

## Cómo citar el artículo

Herrera, O., López, M., Osorio, L., Tamayo, M. & Hernández, H. (2017). Educación a lo largo de la vida: aperturas y posibilidades en la educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 52, 119-142. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/947/1394>

# Educación a lo largo de la vida: aperturas y posibilidades en la educación superior

### **Ovidio Herrera Rivera**

Doctorante en pensamiento complejo con multiversidad mundo real  
Magíster en educación  
Especialista en docencia investigativa universitaria  
Especialista en terapia familiar y de pareja  
Profesional en desarrollo familiar  
Presidente de la Asociación de Profesionales en Desarrollo Familiar (Asprodefam)  
Docente adscrito a la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Universidad Católica Luis Amigó  
oviherreira2001@yahoo.com

### **Manuel López García**

Magíster en estudios socioespaciales  
Diplomado en promoción juvenil  
Psicólogo

### **Dora Liliana Osorio Tamayo**

Máster en psicología analítica  
Magíster en intervenciones psicosociales  
Psicóloga  
Docente de la Facultad de Psicología, Universidad Católica Luis Amigó

### **Martha Tamayo Montoya**

Magíster en educación y desarrollo humano  
Especialista en promoción y comunicación en salud  
Fisioterapeuta  
Docente de la Facultad de Psicología, Universidad Católica Luis Amigó  
Docente de la Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura

### **Hamilton Fernández Vélez**

Magíster en Psicología  
Psicólogo  
Docente, Universidad Católica Luis Amigó  
Coordinador del proyecto de intervención psicosocial "Cultura Amigó"  
Presidente de la Corporación Panamericana de Altos Estudios Sociales (Medellín, Colombia)

Recibido: 3 de agosto de 2016.  
Evaluado: 16 de septiembre de 2017.  
Aprobado: 31 de octubre de 2017.

**Tipo de artículo:** revisión teórica.

## Resumen

Este artículo presenta una aproximación teórica a la concepción de la "educación a lo largo de la vida", con el objeto de entender y comprender la dinámica teórico-práctica de los claustros universitarios como espacios favorecedores y transformadores de la realidad humana. El texto está dividido en tres partes: la primera incluye aspectos conceptuales sobre los cuales se estructuran las lógicas de la educación a lo largo de la vida; la segunda está relacionada con la contextualización de la misma en referencia a las problemáticas sociales contemporáneas que aquejan a las comunidades, el distanciamiento o desarticulación de la oferta formativa institucional, los escenarios o contextos posibilitadores y finalmente, algunos aspectos relacionados con los procesos académico/formativos de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín - Colombia, desde la cual se redimensionan este tipo de prácticas.

## Palabras clave

Educación a lo largo de la vida, Contexto social/comunitario, Desarrollo humano, Educación, Formación, Proyección social, Universidad.

Lifelong Education: Openings and Possibilities in Higher Education

This article presents a theoretical approach on the conception of "longlive education", in order to understand and comprehend the theoretical / practical dynamics of university faculties as flattering and transforming spaces of human reality. The text is divided into three parts: the first includes conceptual aspects that structures the logics of education throughout life; the second is related to the contextualization of it in reference to contemporary social problems facing communities,

distancing or dismantling of institutional training offer, scenarios or enablers contexts and finally, includes some aspects related to the academic / educational processes of the Catholic University Luis Amigó (Medellin - Colombia), from which these practices are resized.

## Keywords

Education Throughout Life, Social/Community Context, Human Development, Education, Training, Social Outreach, University.

L'éducation tout au long de la vie: ouvertures et possibilités dans l'enseignement supérieur

Cet article présente une approche théorique de la notion de «l'éducation tout au long de la vie» afin de comprendre la dynamique théorique/pratique des facultés universitaires comme des espaces flatteurs et transformateurs de la réalité humaine. Le présent texte est divisé en trois parties: la première comprend les aspects conceptuels sur lesquels les logiques de l'éducation tout au long de la vie sont structurées.; la seconde est liée à la contextualisation de celui-ci en référence aux problèmes sociaux contemporains auxquels sont confrontés les communautés, La distanciation ou la désarticulation de l'offre de formation institutionnelle, des scénarios ou des contextes habilitants et finalement, certains aspects liés aux processus académiques / formatives de l'Université Catholique Luis Amigó (Medellin - Colombie), à partir de laquelle ces pratiques sont redimensionnées.

## Mots clés

L'éducation tout au long de la vie, le contexte social / communautaire, le développement humain, l'éducation, la formation, la sensibilisation, l'université.

## Introducción

La educación a lo largo de la vida nace como una iniciativa política de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unesco en las décadas de 1960 y 1970, inspirada en las críticas al modelo de educación formal realizadas por diferentes teóricos. Entre ellos, Freire (1970) resalta que la educación y la pedagogía llegan a generar ambientes de opresión y subyugación, producto del orden socioeconómico imperante, perdiéndose la palabra de los sujetos y restándoles posibilidades de crear y transformar la realidad, desde un ejercicio de control avasallante que se nutre del amor a la muerte; ello se revela en un carácter elitista, informativo e incompleto de las prácticas formativas modernas. En palabras de Freire (1970), "La educación como práctica de la dominación que hemos venido criticando, al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es inculcarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión" (p. 58). Estos dominios incentivan a ser desafiados con prácticas de sentido, de humanismo, donde estudiantes, docentes y comunidad educativa construyan conjuntamente su realidad desde sus conocimientos y experiencias vitales.

Al respecto, Delors (1996) concibe la educación y el aprendizaje para la vida como un derecho y un ejercicio constante del ser humano, no ligado a variables de edad, tiempo y lugar, en el que este puede aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser, y pronostica un aprendizaje de la sociedad, en el que todo el mundo pueda aprender de acuerdo a sus necesidades comunes e intereses individuales; un aprendizaje que sucede en cualquier lugar y en cualquier momento de una manera libre, flexible y constructiva. Asumir un desafío de estas dimensiones implica, según Gimeno (2000), trascender las prácticas formativas a contextos de participación y creación humana, lo cual implicaría no solo a las instituciones encargadas de impartir formación —preescolares, escuelas y universidades— sino también al Estado y la comunidad civil e institucional, desde un marco de corresponsabilidad en el que asuman lineamientos de acción para acompañar los procesos de vida del ser humano.

Esta concepción de la educación se inscribe también en el marco de los avances pedagógico-políticos generados en otras latitudes y desde diferentes saberes, (nombrados como pedagogías de la educación, educación popular, pedagogías liberadoras, pedagogías alternativas y pedagogías críticas, entre otras), algunos de las cuales son a su vez referentes y marcos teóricos para la acción, así como también norte político y filosófico. Para Bermejo (2006), la educación a lo largo de la vida "representa llamar la atención sobre algo que no escapa a casi nadie, es decir algo que acompaña los procesos vitales o de desarrollo del ser humano" (p. 15).

