política educativa, en base a documentos y programas de instituciones supranacionales como el Consejo Europeo, la OECD, UNESCO, Unión Europea y Banco Mundial. El proyecto denominado “Educación Permanente”, que fuera propuesto por el ministro de educación de aquél entonces, Edgar Faure, rige hoy en día como la primera

manifestación se este concepto. La discusión internacional resultante proporcionó el impulso para el desarrollo de amplios proyectos de política educativa, detrás de los cuales están grandes organizaciones internacionales como la UNESCO, el Consejo Europeo o la OECD (Dietsche, 2004). Con la *Declaración de Lisboa* del Consejo Europeo del año 2000, que persigue el objetivo de convertir a Europa en la región más competitiva y dinámica del mundo, basada en el conocimiento, con un crecimiento económico consistente, más y mejores puestos de trabajo y también una mayor cohesión (Consejo Europeo en Lisboa el 22 y 23 de Marzo de 2000), el concepto de aprendizaje de toda la vida adquiere definitivamente una posición central estratégica en el desarrollo del espacio económico europeo.

Documentos centrales de las instituciones arriba mencionadas demuestran, sin embargo, que los conceptos que hoy figuran bajo el concepto colectivo de aprendizaje de toda la vida fueron modificados, cambiando los aspectos centrales y los objetivos (Dietsche, 2004). Eso es lo que se esbozará a continuación.

Así la Comisión Europea, “la conciencia democrática de Europa” (Link, 1997: 202), persigue en sus declaraciones sobre el aprendizaje de toda la vida, la mejor realización de la democracia, la igualdad de oportunidades y la integralidad. La Unión Europea, que se encuentra en medio de un proceso de transformación de una comunidad puramente político-económica a una comunidad política, establece el núcleo de sus objetivos, que tienen que ser logrados a través del aprendizaje de toda la vida, por un lado en la capacidad ocupacional de sus ciudadanos y, por otro, en la creación de una nueva identidad europea vinculante (Kraus, 2001:23). La UNESCO persiguió en su primer informe de 1972 el objetivo de brindar a las personas -a través del aprendizaje de toda la vida- la oportunidad y los medios para el desarrollo de la personalidad y la apropiación del mundo y, con ello, lograr la transformación de la sociedad en dirección a una mayor democracia, progreso, integralidad y humanismo con fundamento científico. En conexión con ello, en el informe Delors de 1996 se pretende la creación del “ciudadano emancipado” quien, sobre el trasfondo de los valores de humanismo, igualdad de oportunidades, progreso y desarrollo de la personalidad, esté en condiciones de configurar el desarrollo social activamente en dirección a una sociedad mundial justa y democrática, mediante el aprendizaje de toda la vida. La OECD, correspondiendo a su concepción de organización, apunta funcionalmente (con el aprendizaje de toda la vida) a aumentar el crecimiento económico; además de eso se mencionan ciertamente otras metas de contexto social y desarrollo personal. En ello la OECD de los años 70, cuando el concepto “*recurrent education*” tenía en foco una formación organizada primariamente, deja sin efecto la delimitación del aprendizaje y amplía el círculo de destinatarios con el “*Lifelong Education for All*”.

Los conceptos verdaderamente son muy variados, sin embargo, en lo relativo a su fundamentación y sus propuestas de configuración sobre las situaciones de

enseñanza y aprendizaje, muestran coincidencias que pueden ser consideradas como el concepto central en la política educativa del aprendizaje de toda la vida (Kraus, 2001).

Coincidentemente, se parte de la presunción de una amplia transformación general, que obliga al desarrollo e implementación de nuevos conceptos para la reconfiguración del área educativa. De la misma manera se manifiesta la esperanza de que estos conceptos encaminen al movimiento social, que se adaptará continuamente a futuras transformaciones (Kraus, 2001). La directriz metódica central es el principio de la auto-organización de los procesos de aprendizaje por quienes aprenden. El rol de las personas que aprenden y el de quienes enseñan experimenta un masivo desplazamiento, de la actitud pasiva a la instancia decisivamente estructuradora en el caso de quien aprende y, de la transmisión de conocimientos al acompañamiento y asesoramiento, por parte de quien enseña. La capacidad de inferir autónomamente y mantener la propia capacidad de aprender a través de toda la vida es, en todos los conceptos, uno de los contenidos centrales de esta forma de aprendizaje. Los conceptos discutidos aquí sobre el aprendizaje de toda la vida se sirven igualmente del modelo común de desarrollo, según el cual lo fundamental se aprende en la niñez y la juventud y debe ser puesto en práctica en la edad adulta simultáneamente o en la actividad profesional. En todo caso, esencialmente, se parte del hecho de que el aprender a aprender en la juventud está orientado “para toda la vida” y que los adultos fundamentalmente están en condiciones de aprender. Se requiere únicamente de condiciones adecuadas para que esta capacidad pueda ser utilizada toda una vida. Con ello se les atribuye a las instituciones de formación determinados campos de actividades en relación con el aprendizaje de toda la vida.

La discusión acerca del aprendizaje de toda la vida se produce en Alemania desde hace casi 40 años en diferentes niveles: como agenda de la política educativa con presunciones y objetivos variables y, como un aspecto central de investigación pedagógica. Ya en el inicio se cristalizaron los principios que hoy todavía son reconocibles: la importancia, hasta entonces determinante, de los conocimientos adquiridos en la etapa juvenil en el colegio, la formación y la escuela superior y las titulaciones y los certificados de habilitación relacionados con ellos pierden importancia decisiva (*Cft.* Spies, 2001; Bittlingmayer, 2001), mientras que el perfeccionamiento encuentra una mayor consideración en etapas posteriores de la vida. El aprendizaje práctico experimentó una revalorización en base a experiencias concretas en el contexto escolar (Edding, 1970).

En Alemania el tema del aprendizaje de toda la vida recibe un impulso a mediados de los años 90; por encargo del Ministerio Federal de Formación, Ciencia y Tecnología Dohmen (1996) quien elaboró el informe *Aprendizaje de toda la vida. Directrices de una política educativa moderna*, en el que se analizaba la situación en Alemania y se formulaba recomendaciones para la acción, así como se reflejaba la

discusión internacional sobre el tema. En este sentido se exhiben en especial las formas de aprendizaje no institucionalizadas, autocontroladas y su vinculación y, se demanda nuevos lugares de aprendizaje y amplias reformas del sistema educativo. Al mismo tiempo, se inicia un discurso pedagógico más amplio sobre el tema del aprendizaje de toda la vida.

Estrategias para el aprendizaje de toda la vida

Al informe de Dohmen (Dohmen, 1996) siguió un periodo de creciente actividad denle el país y los estados federados, la cual traduce la voluntad política, como por ejemplo en el *Documento estratégico de la Comisión de la Federación-Estados Federados* (BLK Comisión Federación-Estados Federados para la Planificación de la Educación y Fomento a la Investigación, 2004), para la reconfiguración de las estructuras educativas existentes para el aprendizaje de toda la vida.

Las transformaciones sociales integrales ya mencionadas debían ser recibidas con ayuda de una ofensiva educativa que movilizara en lo posible todas las competencias y potenciales de solución de problemas en toda la población. De esta manera el Ministerio Federal de Formación e Investigación (BMBF) inició el año 2001 el programa de acción “Aprendizaje de toda la vida para todos”, que vinculaba todas las medidas de investigación, desarrollo y ensayo de la Federación que servían al fomento y perfeccionamiento del aprendizaje de por vida⁴. El objetivo era el fomento sostenible del aprendizaje de todas las personas y una transformación de las estructuras educativas con vista al futuro.

Comisión Federación-Estados Federados para la Planificación de la Educación

Otro paso importante fue marcado por el proceso impulsado por la Comisión Federación-Estados Federados para la Planificación de la Educación (BLK) para el desarrollo de una estrategia nacional de establecimiento y apoyo del aprendizaje de toda la vida, que debía coordinar las medidas nacionales y consensuarlas con los programas de acción europeos. Una comisión de expertos elaboró, a diferentes niveles, una amplia base para el documento estratégico. En una consulta masiva se preguntó a la opinión pública sobre el aprendizaje de toda la vida, también se analizó la discusión científica sobre el tema y se la actualizó para el desarrollo del concepto. Además se evaluó una gran gama de proyectos piloto sobre el aprendizaje de toda la vida (compárese Comisión Federación-Estados Federados para la Planificación de la Educación 2004). En el mismo lapso de tiempo se encomendó a la comisión de expertos el “Financiamiento del aprendizaje de toda la vida” la tarea de sondear y desarrollar nuevas posibilidades realistas de financiamiento, que debían considerar las corrientes de financiamiento hasta ese momento y, al mismo tiempo, estimular

⁴ Aprendizaje de de toda la vida y para toda la vida se toman en este contexto, en la mayoría de los casos, como sinónimos.

y fortalecer la disposición de formación así como la responsabilidad propia del individuo (Comisión de Expertos Financiamiento del Aprendizaje de Toda la Vida, 28 de julio 2004).

En el documento estratégico de la Comisión Federación-Estados Federados presentado en 2004 se diseña una estructura de soporte institucional para el aprendizaje de toda la vida que considera los diferentes grupos meta, áreas de formación y todas las formas posibles de aprendizaje: desde el fomento temprano, pasando por el área básica, las escuelas y universidades, hasta el perfeccionamiento, incluyendo situaciones y lugares informales de aprendizaje así como todas las etapas de la vida del desarrollo humano.

En el foco de la observación se encuentran las actividades que parecen adecuadas para promover las formas informales de aprendizaje, el autocontrol de quien aprende y las competencias para la superación general de las exigencias prácticas de la vida y el trabajo. Además, se pretende el establecimiento de una red de todas las ofertas y posibilidades de aprendizaje, en aras de una infraestructura que posibilite a la vez el aprendizaje organizado por otros y por uno mismo. A nivel de los contenidos del aprendizaje, una actualización modular debe satisfacer las necesidades e intereses de quienes aprenden. La orientación y ayuda en este nuevo campo debe prestarse a través del asesoramiento del aprendizaje. En perspectiva, a través de la popularización del aprendizaje y con la inclusión de los nuevos medios de aprendizaje, debe implantarse una nueva cultura motivadora del aprendizaje en todas las capas de la población. Mediante las condiciones básicas adecuadas debe garantizarse el acceso a la educación con igualdad de oportunidades, especialmente para personas a quienes la formación es ajena (compárese Kraus, 2001; Comisión Federación-Estados Federados para la Planificación de la Educación y Fomento a la Investigación, 2004).

