

ARTÍCULO

Instituciones vs. sujetos. El papel de la universidad pública en la «educación a lo largo de la vida»: ¿por qué? ¿para qué? ¿cómo?

Institutions vs. Individuals. The role of the Public University in “Lifelong Education”: ¿why?, ¿what for?, and ¿how?

JORDI PLANAS* Y ADRIÁN DE GARAY**

*Profesor -Investigador en la U. de Guadalajara y Catedrático Emérito de la U. Autónoma de Barcelona

**Profesor -Investigador en la Universidad Autónoma Metropolitana

Correo electrónico: jordi.planas@uab.cat, ags@azc.uam.mx

Agradecimiento a Vanessa Arvizu y a Isabel Enciso por su apoyo en la realización de este artículo.

Recibido 21 de septiembre del 2020; Aprobado 12 de junio de 2021

RESUMEN

El mundo está cambiando rápidamente como consecuencia del avance tecnológico. Uno de los efectos de esta transformación es que la educación ha dejado de ser inicial (infancia y juventud), para convertirse en un proceso de toda la vida. La “Educación a lo largo de la vida” (ELV) de los individuos implica actualizarse o capacitarse permanentemente. Constatamos que el comportamiento de los sujetos en sus itinerarios educativos desborda los márgenes institucionales, desdibujando y reconfigurando sus fronteras. ¿Cómo afecta este cambio a nuestras universidades públicas?, ¿De qué manera estas instituciones se están reubicando ante este nuevo escenario educativo de la ELV?

PALABRAS CLAVE	Educación a lo Largo de la Vida (ELV); Universidades Públicas; Cambios Tecnológicos; Itinerarios educativos.
ABSTRACT	The world is changing rapidly as a consequence of technological progress. One of the effects of this transformation is that core education has ceased to be initial (childhood and youth), to become a process that lasts a lifetime: “Lifelong Education “, (ELV, by its acronym in Spanish). This change requires permanent updating or training. In this essay, we verify that the individual’s behaviors in their ELV educational itineraries overflow the institutional margins, blurring and reconfiguring its borders. So, our main questions are: ¿How does this change affect our public universities? and ¿In which way do these public institutions are relocating into this new educational scenario of the ELV?
KEYWORDS	Lifelong Education (ELV); Public Universities; Technological Changes; Educational itineraries.

INTRODUCCIÓN

El mundo está cambiando rápidamente y a veces de golpe como nos está pasando actualmente con la multitud de cambios generados o acompañando a la pandemia que estamos sufriendo a causa del virus SARS-coV-2. Muchos de estos cambios se están desarrollando con el soporte de nuevas y algunas no tan nuevas tecnologías, sin las cuales los cambios que observamos serían imposibles.

Algunos, deslumbrados por los cambios tecnológicos, plantean que las universidades deberían seguir estos cambios, por ejemplo, pasar de la universidad eminentemente presencial a una universidad virtual.

En este texto no abordaremos el tema en estos términos sino en cómo la universidad se está transformando, o debería hacerlo, para ubicarse dentro de cambios sociales, económicos y científicos que nos rodean. En el presente artículo nos vamos a centrar en uno de estos cambios que afecta al corazón de los procesos de aprendizaje de nuestra población: el de la Educación a lo Largo de la Vida (en adelante ELV).

Hace ya un cuarto de siglo Delors (1996) señalaba respecto a la educación:

Simultáneamente deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por la corriente de informaciones más o menos efímeras [...]. En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él [...] ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe

estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio (Delors, 1996: 91).

La educación ha dejado de ser inicial (durante la infancia y la juventud) para convertirse en un proceso durante toda la vida de los individuos, los cuales requieren actualizarse o capacitarse de manera permanente¹. De otra manera, el riesgo de verse desplazados por otros en su empleo es latente.

Constatamos que el comportamiento de los sujetos (individuos activos) en sus itinerarios educativos ELV superan los márgenes institucionales ofertados como oportunidades para construirlos. Reconfigurando y desdibujando, con sus prácticas, las fronteras institucionales, aún las más rígidas, para usar como un todo integrado las oportunidades educativas, tanto formales como no-formales e informales, para “trenzar” su proceso de ELV.

¿Cómo afecta este cambio a nuestras universidades públicas?? ¿Cómo se están reubicando ante el nuevo escenario educativo de la ELV?

¿POR QUÉ Y PARA QUÉ? LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS MEXICANAS DEBERÍAN JUGAR UN PAPEL IMPORTANTE EN LA ELV

Lo anterior se puede abordar desde dos lecturas: 1) porque la educación se ha convertido en un proceso a lo largo de la vida y aquellas instituciones que no se incorporen a este cambio correrán el peligro de quedar marginadas de los procesos educativos; 2) porque los procesos educativos no pueden sustentarse únicamente en la escolaridad y otras experiencias educativas realizadas durante las primeras etapas de la vida de las personas (infancia y juventud), la que llamaremos en adelante *educación inicial*, debido a que la velocidad de los cambios tecnológicos y sociales implican reaprendizajes (relativamente frecuentes, de mayor o menor envergadura) también durante la vida adulta de las personas.

¹ Para una mejor comprensión de este texto conviene señalar que entendemos por educación (de cualquier tipo), las acciones o actividades por las cuales se realizan los aprendizajes que suministran las competencias y, por tanto, competencias son los conocimientos y habilidades que un individuo adquiere mediante los aprendizajes asociados a cualquier experiencia educativa. Lo que demandan los empleadores son competencias, que son el resultado de aprendizajes realizados mediante algún tipo de educación. Los Itinerarios Educativos Complejos serán el resultado de la articulación de actividades educativas que los individuos han realizado, y de las que se podría inferir una aproximación a sus competencias, pero no una medida de las mismas.

² En esta ocasión nos referiremos únicamente a las universidades públicas por la escasísima información referente a las universidades privadas y porque, hasta hoy, éstas son mayoritarias en la escolarización de los estudiantes de grado.

El hecho de que el proceso educativo de las personas se haya convertido en un proceso a lo largo de toda la vida implica básicamente dos cosas: a) que, como hemos señalado, la educación pasa de ser una actividad concentrada en los primeros años de vida de las personas (niñez y juventud) a ser una actividad que se ubica en distintos momentos de nuestras vidas, a veces de manera continuada; y b) también que es un proceso que no identifica educación únicamente con la escolaridad (educación formal), sino que incluye todas las modalidades de educación (formal, no-formal e informal) que están “trenzadas” en el itinerario educativo complejo que recorren los individuos y que es el resultado de su comportamiento, provocado y sostenido por los cambios tecnológicos sociales y económicos que estamos viviendo y que se van instalando en nuestras vidas.

Si observamos el fenómeno desde el mercado de trabajo, la principal razón por la cual la educación se ha convertido en un proceso que dura toda la vida, es el desfase entre los tiempos (“discronía”) de la oferta y de la demanda de trabajo (Vinokur, 1998). Discronía que no es nueva, pero que ha aumentado con la velocidad del cambio tecnológico y social y, a veces, por cambios brutales y repentinos como los generados por la pandemia que actualmente vive la humanidad.