## Concepción de la educación a lo largo de la vida

El ser humano es educable a lo largo de toda su existencia. Cualquier edad es propicia para aprender. (Bermejo, 2006)

En las revisiones teóricas sobre el tema de la educación a lo largo de la vida se encuentra información desde la época clásica, en algunos de los tratados de Platón: para él, la educación debía extenderse hasta la edad de los cincuenta años. Este amplio rango hace pensar, tal y como lo afirma Pérez (2005), que el concepto de formación a lo largo de la vida está en relación con la educación permanente que ha sido impulsada por organismos internacionales, como se señalaba anteriormente. La educación permanente se hace extensiva a lo largo de la vida humana y no se limita al tiempo de la escolaridad formal; al respecto, instituciones como la Unesco generan claridad en que los procesos de escuela, aunados a la pedagogía tradicional, deben experimentar adaptaciones a fin de garantizar la continuidad entre la una y otra.

Según Bermejo (2006), a la educación permanente se le ha denominado de diversas formas: vitalicia, continua, recurrente, no formal e informal, desarrollo comunitario, educación popular, animación sociocultural, educación posescolar, educación para el tiempo libre, aprendizaje permanente y educación a lo largo de la vida. Este autor reconoce que

(...) últimamente se la denomina más frecuentemente como educación continua o educación a lo largo de la vida, y se emplea la denominación de educación continua para referirse a la dimensión de actualización profesional, tan necesaria en nuestras sociedades, caracterizadas por el cambio rápido y constante. [...] la formación continua es no sólo exigencia sino necesidad ineludible. (pp. 17-18)

Para Bermejo (2006), estas lógicas superan la concepción clásica de ciclo vital en referencia a etapas de educación, trabajo y jubilación. En este sentido, el Informe de la Comisión Internacional de Educación sobre la Educación para el Siglo XXI destaca la importancia de los procesos educativos en la vida de las personas, siendo la educación una condición inalienable para el desarrollo personal, que abarca toda la existencia y se ajusta a las demandas sociales; Delors (1996) la ha definido como 'educación a lo largo de la vida', planteando que

La perspectiva que abre las puertas del siglo XXI va más allá de la distinción entre formación académica, actualización y reciclaje, reconversión y promoción de adultos. Se concibe como «condición de desarrollo continuo y armónico de la persona. (p. 113)

Indistintamente, los términos acoplados para denotar a la educación a lo largo de la vida toman un nombre particular según contexto y autores. En la actualidad, por ejemplo, se habla de educación continua, vinculándola a procesos de aprendizaje dirigidos principalmente a "la preparación, actualización y perfeccionamiento profesional en la etapa pos-escolar" (Consejo de Europa, 1949).

La Unesco, por su parte, da prevalencia a los procesos de desarrollo personal y social, siendo el desarrollo humano social su máximo interés, que en últimas apunta a un proceso sin rupturas a lo largo de la vida de las personas. En palabras de Ferrández (1990, citado en Bermejo, 1996),

A fin de cuentas, lo que interesa es que todo ciudadano sea elemento activo y persona participativa en el quehacer diario (...) La persona informada y formada tiene decisiones propias que le ayudan a interpretar el mundo y la vida y posteriormente a actuar en consecuencia. Por el contrario, el hombre no informado y masificado es el instrumento idóneo que otros emplean para el logro de sus intereses individuales o de clase. (...) La verdadera liberación personal y grupal que elude todo intento de alineación. El propósito medular de lo permanentemente educativo es la posibilidad individual de participar socialmente en todas las manifestaciones humanas: desde el tiempo de libre disposición, hasta el tiempo dedicado al trabajo productivo. (pp. 5, 34)

Particularmente frente a la concepción de la educación a lo largo de vida, se observa como la Unesco enfatiza sobre los procesos humanizantes, de crecimiento personal, como puntos de convergencia para la educación, más aún que los procesos de cualificación o capacitación. Esto no implica la deslegitimación de estos últimos, que en todo caso están incluidos; más bien apunta a resaltar que el desarrollo personal y profesional hace parte fundamental de la existencia del ser humano, acorde a las perspectivas de Súper y Bond (1973). En este sentido, Pérez (2005) aclara lo siguiente:

123

Es evidente que el sujeto debe comenzar por poseer una formación de base suficiente, que le dote de las herramientas necesarias para poder afrontar esos objetivos de manera adecuada. Y, por tanto, la educación debería ajustarse a los distintos estados de formación en el que se encuentren los individuos de una sociedad. (p. 19)

Siguiendo esta idea, Ferrández (2002) plantea:

para que la educación permanente sea un devenir constante de perfeccionamiento personal, es preciso que la persona implicada en este menester haya alcanzado previamente la suficiente educación de base (que no es lo mismo que educación básica) y un cierto nivel de culturalización. (p. 52)

Esta perspectiva, al igual que las citadas anteriormente, resaltan que la persona es un agente activo de transformación de su entorno, un protagonista del mismo. Es decir, según el autor nombrado, los procesos de agenciamiento de vida producen empoderamientos personales y sociales para solventar las dificultades y problemáticas emergentes en el contexto de realidad particular. Según Pérez (2005), esta perspectiva de educación se enfoca en conseguir que los individuos

(...) sean capaces de desarrollar todas sus potencialidades con un doble objetivo, sentir la plena satisfacción personal de lo que uno percibe que es y que es capaz de hacer, por un lado, para lo cual debe conseguir el saber necesario, y, por otro,

hacerlos conscientes de que deben ser útiles a la sociedad, tanto desde un punto de vista laboral como político, cultural y social. (pp. 20-21)

Esta tendencia ya había sido enunciada por Delors (1996), para quién “en lo sucesivo, el periodo de aprendizaje cubre toda la vida, y cada tipo de conocimiento invade el ámbito de los demás y los enriquece” (p. 112). Lo anterior hace evidente que desde dicha tendencia se reclama una perspectiva integradora de los procesos formativos, en donde cada periodo particular de la vida de un ser humano forme parte de un tejido de vivencias, saberes y conocimientos desde el cual se puedan habilitar competencias para la vida. Al respecto, Herrera (2015) refiere que

Las demandas socio/culturales [sic] contemporáneas, plantean la urgencia de procesos investigativos en educación superior, no solo orientados a la adquisición de conocimiento, como lo determinan las Ciencias Sociales; se necesita trascender esta mirada para acoplar acciones y prácticas de empoderamiento, agenciamiento social y educativo; en donde la población convertida en objetos pasivos desde la mirada clásica de las ciencias, se conviertan en sujetos y protagonistas activos de sus propias experiencias y narrativas de vida. (p. 10)

Desde estas posibilidades conceptuales, el Ministerio de Educación y Ciencia de España (MEC) (1986), aporta algunas características de la educación permanente, desde la cual se requiere la reestructuración del sistema educativo, tanto como el desarrollo de todas las posibilidades de formación fuera del mismo, siendo transescolar. El ser humano es el sujeto que logra tal educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión. Se hace integral en varios sentidos: involucra todas las dimensiones de la vida, las ramas del saber y los conocimientos prácticos; abarca con ello todos los campos de formación y haciendo responsable a todas las instituciones y grupos sociales involucrados; y contribuye a todas las formas de desarrollo de la personalidad en procesos educativos que siguen los niños, jóvenes y adultos a lo largo de su vida, independientemente de su forma, y manteniendo la vinculación entre sí.