Las estrategias desarrolladas no llegaron a ser eficientes en esa forma. El resultado de las elecciones para el Parlamento Alemán de 2005 condujo al desplazamiento de las mayorías políticas y, las atribuciones de la Federación y los Estados Federados fueron nuevamente asignadas. En ese marco, se suprimió la Comisión Federación-Estados Federados (BLK), así como los programas de fomento desarrollados por ésta.

La supresión de la BLK puede ser evaluada como una profunda escisión en lo relativo a una estrategia de alcance nacional para el aprendizaje de toda la vida. El año 2007, el gobierno federal resolvió la preparación de una estrategia para garantizar la disponibilidad de especialistas cualificados, la que en el año 2008 fue aprobada por el gabinete federal bajo la denominación: “Concepción del Gobierno Federal para el aprendizaje en el transcurso de la vida”. Bajo este nuevo lema se vinculaba la concepción con las medidas de la así llamada “iniciativa de cualificación del gobierno federal”.

Iniciativa de cualificación

En el marco de la iniciativa de cualificación, una acción que fuera aprobada el mes de octubre de 2008 en la así llamada “cumbre educativa” en Dresde, la federación y los estados federados se pusieron de acuerdo en lo relativo a las medidas de sus áreas de competencia, que debían asegurar la oferta de especialistas calificados – incluso ante el contexto de las transformaciones demográficas previsibles. Con el trasfondo de los objetivos planteados, que comprendía destinar el 10% del producto interno bruto a gastos en formación e investigación hasta el año 2015 (BMBF, 2009), la iniciativa reunía una serie de proyectos y medidas concretas de varios campos de la política para todas las áreas de la educación, empezando por la estimulación temprana, pasando por la etapa de la escuela a la universidad y por el fomento a la tecnología y ciencias naturales, hasta llegar al perfeccionamiento. Bajo el lema “todos tienen que tener la posibilidad de un ascenso mediante la formación” se planificaron las siguientes medidas.

En el área de la educación temprana, además de ampliar el cuidado diurno a niños menores de tres años, para el año 2013 se reforzará en un 35% el personal calificado y se desarrollarán ofertas de perfeccionamiento⁵. Hasta el año 2010 los exámenes para establecer el nivel de dominio del idioma y, hasta el año 2012 la estimulación más intensa del aprendizaje de la lengua, deberán suprimir las respectivas barreras lingüísticas con las que se enfrentan los niños antes de su matriculación en la escuela. Los objetivos educativos de los estados federados, consensuados entre sí, deben ser puestos en práctica y perfeccionados consecuentemente en todas las guarderías y escuelas.

Por otro lado, se pretende reducir a la mitad el número de egresados sin diploma de las escuelas del actual 8% a un 4% y la cifra de jóvenes adultos sin una titulación escolar del 17% al 8,5% hasta el año 2015. Las ofertas para realizar prácticas desde las escuelas deben proporcionar una posibilidad de orientación para la futura profesión. La permeabilidad entre la formación profesional y la académica debe ser facilitada y, la cuota de personas que se inician en el estudio, debe ser elevada en promedio a nivel federal hasta un 40% en cada gestión. Los incentivos especiales para las plazas de estudio en materias académicas de urgente necesidad⁶ tienen como objetivo reducir el déficit de egresados universitarios calificados.

En el campo de la formación profesional, debe elevarse el número de plazas de formación, especialmente para adolescentes desfavorecidos. Mediante el acompañamiento y asesoramiento tempranos y, con incentivos económicos para las

⁵ Véase “Iniciativas de perfeccionamiento para el cuidado de niños” y “Programa de acción Cuidado Diurno de Niños” del BMBF y BMFSFJ.

⁶ Materias como matemáticas, informática, ciencias naturales y técnicas (BMBF & KMK, 2007).

correspondientes empresas⁷, hasta 2010 deberían haberse creado 100.000 puestos de formación adicionales, para adolescentes y “postulantes” maduros.

En el campo del perfeccionamiento se aspira a alcanzar, para el año 2015, un aumento de la participación de la población activa en el “perfeccionamiento formal” del 43 al 50% y, del 72 al 80% en todas las formas de aprendizaje. En especial, debe acrecentarse en todas las formas de perfeccionamiento la participación de quienes cuentan con una baja cualificación. Para este objetivo, a través de incentivos económicos⁸ y posibilidades ventajosas de financiamiento⁹, debe interesarse, especialmente a personas con poca formación, trabajadores adultos mayores y a quienes están en busca de trabajo¹⁰, en la participación en medidas de perfeccionamiento. En cooperación con grandes fundaciones¹¹, municipios y la Agencia Federal de Trabajo, las estructuras de perfeccionamiento regionales deben asumir en el futuro la tarea de enlazar de mejor manera las diferentes atribuciones entre sí, en pro de la formación y, de coordinar centralmente el esquema de posibilidades de perfeccionamiento. Además de esto, debe intensificarse la investigación en todas las fases del aprendizaje de toda la vida e incentivarse la aplicación de sus resultados.

3.2. Aprendizaje de toda la vida, el concepto pedagógico del siglo XXI

Con ayuda del “Año Europeo del Aprendizaje de Toda la Vida” y los objetivos planteados por la OECD “Lifelong Learning for All”, el concepto de aprendizaje de toda la vida progresó desde el año 1996 hasta convertirse en un concepto pedagógico central con carácter internacional. El aumento del número de destinatarios, considerando a todos los miembros de la sociedad, es evidente. Esto se debe al creciente reconocimiento, en esferas de la política y la ciencia, de que el aprendizaje de toda la vida de todos los ciudadanos se concibe como un requisito forzoso para la superación pacífica, constructiva y democrática de los actuales problemas de transformación que se perfilan en los ámbitos político, social, cultural y económico. En este contexto se ha cristalizado un concepto de aprendizaje más amplio. Se incluyen explícitamente las formas de aprendizaje no formal e informal (Dohmen, 2001). El aprendizaje no formal hace referencia, en resumen, a procesos organizados de aprendizaje que no conducen a la obtención de un título escolar o

7 El “Bono de Formación” se otorga a los empleadores una única vez de forma global, con el objetivo de crear puestos adicionales para postulantes maduros necesitados de formación.

8 La “Prima de Formación” asciende a un máximo de 154 y se concede a aquellos trabajadores que cuentan con un ingreso anual de hasta 20.000, si tienen una participación propia en los costos de la formación (<http://www.bildungspraemie.info/>) del mismo monto como mínimo.

9 Ahorro para la formación según la Ley de Formación de Capital, así como créditos para el perfeccionamiento a bajos intereses.

10 La “Iniciativa 50plus” que, entre otras cosas, prevé la entrega de bonos de formación a empleados y empleadas de las pequeñas y medianas empresas a partir de los 45 años de vida.

11 La iniciativa del BMBF “Estudiar en el sitio” www.lernen-vor-ort.info.

profesional reconocido, pero sí de certificados (compárese Straka, 2004: 12). Cursos formales regulares conducen, por el contrario, a la obtención de títulos reconocidos socialmente (compárese Rosenblatt v. & Bilder, 2008: 49). Por formas de aprendizaje informal se entienden todas las situaciones de aprendizaje que se realizan en contextos cotidianos y naturales, que didácticamente no están organizados y, que no siempre se perciben por quienes aprenden como una ampliación de sus conocimientos y habilidades (Dohmen, 2001: 28 y sgte.; grupos de autores de información educativa, 2008: VIII). El aprendizaje informal puede tener lugar en la vida diaria, en el puesto de trabajo, al interior de la familia o, en el tiempo libre en situaciones inmediatas que lo demanden. De esta manera, cada lugar y cada situación se consideran como potencialmente abiertos para el aprendizaje, con lo que se amplía el horizonte para nuevos lugares de aprendizaje.

En general, el concepto de aprendizaje de toda la vida puede ser entendido, en el campo pedagógico y formativo-programático, como un concepto orientado al futuro que, anticipando la evolución futura y partiendo de las condiciones reinantes, eleva el aprendizaje a motivo principal (compárese Kraus, 2001) de la convivencia de la sociedad (compárese por ejemplo la Comisión Europea 2000, Consejo de la Unión Europea, 2002; OECD; 1996, UNESCO, 1997; Dohmen, 1996). Las exigencias derivadas de la transformación social y económica se utilizan como legitimación y directriz para la reestructuración del sistema de formación (compárese Brödel, 1998).

4. Aprendizaje de toda la vida, destinatarios y actores

El aprendizaje de toda la vida se refiere, tal como su nombre lo indica, a todas las etapas y campos del aprendizaje. Las instituciones de formación existentes asumen un importante rol en el fomento y desarrollo ulterior de las capacidades necesarias para ello.

4.1. Destinatarios y etapas del aprendizaje de toda la vida

El aprendizaje de toda la vida se concreta en correspondencia a cada etapa de la vida en la que está inmerso quien aprende, en contextos biográficos diferentes y variados en su función y alcance. El sistema formal de formación de la República Federal de Alemania, considerando la importancia de las formas de aprendizaje no formal e informal, constituye también el campo central en el que una gran parte de la población realiza sus experiencias de aprendizaje y formación más marcadas. Alrededor de una quinta parte de la población de Alemania aprovecha las diferentes ofertas del sistema de formación, desde el parvulario, pasando por las escuelas de enseñanza general y los establecimientos de formación profesional, hasta las universidades. Además de ello, 25 millones de personas asisten anualmente a cursos de perfeccionamiento del más variado tipo. En total, en el año 2006 se destinó en

Alemania el 6% del producto interno bruto al sistema de formación (BMBF, 2009). De este modo, el sistema de formación formal es fundamental para la aplicación de todas las concepciones del aprendizaje de toda la vida.

División de las etapas de la vida

La configuración concreta del aprendizaje de toda la vida se describe a continuación en relación a las etapas de la vida. La división del transcurso de la vida en etapas puede realizarse desde varios puntos de vista. En el contexto pedagógico, se divide el transcurso de la vida en las grandes etapas: niño, adolescente, joven adulto, adulto y mayor (compárese Comisión Federación-Estados Federados para la Planificación de la Educación y Fomento a la Investigación, 2004), ya que integran tanto las etapas de la formación escolar como también las principales fases del desarrollo de la vida humana.

Niños: En el concepto de aprendizaje de toda la vida se le atribuye una especial importancia a la niñez, ya que según los actuales conocimientos, es en esta etapa del desarrollo que se sientan las bases para la futura disposición al estudio, la curiosidad y alegría por aprender y, se impulsa el desarrollo de la personalidad autónoma. Se trata de apoyar estas habilidades lo más temprano posible. Asimismo, en la etapa de la niñez se plantan las simientes de “las aptitudes para un acceso a la educación en igualdad de oportunidades y, con ello, a oportunidades de la vida” (compárese Comisión Federación-Estados Federados para la Planificación de la Educación y Fomento a la Investigación, 2004).