Mientras que respecto a la demanda de trabajo, lo que los empleadores requieren, tiende a expresarse en el corto plazo. La oferta, o sea las personas educadas, estamos alargando nuestras vidas en general y laboralmente activa en particular, con lo cual nuestras necesidades se expresan en un horizonte del largo o muy largo plazo. Es por esta razón que hemos de cambiar la óptica con la que analizamos y pensamos los procesos educativos, situándolos en la perspectiva de la ELV.

Los cambios en la demanda de trabajo, además, están marcados por la incertidumbre, lo que podemos calificar de “miopía” (disfunción óptica por la que cuanto más lejos miramos, menos claro lo vemos). Con lo cual, la rapidez del cambio al que estamos sometidos va acompañado de la imposibilidad de prever las demandas que estos cambios conllevarán, la incertidumbre sobre lo que la demanda solicitará a medio y largo plazos.

Si añadimos a estas “corrientes de fondo” hechos como los derivados de la crisis sanitaria que estamos sufriendo, el fenómeno se acentúa. La pandemia, con el soporte de internet y sus tecnologías asociadas, ha cambiado, en muy poco tiempo (meses o días) los usos y costumbres de nuestras sociedades en todos sus ámbitos: del trabajo de la gestión, la educación, el consumo, la política, la cultura, las relaciones interpersonales. El Covid-19 está teniendo como efecto en el mercado de trabajo la aceleración de los cambios en la demanda del mismo, mediante el desempleo derivado del cierre o la reducción de plantilla de numerosas empresas y los cambios en las modalidades de trabajo de otras muchas (pensemos en el teletrabajo, el uso de plataformas para los intercambios de todo tipo o en la distribución de bienes). También está conllevando cambios en la distribución de la riqueza y el empleo, como señala Braithwaite (2020) en el *Financial Times*, mientras muchas empresas han cerrado sus puertas, quebrando y despidiendo a sus trabajadores,

otras han prosperado enormemente en su valor económico y en la generación de empleo. De hecho, tres compañías se sitúan como las que mejor han aprovechado los cambios provocados, como no podría ser de otra manera, por el tipo de cambios que ha generado la pandemia: Amazon, Microsoft y Apple.

Los cambios tecnológicos, económicos y sociales a los que nos referimos están transformando la demanda laboral, los trabajos por los que la población económicamente activa va a obtener su retribución.

La universidad pública juega un papel destacado en la educación formal de profesionistas en todas las áreas o campos del conocimiento y “produce” una oferta de trabajo importante fundamentalmente a nivel de licenciatura y, en alguna medida, en posgrado. Sin embargo, las universidades, respecto a los ciclos de grado y posgrado, son instituciones de respuesta lenta. Pero esa inercia, si se basa en preservar lo que podemos llamar *conocimientos y habilidades básicas*, acaba siendo una de sus virtudes. Como señalaba Delors (1996) respecto a la educación en general:

Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por la corriente de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos [...] a partir de la educación, el individuo debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio (Delors, 1996: 91).

En esto consiste la ELV. Pero, aunque pueda parecer contradictorio, debería ser también capaz de introducir la flexibilidad que requiere responder a demandas de educación coyunturales, tanto tecnológicas como económicas y sociales. Éstas deberían ofrecerse como módulos complementarios a la educación de base, que continúa siendo la finalidad primordial de la educación terciaria, pero que facilitarían la inserción profesional de sus egresados y la vía de actualización de competencias de la población activa, que lo desee y cumpla las condiciones de conocimientos previos, escolares o de experiencia, para acceder a ellos. Por esta razón, su misión no estará completa si no se ocupa también de las actualizaciones iniciales y repetidamente las que se vayan produciendo durante toda la vida de sus egresados.

En los posgrados, que son los ciclos que mayor presión están sufriendo para incorporarse a la ELV, también son los que más dificultades tienen para ello. La pérdida de peso en la escolaridad pública en las maestrías (que presentaremos más adelante), se puede interpretar como indicio de esta dificultad. Las universidades públicas tienden a admitir candidatos jóvenes o relativamente jóvenes y ponen muchas trabas o simplemente no admiten adultos. Y tienen la “limitación” de que se requiere invertir varios años para

obtener los posgrados, que están muy orientados a la “investigación” para estar el Padrón Nacional de Programas de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Además, no reconocen los “aprendizajes previos”³ que los adultos han adquirido trabajando, lo cual es fundamental para entrar en la lógica de la ELV.

De acuerdo con Lladós (2018), a lo que podemos apreciar relacionado a los cambios que están sucediendo en los trabajos y que son una base principal para adquirir la ELV, se pueden clasificarlos en tres tipos): *a)* aquellos trabajos que desaparecerán, porque se automatizarán, en general trabajos rutinarios en el que las personas pueden ser sustituidas por un robot; *b)* los que sobrevivirán a los cambios tecnológicos y sociales, en general manteniendo su nombre, pero con cambios relevantes, y periódicos, en su tecnología y su organización (médicos, fontaneros, maestros, arquitectos), y *c)* los trabajos nuevos consecuencia de la demanda tecnológica, pero también del consumo del excedente económico que todo cambio tecnológico genera.

El primer tipo de cambios plantea, principalmente, requerimientos de *reorientación y recualificación* laboral ya sea respecto al trabajo que la automatización ha destruido, o para buscar otros trabajos más satisfactorios, viejos o nuevos, que planteen una mayor demanda.

El segundo tipo de cambios plantea requerimientos de *actualización*. Aquellos aprendizajes que se realizan para permanecer dentro de una ocupación que se mantiene, pero cuyo ejercicio requiere incorporar nuevos aprendizajes.

El tercer tipo de cambios necesitarán *nuevas formaciones iniciales y de inserción*. Aparecerán nuevos trabajos fruto directo de los cambios tecnológicos, de los cambios sociales que estos producen y del uso social del excedente económico que genere el cambio tecnológico. Algunos de estos “nuevos trabajos” ya van apareciendo, monitores de fitness, rastreadores de contagios en epidemias, los generados por la economía verde o la economía circular, y vendrán otros que desconocemos.

Junto a estas transformaciones en la demanda de trabajo, constatamos cambios en los procesos de adquisición de los aprendizajes que proporcionen las competencias que la demanda de trabajo exigirá en cada momento. La ELV no está prediseñada; las personas disponen de vías distintas de obtención de los aprendizajes que su trabajo irá requiriendo: aprendizajes formales, no-formales e informales⁴. Aunque pueden existir maneras más idóneas que otras de adquirir unas determinadas competencias, no existe una única

³ Término que utiliza la OCDE (*prior learning*) para señalar los aprendizajes que los individuos fuera de la educación formal.

⁴ **Educación formal:** aquella que realiza en el marco del sistema escolar de un país, comprende desde la primaria al doctorado, con todos los escalones intermedios. El grado de educación formal es que se emplea para describir el nivel educativo de las personas y los países.

Educación no-formal: aquella que se realiza de forma organizada con la intención de educar, pero fuera del sistema educativo (escolar) del país.