Las nociones recogidas hasta aquí apuntan a aspectos que, sin desatender los contextos y los autores, pueden ayudar a construir la definición de educación a lo largo de la vida, dimensionando en ella la formación que comienza desde la enseñanza infantil, que acompaña a la persona durante toda la vida, con objetivos que trascienden los procesos de cualificación profesional. Con lo anterior se concluye que esta implica los procesos educativos necesarios para dar satisfacción a las expectativas de las personas en cualquier momento de su existencia; de acuerdo con Pérez (2005), conocidas estas nociones fundamentales se hace preciso interrogar qué hace necesarios a dichos procesos.

En todas las propuestas revisadas, se destaca que el ser humano se constituye en centro de proyección del acto formativo —trátase de educación formal, informal o cualquiera de sus variantes— y al tiempo es eje central de los sistemas de relaciones sociales/grupales. En este escenario, la formación se estipula como un

derecho particular que favorece el crecimiento individual, social, laboral, político y familiar. De esta manera, los objetivos centrales de un proceso formativo a lo largo de la vida, llevan aparejados un enfoque de desarrollo humano desde el cual se interrumpe el fin utilitarista e instrumental de la educación actual universitaria: un interés instruccional, construido en el afán de proveer al mundo económico de personas altamente cualificadas; y se empieza a potenciar, visibilizar y empoderar los talentos y actitudes que respondan a una misión humanista de este tipo de acompañamientos (Delors, 1996). En este sentido, Morín (2003) refiere que:

La misión de la educación para la era planetaria, es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad de mundo compuesta por ciudadanos protagonistas en la construcción de una civilización planetaria. La enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea política por excelencia, en una misión de transmisión de estrategias para la vida. (p. 87)

Se puede ver la manera como todos estos aspectos responden a una concepción humanista de la educación, en donde aparece el ser humano como agente activo y visible, y a partir del cual giran todos los procesos económicos, productivos, participativos, culturales y sociales. Así, desde las lógicas de la complejidad, el ser pensante se ve “como nuevo objeto del conocimiento”, en donde se concibe “el terreno científico como productor de sentido” (Morin, 1990, p. 7). Como complemento a estas premisas, de acuerdo con Delors (1996, p. 34), se describen los cuatro pilares sobre los cuales deben construirse la educación y la formación:

- **Aprender a vivir juntos**, conociendo y comprendiendo las particularidades de los demás, de tal modo que se solventen los posibles conflictos que puedan surgir en las relaciones interpersonales e internacionales.
- **Aprender a conocer** con base en un aprendizaje de materias básicas que nos sirvan de pozo para el aprender a lo largo de toda la vida.
- **Aprender a hacer** en un sentido de adquisición de competencias, más allá del aprendizaje de un oficio, de tal forma que se posible hacer frente a numerosas situaciones y que nos faciliten poder trabajar en equipo.
- **Aprender a ser** en un doble sentido: social, en el que se nos exigirá cada vez más respecto de nuestra autonomía, capacidad de juicio y responsabilidad personal en la realización del destino colectivo; y personal, en el sentido de desarrollo de todas las potencialidades individuales.

## Contextualización del enfoque de educación a lo largo de la vida

Contextualizar las problemáticas contemporáneas que generan afectación a la calidad de vida de las comunidades es un primer momento para movilizar acciones tendientes al bienestar social. Las universidades constituyen plataformas activas para generar impacto y proyección social, con el objeto de generar acompañamientos vitales, en donde comunidad y universidad compartan

necesidades, habilidades y competencias para establecer sinergias direccionadas al cambio. Se trata entonces de generar puentes de articulación activa entre universidad y comunidad mediante la oferta solidaria de recursos, traducidos en creatividad, innovación y conocimiento, necesarios para contener y afrontar el impacto de las problemáticas contemporáneas que aquejan la cotidianidad social. Al respecto, la Universidad Católica Luis Amigó confiere desde su misión/visión institucional un interés particular en promocionar acciones enfocadas al cambio social, que se reflejan en aperturas y posibilidades para la educación superior.

## **Problemáticas sociales contemporáneas que aquejan a las comunidades**

La universidad debe asimismo poder pronunciarse con toda independencia y plena responsabilidad sobre los problemas éticos y sociales -como una especie de poder intelectual que la sociedad necesita para que la ayude reflexionar, comprender y actuar. (Delors, 1996)

Definir las problemáticas sociales en la actualidad implica el reconocimiento de la complejidad característica de las formas de habitar el mundo y las relaciones que se establecen entre los seres humanos; así, la realidad emerge como creación individual y colectiva y reviste a los territorios de dinámicas, situaciones y fenómenos producto de la interacción social (Valderrama, 2003). Además, la construcción de los problemas está atravesada por los puntos de vista de las instituciones, los referentes de comprensión de los profesionales y la construcción de sentidos de las comunidades: como lo manifiesta el mismo autor, cualquier visión resultante da cuenta de una lectura coherente, que vincula “claridades”, explicaciones analíticas y críticas de la situación específica que interesa resaltar.

Para el caso latinoamericano, la lectura de la realidad ha pasado recientemente por el filtro crítico del fenómeno posmoderno o de la modernidad tardía. Los planteamientos revelan la mixtura de condiciones humanas que se acercan o distan de un proyecto globalizador capitalista, entre las promesas del cosmopolitismo global y la pérdida de los proyectos nacionales (García Canclini, 2005). De esta manera, la heterogeneidad en la experiencia del tiempo presente está inevitablemente relacionada con la presencia de actores con diferentes procedencias y recursos desiguales para el acceso a los beneficios o la respuesta a las exigencias de los cambios sociales. Para García Canclini (2005), “lo que nos ha ido sucediendo en campos y ciudades constituye un relato discontinuo, con grietas, imposibles de leer bajo un solo régimen o imagen” (p. 136).

Respecto de lo anterior, el mismo García Canclini (1995) había aludido que la construcción de la identidad se ha transformado de los referentes del origen y de lo nacional (en los cuales se hacía evidente la diferencia entre culturas separadas por fronteras más o menos fijas) a la hibridación, esto es, la coexistencia de maneras

desiguales de apropiación de una combinación de elementos extraídos de varias sociedades. Una diferencia de este tipo tiene consecuencias en la emergencia de nuevas formas de clasificación social, en donde viejas oposiciones son reensambladas en nuevos usos y formas de relación. La realidad colombiana bien puede dar muestra de ello.

Algunos elementos que participan de esta hibridación en el caso colombiano, pueden relacionarse con lo propuesto por Ospina (1999), quien enmarca la situación actual del país entre la persistencia de una mentalidad atrapada en viejos esquemas coloniales y un sentimiento de provincia, característico del sentimiento de vergüenza de lo propio, en el cual lo foráneo adquiere más prestigio y valor. En el análisis de dicho autor, la diferencia de clases ha estado marcada por el papel de los comerciantes en el desarrollo del Estado, la búsqueda de los intereses privados sobre los colectivos, la sucesión de actos represivos de expresiones sociales en algunos momentos álgidos de la historia, y una convivencia de algunos representantes estatales que atienden a las expectativas de otros países y favorecen su intervención en la realidad nacional, lo que lleva a una política que no necesariamente se hace vocera de las necesidades del pueblo, de su territorio y su desarrollo.