En este contexto, la familia adquiere cada vez mayor importancia en la estimulación temprana de los niños. A pesar de la multiplicidad histórica de las formas sociales de la vida, la familia es en la niñez, como siempre, el ámbito normal para los procesos educativos básicos, como el desarrollo de las “competencias fundamentales de la existencia”, que son importantes más allá de esta etapa de la vida (Krappmann 2003). Esto confirma, pero no en último término, la estrecha relación existente entre el éxito en la educación de los niños y su entorno social más próximo que es la familia (BMFSF 2002). Reviste especial importancia el desarrollo del lenguaje, que frecuentemente es obstaculizado en familias con un bajo nivel educativo y, en familias con un pasado migratorio, representando de esa manera una barrera en el camino al éxito educativo para los niños. A nivel social, el poco reconocimiento, el apoyo incipiente de los padres y el desarrollo de instituciones de apoyo son el problema más apremiantemente (BMFSF 2002).

Los nuevos planes de estudio en el área del jardín de infantes y en el grado elemental, se deben, por un lado, a los nuevos conocimientos en el área de la pedagogía temprana (Oberhumer, 2003) y, por otro, a la aplicación del concepto de aprendizaje de toda la vida. De este modo los enfoques que recogen, por ejemplo,

las diferencias culturales, personales, sociales y de género, han encontrado cabida en conceptos curriculares (Fthenakis, 2003). De forma similar se amplió el campo visual curricular para los procesos educativos escolares tempranos, en los cuales se concibe la educación como un proceso social en el que además de participar los niños y los especialistas, lo hacen los padres y otros adultos (Fthenakis 2003b; 27).

Adolescentes: El paso de la niñez a la edad adulta ha cambiado considerablemente en los últimos 50 años. De una etapa de la vida caracterizada por una duración relativamente corta y una incipiente independencia, el tiempo de la juventud se ha extendido considerablemente y, al mismo tiempo, se ha desestructurado por la prolongación de la etapa escolar y la ampliación de los cursos de perfeccionamiento a lo largo de las últimas cinco décadas (Hurrelmann, 2005).

En la etapa de la juventud predominan los procesos de aprendizaje marcados por la escuela. Las estructuras de la escuela, organizadas en su mayor parte desde afuera y, el aprendizaje de determinadas estructuras especializadas, están en este capítulo en primer plano. Los adolescentes de hoy en día tienden más intensamente al individualismo, están más fuertemente orientados al consumismo, pero son económicamente autónomos más tarde que en generaciones anteriores. Para ellos el aprendizaje en la escuela tiene primeramente el objetivo de mejorar las oportunidades en la vida. En esto, juega un rol fundamental el entorno familiar, en lo referente a los recursos educativos disponibles y los estilos de educación experimentados.

Una especial importancia se le atribuye, en lo que toca al aprendizaje de toda la vida, no sólo a la adquisición de habilidades especiales sino también de competencias básicas, como la competencia del aprendizaje, de acción, la competencia social, las competencias personales y la capacidad de trabajar en equipo. La habilidad para el aprendizaje autónomo y organizado por uno mismo tiene que transmitirse y practicarse ya en esta etapa. Con ayuda de un asesoramiento en el área de la educación tienen que encararse posibles problemas de aprendizaje, así como apoyarse la orientación en la elección de la profesión. Esto exige una nueva cultura de aprendizaje en las escuelas (Comisión Federación-Estados Federados para la Planificación de la Educación y Fomento a la Investigación, 2004: 31).

Jóvenes adultos: Esta etapa de la vida comienza, según la definición de la Comisión Federación-Estados Federados, con la incorporación al mundo laboral, inclusive con la primera formación profesional y termina con la adopción de una actividad profesional regular (compárese Comisión Federación-Estados Federados para la Planificación de la Educación y Fomento a la Investigación, 2004). Esta etapa está caracterizada a nivel individual como fuertemente heterogénea, por la creciente responsabilidad propia en lo relativo a las alternativas de formación, la escisión de la familia de origen y el asumir responsabilidades financieras y sociales. Aquí se asientan las bases marcadas de la propia personalidad y el futuro profesional. En

este punto, las experiencias adquiridas en el aprendizaje tienen especial alcance porque establecen el futuro comportamiento, también en lo relativo al aprendizaje. Una base exitosa para el aprendizaje de toda la vida es una actitud en la cual los jóvenes adultos conciben el paso a la vida laboral no como el final, sino como una estación intermedia de su aprendizaje. También en este periodo las instituciones de formación, la respectiva situación familiar y el medio social adquieren especial importancia (Comisión Federación-Estados Federados para la Planificación de la Educación y Fomento a la Investigación, 2004).

Adultos: La edad adulta está fuertemente marcada por las etapas precedentes de la vida y resulta caracterizada por una actuación autónoma y de responsabilidad propia en el marco de las respectivas circunstancias. Para una creciente cantidad de personas esta fase de la vida ha sido afectada por cambios sociales y económicos que se distinguen por rupturas y fases cambiantes (exigencia por el cuidado de los hijos, variadas actividades profesionales, desempleo, exigencias de movilidad, entre otras) (Comisión Federación-Estados Federados para la Planificación de la Educación y Fomento a la Investigación, 2004: 26). La consecuencia es la pluralidad de roles, para los cuales los individuos tienen que tomar decisiones según la situación (Nittel, 2002).

El ingreso a la edad adulta media, a efectos del enfoque aquí descrito, no es obligatorio de ninguna manera. Se debe concebir más bien como una opción, cuya configuración concreta es formada predominantemente por las aspiraciones de formación individuales (Mader, 2002).

En el contexto del aprendizaje de toda la vida la aptitud del individuo a confrontarse activamente con la propia biografía, en lo relativo a las opciones creativas, se revela como una importante base para la superación de los cambios ya sufridos y, de aquellos cambios sociales y económicos que ya se anticipan. Esta relación es tematizada bajo el concepto de “aprendizaje biográfico” (por ejemplo Behrens-Cobet & Reichling, 1997; Kade & Seitter, 1996, Mader, 2002).

Mayores: Esta etapa de la vida comprende a los adultos que, por lo general, se encuentran en una edad cercana a la de jubilación o que ya están jubilados. El aprendizaje y desarrollo en edad avanzada han sido objeto de análisis en base a múltiples investigaciones. Estas proporcionaron respuestas a preguntas tales como las reservas de desarrollo a esa edad, el rendimiento cognitivo, la evolución en relación al paso del trabajo asalariado a la jubilación. La formación a edad avanzada se ha concretado como una tarea pedagógica independiente, como consecuencia de los resultados y la extensión de una etapa de la vida que está relativamente libre de obligaciones profesionales y familiares.

La confrontación con la cuestión de cómo aprenden las personas mayores, lo que aprenden y lo que pueden hacer con lo que aprenden ha alcanzado en el último tiempo

una fuerte revalorización. La transformación demográfica y los cambios sociales vinculados a ella, como por ejemplo: el aumento de la edad de jubilación, el riesgo de pasar pobreza en la vejez y la jubilación anticipada obligatoria promovida por el mercado laboral; otorga al aprendizaje de las personas mayores, en el contexto del aprendizaje de toda la vida, un nuevo peso, inclusive un carácter explosivo (Dietsche, 2004, Gessler & Stübe 2008). La experiencia de las personas mayores a menudo encierra una especial ventaja en cuanto a conocimientos, que puede ser relevante para la estructuración del desarrollo cultural y social. Constituyen también el punto de partida para la participación en la estructuración de la sociedad, convirtiendo al conjunto de las personas mayores en una parte importante en la que se originan importantes impulsos. El aprendizaje de toda la vida abre para las personas mayores, además, nuevas posibilidades de lograr una vida llena de sentido, en la vejez.

4.2. Actores de ofertas institucionales y servicios para el apoyo del aprendizaje de toda la vida en Alemania

Escuelas de instrucción general y escuelas profesionales: En Alemania, el año 2006 estaban a disposición de niños, adolescentes y jóvenes adultos 49.794 establecimientos educativos, de los cuales el 79% eran de carácter general y el 21%, escuelas profesionales. Apenas el 10% de las escuelas estaban en manos privadas; de este porcentaje, 6% eran escuelas de instrucción general y 4% de instrucción profesional (Statis, 2007^a: 121).

Universidades y escuelas superiores técnicas: En la gestión 2008/2009, 415 universidades recibieron estudiantes que iniciaban una carrera. El 41% de ellas eran escuelas superiores técnicas, otro 26% universidades, 13% escuelas superiores de bella artes, 8% escuelas superiores de economía, 8% clínicas universitarias, 3% universidades teológicas y 1% pedagógicas. Más de las dos terceras partes de las universidades (70%) estaban financiadas por los estados federados, una de cada cuatro (28%) estaba en manos privadas y sólo el 2% eran financiadas por la federación (Statis, 2009:10).

Perfeccionamiento: En el mercado alemán de ofertas de perfeccionamiento, alrededor de 17.000 establecimientos están activos, 56% de ellos ofrecen cursos de perfeccionamiento profesional, 6% perfeccionamiento general, político o cultural y el 38% atiende ambos requerimientos (Ulrich, 2008). El grupo más grande de ofertantes lo forman las instituciones privadas (46%), mayormente empresas y empresarios (Tippelt, 2008:21), seguido por las universidades populares (26%), así como por establecimientos de otras asociaciones y organizaciones (8%). Otros ofertantes son establecimientos del área económica (6%), como de la asociación de trabajadores y de las cámaras, de las iglesias y asociaciones confesionales (4), de instituciones estatales del seno de las alcaldías, museos y bibliotecas (4%), así como de los sindicatos (2%). Otro 3% de las ofertas viene de capacitadores

independientes. El volumen de este segmento corresponde al de la oferta de las escuelas de instrucción general y profesional, que cubren igualmente un 3%. Las escuelas superiores y universidades (2%), las escuelas superiores técnicas (1%) y las organizaciones de partidos políticos o fundaciones representan el grupo más pequeño de ofertantes (Ulrich, 2008).

5. Monitoreo e investigación sobre el aprendizaje de toda la vida

En Alemania no existe un monitoreo explícito que documente el aprendizaje de toda la vida como un concepto integral. Existe una gran cantidad de estudios y datos estadísticos que son interpretables a estos efectos, pero actualmente no existe una sinopsis que cumpla esta función. Por esta razón se describirán a continuación los informes existentes a nivel federal y los reportes regulares, que tematizan amplios sectores del panorama educativo.