Educación informal: aquellas actividades cuyo desarrollo genera aprendizajes, pero se realizan sin la intención de educar (trabajo productivo y reproductivo, asociacionismo, aficiones). Negritas del autor.

manera de hacerlo. Ninguna de estas modalidades de educación es nueva, lo que se ha modificado es su intensidad y su interacción. Un ejemplo ilustrativo de estos cambios es la formación de aprendices (Dual), muy presente en la formación para jóvenes en varios países en Europa, se está convirtiendo mayoritariamente como formación de “aprendices adultos” en algunos países como Finlandia o Dinamarca (Cedefop, 2020). Un esfuerzo similar se está pretendiendo en México a través del Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), a nivel de la educación media superior.

Los itinerarios de aprendizaje, y por tanto adquisición de competencias de la oferta de trabajo se han convertido en itinerarios “trenzados” e híbridos de educación formal, no-formal e informal. Imprevisibles *a priori* y, por tanto, improgramables más allá de facilitar las transiciones a corto plazo que ello conlleve para las personas.

El sistema educativo formal está organizado como una escalera, jerarquizado peldaño a peldaño desde la primaria hasta el doctorado. Este sistema ha sido el que ha dado soporte a la expansión educativa en México (Mercado y Planas, 2005) y, en general a los países de la OCDE (Beduwe y Planas, 2003). Pero, al mismo tiempo, observamos que se encuentra cerrado en sí mismo, impermeable al reconocimiento de los aprendizajes que las personas realizan mediante la educación no-formal e informal y, por tanto, distanciada de los procesos educativos reales en el marco de la ELV. Son sistemas cerrados también en su uso, no admiten ni reconocen accesos y usos parciales de los ciclos previstos, fuera de la manera vaticinada (edad, ciclos previos y otros).

Si lo que hemos señalado hasta aquí es verdad, la ELV es parte de una dinámica socioeconómica que podríamos calificar de irreversible. Si, frente a estos cambios, las IES públicas no se insertan en esta dinámica quedarán marginadas de los procesos de ELV y otros ocuparán su lugar. El futuro de Instituciones de Educación Superior públicas dependerá, en buena parte, de su capacidad para insertarse en las dinámicas de ELV de los individuos y las recualificaciones que requerirán en su trayectoria laboral y social.

MÁS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN QUE YA PROPORCIONAN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ¿QUÉ DEBERÍAMOS HACER SI QUEREMOS INTRODUCIR EL “DERECHO A LA FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA”?

El derecho a la ELV como objetivo final de la ELV se plantea ya en diversos países de manera análoga al derecho a la educación inicial. El derecho a la ELV se estructura en torno a la respuesta a tres preguntas: ¿Quién decide? ¿Quién pone el tiempo? ¿Quién paga?

1.- ¿Quién decide? Debería dar una mayor capacidad de decisión a los individuos y abrir el acceso de éstos a los ciclos de educación formal, a los que podrían acceder total o parcialmente (todo el ciclo o algunas materias sueltas que se certificarían como tales). Las

empresas y las administraciones continuarían decidiendo, pero poniendo gran atención tanto a las demandas coyunturales del mercado de trabajo como a las estrategias individuales y coordinando la información disponible que constituiría la base de la orientación a los individuos.

2.- ¿Quién pone el tiempo? Como ya sucede en otros países, la respuesta a esta pregunta depende de la anterior: ¿quién ha decidido?, con una salvedad, si queremos instaurar el derecho de la educación a lo largo de toda la vida, los individuos deberían disponer, por ley, anualmente de una cantidad de tiempo a su disposición para su formación que podrían gastar como les fuera más conveniente y de acuerdo con la empresa para los ocupados: todo de una vez, a pedazos, o sumando varios años. En general, en los países que disponen de este derecho individual universal, en los convenios de sector y/o de empresa se tiende a negociar también un incremento del tiempo acordado a nivel nacional.

3.- ¿Quién paga? En la ELV existen modalidades muy variadas de pago desde la educación inicial. Pero en la formación para adultos existen combinaciones distintas de copago estado-empresas, aunque ello no excluye aportaciones de los individuos. Pero el tema no termina aquí, se plantea también la pregunta, ¿qué formaciones pueden ser objeto de la ELV? Habitualmente consideramos como objeto de formación a una oferta específica de educación no-formal.

Si superáramos la barrera entre la educación formal y no formal, y los adultos pudieran acceder a la primera oferta como parte de su educación, asistiendo parcial o totalmente a ciclos o asignaturas de la educación formal, automáticamente la oferta de la formación para adultos aumentaría enormemente con un coste muy bajo, pues la oferta ya existe y probablemente la demanda de los adultos sería muy diversa, variando muy poco los costes. En realidad, ya existen comportamientos de este tipo, aunque no tenemos datos registrados porque ignoramos el fenómeno, un caso constatado es la asistencia a asignaturas de bachilleratos tecnológicos, de titulados de licenciaturas con el fin de especializarse en nuevas técnicas.

LA NECESIDAD DE ABRIR Y FLEXIBILIZAR LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN FORMAL Y NO-FORMAL, PARA RESPONDER A CAMBIOS INCIERTOS EN LA DEMANDA DE COMPETENCIAS

Si deseamos optimizar el uso de la oferta educativa formal y no-formal existente y facilitar a los adultos sus itinerarios educativos de ELV incluyendo su actualización y recualificación o reordenamiento, deberían abrirse los ciclos educativos y formativos permitiendo las participaciones atípicas y de estudiantes “no tradicionales”. Dicha apertura supondría un cambio en las culturas institucionales que conllevaría una optimización de los recursos

existentes, que podrían ser usados de manera distinta a la prevista y facilitar los itinerarios educativos de los individuos en su ELV.

El carácter rígido y estanco de la oferta existente, principalmente en la educación formal y sus instituciones, pero también de la no-formal para adultos, es y será un impedimento para la ELV.

Pero no podemos olvidar la presencia de la educación informal (experiencia) en los itinerarios de ELV. Una gestión integral de ésta requerirá abordar el reconocimiento y acreditación de los aprendizajes informales para completar el trípede que sustenta la ELV. ¿Quién y cómo hacerlo? Es un tema complejo, pero las instituciones que lo hagan han de cumplir dos condiciones: conocimiento y legitimidad para hacerlo, difícilmente habrá una única institución que lo pueda abarcar todo, pero habría que ver cómo organizar un conjunto de instituciones que lo pudieran hacer como lo hace, desde hace tiempo, Cambridge y Toefl para reconocer los aprendizajes de inglés, o el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) que certifica competencias profesionales.

ALGUNOS DATOS RELEVANTES PARA LA ELV EN MÉXICO

Para abordar el tema de la ELV en las universidades públicas en México necesitamos unos datos de contexto sobre la realidad mexicana. En primer lugar, datos sobre el nivel educativo de la Población Económicamente Activa (PEA) por edades. El nivel educativo de los individuos es un indicador que, a partir de los datos que disponemos, tiene un doble valor, como indicador de la probabilidad de automatización de los trabajos que realizan y como indicador de la capacidad de reciclaje y/o actualización de las personas.

En segundo lugar, necesitaremos conocer las edades de los estudiantes de licenciatura y de posgrado, porque sabemos que, de facto, una parte de los estudiantes universitarios son adultos y, por consiguiente, aunque estén compartiendo aula con jóvenes, ellos se encuentran realizando itinerarios de ELV.