La construcción de oposiciones entre grupos sociales generó exclusiones irreconciliables, clasificó a la población en categorías y estereotipos que han justificado la distribución desigual de recursos, la invisibilidad de los grupos minoritarios, la desidentificación de las personas con su territorio, y consecuentemente las actitudes de pasividad, sumisión y apatía que contribuyen a un dialogo desigual entre los grupos gobernantes y los demás grupos de la población.

En un sentido similar, Novoa (2013) fija su mirada en el reconocimiento de la fragmentación de la sociedad colombiana, en donde el exceso de la racionalidad privada se superpone a la racionalidad ética necesaria para el avance del país. En sus palabras, "ese es nuestro código de interacción, las reglas del juego social que practicamos, es un modo en apariencia desmesurado y caótico, sobre todo es un modo de alta racionalidad individual pero de gran irracionalidad colectiva" (Novoa, 2013, p. 2). Entendida así, la realidad colombiana es un balance inestable entre valores contradictorios: recursos individuales desde los cuales se resuelven las situaciones de la vida cotidiana, en oposición a recursos colectivos que permitirían la solución de problemas comunes.

En sintonía con el autor mencionado, la racionalidad privada mengua la capacidad de las personas para solidarizarse con causas comunes y reconocerse como igual en las relaciones con el otro, lo cual afecta las posibilidades de construir confianza; y con ello se acrecienta la desconfianza general que reclama más seguridad, en lugar de mayor cercanía.

Las consecuencias éticas y políticas de las hibridaciones, generadoras de una sociedad desigual y moralmente ambivalente, enmarcan formas relacionales que están intrincadas en la vida de la comunidad antioqueña del siglo XXI. Una región que, como esta, convive con la sombra de su oscuro y doloroso pasado cercano, da cuenta de la forma compleja que adquieren las problemáticas más locales. Esta realidad, bastante estudiada desde diferentes perspectivas teóricas, se ha convertido en reto para la gobernabilidad y el establecimiento de apuestas de desarrollo. Tal vez por esta razón, encabeza de una forma particular los planes de gobierno más recientes.

En el diagnóstico elaborado para el Plan de Desarrollo “Antioquia la más educada 2011-2015” (Gobernación de Antioquia, 2012) se destacan algunas problemáticas en el campo social, en la participación de las regiones en el desarrollo del departamento y en la inclusión social.

En el campo de lo social se mencionan tres problemáticas: las desigualdades, la violencia y la cultura de la ilegalidad. La primera de ellas hace referencia a la brecha existente entre quienes tienen mayor y más fácil acceso a los recursos, los más ricos y los más pobres, los orígenes étnicos —en el que se excluye a indígenas y afroamericanos— y la desigualdad en los procesos de desarrollo de las regiones. En la definición de la segunda problemática, la violencia, se resalta la marca histórica de la vivencia del narcotráfico en tanto efecto de la desigualdad, de las capacidades comerciales y de la cultura de la ilegalidad. De acuerdo con el informe “Antioquia la más educada 2011-2015” (2012),

(...) el encuentro del narcotráfico con la política clientelista ha fortalecido la corrupción, convirtiéndola en una empresa criminal de marca mayor; se ha perdido la confianza en las instituciones del estado y en lo público; la impunidad ha aumentado. De la picaresca del vivo que con simpatía tumba a quien puede, se ha evolucionado por parte de algunos poderosos a la legalización del todo vale, en donde el fin justifica los medios y cualquier atajo es bienvenido. (Gobernación de Antioquia, 2011, p. 11)

En cuanto a la participación de las regiones en el desarrollo del departamento, se resalta la debilidad en los procesos, las dificultades para el tejido social y la vulnerabilidad del territorio, en riesgo permanente por las crisis ambientales y las amenazas de la explotación ambiciosa de los recursos naturales, en especial la minería.

En adición al tema de inclusión social, se resaltan las condiciones de vida que afectan principalmente a niños, adolescentes y personas adultas. Los problemas incluyen una preocupación general por las altas tasas de mortalidad en la niñez — que para el caso colombiano entre 2005 y 2013 estuvieron entre un 43 % y un 58 %, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2015, p. 114)—. Sumado a estos problemas estructurales, las dificultades de acceso a educación con calidad, el crecimiento de la esperanza de vida, las barreras de acceso a servicios de

seguridad social en salud y las dificultades económicas de los adultos, influyen en el aumento considerable de la situación de discapacidad, relacionada también con la violencia, el conflicto y el aumento de enfermedades crónicas.

En este contexto, no es de extrañar que en la ciudad de Medellín las problemáticas sociales obedezcan a los mismos procesos históricos de la nación y a dinámicas globales que tienen efecto en lo local. Ejemplo de ello es la necesidad de supervivencia en un contexto macroeconómico y social, que demanda de las ciudades un comportamiento similar al de una empresa: actualizarse, crecer, autosostenerse y gestionarse. Medellín no es ajena a este fenómeno: se impulsan discursos de transformación inspirados en la globalización y fundamentados en el modelo de desarrollo neoliberal —que parece ser el escogido para la ciudad—, mezclado con otros modelos (socialdemócratas o tecnocráticos, e incluso de autoritarismos tradicionales), que dan, por momentos, visos de pluralidad, como lo plantea López (2015):

Con un proceso continuo de crecimiento poblacional (que va por el orden de los 2' 464.000 habitantes para el 2015 de acuerdo con el perfil sociodemográfico 2005 – 2015 del DANE – Alcaldía de Medellín), modernización institucional y de infraestructura, en medio de un cambio de vocación económica tendiente al turismo de servicios y al comercio, atravesada por dinámicas de narcotráfico que la han llevado a ser cuna de grandes capos y procesos delincuenciales asociados a este flagelo, pero también con una historia de organización social y comunitaria, de movimientos barriales y de presencia estatal, de participación ciudadana y de sentido de pertenencia que han generado acciones de autogestión, crecimiento y movilización. (p. 1)

En esta descripción de la ciudad entran en contraste tres aspectos: el narcotráfico como telón de fondo que aún persiste y se vivencia en lo local desde el microtráfico, los conflictos de control territorial, la extorsión a la industria, el comercio y las comunidades, y la violencia; la presencia estatal que ha provisto de mejoras en las condiciones estructurales, impulsando a la infraestructura y la cobertura educativa y la movilización económica empresarial hasta ser nombrada como “ciudad innovadora”; y la persistencia de dificultades en el acceso a servicios por gran parte de la población, de la pobreza y exclusión social, de la violencia en sus modalidades delincuenciales, armada e intrafamiliar, del desplazamiento y del desempleo.

La sociedad que presenta este panorama, revela comunidades que viven límites desde el acceso o el interés en los procesos educativos y de desarrollo social, aun a pesar de tener tantas necesidades básicas insatisfechas. Estas comunidades, divididas por el miedo y alienadas por los discursos del cosmopolitismo global, finalmente han sedimentado incertidumbre y desesperanza social, y que paradójicamente, también permiten descubrir en sus dinámicas sociales la motivación por escuchar, articularse con quien quiera aportar a su desarrollo y trabajar de forma proactiva en pro de su bienestar.