5.1. Informes y relevamiento de información

La situación del aprendizaje de toda la vida está descrita muy extensamente en el informe sobre educación realizado por encargo del Ministerio Federal para la Educación e Investigación y del Consejo de Ministros de Educación, que se basa principalmente en cifras¹² actualizadas regularmente y puestas oficialmente a disposición pública. Un informe igualmente amplio, centrado en la formación profesional, es el informe sobre la formación profesional que presentamos también brevemente. Además de estos informes existe una variedad de relevamientos aislados, que pueden ser clasificados por informaciones relacionadas con los participantes, los ofertantes y las empresas (compárese Tabla 4.1). De estos informes aislados se presenta el BSW/AES, el wbmonitor así como el CVTS.

¹² www.bildungsbericht.de

Tabla 4.1: Informaciones aisladas de cursos de perfeccionamiento profesional

Informaciones de los participantes	Informaciones de los ofertantes	Informaciones de las empresas
<ul style="list-style-type: none"> • BSW Sistema Informativo sobre Perfeccionamiento / AES Adult Education Survey (BMBF Ministerio Federal de Educación e Investigación). • Microcensos. • Oficina Federal de Estadísticas. • SOEP. Panel socio-económico (Instituto Alemán para Investigación Económica). • Consulta de trabajadores (BIBB Instituto Federal de Formación Profesional y BAuA Oficina Federal de Protección y Medicina Laboral). 	<ul style="list-style-type: none"> • Wbmonitor. • (BIBB Instituto Federal de Formación Profesional) • Estadística (DIE Instituto Alemán de Educación de Adultos). • Escenario de perfeccionamiento (Manager Seminare Verlags GmbH). • Tendencias en el perfeccionamiento • (Círculo de Wuppertal e.V.). • Lista de Lünendonk y Estudio de Lünendonk. (Lünendonk GmbH) 	<ul style="list-style-type: none"> • CVTS <i>Continuing Vocational Training Survey</i> (Oficina Federal de Estadística). • CVTS Información adicional. • BIBB Instituto Federal de Formación Profesional. • IAB Panel Empresarial (Instituto de Investigación de Mercado y Laboral de la Agencia Federal de Trabajo). • IW-Informe sobre perfeccionamiento. • (Instituto de Economía Alemana)

Educación en Alemania: Con el primer informe nacional: *Educación en Alemania* del año 2006 se presentó por primera vez un amplio inventario empírico del sistema alemán de educación. Bajo el liderazgo del Instituto Alemán de Investigación Pedagógica Internacional (DIPF), un consorcio de institutos de investigación¹³ elaboró un cuadro general sobre las condiciones generales, las características del desarrollo, los resultados y los frutos de los procesos educativos en el sistema alemán de educación. Dicho informe marca el principio de una rendición de informes encarada a largo plazo que, sobre la base de estadísticas oficiales y de datos complementarios representativos a nivel federal procedentes de paneles y estudios, debe suministrar cada dos años informaciones relevantes de control sobre las diferentes áreas de la educación. Este informe analiza toda la estructura institucional de la educación, comenzando con la formación infantil temprana, cuidado y educación, pasando por la enseñanza escolar general, la formación profesional y la universitaria, llega hasta el perfeccionamiento en la edad adulta. Para garantizar la constancia del informe y, de esta manera, una comparación a través del tiempo, se realizarán análisis orientados a los problemas en relación a un juego de indicadores centrales constantes, que existen

¹³ A este grupo pertenece, además del Instituto Alemán de Investigación Pedagógica Internacional (DIPF), el Instituto Alemán de Juventudes (DJI), el Sistema Universitario de Información (HIS) y el Instituto de Investigación Sociológica de la Universidad de Gotingia (SOFI), así como las oficinas de estadística de la Federación y de los Estados Federados.

respectivamente para una característica central del proceso educativo o bien un aspecto central de la calidad de la formación. Por otro lado los informes contienen, según su foco, otros indicadores. El primer informe (2006) contiene indicadores y análisis sobre la formación y migración, mientras que el segundo (2008) aporta otros indicadores sobre el personal educativo, profundizando los pasos desde de la escuela a la formación, estudio y mercado laboral.

El objetivo del informe es describir la evolución de la educación, identificar las fortalezas y debilidades, posibilitar la eficiencia de los sistemas comparativamente a nivel de los estados federados y a nivel internacional y, finalmente identificar la necesidad política de actuar (compárese grupo de autores del Informe sobre Formación, 2008; Consorcio del Informe sobre la Formación, 2006).

Informe sobre la formación profesional: La información sobre la situación actual de la formación profesional se puede extraer, de forma resumida, del informe anual del Ministerio Federal de Formación e Investigación (BMBF) sobre la formación profesional. El informe 2009, entre otros, trata del balance de la formación del año 2008, las informaciones relativas al mercado de la formación, la estructura y desarrollo de la formación profesional, el sistema de transición, la garantía de calidad y el establecimiento de la iniciativa de cualificación “Ascender mediante la formación”, así como sobre la cooperación europea e internacional en la política de formación profesional. El núcleo del informe es el informe sobre la *política* de formación profesional del gobierno federal.

Al respecto, el reporte de datos del Instituto Federal de Formación Profesional (BIBB) ofrece de forma complementaria, múltiples informaciones y análisis sobre la evolución de la formación profesional. El informe 2009 ofrece informaciones adicionales sobre los indicadores centrales de la formación y el perfeccionamiento profesionales y, describe el desarrollo en el transcurso del tiempo. El tema central del informe 2009 son los “módulos de la formación” y el desarrollo de la cooperación europea e internacional en el campo de la formación profesional (BMBF, 2009).

BSW Sistema Informativo sobre Perfeccionamiento y AES Adult Education Survey: Una constante visión de conjunto sobre el acontecer en el campo del perfeccionamiento nos es suministrada, desde 1979, en períodos de tres años, por el Sistema Informativo sobre Perfeccionamiento (BSW). El BSW es elaborado, por encargo del Ministerio Federal de Formación e Investigación (BMBF), por el TNS Infratest Investigación Social en cooperación con el Instituto de Planificación del Desarrollo e Investigación Estructural de la Universidad de Hannover (IES) y con la Investigación de Ciencias Sociales y Asesoramiento de Munich y se basa en consultas representativas realizadas a la población sobre el alcance y la dirección de la participación en el perfeccionamiento. De esta manera el BSW suministra importantes informaciones de y sobre la demanda, o sea desde la perspectiva de los

participantes en el perfeccionamiento, que son analizables en el transcurso del tiempo. Además de la proyección sobre la cuota de participación, contiene también datos sobre las estructuras de la oferta del perfeccionamiento general y profesional, sobre el volumen del perfeccionamiento profesional y documentación de otras fuentes de información sobre la situación de las medidas de perfeccionamiento en Alemania.

El Sistema Informativo sobre Perfeccionamiento se implementó por última vez el año 2007 (Tendencias del BSW de 2007 con alrededor de 3.500 entrevistados). Paralelamente, el mismo año se realizó por vez primera el Adult Education Survey (AES 2007 con alrededor de 7.300 entrevistados). El cambio del BSW al AES posibilitará el efectuar una comparación a nivel europeo en un futuro. Los resultados de ambos sondeos han sido publicados en un tomo (Rosenblatt v., B.& Bilger, F., 2008).

Wbmonitor: Desde el año 2001 el Instituto Federal de Formación, con el *wbmonitor*¹⁴, pone otro instrumento a nuestra disposición que actualiza, para ofertantes y opinión pública, la evolución del aprendizaje de toda la vida en el área del perfeccionamiento y debe garantizar una mayor transparencia en lo relativo al mercado de ofertas de perfeccionamiento. Una vez al año se consulta a un número representativo de ofertantes de estas medidas sobre un tema actual, su oferta de prestaciones y la evolución de su negocio. El *wbmonitor*-Índice del Clima plasma un resultado central, el cual -de forma análoga al IFO-Índice del Clima de los Negocios- retrata la situación económica de los ofertantes. A partir de 2007, en cooperación con el Instituto Alemán de Educación de Adultos (DIE), el foco de la formación profesional se extendió también al perfeccionamiento general y se traspuso el relevamiento de datos a un procedimiento online. Con el *Wbmonitor*, el BIBB y el DIE pretenden hacer accesibles para todos, rápida y sencillamente a través de internet, las informaciones básicas del día, para hacer visible la evolución en el campo del perfeccionamiento. El *Wbmonitor* presenta actualmente la mayor encuesta anual realizada con ofertantes de medidas de perfeccionamiento en Alemania (BIBB, 2009: 115).

CVTS Continuing Vocation Training Survey: En este caso se trata de una consulta a nivel europeo que se lleva a cabo cada seis años (1994, 2000 y 2006). El informe actual (CVTS 3) fue publicado el año 2007 (Statis, 2007b). El CVTS registra el segmento del perfeccionamiento empresarial. Se entrevistaron aproximadamente 10.000 empresas en Alemania con relación a la estructura y organización de las medidas de perfeccionamiento profesional en ellas.

El BIBB (Instituto Federal de Formación Profesional) lleva a cabo, complementariamente al CVTS, el así llamado Sondeo Adicional CVTS, en el cual

14 <http://www.wbmonitor.de/>

figuran en primer plano los aspectos cualitativos como por ejemplo el apoyo de los trabajadores mayores (compárese Moraal et- al., 2009).

5.2. Investigación del aprendizaje de toda la vida

Así como el aprendizaje de toda la vida abarca todos los procesos de aprendizaje en el transcurso de la vida, del mismo modo son variadas y múltiples las áreas de investigación que tratan este tema. Todas las actividades de investigación sobre formación tocan directa o indirectamente aspectos del aprendizaje de toda la vida. Una importante tarea de la investigación sobre formación consiste en elaborar conocimientos científicos que posibiliten una fundamentación racional de las decisiones sobre formación práctica y las políticas de formación (Tippelt, 2009). Esto incluye investigaciones sobre requisitos y posibilidades de los procesos de formación y educación en contextos institucionales y sociales, así como también el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares¹⁵, extra-escolares y de las áreas informales de socialización. Incluso una somera descripción de las áreas de investigación se saldría¹⁶ del marco de este aporte. A continuación se describen algunas áreas de la investigación sobre formación, en especial la relativa a los participantes y destinatarios, así como la investigación del entorno.