Las universidades públicas están perdiendo terreno con las universidades privadas en números absolutos en relación con estudiantes de posgrado, en un contexto en que esta población aumenta. Éste es un indicador de que en los posgrados las universidades públicas, por las condiciones que imponen a sus estudiantes de organización y orientación, son incapaces de acoger a aquellos adultos que quisieran continuar su educación dentro de las mismas.

Y aunque nos interesaría conocer la evolución de la participación de la PEA en cursos de ELV no- formales, para indagar la “tradicición” de la PEA mexicana en participar en estos cursos, únicamente disponemos de los datos proporcionados recientemente por una encuesta (PIAAC) promovida por la OCDE (2019), de la que hablaremos más adelante.

EL NIVEL EDUCATIVO POR EDADES DE LA POBLACIÓN ACTIVA/ADULTA EN MÉXICO Y SUS CONSECUENCIAS PARA LA ELV

Los datos nos muestran que en la PEA mexicana está sobrerrepresentada respecto a los países de la OCDE, la Unión Europea o Latinoamérica, cuyo nivel de estudios de esa población es de secundaria o inferior. Aunque este porcentaje disminuye con la edad, también en los más jóvenes alcanza 50% de la generación (INEGI, 2015).

Evidentemente, dado el esfuerzo gubernamental y familiar por incrementar la escolaridad formal de la población mexicana en las últimas décadas, la escolaridad más baja se localiza en los individuos de mayor edad. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), en el primer trimestre del 2020, 67.2% de la PEA con una edad de 30 años o más el nivel máximo de estudios es la secundaria pero las diferencias generacionales son notables: el 82% de la PEA de 60 años o más tiene como máxima escolaridad la educación básica (primaria y secundaria); de esta subpoblación, 37% no concluyó la primaria. En contraste, de la generación de 30 a 39 años, 53% tiene como máximo nivel educativo la educación básica y sólo 5% no concluyó la primaria (Cuadro 1).

Cuadro 1. Población Económicamente Activa. Por edad y nivel de estudios. Marzo 2020

Grupo de edad	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria completa	Media superior y superior	Sin especificar	Total
20 a 29 años	315 636	1 126 578	4 110 677	6 842 333	3273	12 398 497
%	3%	9%	33%	55%	0%	100%
30 a 39 años	628 930	1 658 657	4 442 092	6 037 553	6760	12 773 992
%	5%	13%	35%	47%	0%	100%
40 a 49 años	1 094 842	2 300 557	4 546 269	4 416 359	9346	12 367 373
%	9%	19%	37%	36%	0%	100%
50 a 59 años	1 350 488	1 963 290	2 914 139	2 735 713	9777	8 973 407
%	15%	22%	32%	30%	0%	100%
60 años y más	2 126 814	1 522 629	996 839	1 026 055	7724	5 680 061
%	37%	27%	18%	18%	0%	100%
No especificado	6 217	7 090	8 397	11 709	3035	36 448
%	17%	19%	23%	32%	8%	100%
TOTAL	5630981	9187142	18853303	21640346	40532	55352311

Fuente: elaboración propia con base en datos del INEGI, 2020.

Hemos incluido en el cuadro anterior información de la población por debajo de los 30 años, para hacer notar que los titulados de educación terciaria han ido aumentando significativamente en la PEA mexicana en función de su edad. Los más jóvenes tiene una mayor proporción de egresados de terciaria y, dentro del conjunto de estratos generacionales que constituyen la PEA, han ido haciendo variar, pero lentamente, el nivel de estudios del conjunto y de manera insuficiente si comparamos con otros países de Europa o Latinoamérica (Miguel, Planas y Benitez, 2020).

Las dificultades para incorporar a los adultos a la ELV y las posibilidades de que pierdan su empleo son proporcionales a su edad e inversamente proporcional a su nivel escolar (Arntz, Gregory y Zierahn, 2016). En consecuencia, el colectivo que mayores dificultades y mayor necesidad de formación presenta es el de mayor edad con bajo nivel que estudios. Este hecho es compartido por todos los países de la OCDE, pero en México destaca la elevada proporción de la población activa en dicha situación. Incluso para las generaciones más jóvenes la proporción de “Secundaria o menos” alcanza 50%.

¿Cómo recalificar o actualizar a la PEA que es adulta, con especial atención a aquellos que disponen de un nivel bajo de escolaridad? La respuesta a esta pregunta es y será crucial para evitar que aumente la exclusión laboral relacionada con el cambio tecnológico y se convierta en exclusión social.

Para el segmento de mayor nivel escolar, sus empleos corren menor peligro y su capacidad para actualizar sus competencias es mayor. El problema para éstos se plantea, mayoritariamente, en términos de oferta disponible, precio y tiempo utilizable. Aquí, los poderes públicos y las universidades públicas tienen un gran papel.

Vistos los datos, si México quiere elevar el nivel de ocupación actual, debe plantearse con urgencia la necesidad de una batalla de todas las instituciones escolares, de todos los niveles, para aumentar el nivel escolar de la población adulta. De otra manera, la dinámica de cambio a la que estamos sometidos aumentará la parte de excluidos laborales que hoy tiene.

LA PRESENCIA DE ADULTOS EN LOS CICLOS DE LICENCIATURA Y POSGRADO

También constituye una información relevante, conocer las edades de los estudiantes de grado y de posgrado, porque sabemos que una parte de estos estudiantes son adultos y, por consiguiente, aunque estén compartiendo aula con jóvenes ellos se encuentran realizando itinerarios atípicos, porque interrumpieron su escolaridad durante un periodo y reingresaron después de un lapso de trabajo, productivo o reproductivo, a la educación formal, aunque con un bagaje de experiencias y aprendizajes con los que no cuentan los estudiantes tradicionales.

Si usamos el criterio de clasificación del Instituto Mexicano de la Juventud (Imjuve) con relación a diferenciar a la población joven de la adulta, 91.3% de los estudiantes de licenciatura a nivel nacional para el ciclo escolar 2017-2018 se ubican entre los 18 y los 29 años, o si se quiere observar de otra manera, y de acuerdo con la ANUIES (2019), 81.6% se localiza entre los 18 y los 24 años, lo que se considera como una edad “normativa” para tener una trayectoria relativamente continua en la educación por parte de los individuos desde la primaria hasta la licenciatura. En ambos casos, no es trivial que exista un importante conjunto de la población que continúa sus estudios de licenciatura más allá de la edad “normativa” o la esperada en una trayectoria lineal continua (Cuadro 2).

La población que estudia licenciatura con edades superiores a los 24 años es un conjunto que seguramente interrumpió sus estudios en algún momento de su trayectoria para incorporarse al mercado de trabajo y sus ritmos formativos y vitales son diferentes.

Cuadro 2. Edad de estudiantes de licenciatura en México ciclo escolar 2018-2019

GRUPO DE EDAD		
18 a 20 años	1 950 164	44.4%
21 a 24 años	1 635 326	37.2%
25 a 29 años	427 281	9.7%
30 a 34 años	193 207	4.4%
35 o más años	187 214	4.3%
Total	4 393 192	100%

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ANUIES, 2019.