## Desarticulación de la educación superior con las realidades sociales

Pensar nuevas nominaciones como la de “educación a lo largo de la vida”, hace necesario abordar la articulación entre las concepciones de educación existentes en las instituciones y las necesidades en educación presentes en las comunidades colombianas; para ello se hace necesario ubicar los principios que regulan la educación en el país, expresados en las leyes 115 de 1994 y 30 de 1992, las cuales sustentan los procesos y procedimientos académicos a nivel básico, medio y superior, soportados en contenidos y particularidades que no necesariamente se encuentran, que difieren en sus criterios y que por tanto aparecen aisladas, aunque la primera sea requisito para la segunda.

La Ley 30 de 1992 reglamenta “Los campos de acción de la Educación Superior”, entre los cuales se incluyen la técnica, la ciencia y la tecnología, las humanidades, el arte y la filosofía. El artículo 11 de la Ley 115 de 1994, por su parte, establece tres niveles de educación —preescolar, básica y media—, así como algunas modalidades de formación y campos en ciencias, artes y humanidades. Nótese al respecto que el artículo 7 de la mencionada Ley 30 de 1992 usa estas mismas denominaciones para asuntos diferentes, lo cual evidencia desconexión en sus enunciados.

El único punto claro de conexión entre ambas leyes se encuentra en el artículo 35 de la Ley 115, que refiere la continuidad entre los dos niveles de educación y establece que “la Educación Superior, se regula por la Ley 30 de 1992 y las normas que la modifiquen, adicionen o sustituyan”.

En la práctica, dicha continuidad sigue cursos diversos, en los que influyen los tipos de escuela y los tipos de formación de acceso. En cuanto a la formación básica o primaria, en Colombia se puede hablar de dos tipos de escuela: en el primero se pueden ubicar aquellas que cuentan con excelente espacio físico, pocos estudiantes por metro cuadrado, posibilidad de acceso a recursos materiales, didácticos y tecnológicos acordes con la edad cronológica y emocional, un recurso humano calificado y cualificado en forma constante; mientras que en el segundo quedan situadas aquellas en las que no se reconoce claramente un modelo educativo específico, lo que hace que los conocimientos se impartan de manera desordenada y se acentúe más el trabajo práctico.

La educación superior, por su parte, se clasifica en instituciones técnicas profesionales, instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, y universidades. En este sentido, el informe de Iesalc – Unesco menciona que, de las escuelas del primer tipo, ingresan a la universidad aproximadamente el 90 % de los estudiantes, especialmente a programas de administración, derecho, economía, y ciencias; mientras que de las escuelas del segundo tipo, ingresan a ese nivel de formación un

15 % aproximadamente y solo a programas técnicos, tecnológicos y algunas ingenierías.

Otra evidencia de la desarticulación se da en términos de la cobertura. Según los datos del Ministerio de Educación Nacional - MEN (2012), mientras que en la educación básica y media se asegura que se ha cubierto el 100 % de la población, la Educación Superior está en 38 % de cobertura; es decir, de cada 10 jóvenes egresados de la educación media, menos de 4 acceden a la educación superior. Además de estos, menos de 3 se gradúan, ya que la deserción es superior al 33 %.

En consonancia con esta realidad, 50 % de la oferta en educación superior en Colombia se concentra en tres grandes ciudades —Bogotá, Cali y Medellín—, mientras que los territorios de la Orinoquia y Amazonia no llegan al 5 %. El 54 % se forma en universidades públicas y el 46 % en privadas. Lo más relevante yace en que el crecimiento más significativo de matrícula se ha presentado en los niveles de formación técnica y tecnológica: pasaron de representar en el 2002 el 19,5 % del total de la matrícula en pregrado al 34 % en 2010.

La realidad permite plantear que se ha generado una distancia en los procesos de aprendizaje vital y de apropiación de conocimientos; esto se debe a que la educación, la formación y el aprendizaje han sufrido una excesiva institucionalización, burocratización y mercantilización que dificultan el acceso a los espacios formativos y, a la vez, generan imaginarios en los que el aprendizaje puede realizarse solo en espacios formales, adquiriendo sentido en su utilidad para la obtención de recursos, estatus social o certificaciones conferidas por la autoridad académica.

En cuanto a las comunidades que por diferentes razones no han accedido, han sido expulsadas o se han distanciado de los procesos educativos, la atención a sus necesidades educativas se ha brindado a través de institucionalidad pública y del estado, así como la civil y privada, enfocada en su mayoría desde la idea de recuperación de la deuda histórica educativa. Los procesos desarrollados pretenden llenar los vacíos existentes a través de reinserción, validación, o complementación educativa, desde lecturas contextuales que enfocan las patologías sociales, de disfuncionalidad, de desestructuración social o inadaptación, e intervienen fenómenos focalizados en microcontextos, mediante la transmisión/instalación de conocimiento técnico o social.

En este sentido, se plantea una desarticulación del sistema educativo, que se revela en la brecha existente entre la formación básica, la media vocacional y la educación superior; en síntesis, esta no se encuentra articulada con la demanda empresarial, con la realidad económica del país, ni con las necesidades de desarrollo de las comunidades. Al respecto, la educación superior se ve amenazada por su alto potencial, como modalidad de conformación de empresa, condición que lleva a convertirlas en organizaciones sociales semicerradas.

En contextos como el colombiano, el interés de construcción del conocimiento, que da razón de ser a las universidades, está inmerso en estas dinámicas institucionales, en las que emergen posiciones y razonamientos dominantes, enmascarados en los intereses de los colectivos científicistas que buscan afanosamente soluciones a cuestiones que afectan la vida de las comunidades, que aparecen como realidades por fuera del círculo universitario. Esto revela prácticas de dominación que favorecen a los actores poseedores del conocimiento, mientras que los demás —la comunidad— aparecen como espectadores y, por ello, pierden su capacidad de acción: no pueden hacer más que esperar (Freire, 1970). Así, en la síntesis cultural donde no existen espectadores, la realidad que debe transformarse para la liberación de los hombres es la incidencia de la acción de los actores.

Vale la pena decir en este sentido que, para Freire (1970), la realidad que debe transformarse para la liberación de los hombres es la capacidad de acción de los actores. Al respecto, plantea "(...) la dialogicidad entre el liderazgo revolucionario y las masas oprimidas para que durante el proceso de búsqueda de su liberación, reconozcan en la revolución el camino de la superación verdadera (...)" (Freire, 1970, p. 113); visto así, el distanciamiento existente entre las instituciones educativas, especialmente de educación superior y la comunidad, puede acortarse en la medida en que *las masas oprimidas* —es decir, la comunidad— tomen conciencia de sí y dinamicen su participación en busca de transformaciones que no necesariamente obedezcan a la adquisición de conocimientos academizantes o alfabetizantes, sino que garanticen efectos en la calidad de vida, en el aprovechamiento de los territorios, en el reconocimiento de los tiempos, las relaciones y los ambientes. Este horizonte representa desafíos complejos que implican trascender el acompañamiento a las comunidades.