El perfeccionamiento como parte del sistema de formación es un segmento importante de la pedagogía y de la investigación sobre formación (Tippelt, 2006) y, últimamente, un campo interdisciplinario transversal de investigación en el que encuentran aplicación los aportes de múltiples ciencias afines¹⁷. La dificultad fundamental que resulta, por un lado de los campos, tradiciones y autoconciencia de la investigación históricamente desarrollados, y por el otro lado, de la extensión y complejidad del tema, es la ausencia de una perspectiva que englobe el aprendizaje como un continuo de por vida que, inmerso en diferentes percepciones de acción, sea consumado (Nuissl von Rein, 2009: 415).

Investigación relativa a participantes y destinatarios: La investigación relativa a participantes y destinatarios se ocupa de los requisitos para el aprendizaje, las expectativas de la formación, la motivación para el aprendizaje, las particularidades étnicas, específicas de género y regionales y, en general de factores de estimulación e inhibición del aprendizaje en la edad adulta. En la investigación a nivel institucional se indaga, además sobre las ofertas de formación, los procesos de planificación y gestión de las instituciones, el comportamiento y las posibilidades de aprendizaje de

15 Un panorama actual al respecto lo ofrece el Manual de Investigación Escolar de Helsper y Böhme (Helsper, 2008).

16 Un panorama sistemático sobre las perspectivas, teorías y resultados de investigaciones sobre formación la proporciona el Manual Investigación sobre la Formación publicada por Tippelt y Schmidt (Tippelt, 2009).

17 Entre otras, las ciencias de la economía, psicología, neurología, sociología y lingüística (compárese Nuissl von Rein, 2009: 412).

los adultos fuera de instituciones de formación y, los requisitos planteados al personal en el área del perfeccionamiento. La investigación relativa al trabajo y la profesión abarca los análisis que tienen por objeto los impactos del cambio de la actividad laboral y del mercado de trabajo, los requisitos de cualificación y competencia que son el resultado de esto y, la disposición necesaria para el aprendizaje y la formación. La investigación del desarrollo metódico-didáctico se ocupa del desarrollo y la prueba de conceptos metódico-didácticos, en los cuales se trata la relación de temas, destinatarios, tiempos y lugares de aprendizaje, certificados y profesores.

La observación diferenciada de factores de condicionamiento de las situaciones en el aula, los procesos de interacción en el procedimiento aprendizaje-enseñanza, así como el comportamiento en el aprendizaje, son las cuestiones fundamentales de la investigación enseñanza-aprendizaje. La investigación histórico-política indaga los fundamentos históricos y los actores de la formación de adultos en la política, la ciencia y la práctica (Weinberg, 2000: 35 y ss).

Los temas actuales de investigación se centran en el uso de los sistemas modernos de información y comunicación al aprender, y los campos de acción del perfeccionamiento que se van modificando, que están en deuda con el cambio social y con la transformación del significado de formación que los acompañan. En este sentido, las cuestiones relativas a la planificación de la formación, el asesoramiento para la formación, el manejo de los medios y la rentabilidad se convierten en el objeto de actuales investigaciones. A esto se añaden las interrogantes de la investigación que deben ser planteadas hoy nuevamente a la práctica del perfeccionamiento, como por ejemplo las preguntas relativas a los temas y programas actuales de los ofertantes de medidas de perfeccionamiento y su relación con la demanda -estimada-, al personal activo en el perfeccionamiento, a la participación en ofertas de perfeccionamiento.

Investigación del entorno: El análisis de la configuración concreta del concepto de aprendizaje de toda la vida en las diferentes etapas de la vida y de sus particularidades relativas al aprendizaje, así como de las consecuencias y secuelas resultantes de ello para la oferta y los establecimientos de formación ha mostrado, en especial para el grupo de adultos y personas mayores, que se hace necesaria otra diferenciación. Los conocimientos reveladores al respecto son proporcionados por la investigación sobre las personas destinatarias, en especial la investigación del entorno. En la investigación sobre los destinatarios, grupos meta y participantes, pero especialmente en la investigación del entorno, se aborda la interrogante sobre los participantes y las estructuras diferenciadas de la demanda en el perfeccionamiento. Sobre la base de la situación social, el estilo de vida, los planes de vida y las orientaciones de vida de las personas se ahondan sus intereses y exigencias de perfeccionamiento y, se extraen sus posibles trabas para el aprendizaje y barreras para la aprehensión de las ofertas de perfeccionamiento (Barz, 2004).

6. Desarrollos concisos en el aprendizaje de toda la vida

6.1. Asesoramiento para el aprendizaje y diagnóstico de la competencia

Asesoramiento para el aprendizaje: Con el trasfondo de las tendencias sociales descritas al inicio, que hacen figurar al aprendizaje de toda la vida como una necesidad, la capacidad de reflejar y manejar nuevamente la propia biografía de formación y los propios procesos de aprendizaje adquiere más importancia que nunca. Los conocimientos adquiridos merced a la investigación sobre la formación (grupo de autores del Informe de Formación, 2008: 57; Tippelt, 2008: 21) demuestran sin embargo que el dominio de estas capacidades no puede considerarse, para ningún grupo de edades, como algo sobreentendido.

Las elevadas cifras de deserción en la escuela, la formación profesional y universitaria y, el déficit imperante de personas especializadas, se deben en gran parte a la falta de transparencia y asesoramiento en el panorama de la formación. En esta área conflictiva el asesoramiento para el aprendizaje y la formación asume un rol importante en el apoyo al aprendizaje de toda la vida (por ejemplo el Consejo de la Unión Europea, 2004; Dietsche, 2004; Barz, 2004). En los años 90 se atribuyó al asesoramiento institucionalizado para la formación, además, una función de compensación para la superación de la poca transparencia del sistema de formación (Consejo Alemán de Formación, 1970: 141). Hoy en día, por el contrario su tarea no se focaliza en etapas aisladas de formación o de la vida, sino que debe concentrarse en todo el transcurso del desarrollo humano abarcando los procesos de formación de toda la vida. Se trata sobre todo de un asesoramiento que se centre en una carrera escolar y profesional que encaje con las capacidades individuales de cada persona. Eso exige ofrecer orientación sobre los ofertantes, proporcionar ayuda en la evaluación de las propias competencias y, además estimular la auto-organización y las capacidades de autocontrol a efectos de las “competencias para la carrera profesional”.

Para satisfacer el creciente requerimiento de posibilidades de aprendizaje y formación flexibles y móviles, se recomienda aplicar modelos de asesoramiento que tomen en cuenta la multiplicidades de las situaciones de la vida y los grupos meta (Moos-Czech, 2009). También de importancia para ello son: Un ingreso accesible para trabajadores, personas mayores y personas desfavorecidas, así como también las ofertas y estrategias de asesoramiento acordes al grupo meta y medios adecuados. Tanto para los ofertantes como para los usuarios es útil sólo una oferta de asesoramiento a efectos del aprendizaje de toda la vida, que ostente una estructura que trascienda el área de formación y tenga un soporte neutral. A largo plazo, una oferta semejante parece sostenible solamente a través de la expansión del espectro de asesoramiento al espacio europeo y con la implementación de sistemas de garantía de la calidad.

Diagnóstico de las competencias: En especial en el área de registro y evaluación de capacidades y conocimientos se registró, a través del concepto ampliado de aprendizaje en el contexto del aprendizaje de toda la vida, un desplazamiento en la acentuación de las cualificaciones a las competencias.

Las cualificaciones engloban la totalidad de conocimientos y capacidades, que fueron adquiridos en contextos formales de formación y fueron probados a través de exámenes. Por el contrario, las competencias se conciben como los conocimientos y capacidades realmente aplicables y efectivas, relativas a formas de proceder acordes a la situación (Gnahs, 2008). Además de la comprobación de cursos de formación terminados exitosamente, como por ejemplo certificados, diplomas o títulos de oficial, también se consideran desde este punto de vista los resultados de procesos de aprendizaje informales y no formales. De este modo se relativiza el significado de carreras de formación formalizadas y los exámenes y titulaciones vinculados a ellas.

La nueva orientación de la capacidad de rendimiento real, independientemente de si ésta fue adquirida en procesos de aprendizaje formal, no formal o informal, exige nuevos procedimientos que hagan registrables y comparables las competencias existentes. Los esfuerzos internacionales por alcanzar estas metas pueden clasificarse en tres áreas fundamentales que sólo pueden ser presentadas brevemente en este marco (Gnahs, 2008). En primer lugar, los enfoques que deben ayudar a la gente a reconocer, valorar y clasificar ellos mismos sus capacidades¹⁸. En segundo lugar, las iniciativas que pretenden hacer que las competencias puedan ser valoradas, comparadas¹⁹ o comparables. Finalmente, en tercer lugar los esfuerzos que buscan medir directamente en el caso de los adultos las competencias y hacerlas comparables a nivel internacional²⁰.

6.2. Regiones en aprendizaje

Otro aspecto central de las actividades de políticas educativas de formación que deben contribuir al desarrollo del aprendizaje de toda la vida, son las así llamadas “regiones en aprendizaje”. El núcleo del concepto acuñado en la política de formación de los años 90 es crear, a través de una red de actores de formación, las condiciones estructurales para el aprendizaje de toda la vida, allí donde el aprendizaje se efectúa, donde se vive y trabaja, en su región. El programa de acción del Ministerio Federal de Formación e investigación “Regiones en aprendizaje - Fomento a las redes”, iniciado el año 2004 con la participación de todos los países y del Fondo Social

18 Por ejemplo en forma de portafolios o pasaportes, como el ProfilPASS.

19 Por ejemplo el Marco de Cualificación Europeo (Compárese La Comisión de la Comunidad Europea, 2005) o el Sistema de Puntos de Crédito Europeo para la Formación Profesional (compárese BMBF, 2005).

20 Por ejemplo, análogamente al estudio PISA, los Programme for the International Assessment of Adult Competencies planificados por la OECD, cuya primera onda será levantada probablemente el año 2011 (compárese Gnahs, 2007).

Europeo de la Unión Europea, intenta establecer una red con las principales instituciones de la Federación, de los Estados Federados, de los socios en el área social, de las asociaciones, de otros financiadores de formación, de establecimientos culturales y sociales, cámaras, sindicatos y empresas²¹.

Con esta red de cooperación los ofertantes de formación tienen que estar en condiciones de configurar activamente la transformación estructural para el aprendizaje de toda la vida, mediante el desarrollo conjunto de ofertas innovadoras. La cooperación entre los ofertantes de medidas de formación tiene que llevar a una mejora cualitativa de las ofertas, en especial a efectos de una orientación al usuario más intensa (BMBF, 2004), así como al desarrollo de nuevas estructuras de organización adecuadas a la época. En jornadas y congresos especializados se trabajan sistemáticamente las experiencias de cada proyecto y, se presentan los factores de éxito y los modelos transmisibles. Las regiones en aprendizaje representan el punto culminante en la red de actores del área de formación (Tippelt, 2006: 282) con los que se pretende, entre otras cosas, mejorar los problemas estructurales tales como el contacto con quienes aprenden, o evitar ofertas duplicadas así como el vacío de ofertas, para aprovechar de mejor manera el potencial de prestaciones del panorama de formación regional.