El posgrado tiene un comportamiento más heterogéneo: 49.6% de la población de posgrado -prácticamente la mitad- tiene como máximo 29 años, o sea jóvenes que han mantenido una trayectoria educativa relativamente continua-bachillerato, licenciatura y posgrado-, el resto (la otra mitad), se trata de una población adulta que continúa su formación, alternando el trabajo con la educación formal universitaria, existiendo obviamente interrupciones entre educación y trabajo en muchos casos. Es de hacer notar que 17.4% de los estudiantes de posgrado se ubica en una edad de 40 años o más. Este es un perfil que apunta la búsqueda de ELV (Cuadro 3).

Cuadro 3. Edad de estudiantes de posgrado en México, ciclo escolar 2018-2019

GRUPO DE EDAD		
Hasta 24 años	44 343	12.3%
De 25 a 29 años	134 939	37.3%
De 30 a 34 años	72 502	20.1%

De 35 a 39 años	46 727	12.9%
40 o más años	62 756	17.4%
Total	361 267	100%

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ANUIES, 2019.

Estos datos nos indican que la mitad de los estudiantes de posgrado ya están en la dinámica de ELV, aunque la mayoría de los posgrados estén organizados en la lógica de estudiantes “tradicionales”. Ante ello surgen dos preguntas: ¿Qué tensiones genera este desfase entre la lógica de gestión de los posgrados y la realidad de sus estudiantes adultos? ¿Cuántos estudiantes potenciales de los posgrados han quedado excluidos o han abandonado por esta tensión entre el modelo y la realidad de los estudiantes?

LA EVOLUCIÓN DE ESTUDIANTES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS EN LICENCIATURA Y POSGRADO

También nos interesa el dato de la proporción de estudiantes de licenciatura y posgrado en las universidades públicas y privadas. Observamos que, en México, la proporción de estudiantes prácticamente se invierte al pasar del pregrado al posgrado. Mientras que en la licenciatura, 67% de la matrícula está en instituciones públicas, en el posgrado 61% está en las privadas (Cuadro 4) (Ducange, 2019). Las instituciones públicas están perdiendo, en números absolutos, estudiantes de posgrado en un contexto en que los estudiantes de pregrado aumentan. Éste es un indicador de que en los posgrados las universidades públicas, por las condiciones que imponen a sus estudiantes de organización y orientación, son incapaces de acoger a aquellos adultos que quisieran su ELV dentro de las mismas. Al parecer, son las universidades privadas las que ofrecen unas condiciones de organización flexible y orientación profesionalizante las que absorben a estos estudiantes (Gama, 2012).

Cuadro 4. Matrícula de licenciatura y posgrado en IES públicas y privadas, ciclo escolar 2018-2019

NIVEL	PÚBLICAS	PRIVADAS	TOTAL
Licenciatura	2 899 934	1 444 199	4 344 148
	67%	33%	100%
Posgrado	139 511	221 756	361 276
	39%	61%	100%

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ANUIES, 2019.

Si como ya señalamos, la mayor concentración de la matrícula de posgrado se localiza en las instituciones privadas, nos preguntamos cuál es la oferta de programas de

posgrado que las universidades privadas ofrecen atendiendo a los diferentes campos de conocimiento. Tomando en cuenta la clasificación que elabora la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en diez campos, en primer lugar (36.2%) de la matrícula se concentra en el área de “administración y negocios”; en segundo lugar (26.14%) en “educación”, y en tercer lugar se ubican “ciencias sociales y derecho” con 25.13%. Como puede desprenderse de estos datos, es evidente que las IES privadas apuestan a una oferta educativa que implica bajos costos para las organizaciones, ya que no requieren equipos ni instalaciones sofisticadas que involucren inversiones considerables. Es de hacer notar la escasa importancia que le otorgan a programas del área de “ingeniería, manufactura y construcción” (1.9%), tratándose de un campo importante en el desarrollo de un país (Cuadro 5).

Cuadro 5. Matrícula de posgrado ciclo 2018-2019. Distribución porcentual por tipo de institución

CAMPO CONOC. (ANUIES)	PÚBLICAS	PORCENTAJE	PRIVADAS	PORCENTAJE	TOTAL
Administración y negocios	17 845	12.80%	80 210	36.20%	98 055
Agronomía y veterinaria	4 122	3.00%	161	0.07%	4 283
Artes y humanidades	5 529	4.00%	3 740	1.70%	9 269
Ciencias de la salud	34 802	25.00%	13 208	5.90%	48 010
Ciencias naturales, matemáticas y estadística	17 371	12.40%	701	0.31%	18 072
Ciencias sociales y derecho	18 678	13.35%	55 735	25.13%	74 413
Educación	21 977	15.80%	57 946	26.14%	79 923
Ingeniería, manufactura y construcción	14 605	10.40%	4 160	1.90%	18 765
Servicios	1 056	0.75%	2 082	0.93%	3 138
Tecnologías de la información y la comunicación	3 526	2.50%	3 813	1.72%	7 339
TOTAL	139 511	100%	221 756	100%	361 267

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ANUIES, 2019.

Si comparamos la distribución de la matrícula de posgrado por campos de conocimiento -observando a los sectores público y privado-, queremos destacar aquellas zonas donde cada sector se sitúa por arriba de su peso nacional. En el caso de las instituciones privadas, como ya señalamos, 61% de la matrícula global se ubica ahí, pero resaltan los campos de “administración y negocios”, “ciencias sociales y derecho”, “educación” y “servicios”. Para las instituciones públicas que tienen 39% de la matrícula, se encuentran por arriba de esa proporción los campos de “agronomía y veterinaria”, “artes y humanidades”, “ciencias de la salud”, “ciencias naturales, matemáticas y estadística”, “ingeniería,

manufactura y construcción” y “tecnologías de la información y la comunicación” (Cuadro 6).

Cuadro 6. Matrícula de posgrado ciclo 208-2019. Distribución porcentual por campo de conocimiento

CAMPO CONOC. ANUIES	PÚBLICAS	PRIVADAS	TOTAL
Administración y negocios	17 845	8 021	98 055
%	18%	82%	100%
Agronomía y veterinaria	4 122	161	4 283
%	96%	4%	100%
Artes y humanidades	5 529	3 740	9 269
%	60%	40%	100%
Ciencias de la salud	34 802	13 208	48 010
%	72%	28%	100%
Ciencias naturales, matemáticas y estadística	17 371	701	18 072
%	96%	4%	100%
Ciencias sociales y derecho	18 678	55 735	74 413
%	25%	75%	100%
Educación	21 977	57 946	79 923
%	27%	73%	100%
Ingeniería, manufactura y construcción	14 605	4 160	18 765
%	78%	22%	100%
Servicios	1 056	2 082	3 138
%	34%	66%	100%
Tecnologías de la información y la comunicación	3 526	3 813	7 339
%	48%	52%	100%
TOTAL	139 511	221 756	361 267
%	39%	61%	100%

Fuente: elaboración propia con datos de la ANUIES, 2019.

Con base en estos datos, la distribución del alumnado de posgrado entre universidades privadas y públicas no sólo presenta diferencias cuantitativas sino también cualitativas por campos de conocimiento. Existe una tendencia donde cada sector ha puesto su empeño para ofrecer y atraer a individuos preponderantemente a uno u otro campo de conocimiento. Destaca el peso de las públicas en los campos de “ciencias naturales matemáticas y estadística”, “ciencias de la salud” y “agronomía y veterinaria”, que concentran al 96, 72 y 96% de la matrícula nacional respectivamente.