Este marco de realidad de la educación, requiere una reflexión de la universidad frente a los procesos de educación formal, informal y no formal, tal como lo plantea Herrera (2015):

(...) la educación superior como contexto vital para la vida y el aprendizaje, deberá asumir los retos que le demandan este marco de realidades, lo cual, implica concertar y unificar esfuerzos académicos, colectivos o gremiales, profesionales, institucionales y estatales, entre otros para generar respuestas acordes a las demandas globales y locales. (p. 6)

Las iniciativas universitarias se verán llamadas a identificar y fomentar los aspectos positivos, potentes y vitales de las comunidades, sus saberes, deseos y necesidades como estrategia, no solo para generar espacios de vínculo, formación individual, apropiación de conocimiento y uso de tiempo libre, sino para auspiciar procesos de participación y tejido social para el desarrollo y el bienestar. Su principal odisea será la articulación de saberes entre la universidad y la comunidad, que al respecto requerirá cambios en sus estrategias formativas/educativas, de acompañamiento e investigación, reorientando su esfuerzo a tejer puentes hacia el

fomento del aprendizaje vital, la construcción de sentidos y la búsqueda de herramientas para vivir a plenitud la dignidad humana, como seres libres, autónomos, creativos, provistos de conocimiento, con capacidad de trascender y redimensionar la realidad. La educación a lo largo de la vida implica la generación de movi­lidades de autogestión, de empoderamiento social, como lo expresa Herrera (2015):

(...) desde estas emergencias vitales y teniendo como marco de acción la educación superior, se plantean desafíos importantes, entre ellos velar y disponer de estrategias para facilitar escenarios de agenciamiento de vida, de inclusión, en donde individuos, sociedad, comunidad y Estado, puedan armonizar y consensuar políticas y propuestas que permitan el resurgir de los protagonistas sociales como actores de cambio (p. 14).

Una consecuencia directa de este proceso educativo es la superación de la parcialización en realidades que dependen del actor, ya sea institución educativa, individuo, comunidad. No se trata solo de una nueva nominación; implica el reconocimiento de los roles propios de cada uno y el establecimiento de caminos que se puedan recorrer de manera conjunta, en lugares comunes y en tiempos reales, que además posibiliten una lectura del contexto a cuatro manos: las suyas y las de ellos.

La escuela, la universidad y la educación, por su parte, deben adquirir un compromiso real con el acompañamiento a un ser humano capaz de reconocer y reconocerse en su historicidad, un ser humano capaz de ver y transformar su realidad, consciente de su relación ecológica con el otro. Para esto, la Escuela y La Universidad deben permitirse acercamientos continuos con la realidad que la circunda.

Por último, subyace otro desafío para las universidades actuales y es la necesidad de instaurar una lectura ampliada de la realidad social, donde se convoque a una perspectiva de trabajo interdisciplinar/transdisciplinar, desde la cual cada uno aporte solidariamente desde su quehacer para fortalecer y cooperar con estos intereses vitales anteriormente analizados.

## **Universidad Católica Luis Amigó, contexto articulador de la educación a lo largo de la vida**

Según Arboleda y Córdoba (2014), la Universidad Católica Luis Amigó es una institución católica de educación superior, sin ánimo de lucro y de naturaleza autónoma, creada y dirigida por la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos de Nuestra Señora de los Dolores de la provincia de San José. Nació en Medellín el 9 de noviembre de 1984, inspirada en el legado de Fray Luís Amigó y Ferrer, fundador de la congregación, cuya filosofía y ejemplo de vida dan identidad a la institución educativa mediante el carisma amigoniano; este es entendido como la

expresión del amor y la misericordia en las relaciones con el otro. Con base en esta filosofía, la universidad surge como respuesta a las necesidades del medio social y educativo del siglo XX, caracterizado en América Latina por el aumento de la violencia, el colapso de la economía y la baja cobertura en educación superior. Arboleda y Córdoba (2014) definen la naturaleza de la institución así:

(...) presta un servicio público cultural en educación superior, con metodologías presenciales y semipresenciales y a distancia. Siendo un centro humanístico cristiano, para la generación, conservación y comunicación del conocimiento científico, tecnológico y cultural, en la perspectiva de intervenir la problemática que afecta la calidad de vida de la niñez, la juventud, la familia y la sociedad. (p. 60)

Desde la concepción misional, la Universidad Católica Luis Amigó se orienta a la formación de profesionales con conciencia crítica, ética y social, con el fin de contribuir al desarrollo integral de la sociedad (Fundación Universitaria Luis Amigó, 2015), para lo cual plantea, además, algunos principios institucionales relacionados por Arboleda y Córdoba (2014):

- Humanismo cristiano: no hay más que una cultura: la humana, la del hombre para el hombre.
- Comunidad educativa: esta genera su propia dinámica a partir de la investigación, la docencia, la investigación y la extensión, en cuyo contexto circula e interactúa el saber científico. Esta comunidad integra la instancia académica y administrativa; está centrada en los procesos que se generan en los sujetos que se organizan en torno a la construcción y reconstrucción del conocimiento, en el contexto de la formación profesional, y se encuentra conformada por sujetos activos del conocimiento, creadores y dinamizadores de procesos pedagógicos de enseñanza – aprendizaje.
- Proyecto social: la Universidad Católica Luis Amigó concibe su servicio como la posibilidad que tiene de responder a las necesidades de desarrollo de las comunidades en el ámbito de su misión, y con ella, la calidad de los procesos académicos (p. 61).

Estos principios se relacionan de forma estrecha con algunas de las características que se han expuesto anteriormente, las cuales definen la educación a lo largo de la vida. En este sentido, el aporte de la propuesta amigoniana incluye una concepción de la formación educativa desde un contexto humanístico, con el fin de lograr sinergia desde lo técnico, lo práctico y actitudinal entre el saber hacer y el saber ser; ello incluye la importancia de educar un ser social, con conciencia ética, capaz de promover la gestión institucional mediante procesos de participación y solidaridad, con el objeto de transformar la realidad. En esta lógica, Muñoz (2013) plantea lo siguiente en referencia a la perspectiva misional de la Universidad Católica Luis Amigó:

El interés por la realidad del otro, por su vida y sobre todo por su dignificación es la base de la propuesta antropológica amigoniana y no es más que una lectura actualizante de la visión cristiana. Jesús enseña al hombre a ser verdaderamente humano, a preocuparse por su dignificación y por la dignificación del otro, es decir, a

encontrarse con su realidad y con la realidad del otro y en ello con la realidad misma de Dios. (p. 8)

De esta manera, el humanismo cristiano de la Universidad Católica Luis Amigó afirma la unidad del género humano, la solidaridad de destino y la fraternidad como fundamento de una comunidad mundial, formada por comunidades menores que tienen por finalidad la búsqueda del bien común en la paz, la justicia y la libertad. En este sentido, principios como la democracia, el cooperativismo, la libertad, la participación y la autonomía, hacen parte del plan de desarrollo institucional que se convierte en la ruta a transitar y trabajar, dirigida a la consecución de metas y objetivos institucionales. De esta forma, el componente teleológico de la Universidad Católica Luis Amigó establece estricta coherencia entre la filosofía y los principios institucionales, que están orientados a descubrir la riqueza de los estudiantes, el profundo compromiso y sentido de pertenencia de los empleados, el constante desarrollo académico de los profesores, la pertinencia del quehacer investigativo y la relevancia de la proyección social, según informe de gestión presentado por el rector de dicha institución en 2015.