En el marco del programa de acción, además de la red de todas las áreas de formación, se debe fortalecer en quienes aprenden la propia responsabilidad en el aprendizaje y la capacidad de controlar este ellos mismos. Además se debe estimular al aprendizaje en grupos desfavorecidos con poca relación con la formación y derribar las barreras de acceso al mundo del aprendizaje.

La tarea parece no ser fácil. El éxito de los esfuerzos regionales para establecer una red entre los actores del panorama de formación y establecer una cooperación constructiva, a tenor de una cultura de aprendizaje regional sostenible, depende fuertemente del hecho de en qué medida se tenga éxito en transformar las segmentaciones y las estructuras de control y poder existentes, de modo que sea posible una cooperación más allá de las fronteras institucionales y de egoísmos específicos (Tippelt, 2006: 287). Un instrumento cimentado en este programa es la así llamada fiesta del aprendizaje.

6.3. Fiesta del aprendizaje

Las fiestas del aprendizaje, conocidas en Gran Bretaña como *Adult Learner's Week*, han encontrado cabida en el panorama de formación internacional y, desde 1998, en Alemania. Las fiestas del aprendizaje en Alemania son una parte importante de los esfuerzos iniciados por la Federación y los Estados Federados

21 <http://222.lernende-regionen.info>.

para hacer publicidad entre la opinión pública a la idea del aprendizaje de toda la vida (Meyer, 2001). Las fiestas del aprendizaje representan un foro en el que los actores de la formación, de todos los matices y de toda la región, pueden presentar sus ofertas de manera interesante e innovadora. Miles de universidades populares, centros de formación, bibliotecas, oficinas culturales, iniciativas cívicas, empresas, municipios, organizaciones y establecimientos de la vida social han participado de estas fiestas del aprendizaje hasta ahora a nivel federal y regional. Muchos miles de visitantes han podido conocer las ofertas de los actores de la formación de su región.

Las fiestas del aprendizaje desempeñan otro importante rol en la red de ofertantes de formación regional. Para este objetivo, principalmente a nivel regional y de forma complementaria a estas fiestas, se llevaron y llevan a cabo talleres de asesoramiento y jornadas que por un lado sirven para el establecimiento de la idea de la fiesta del aprendizaje y, por otro promueven el intercambio de experiencias en la red y con ello también la nueva cultura de cooperación, más allá de las medidas de publicidad.

Estas fiestas del aprendizaje deben contribuir a la renovación del panorama de formación y perfeccionamiento y, servir como un espacio de prueba social para quienes aprenden y para las instituciones de formación y perfeccionamiento.

7. Datos

El aprendizaje se consume evidentemente en el transcurso total de la vida humana: diariamente conocemos nuevas cosas, adquirimos capacidades, experimentamos nuevos estados de los sentimientos en conversaciones con amigos, al leer, ver televisión o navegar por internet. Probamos lo nuevo, planificamos, reflexionamos. De forma significativa, particular o trivial, querámoslo o no, aprendemos toda la vida. En este contexto se trata sin embargo parcialmente de esta cualidad humana fundamental.

Las evoluciones sociales, económicas, políticas y sociales de nueva data han aportado, en los países industrializados occidentales, al surgimiento de múltiples actividades y conceptos a nivel nacional e internacional sobre este tema. Hoy en día el aprendizaje de toda la vida, como mega-estrategia (Faulstich, 2008), es la respuesta a los desafíos económicos, sociales y culturales. De este modo se hace referencia a las transformaciones de la sociedad, por ejemplo a la modificada estructura de la edad y a la creciente pluralización de las relaciones de vida, a la disfuncionalidad que se va perfilando en las instituciones y estructuras de formación existentes, el significado y estructura diferentes del trabajo, el creciente rol del conocimiento y el afán de elevarlo todo a la categoría de ciencia, así como las exigencias individuales que resultan de las transformaciones mencionadas y que se pueden englobar bajo la denominación de “individualización” (Beck 1996; Beck, Giddens & Lash, 1996).

El aprendizaje de toda la vida implica, en este contexto, las actividades razonables de aprendizaje y formación durante todo el transcurso de la vida, más allá de la etapa formal de la escuela, limitada temporalmente, y de la formación universitaria y profesional (*Cft. Comisión Europea, 2000*). Se incluyen además los procesos de aprendizaje formal, así como los no formales e informales.

El concepto del aprendizaje de toda la vida abre, con la perspectiva transformadora de la vida, una nueva mirada sobre el aprendizaje y su organización, que ya tiene impactos desde los primeros pasos del desarrollo a edad temprana y no solo en la juventud o edad adulta. En este sentido, la situación y las condiciones de quien aprende, y no la efectividad de la enseñanza, deben ocupar el centro de atención desde los inicios del aprendizaje. Además de la transmisión de las técnicas culturales fundamentales, como leer, escribir, calcular o el manejo competente de la computadora, las instituciones de formación deben disponerse a preparar a su clientela para procesos autodeterminados de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Esto significa un desplazamiento del aspecto central, de la interrogante de cómo puede enseñarse una determinada materia de la manera más exitosa posible, hacia la cuestión sobre cuáles son los entornos de aprendizaje que pueden estimular de manera más apropiada los procesos autodeterminados de aprendizaje, o bien bajo qué condiciones puede aprenderse el aprendizaje mismo. De este modo se amplía lo que se debe entender por aprendizaje. El aprendizaje ya no es más la apropiación de conocimiento de datos, sino que se concibe como una unidad y como un proceso que está inmerso en experiencias prácticas con margen para facetas sociales y emocionales.

Según Spiel (Spiel, 2006), aquí se formulan determinadas exigencias e imposición de tareas a las instituciones de formación, escuela y universidad, para estimular la disposición y la capacidad del aprendizaje de toda la vida: a) estímulo temprano y perfeccionamiento controlado de las posturas motivacionales positivas del parvulario y de los primeros años de la escuela, en especial, en relación a las actividades de aprendizaje; b) reforzada consideración de los intereses y mundos de quienes aprenden; c) mayor orientación a problemas reales; d) práctica del aprendizaje autocontrolado y autoresponsable; e) aprendizaje en grupos y por proyectos; f) mayor énfasis en la ampliación de capacidades, contrariamente a la orientación a la exigencia y la adquisición de comprobantes de cualificación como objetivo del aprendizaje; g) perfeccionamiento del personal de enseñanza y aprendizaje, para poder alcanzar efectivamente las metas arriba descritas.

El aprendizaje de toda la vida, a pesar de la ubicuidad, no es ni un concepto unitario ni uno sin valores. Se basa en interpretaciones y valores de tendencias más o menos observables, que según la institución o bien el actor es consultado para fundamentar y justificar determinadas manifestaciones y medidas a tomar. A continuación deben problematizarse los aspectos mencionados.

En la marcada perspectiva de la política de formación, el aprendizaje de toda la vida es una necesidad económica y social que atrae hacia sí las consecuencias de la organización social del aprendizaje individual y colectivo. Todos los miembros de la sociedad “tienen que tener la oportunidad de adaptarse a las exigencias de la transformación social y económica y participar activamente de la configuración del futuro de Europa” (Comisión Europea, 2000: 3). Las metas ansiadas son la competitividad, la ocupación y la capacidad de adaptación de la “población activa”. Desde esta perspectiva, puede interpretarse el aprendizaje de toda la vida como la estrategia individual adecuada para un manejo constructivo de las rápidas transformaciones sociales (Ahlheit, 2008).

Al mismo tiempo deben estimularse a través del aprendizaje de toda la vida el desarrollo personal, las capacidades para la configuración de la propia biografía así como el compromiso social. Queda abierta la interrogante de cómo se puede compatibilizar el diagnóstico temporal de una presión creciente a la adaptación que es ejercida por el mercado laboral, con el libre desarrollo y la planificación de la vida. Las relaciones antes mencionadas pueden ser interpretadas como otra apropiación a través del aprendizaje de toda la vida con el foco de la posible realización profesional como imperativo y limitación al libre desarrollo personal y planificación de la vida (Benikowski, 2008: 23). Kade y Seitter parafrasean esta ambivalencia con el par de conceptos “emancipación y obligación”, así como “superación del riesgo y generación del riesgo” (Kade, 1998: 52 y s.).

Las actuales capas de la sociedad son más transparentes de lo que fueron antes, en la historia de la República Federal, y entrañan el potencial de que el individuo tenga ahora más posibilidades que nunca de estructurar activamente su propia biografía y de retraerse a su entorno de origen, a través de la formación y el aprendizaje. De este modo, en los conceptos de la política de formación, el aprendizaje de toda la vida de todos los miembros de la sociedad se considera como una condición imperativa para la superación pacífica, constructiva y democrática de los problemas de transformación actuales y que se perfilan en el campo político, social, cultural y económico. Así, las instituciones del sistema de formación tienen que tomar en cuenta también, junto a la posible realización profesional, este aspecto en los objetivos de sus ofertas y, transmitir las capacidades necesarias para la configuración de biografías “modernizadas” y el manejo de nuevos riesgos en la planificación de la vida individual (Ahlheit, 2002). Frente a esto se plantea el problema de la estrecha relación entre el origen social y las titulaciones escolares. Esta relación -en el estado actual- se agudiza en el paso a la formación profesional y la universidad, y marca el comportamiento posterior en relación a la formación en el transcurso de la vida (Tippelt, 2008). Ante este trasfondo se pone en duda la medida en que sería posible la configuración más allá de las limitaciones individuales y sociales. La formación no puede sobrepasar determinados límites individuales en el rendimiento y llegar hasta garantizar el éxito social o incluso una vida satisfactoria. Tampoco será sólo la

formación -también la de toda la vida- que pueda solucionar inequidades sociales, en especial si los mecanismos de selección y exclusión conocidos no son desmontados. Por el contrario, a lo mejor un concepto unilateral semejante del aprendizaje de toda la vida lo enmascara y agudiza (Field, 2000: 103 y sgtes.).