Asimismo, hay que señalar que 49% de la matrícula nacional de posgrado en México se concentra en dos campos de conocimiento: “administración y negocios” y “educación”.

Ante ello surge la siguiente interrogante: ¿La oferta que existe en la actualidad es suficientemente pertinente para atender las necesidades de los individuos en el contexto de la ELV? Consideramos que solamente cuando existan estudios amplios entre la población tendrán mejor claridad las universidades para modificar o no su oferta educativa.

No se puede negar la contribución de las universidades a la elevación del nivel de estudios de la PEA mexicana también a través del posgrado, lo que no es trivial por los miles de individuos que forman, pero deberían ampliar consistentemente sus estrategias pensando en otros demandantes, pues como dice Dávila (2013):

El vasto conocimiento que las instituciones de educación superior han desarrollado en materia disciplinar y pedagógica debe ser puesto a disposición de la sociedad en su conjunto, abriendo las posibilidades del conocimiento a quien lo requiera, en cualquier momento de su vida (Dávila, 2013: 99).

Evidentemente, las universidades no son las únicas organizaciones que deberían hacerse cargo de la ELV en todo su abanico de posibilidades formativas; incluso no lo hacen. En los hechos, en todas las entidades federativas del país, los gobiernos estatales y el gobierno de la Ciudad de México cuentan con espacios institucionales diversos donde regularmente manejan dos líneas de acción: la certificación de competencias de los individuos y cursos de capacitación diseñados justamente para atender a otro tipo de población. No obstante, no existe información nacional para poder discernir su amplitud de oferta, la cantidad de individuos que participan y menos aún sus resultados.

PARTICIPACIÓN DE LA PEA EN FORMACIÓN PERMANENTE NO-FORMAL

Por último, nos interesó saber de la participación de la PEA en cursos de la ELV no-formales, para conocer la “tradición” de la PEA mexicana acerca de participar en estos cursos. Constatamos de nuevo la ausencia de datos, con algunas aportaciones como el artículo de Álvarez (2006), hasta la aplicación de la encuesta PIAAC (2019), promovida por la OCDE, que se aplicó a México en el año 2019.

Una primera lectura de los datos de dicha encuesta, que merecería un análisis más detallado para otro trabajo, nos confirma tendencias ya constatadas en otros países. En primer lugar, que el acceso a la educación no-formal, en cualquiera de las modalidades que contempla la encuesta, está fuertemente condicionado por el nivel escolar inicial de los encuestados. *Grosso modo* se puede decir que los adultos con el nivel de estudios terciarios acceden diez veces más a este tipo de educación que los del nivel más bajo. Constatamos,

por tanto, que este tipo de educación tal como hoy se realiza, lejos de compensar las diferencias de escolaridad inicial, las aumenta, contribuyendo a la polarización de la educación.

En segundo lugar, nos muestra que el acceso a este tipo de educación también está condicionado por la edad, es decir, acceden a ella principalmente los “adultos jóvenes”, en parte porque tienen un nivel más alto de escolaridad, pero no sólo por ello, seguramente también por el hecho de que están más abiertos a estas modalidades educativas.

¿CÓMO PUEDEN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS JUGAR UN PAPEL EN LA ELV?

¿Cómo pueden las universidades públicas insertarse en la dinámica de la ELV? Inevitablemente, aunque sin mucha conciencia ni convicción, las universidades públicas se han encontrado inmersas en la dinámica de la ELV, pero, repetimos, sin ser muy conscientes de que lo hacían y sin desarrollar todo su potencial. En este texto deseamos hacer una recapitulación acerca lo que hoy ya hacen las universidades públicas, cómo mejorarlo y acerca de su potencialidad en la ELV.

Las universidades públicas siempre han jugado un papel esencial en la ELV al proporcionar la educación de base que permite a sus egresados una mayor participación en ésta al facilitarles las herramientas para “aprender a aprender”. Pero, además, ya están incorporando adultos entre sus estudiantes, aunque sea de manera poco consciente, anecdótica (poco frecuente y azarosa) y contradictoria (en condiciones pensadas para estudiantes tradicionales). Las universidades públicas empujadas por la dinámica social y económica que sustenta la ELV ya realizan actividades que se orientan a ésta, pero son sólo briznas de su potencial real. Su incorporación a la dinámica de la ELV a partir de sus ciclos, de cuyo desarrollo más decidido y sistemático depende que las IES públicas ocupen un espacio o no en los itinerarios formales de educación de los individuos en el marco de la ELV. Los individuos hoy están inmersos en este modelo educativo, el reto para las universidades públicas es definir el papel que quieren jugar en ella. En ese sentido se puede observar una dinámica individual creciente que no tiene respuesta institucional que esté a su altura.

Las universidades públicas también realizan, pero de manera que podemos calificar anecdótica, cursos breves de actualización, diplomados fuera de sus ciclos formales. Se trata de cursos que corren por un circuito organizacional diferente a donde se sitúan los programas de licenciatura y posgrado. En general, son organizados por instancias administrativas que dependen de las rectorías y de los intereses y gustos de los funcionarios en turno o el empeño de reductos de personas interesadas en ello. No es casual que en los informes anuales de los rectores de las universidades públicas o no se reportan o se hacen

menciones muy generales a los cursos que imparten fuera de los ciclos formales. Una situación que manifiesta el escaso interés de las instituciones para atender esta demanda formativa de la sociedad.

Pero, además de estas funciones, potencialmente las universidades públicas pueden jugar otros papeles dentro de la dinámica de la ELV, uno de ellos (esencial para dar sentido a los “itinerarios educativos complejos”), sería colaborar en el “reconocimiento” de los aprendizajes informales y no-formales que los individuos realizan de manera “trenzada” con la educación formal.

APRENDER A APRENDER, APRENDIENDO

Actualmente, las universidades juegan (y deberían potenciarlo), un papel clave en la ELV. Con sus ciclos suministran las herramientas a sus egresados para “aprender a aprender” tanto para su primera inserción laboral como para ulteriores reactualizaciones.

Sería un error que la formación universitaria “persiguiera” los cambios tecnológicos a corto plazo, si no es más que brevemente en la fase final de sus ciclos para facilitar la inserción laboral de los egresados y la actualización de los mismos. La universidad tiene como función primordial proporcionar una educación de base que permita a sus estudiantes “amueblar la cabeza”, como dicen los franceses, para acoger cómodamente los cambios que el futuro les deparará, proporcionándoles herramientas para “aprender a aprender” y, por tanto, acceso a actualizaciones y recualificaciones

Como venimos recordando, los datos disponibles nos señalan que el acceso a la ELV depende en gran parte de la cantidad (años) y calidad (mejor general que “vocacional”) (Hampt y Woessmann, 2017) de la escolaridad inicial, aquella que se realiza durante las etapas de infancia y juventud, en donde se impulsa el desarrollo de las capacidades que nos permiten aprender a aprender (Delors, 1996) y seguir aprendiendo durante la vida adulta.

En el análisis acerca del futuro de la relación entre educación y trabajo, parece claro que la escolaridad inicial debería poner el foco en el desarrollo de esta capacidad como precondition a la ELV (Planas, De Vries y Navarro, 2019).