En relación con lo anterior, la Universidad Católica Luis Amigó cumple una función social y humana, sedimentada en la confianza en el ser humano y sus valores. Por ello promueve la formación científica, pedagógica y humanizante en los estudiantes, siendo ellos concebidos como parte de la solución a las problemáticas locales y nacionales. El marco de posibilidades para este accionar social está vinculado a las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión.

Con respecto a la función sustantiva de extensión, esta incluye la interacción con los contextos socioeconómicos, culturales y políticos, en aras de la complementariedad entre el conocimiento sistemático de la academia y las necesidades sociales. Está dirigida a lograr transformación y desarrollo desde una "propuesta educativa [que] se sustenta en el ser y en la pedagogía amigoniana con principios y valores y con un saber y hacer basados en la investigación y en la generación de conocimiento para un bienestar común" (Dirección de Planeación, 2012, p. 35).

Al respecto, el Proyecto Educativo Institucional – PEI (2001) describe, como fundamentos de sus funciones sustantivas, un principio teleológico, que alude a la esencia de la Universidad Católica Luis Amigó plasmada en la misión, visión, valores, principios y filosofía; uno pedagógico, que recoge la reflexión y la práctica del acto cuya finalidad es la formación integral del ser humano; y uno epistemológico, relacionado con objetos, campos del saber y del conocimiento, entendidos como marcos desde los cuales la Universidad Católica Luis Amigó hace lectura del contexto y recupera prácticas sociales, identifica problemas y realiza procesos de investigación.

En esta lógica se concibe un modelo humanista con currículos integrados que insiste, más que en la enseñanza, en el aprendizaje. Por ello, el perfil del maestro amigoniano implica una actitud abierta de cambio para la búsqueda de la verdad, orientado a la luz de la fe y de la ciencia para formar un ser biopsicosocial, donde lo humano y lo espiritual se ponen al servicio de la comunidad en sus distintos ámbitos; es capaz de enseñar y aceptar lo que escucha y a la vez ofrecer distintas alternativas, respetando el proceso de aprendizaje en el que se encuentra el otro.

Atendiendo estos aspectos, y en concordancia con los fundamentos misionales, la Universidad Católica Luis Amigó tiene un carácter eminentemente social y de servicio, que convoca a los programas de pregrado y posgrado ofrecidos por la institución actualmente frente a las diferentes problemáticas contemporáneas que afectan las dinámicas sociales. Para ello provee, en cada uno de sus procesos institucionales, saberes, técnicas, bienes y valores al servicio del ser humano, la familia y la sociedad, dotando a sus estudiantes y graduados de un talante y una identidad específica como seres humanos integrales, servidores de la comunidad y profesionales. De esta manera se vincula a la intervención de las realidades locales y nacionales, mediante el diseño de planes, propuestas y proyectos dirigidos a afirmar la dignidad humana, lo que le habilita como un escenario propicio para recrear acciones de educación a lo largo de la vida.

## **Aperturas y posibilidades de la educación a lo largo de la vida desde la perspectiva universitaria**

136

La universidad debe así mismo poder pronunciarse con toda independencia y plena responsabilidad sobre los problemas éticos y sociales —como una especie de poder intelectual que la sociedad necesita para que le ayude a reflexionar, comprender y actuar. (Delors, 1996)

A partir de las reflexiones anteriores, que representan aperturas al quehacer universitario, surgen dos preguntas: ¿de qué manera las instituciones de educación superior están articulando su actuar con las diferentes problemáticas contemporáneas, que afectan de manera estructural las dinámicas sociales? y ¿de qué manera la universidad puede articular su quehacer de manera que responda y aporte a las necesidades y demandas de la sociedad, más allá de la oferta formativa profesional?

Para responder estos interrogantes, se hace necesario identificar los ejes articuladores de la dinámica social, entre ellos los sujetos o personas, la familia, la comunidad y la sociedad en general. Estos sistemas de dinámica compleja facilitan procesos de interlocución constante, tales como la comunicación y el lenguaje, las interacciones, la construcción del conocimiento, la cooperación y la solidaridad, entre otros.

En lo que se refiere a la noción de sujeto o persona, se resalta que esta va más allá de la noción filosófica moderna de individuo: se entiende como ser que existe en sí y para sí, y propone la existencia en los seres humanos de una cierta tendencia a dirigirse a otros, a vincularse a otros, a incluir a otros en sí mismo, es decir, a relacionarse sin perder su condición única; “esa realidad no pierde su singularidad, pero es afectada por otros, por las relaciones que establece” (Guareschi, citado en Saforcada, 2008, p. 19). Con relación a la concepción de familia, se rescata el artículo 42 de la Constitución Política de 1991, que la presenta como célula primigenia de la sociedad, como eje central de los procesos sociales; de ahí que no se pueda hablar de sociedad sin la participación activa del sistema familiar.

En cuanto a la idea de comunidad, su definición nace ligada a los espacios rurales y a los procesos de desarrollo social de las poblaciones marginales; solo más tarde, y debido al crecimiento y modernización de las ciudades, se visibilizan grupos y condiciones sociales y étnicas, dinámicas de socialización y de conflictos sociales. Ferdinand de Tonnies (1979) establece un punto de partida conceptual a finales del siglo XIX, a partir del cual parecen surgir todos los demás, señalando algunas de las características identificables en el comportamiento y sentando las bases para una mirada ideal positiva de la vida comunitaria.

Desde el discurso de la psicología comunitaria, Montero (2004) la define como “un grupo en constante transformación y evolución (su tamaño puede variar), que en su interrelación genera un sentido de pertenencia e identidad social, tomando sus integrantes conciencia de sí como grupo, y fortaleciéndose como unidad y potencialidad social” (p. 100), concibiéndola además como un escenario propicio para la generación de procesos de educación y cambio social. Y desde una perspectiva más contemporánea, Bauman (2003) llama la atención sobre el carácter no solo elusivo e imaginario de la comunidad, sino sobre su idealización positivista, al plantear que la comunidad ha sido siempre entendida como algo “cálido” y que representa seguridad, que difiere de una comunidad realmente existente, recordándonos que el privilegio de estar en comunidad tiene un precio:

Una colectividad que pretende ser la comunidad encarnada, el sueño cumplido y que (en comunidad) exige lealtad incondicional y trata todo lo que no esté a la altura de ésta como un acto de traición imperdonable. La “comunidad realmente existente”, de encontrarnos en su poder, nos exige obediencia estricta a cambio de los servicios que nos ofrece o promete ofrecernos. (Bauman, 2003, p. 8).

La definición de lo social, por su parte, se propone desde su concepción como la trama o el campo de relaciones dinámicas, físicas y simbólicas entre individuos en un contexto o espacio tiempo determinado; engloba con ello a los sujetos, los grupos, la familia y la comunidad, como lo describe Guareschi (citado en Saforcada, 2008): “en esa dimensión no existe el individuo aislado ni el grupo-maquina cerrado: hay relaciones que componen un grupo. Tanto las personas como las comunidades son incomprensibles unas sin otras” (p. 21).