El desarrollo ulterior del sistema de formación se puede ver desde una perspectiva temporal mayor: un constante proceso que transcurre unas veces con mayor y otras con menor velocidad. Asimismo, se pueden describir los periodos de tiempo y los acontecimientos que favorecen una nueva orientación, si no es que la generan. La estructura de edades del profesorado alemán y la nueva creación de varios miles de plazas para el cuidado infantil temprano, ofrecen por un lado, una oportunidad y por otro plantean un gran desafío. Se requiere primeramente un gran esfuerzo dirigido para poder cubrir el requerimiento de nuevos profesores (KMK, 2003). Habrá que preguntarse si con ello sería posible llevar a la práctica, sobre una amplia base, una cultura de aula y escolar nueva y extendida a efectos del concepto de aprendizaje de toda la vida.

Si las políticas de formación planificadas serán suficientes o adecuadas para lograr las metas planteadas, si se producirán los efectos deseados para hacer frente a los desafíos mencionados, seguirán siendo interrogantes²².

Si se compara los conceptos programáticos de mediados de los años 90 con las medidas concretas de política de formación a fines de la primera década del nuevo siglo, surge el siguiente panorama:

- *Disparidades*: Los objetivos y las medidas están yuxtapuestas sin ser compatibilizadas. Por un lado todos los miembros de la sociedad deben contar con las mismas oportunidades de formación y, por el otro lado, se debe privatizar el financiamiento de la formación. Para el área del perfeccionamiento esto rige hoy, ya que es financiado ampliamente por el sector privado.
- *Funcionalidad*: El aspecto “conservación de la capacidad laboral” o bien de la “capacidad ocupacional” (*employability*) marcan hoy en día fundamentalmente el concepto del aprendizaje de toda la vida (Cft. BMBF, 2007; BMBF, 2009b).
- *Desvalorización*: El objetivo planteado en un inicio, como por ejemplo el del “ciudadano emancipado”, se ha desplazado del foco al margen.
- *Represión*: Hasta ahora no se conoce en Alemania un plan de acción priorizado conjuntamente para la aplicación del aprendizaje de toda la vida, varias veces

²² Así, una importante parte de la iniciativa de cualificación de la Federación y de los Estados Federados para elevar el número de plazas de formación, el “bono de formación”, según una encuesta realizada por la Confederación de Cámaras de Industria y Comercio, no fue aceptado por la mayoría de las empresas.

propagado y estimado como fundamentalmente importante y significativo -ni a nivel de política federal, de cooperación en los Estados Federados ni en relación a los recursos empleados²³.

- Sería necesaria una estrategia general con un objetivo conceptual, tal como ya se desarrolló con anterioridad²⁴.

Bibliografía

Ahlheit, P. (2008). “Aprendizaje de toda la vida y capital social”. En: Herzberg, H., *Aprendizaje de toda la vida: perspectivas teóricas y resultados empíricos en el contexto de la formación de adultos*. Frankfurt al Meno: Lang.

Ahleit, P. & Dausien, B. (2002). “Procesos de formación a lo largo de toda la vida y aprendizaje de toda la vida”. En: Tippelt, R. *Manual de investigación sobre la formación*. Opladen: Leske + Budrich.

Artelt, C., Julius, n. & Peschar, J. (2004). *Aprender a aprender: condiciones para el aprendizaje de toda la vida, resultados de Pisa 2000*. Paris: OECD.

Arthur, M., Inkson, k. & Pringle, J. (1999). *The new careers: individual action and economic change*. Londres: Sage.

Autorengruppe bildungsberichterstattung. (grupo de autores del informe de formación) (2008). *Formación en Alemania 2008. Un informe basado en indicadores con un análisis sobre los pasos en conexión con el área de la secundaria*. Bielefeld: Bertelsmann.

Barz, H. & Tippelt, R. (2004b). *Perfeccionamiento y entorno social en Alemania: manual práctico del marketing del entorno*. DIE, tomo 1. Bielefeld: Bertelsmann.

Barz, H. & Tippelt, R. (2004b). *Perfeccionamiento y entorno social en Alemania: investigación de los destinatarios y del entorno respecto al comportamiento e interés en el perfeccionamiento manual práctico del marketing del entorno*. DIE, tomo 2. Bielefeld: Bertelsmann.

Baumert, J., y cols. (2000). *Capacidad para el aprendizaje auto-regulado como competencia que trasciende la materia*. Pisa: OECD.

Beck, U. (1986). *Sociedad de riesgo: en camino a otra modernidad*. Frankfurt al Meno: Suhrkamp.

²³ Alemania está, en la comparación de la OECD de los países, por debajo del valor promedio en recursos gastados para formación (compárese BMBF y KMK, 17.09.2007: 79).

²⁴ Compárese Documento Estratégico de la Comisión Federación-Estados Federados (*Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*, 2004).

Beck, U., Gidens, A. & Lash, S., (1996). *Modernización reflexiva*. Frankfurt al Meno: Suhrkamp.

Behrens-Cobet, H. & Rechling, N. (1997). *Comunicación biográfica. Historias de la vida en el repertorio de la formación de adultos*. Neuwied: Luchterhand.

BIBB/Wbmonitor página de inicio (2009). BIBB – Instituto Federal de Formación Profesional. Disponible en: <http://www.bibb.de/de/11920.htm> (26.07.2009).

Bittlingmayer, U., (2001). “*Capitalismo tardío*” o “*sociedad del conocimiento*”- de la política y la historia contemporánea, cuaderno 36. (s/d).

BLK. (2004). *Estrategia para el aprendizaje de toda la vida en la república federal de Alemania*. Materiales para la planificación de la formación y para la promoción de la investigación. Cuaderno 115. Bonn: blk, Disponible en: http://www.bmbf.de/pub/strategie_lebenslanges_lernen_blk_heft115.pdf (26.07.09).

BMBF. & KMK. (2007). “Formación en una mirada”. Berlín, Bonn: OECD.

Disponible en: http://www.bmbf.de/pub/bildung_auf_einen_blick_07_wesentliche_aussagen.pdf (27.07.09).

BMBF. (2004). Comisión de expertos, financiamiento del aprendizaje de toda la vida. *El camino al futuro*. Informe final. Disponible en: http://www.bmbf.de/pub/schlussbericht:kommision_iii.pdf (26.07.09).

BMBF. (2004). *Regiones en aprendizaje – fomento de redes*. Bonn. Disponible en: http://www.bmbf.de/pub/lernende_regionen_foerderung_von_netzwerken.pdf (26.0.09).

BMBF. (2005). *Informe sobre formación profesional 2009*. Disponible en: http://www.bmbf.de/pub/bbb_2009.pdf (26.0.09).

BMBF. (2009a). *Ascender a través de la formación. La iniciativa de cualificación para Alemania*. Disponible en: http://www.bmbf.de/pub/qualifizierungsinitiative_breg.pdf (26.07.09).

BMBF. (2009b). *Informe sobre formación profesional 2009*. Disponible en: http://www.bmbf.de/pub/bbb_2009.pdf (26.07.09).

BMFSFJ. (2002). *El significado de la formación de la familia en la política: consecuencias del estudio Pisa*. Stuttgart: Kohlhammer.

Boekaerts, M. (1999). “Self-regulated learning: where we are today”. *International journal of educational research*. Cuaderno 31. (s/d).

Brödel, R. (publicado) (1998). *Aprendizaje de toda la vida – Formación por toda la vida*. Neuwied: Luchterhand.

Deutscher Bildungsrat. (Consejo Alemán de Formación) (1970). *Recomendaciones de la Comisión de formación. Plan estructural para la formación.* Stuttgart: Klett.

Deutsches Institut fuer Erwachsenenbildung (instituto alemán de formación de adultos) 2009). “*Profil-pass*”- *aprendido es aprendido: conocer las fortalezas, aprovechar las fortalezas.* 4ª edición de imprenta. Bielefeld: Bertelsmann.

Dewe, B. & Weber, P. (2007). *Sociedad de conocimiento y aprendizaje de toda la vida: una introducción a las concepciones de la política de formación de la Unión Europea.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dietsche, B. & meyer, H. (2004). Evaluación de la literatura sobre el aprendizaje de toda la vida y evaluación literaria sobre la literatura del aprendizaje de toda la vida. Publicado por DIE. Disponible en: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-85659520108> (26.07.09).

Dohmen, G. (1996). *El aprendizaje de toda la vida. Directrices de una política de formación moderna.* Bonn: Ministerio Federal de Formación, Ciencia, Investigación y Tecnología.

Dohmen, G. (2001). “Aprendizaje de toda la vida”. En: Arnold, R. Nolda, S. & Nuissl Von Rein, E. *Diccionario de la pedagogía de adultos.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Edding, F. (1970). *En el camino a la planificación de la formación.* Braunschweig: Westermann.

Europäische Kommission (Comisión Europea) (2000) *Memorandum sobre el aprendizaje de toda la vida.* Documento de trabajo de las oficinas de la comisión. Bruselas. Disponible en: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/memorandumde.pdf> (26.07.09).

Europäische Kommission, (Comision Europea) (2007). *Competencias clave para el aprendizaje de toda la vida: un marco de referencia europeo.* Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ii-learning/keycomp_de.pdf (26.07.09).

Europäischer Rat (Consejo Europeo) (2000). *Consecuencias finales de la presidencia.* Publicado por la Comisión Europea Lisboa el 22 y 23 de marzo de 2000. Disponible en: http://ue.eu.int/uedocs/cms_data/docs/pressdata/de-/ec/00100-r1.d0.htm (26.07.09).

Faulstich, P. (2008). Problemas en el perfeccionamiento y oportunidades futuras del aprendizaje de toda la vida: el ejemplo de hessen. En: Grotlüschen, A.; Beier, P. (publicado) *Futuro del aprendizaje de toda la vida: monitoreo estratégico de formación al ejemplo de Bremen* (pág. 215-226). Bielefeld: Bertelsmann.