De facto, como señalábamos anteriormente, la escolaridad inicial en general ya viene jugando este papel. Las estadísticas en los países de la OCDE, en particular las del PIAAC, nos muestran que aquellos individuos cuyo nivel de escolaridad es mayor también acceden con mayor frecuencia y facilidad a las actividades de formación continua. La constatación actual de este hecho nos debería orientar a desarrollar más y mejor este comportamiento en los aprendizajes que generan nuestras universidades, poniendo el acento más en el cómo y no en el qué se aprende. No únicamente en los contenidos que aprenden, sino también, y quizás prioritariamente, en los “lenguajes” que vehiculan estos aprendizajes. Leer y escribir en más de una lengua, por supuesto, pero también el lenguaje matemático, el informático, los visuales y otros.

Pero la “misión” de la universidad no estaría completada si no se ocupara también de una cierta actualización a las demandas coyunturales derivadas de los cambios tecnológicos y organizativos de la demanda de trabajo. Tanto las de las coyunturas en el momento de su egreso como durante toda su vida.

ABRIR LOS CICLOS DE LICENCIATURA Y POSGRADO A LA POBLACIÓN ADULTA EN GENERAL

Los datos presentados nos muestran que las universidades públicas han perdido, y continúan perdiendo, espacio frente a las privadas en los ciclos más propensos a la demanda de adultos, como son las maestrías. Las edades actuales de los estudiantes de licenciatura y posgrado nos muestran que las universidades públicas acogen como estudiantes a personas adultas con experiencia laboral (Rivas, 2020). Pero lo hacen de manera escasa, inconfesa y, en general, en circunstancias poco adaptadas a sus condiciones de vida y a su experiencia.

Es verdad que en los posgrados existen modalidades especiales para personas que trabajan en cuanto a los horarios de clase, pero aún son escasos, y no reconocen la experiencia adquirida por los estudiantes en el trabajo realizado, anteriormente, a su ingreso. El modelo dominante y al que aspiran las universidades públicas es el del Conacyt que está pensado para estudiantes jóvenes que no trabajan ni tienen responsabilidades de cuidado de personas y mayoritariamente están orientados a la investigación, sobre todo en los doctorados. De hecho, los programas avalados por el este organismo y que otorgan becas a los estudiantes, están diseñados bajo la lógica que, para acceder a ellas, deben comprometerse a dedicarse de tiempo completo a sus estudios.

Además, incorporar estudiantes adultos a la universidad, no es únicamente un tema de organización de los tiempos (horarios y ritmos). Un acceso eficaz de estudiantes adultos a las universidades requiere reconocer los “aprendizajes previos” fuera de su educación formal, que su edad adulta conlleva (principalmente experiencias laborales entre ciclos escolares) al momento de organizar su currículo escolar (Werquin 2010 y 2012).

No sabemos cuántos estudiantes desearían acceder a estos ciclos fuera de la edad prevista, si las condiciones de acceso y permanencia fueran más “acogedoras”, en la organización y el reconocimiento de sus condiciones de vida y de los aprendizajes previos no formales. Pero seguro que serían más que los que existen hoy.

El desafío para entrar de lleno en la dinámica de la ELV es abrir los ciclos regulares de grado y posgrado, al acceso de personas que abandonaron la educación formal hace años, para realizar *total o parcialmente* ciclos de grado o posgrado a un ritmo adecuado a sus condiciones de vida y que partan de su experiencia previa en la educación informal (Rivas, 2020). Para ello hay que tomar en consideración los condicionantes de tiempo y el reconocimiento de sus aprendizajes de los individuos. De manera generalizada, las

universidades tienden a considerar el tiempo pasado desde el último ciclo escolar de los individuos como “tiempo vacío” de aprendizajes, lo cual genera desajustes entre los estudiantes adultos y la propuesta curricular de las universidades que ignora su experiencia informal.

Esta apertura de los ciclos universitarios implicaría también la oferta parcial de los ciclos y su certificación también parcial. Es bastante probable que en la formación a lo largo de la vida los individuos no deseen estudiar ciclos completos sino a acceder parcialmente a materias elegidas desde su estrategia de ELV como complemento a otros aprendizajes. Las universidades podrían abrir una oferta de cursos sin necesidad de armar un andamiaje institucional paralelo, sino abriendo opciones parciales dentro de sus propios programas formales. Por ejemplo, una materia de la licenciatura de Diseño Industrial de los últimos ciclos formativos en la Universidad Autónoma Metropolitana, plantel Azcapotzalco, se denomina “Planimetría Digital y Modelado 3D”. Se trata de una materia de cuatro horas a la semana y su duración es de diez semanas. Esa materia podría ofrecerse y certificarse como curso para egresados que salieron de la universidad hace diez años, o bien para individuos que sin credenciales de licenciatura se dedican a eso y desearan actualizarse.

La rigidez que han presentado las universidades públicas en la organización y orientación de sus grados y posgrados ha abierto las puertas a una presencia desproporcionada a las instituciones privadas que, por el contrario, han organizado sus ciclos “a medida” de los estudiantes adultos y a una orientación profesionalizante, a veces sin un cuidado suficiente por la calidad de sus enseñanzas (un eslogan publicitario radiofónico de una de estas universidades dice: “aprende lo que quieras, cuando quieras y donde quieras”). Con este tipo de comportamiento las IES públicas están, de facto, renunciando en gran medida al papel que les correspondería en la ELV.

OFRECER CURSOS NO-FORMALES A INDIVIDUOS Y ORGANIZACIONES QUE LO DESEEN COMO PARTE DE SU ITINERARIO EDUCATIVO

Las universidades públicas disponen de millares de expertos en aspectos específicos del conocimiento humano, a partir de sus docentes e investigadores, capaces de impartir cursos no-formales sobre multitud de temas para la actualización de los trabajadores. Este tipo de cursos ya se imparten actualmente en algunas universidades y en determinados campos de conocimiento, pero no se dan de manera sistemática ni constituyen una tarea sustantiva del quehacer universitario. Lo que queda reflejado, como hemos señalado, en el espacio que les dedican los informes anuales de los rectores.

Concebir un sistema de ofertas no-formales para la actualización de los egresados de las distintas licenciaturas, tanto para que obtuvieron su titulación en la “alma mater” que

los actualiza, así como a los que no y abriendo los cursos a toda aquella población que lo demande, poniendo aquellas condiciones previas pertinentes si el curso las requiere.

Las universidades públicas deberían abrir una oficina de concertación para observar las demandas individuales y acordar este tipo de formaciones con organizaciones, públicas y privadas. Este tipo de acciones, además de dar soporte a la ELV, sirven para la transferencia de conocimientos y para mantener los vínculos con los egresados propios y ajenos.

“RECONOCER APRENDIZAJES PREVIOS” QUE LOS INDIVIDUOS ADQUIRIERON POR LA VÍA NO-FORMAL O INFORMAL

Entrar en la dinámica de ELV requiere admitir que los aprendizajes realizados fuera de la educación formal son parte de la educación de los individuos. Desde el sistema escolar, como señalábamos anteriormente, se tiende a considerar los tiempos en la educación no-formal o informal como tiempos vacíos en términos de aprendizaje.

De acuerdo con Werquin (2012 y 2014), el reconocimiento de lo que la OCDE llama *prior learning* es un aspecto necesario para una real y eficiente ELV. Sin ello asistiríamos a un desconocimiento de que la ELV que no haría más que dificultar a los individuos sus estrategias educativas, que, ya señalamos, son híbridas y trezadas, para la adquisición de competencias requeridas para su vida laboral y social.

Tanto para el mercado de trabajo como para las instituciones educativas, este reconocimiento es un problema de información sobre el capital humano de la oferta de trabajo y sobre las competencias adquiridas informalmente por los estudiantes.

Las IES son instituciones que disponen del conocimiento y la legitimidad para hacerlo, que son las dos capacidades esenciales para realizar esta tarea (Bjornavold, 1999), por su capacidad docente, investigadora y de profesionalización. En México existen diversas acciones, universitarias o no, en este sentido, aunque, como sucede en otras de las tareas que venimos planteando por su desarrollo actual se pueden calificar de anecdóticas (escasas y azarosas).

A MODO DE SÍNTESIS O RECAPITULACIÓN: DOS TAREAS

A partir de lo expuesto podemos sintetizar que en relación con la ELV que requerirá la PEA mexicana para mantener su empleabilidad a largo plazo requiere abordar con decisión dos tareas: en general la política pública y la sociedad mexicana y, en particular, sus universidades públicas deberían plantearse lo siguiente:

- Intervenir para elevar el nivel educativo (no únicamente escolar) de su PEA actual. Sin esperar a que los esfuerzos en la escolaridad inicial vayan elevando lentamente

el nivel educativo de la PEA. Los desafíos a los que la PEA mexicana se enfrenta requieren acciones contundentes e inmediatas para superar, o al menos mitigar, la crisis de empleabilidad que la cuarta revolución industrial ya le está planteando.

- Para hacerlo no parece que haya otro recurso que los instrumentos señalados para la ELV aplicados a una población activa adulta con muy bajo nivel de educación, como es la mexicana. Para ello, como ya se viene planteando en otros países, la separación entre las diversas instituciones educativas (incluyendo tanto las de educación formal como las de no-formal e informal— en particular las empresas) y la rigidez de sus “fronteras” es un impedimento, a veces insalvable. La respuesta sería ir creando lo que podríamos llamar un “Sistema integrado de educación a lo largo de la vida” que permita a las personas activas un tránsito fácil, eficiente y eficaz entre las diversas modalidades de educación que existen y las que pudieran aparecer.

El objetivo de este texto es ser una aportación más al debate sobre la empleabilidad de los trabajadores mexicanos, que la sociedad mexicana en general y su mercado de trabajo en particular, plantearán de manera aún más aguda en tiempos que prevemos inmediatos.

REFERENCIAS

- Álvarez Mendiola, G. (2006). Lifelong Learning Policies in México: Context, Challenges and Comparisons, *Compare*. 36 (3)
- Arntz, M., Gregory, T. y Zierahn, U. (2016). The Risk of Automation for Jobs in OECD Countries: A Comparative Analysis. OECD Social, *Employment and Migration Working Papers*, No. 189, OECD Publishing, Paris. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/5jlz9h56dvq7-en>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2019). *Anuarios estadísticos de educación superior*. Ciclo escolar 2018-2019. México: ANUIES.
- Béduwé, C. y Planas, J. (2003). *Educational Expansion and Labour Market – edex*, Luxembourg, : Office for Official Publications of the European Communities.
- Bjornavold, J. (1999). Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning. *Vocational Training, European Journal* n 22
- Braithwaite T. (2020). Prospering in de pandemic: the top 100 companies. *Financial Times*. Recuperado de: <https://www.ft.com/content/844ed28c-8074-4856-bde0-20f3bf4cd8f0>
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (2020). Formación de aprendices para adultos. Cedefop briefing note. Recuperado de: https://www.cedefop.europa.eu/files/9147_es.pdf
- Dávila, D. (2013). Aprendizaje a lo largo de la vida. Antecedentes y desafíos para la universidad de hoy. *Revista Ciencia y Cultura* vol.17, núm.30, pp. 87-101.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación, en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO.,pp. 91-103.
- Ducange M. (2019). Una mirada a la evolución del posgrado. Tendencias nacionales, estatales e institucionales, en Acosta A. (coord.), *Trayectorias complejas*, CUCEA. Universidad de Guadalajara, pp. 34-50,

- Gama, F. (2012). La educación superior privada en Jalisco, 1990-2000: expansión y diversificación. *Editorial Universitaria*, CUCEA. Universidad de Guadalajara
- Hamp, F. y Woessmann, L. (2017). Vocational vs. General Education and Employment over the Life Cycle: New Evidence from PIAA. *CESifo Economic Studies*, pp. 2017, 255–269 doi: 10.1093/cesifo/ifx012
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). Encuesta Intercensal. México: INEGI. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). Encuesta nacional de ocupación y empleo. México: INEGI. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/>
- Lladós, J. (2018). La transformación del empleo en España derivada de la automatización y la inteligencia artificial, en Miguélez, Fausto (coord.). *La Revolución digital en España. Impacto y Retos sobre el Mercado de Trabajo y el Bienestar*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/record/190321>
- Mercado A.; Planas J. (2005). Evolución del nivel de estudios de la oferta de trabajo en México: una comparación con la Unión Europea. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol X n. 25 pp: 315-343. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002503>
- Miguélez, F., Planas, J. and Benítez, P. (2020). Digital revolution and sociocultural change. En López-Roldán, P. & Fachelli, S. (Eds) *Towards a Comparative Analysis of Social Inequalities between Europe and Latin America*. Springer.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2019). Programme for the International Assessment of Adult Competencies. Recuperado de: http://www.oecd.org/centrodemexico/publicaciones/ESP_PIAAC%20Junio.pdf
- Planas, Jordi; de Vries, Wietse y Navarro Cendejas José (2019). El futuro de la relación entre educación y trabajo: una visión desde la realidad mexicana, en Acosta A. (coord.). *El futuro de las relaciones entre educación superior y trabajo. Perspectivas teóricas, implicaciones prácticas*. Ciudad de México: ANUIES pp. 19-62.
- Rivas, E. (2020). ¿Estudiantes expertos? Un análisis de la experiencia laboral previa de los estudiantes de maestría y su diversidad [Tesis doctoral] México: Universidad de Guadalajara.
- Vinokur, A. (1998). Global and Local Tendencies in the Restructuring of Educational Systems. TACIS. EDRUS. *Education Management in Russia*. Seminario de investigación. Moscú, pp. 15-19.
- Werquin, P. (2010). *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel. Résultats, politiques et pratiques*. Paris: OCDE.
- Werquin, P. (2012). The missing link to connect education and employment: recognition of non-formal and informal learning outcomes. *Journal of Education and Work*, pp. 25:3, 259-278.
- Werquin, P. (2014). Sans reconnaissance, la validation des acquis des apprentissages non formels et informels n'est rien. Éducation permanente, Arcueil: Éducation permanente, 2014, *Éducation non formelle et apprentissages tout au long de la vie*, pp. 49-60. hal-02290541