- Fend, H.** (1997). *El manejo de la escuela en la adolescencia: construcción y pérdida de la motivación para el aprendizaje. Autorespeto y empatía*. 1. Ed. Bern. Huber
- Feild, J.** (2003b). “Sobre la nueva conceptualización de la formación en la infancia”. En Fthenakis, W. E. *Pedagogía elemental según pisa: Cómo pueden convertirse los jardines parvularios en establecimientos de formación*. Freiburg: Herder.
- Fthenakais, w.e.** (publicado) (2003^a). *Pedagogía elemental según PISA: cómo pueden convertirse los jardines parvularios en establecimientos de formación*. Freiburg: Herder.
- Gatzke, N.** (2007). Aprendizaje de toda la vida en una sociedad en proceso de envejecimiento: estudio. Friedrich Ebert Stiftung. Disponible en: <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05365.pdf> (26.07.09).
- Gessler, M. & Sübe, A.S.** (2008). *Diversity management: perfeccionamiento profesional en transformación demográfica*. Münster: Waxmann.
- Gnahn, D. & Nuissl von Rein, E.** (2008). “Aprendizaje de toda la vida y medición de las competencias”. En Herzberg, H.: *Aprendizaje de toda la vida: perspectivas teóricas y resultados empíricos en el contexto de la formación de adultos*. Frankfurt am Main: Lang.
- Gnahn, D.** (2007). “Medición de las competencias en adultos - sobre el estado del PIAAC”. En: Grotlüschen, A. y Linde, A. *¿Lateralidad, formación básica o competencia de lectura? Aportes a una discusión teórico-práctica*. Münster: Waxmann.
- Hall, P.** (1999). *Social capital in Britain*. British Journal of Political Science, año 29, cuaderno 3. (s/d).
- Helmke, A. & Weinert R.** (1997). “Factores condicionantes para el rendimiento escolar”. En Weinert, E. *Enciclopedia de psicología*. Gotingia: Hogrefe.
- Helsper, W. & Böhme, J.** (2008). *Manual de investigación escolar*. 2.ed. Revisada y ampliada. Wiesbaden: Editorial VS.
- Hurrelmann, K.** (2005). *Etapas de la vida juvenil: Una introducción en la investigación en el campo socio-científico sobre jóvenes*. Weinheim: Jüventa.
- Kade, J. & Seitter, W.** (1996). *Aprendizaje de toda la vida – posibles mundos de la formación: formación de adultos, biografía y cotidianidad*. Oplade: Leske & Budrich.
- Kade, J. & Seitter, W.** (1998). „Formación – riesgo – deleite: dimensiones y ambivalencias del aprendizaje de toda la vida en la modernidad”. En Brödel, R. *Aprendizaje de toda la vida – formación de por vida*. Neuwied: Luchterhand.
- KMK** (2003). Necesidad de emplear profesores y oferta de empleo a profesores en la República Federal de Alemania. Cálculo modelo 2002-20015. Documentación N° 169, septiembre 2003- Disponible en: <http://www.kmk.org/fileadmin/>

veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_09.01-lehrerbedarf-brd-02-2015.pdf (26.07.09).

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Comision de Comunidades Europeas) (2005). *En camino a un marco europeo de cualificación para el aprendizaje de toda la vida*. Sek 957. Url: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf (26.07.09)

Konsortium Bildungsberichterstattung (consorcio del informe sobre formación) (1996). *Formación en alemania: un informe apoyado en indicadores con un análisis sobre formación y migración*. Bielefeld: Bertelsmann. Disponible en: <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht/pdf> (26.07.09)

Krapp, A. (2006). "Interés". En Rost, H.D. *Diccionario de bolsillo de pedagogía y psicología* 3. Ed. Revisada y ampliada. Weinheim: Beltz PVU.

Krappmann, L. (2003). "Promoción de las competencias en la niñez". Cuaderno b9, pp. 14-19. Aportes para el periódico semanal *Das Parlament*.

Kraus, K. (2001). *Aprendizaje de toda la vida – carrera de una idea rectora*. Bielefeld: Bertelsmann.

Krüger, H.- h. & Grünert, C. (2009). "Juventud y formación". En: Tippelt, R. & Schmidt, B. *Manual de investigación sobre la formación* 2 ed. Revisada y ampliada. Wiesbaden: editorial VS.

Link, G. (1997). "Consejo Europeo". En: Weidelfeld, W. & Wessels, W. *Europa de la a a la z*, libro de bolsillo de la integración europea. Bonn: Unión Europea.

Mader, W. (2002). Formación en la edad adulta intermedia. En: Tippelt, R. *Manual de investigación sobre la formación*. Opladen: Leske + Budrich.

Mandl, H. Gruber H. & Renkl A. (1997). "Enseñar y aprender con una computadora". En: E. Weinert, F. & Mandl, H. *Psicología de la formación de adultos, enciclopedia de psicología* Gotingia: Hogrefe.

Meyer, H.. (2001). *Fiestas del aprendizaje: puentes en nuevos mundos de aprendizaje*. Bonn: Bmbf. Disponible: <http://www.bmbf.de/pub/lernfeste.pdf> (26.07.09)

Moos-czech, E. (2009). Asesoramiento en la formación. *Boletín de Hessen para la formación popular*. Cuaderno 1. (s/d).

Moraal, D., Lorig, B., Schreiber, D & Azeez, U. (2009). *Una mirada detrás de bastidores de la formación empresarial en Alemania: datos y cifras del sondeo adicional del CVTS3 adicional. informe BIBB, resultados de la investigación y trabajo del BIBB,*

07/09. Bonn: BIBB. Disponible en: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_07.pdf (0108.2009).

Nittel, D. (2003). "El adulto del mundo terrestre y más allá de la formación de adultos. En Nittel, D. & Seitter, W. *La formación de los adultos*. Bielefeld: Bertelsmann.

Nuissl von Rein, E. (2009). *Investigación sobre perfeccionamiento*. 2. Ed. Wiesbaden: editorial VS.

Oberhuemer, P. (2003). *Nueva determinación conceptual de la calidad de la formación en establecimientos diurnos para niños con miras al paso a la escuela primaria*. Breve descripción de los resultados del proyecto. Documento no publicado. Instituto estatal de pedagogía precoz. Munich.

OECD. (1996). *Lifelong learning for all. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level*, 16/17 January 1996. Paris: OECD.

Rat der Europäischen Union. (Consejo de la Unión Europea) (2004). 9286/04. *Esbozo de una decisión del consejo y de los representantes de los gobiernos de los estados miembros en el consejo sobre la ampliación de las políticas, sistemas y prácticas en el área del aprendizaje de toda la vida en Europa*. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_de.pdf (26.07.09).

Rat der Europäischen Union. (Consejo de la Unión Europea) (2002). *Resolución del Consejo del 27 de junio de 2002 sobre el aprendizaje de toda la vida*. Gaceta Oficial de la Comunidad Europea. Disponible en: [Http://eur-lex.europa.eu/lexurserv/lexuriserv.do?uri=oj:c:2002:1263:0001:0003:de:pdf](http://eur-lex.europa.eu/lexurserv/lexuriserv.do?uri=oj:c:2002:1263:0001:0003:de:pdf).

Rohrbach, D. (2008). *Sociedad del conocimiento e inequidad social. Una comparación en el tiempo y entre Estados Federados*. Wiesbaden: editorial VS.

Rosenblatt, B. & Bilger F. (2008). *Comportamiento en el perfeccionamiento en Alemania: sistema informativo sobre el perfeccionamiento y el adulto*. Education Survey 2007. Tomo 1. Bielefeld: Bertelsmann.

Ryan, R. & Deci, E. (2000). "Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Directions". *Contemporary Educational Psychology*, cuaderno 25. (s/d).

Schiefele, U. & Köller, O. (2006). *Interés y motivación para el aprendizaje: investigaciones sobre el desarrollo, estímulo e impacto*. Münster: Waxmann.

Schiefele, U. (1996). *Motivación y aprender con textos*. Gotingia: Hogrefe.

Spiel, C. & Schober, B. (2002). "Resumen del proyecto "aprendizaje de toda la vida como meta: ¿qué aporte puede prestar la escuela a la construcción de la motivación para la formación?" Educación y aula, cuaderno 152. (s/d).

Spiel, C. (2006). “Competencias básicas para el aprendizaje de toda la vida – ¿un desafío para la escuela y la universidad?” En Fatke, R. & Merkens, H., *Formación a través de toda la vida* Wiesbaden: editorial VS.

Spies, V. (2001). *Formación en la sociedad de la información. De la política y la historia contemporánea*, cuaderno b.(s/d).

Statis. (2004). *Finanzas de las universidades 2007*. Serie especializada 11, fila 4.5. Wiesbaden: Oficina Federal de Estadística.

Statis. (2007b). *Perfeccionamiento profesional en empresas. Tercer sondeo europeo sobre el perfeccionamiento profesional en empresas*. CVTS3. Wiesbaden: Oficina Federal de Estadística.

Statis. (2009). *Anuario estadístico 2008*. Wiesbaden: Oficina Federal de Estadística.

Stehr, N. (2001). *Sociedad moderna de información. De la política y la historia contemporánea, cuaderno temático sociedad de conocimiento*. Cuaderno 36. (s/d).

Straka, G. (2004). *Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions. Informe sobre la investigación no. 15*. Instituto de técnica y formación. Disponible en: http://www.itb.uni-bremen.de/fileadmin/download/publikationen/forschungsberichte/fb_15_04.pdf. (26.07.09)

Tippelt, R. & Schmidt, B. (2009) “Introducción del editor”. En: Tippelt, R. & Schmidt, B. *Manual para la investigación sobre formación*, 2. Edición revisada y ampliada. Wiesbaden: Editorial VS.

Tippelt, R., & Reich, J. (2008). “Perfeccionamiento en Alemania: intereses y comportamiento en el perfeccionamiento, y orientación del entorno en una sociedad plural”. En: Herzberg, H. *Aprendizaje de toda la vida, perspectivas teóricas y resultados empíricos en el contexto de la formación de adultos*. Frankfurt al Meno: Lang

Tippelt, R., & Reich, J. (2006). “Perfeccionamiento e investigación sobre la formación de adultos como importante segmento de la pedagogía e investigación sobre la formación”. En: Merkens, H. *Pedagogía e investigación sobre la formación*. Wiesbaden: editorial VS.

Tippelt, R. (publicado) (2002). *Manual de investigación sobre formación*. Opladen: Leske + Budrich.

Ulrich, E. (2008). Resultados del proyecto “investigación de ofertantes” del *wbmonitor en tablas y gráficas*. BIBB (del alemán, Instituto Federal de Formación Profesional). Disponible en: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_ergebnisse-anbieterforschung-tabellen.pdf (26.07.09)

UNESCO. (Deutsche-UNESCO-kommission) (UNESCO – Comisión Alemana) (1997). *Capacidad de aprendizaje: nuestra riqueza oculta*. Informe a la unesco sobre la formación para el siglo 21. Neuwied: Luchterhand.

Weidenmann, B. (2006). (Sin título) 5ª edición totalmente revisada y actualizada. Weinheim: Beltz PVU.

Weinberg, J. (2000). *Introducción en el estudio de la formación de adultos*. 3 ed. Bad. Heilbrunn/obb.: Klinkhardt.

Weinert, F. (1996). “Teorías del aprendizaje y modelos de instrucción”. *En: Psicología pedagógica, psicología del aprendizaje y de la instrucción*. Tomo 2. Gotingia: Hogrefe.