Al respecto, se entiende que los sujetos, las familias y las comunidades, en tanto ejes articuladores de la dinámica social, están interrelacionados desde abstracciones que configuran su propia realidad, que implican aspectos problemáticos y a la vez potenciadores entre la concertación y el conflicto, y que poseen sus propias estrategias de cooperación y construcción de saberes. En este sentido, la universidad interesada en el conocimiento de su cotidianidad se orienta más allá de la oferta educativa formal, y se introduce en otras posibilidades formativas, de acompañamiento e investigación social.

De este modo, la educación a lo largo de la vida posibilita la articulación de estrategias ya implementadas, frente a la accesibilidad a la oferta educativa formal universitaria a través de becas, concursos y procesos de selección, y la creación y desarrollo de procesos de educación no formal, cursos, diplomados, talleres y seminarios, entre otros, con otras estrategias emergentes en las que prima el interés por la transformación social, involucrando a individuos, familias y comunidades, que a su vez son fuentes renovadas para procesos de investigación, en aporte a la solución de problemáticas reales, sentidas y determinadas por la misma comunidad.

El lugar de las universidades en esta modalidad educativa hace propicio reorientar las apuestas de acompañamiento institucional, involucrándose en un diálogo con las comunidades, no solo vistas como centros de práctica profesional, sino más bien, como epicentro de saberes y conocimientos; constituyendo además, un espacio en que se redimensiona la vida, se teje y entretejen historias, se visibilizan recursos frente a aquello que en apariencia inmoviliza y parece sin salida. Comprender la universidad en esta lógica vital, convoca nuevas formas de empoderar sujetos hacia prácticas de vida en donde profesionales, comunidades y familias entienden y dinamizan el aprendizaje a lo largo de la vida como medio favorecedor del bienestar, el compromiso y la responsabilidad social; se trata entonces de acompañamientos vitales, que auspician por lecturas ampliadas de los sujetos como centros activos en su saber, creatividad y dinamismo para redimensionar y transformar la vida.

## Conclusiones

La educación a lo largo de la vida, nació como iniciativa política de la Unesco en las décadas de 1960 y 1970, inspirada en las críticas al modelo de educación formal realizadas por diferentes teóricos, en las cuales se pierde la palabra de los sujetos y se pone en evidencia el carácter elitista, informativo, incompleto y subyugador de las prácticas formativas modernas.

La educación a lo largo de la vida concibe la educación y el aprendizaje para la vida como un derecho y como un ejercicio constante del ser humano, no ligado a variables de edad, tiempo y lugar, en el que este puede aprender a conocer,

aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser; con ello, pronostica un aprendizaje de la sociedad en la que todo el mundo pueda aprender de acuerdo a sus necesidades e intereses individuales, en cualquier lugar y en cualquier momento de una manera libre, flexible y constructiva.

Tal concepción da un lugar preponderante al saber de los sujetos, las familias y las comunidades como ejes articuladores de la dinámica social, quienes son protagonistas de las interrelaciones que configuran sus problemáticas y sus potencialidades. Por tanto, la universidad comprometida en su acompañamiento está llamada a ir más allá de la oferta educativa formal, de acompañamiento e investigación, haciéndose propicio reorientar sus apuestas al reconocimiento de todas las comunidades que acompaña, como interlocutoras activas, visibles no solo como escenario de las prácticas profesionales, sino como par dialógico. Este reconocimiento urge hacer visibles los saberes, la creatividad y el conocimiento desde los cuales se redimensionan la vida, se tejen y entretejen las historias y se da valor a los recursos y competencias comunitarias para asumir su realidad.

La complejidad social, característica de las formas de habitar el mundo y las relaciones, desde las cuales la realidad emerge como creación individual y colectiva, implica en el reconocimiento de las problemáticas y las soluciones, la confluencia de diversos puntos de vista, entre los que se destacan las lógicas institucionales, los marcos referenciales de los profesionales y la multiplicidad de sentidos emergentes en la cotidianidad comunitaria.

La dificultad de acceso y exclusión que implica para algunas realidades comunitarias los modelos educativos cerrados y las ideas clásicas de desarrollo social, se traduce en necesidades básicas insatisfechas y comunidades divididas por el miedo, alienadas por los discursos totalizantes e incluso desesperanzadas. Aun así, en medio de las dificultades se reconocen sectores interesados proactivamente en trabajar por su bienestar. En el marco de sus actividades formativas/educativas/investigativas, las universidades están llamadas a realizar un trabajo cooperativo y solidario con estas iniciativas, posibilitando desde su conocimiento y capacidad de agencia que la comunidad, la universidad y el Estado constituyan una triada funcional para abordar estas realidades.

La universidad tiene la posibilidad de generar acoplamientos entre los procesos formativos/educativos de los programas académicos, en concordancia con las realidades complejas, a través de sus funciones sustantivas. Tiene, además, la posibilidad de integrar la educación, la investigación y la extensión, orientándolas a la identificación y fomento de los aspectos vitales de las comunidades, sus saberes, deseos y necesidades. Estos factores permiten a la universidad recrearse en sus estrategias de acompañamiento, tejiendo puentes entre el saber académico y el saber comunitario, dirigidos al fomento del aprendizaje vital.

En el contexto de la Universidad Católica Luis Amigó, este marco de posibilidades coincide con su accionar social, que favorece la interacción con contextos socioeconómicos, culturales y políticos diversos, complementando el conocimiento sistemático de la academia y con diálogos con múltiples actores sobre las necesidades sociales, para lograr transformaciones y procesos de desarrollo acordes con su perspectiva humanizante.

## Referencias

- Arboleda, O. & Córdoba, L. F. (2014). Fundación Universitaria Luis Amigó. 30 años de crecimiento académico para la formación integral del ser humano. Medellín: Universidad Católica Luis Amigó.
- Bauman, Z. (2003). Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil. España: Siglo XXI.
- Bermejo, B. (2006). La formación a lo largo de la vida: exigencias socio/laborales-desarrollo personal. *Educación*, 38. Universidad de Sevilla. Recuperado en octubre de 2015, a partir de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn38/0211819Xn38p15.pdf>
- Constitución Nacional de Colombia (1991). Recuperado a partir de <http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/col91.html>
- Consejo de Europa (1949). Recuperado a partir de <http://www.exteriores.gob.es/PORTAL/ES/POLITICAEXTERIORCOOPERACION/CONSEJOEUROPA/Paginas/Inicio.aspx>
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana Ediciones, Unesco.
- Ferrández, A. A. (1990). Realidad y perspectivas de la educación de personas adultas. Madrid: Fondo Formación.
- Ferrández, A. A. (1996). La formación Ocupacional en el marco de la Formación Continua de Adultos. En Bermejo, B., Domínguez, G. & Morales, J. (Coords.). Formación Profesional Ocupacional. Perspectivas de un futuro inmediato. Sevilla: GID.
- Ferrández A, A. (2002). Ideas para seguir reflexionando sobre educación. Universidad Autónoma de Barcelona. España: UAB
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Montevideo: Tierra Nueva.
- Fundación Universitaria Luis Amigó (2015). Informe de Gestión 2015. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Fundación Universitaria Luis Amigó (2012). Plan de Desarrollo Institucional 2012 – 2022. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Fundación Universitaria Luis Amigó (2015). Reglamento Estudiantil 2015. Acuerdo n.º 07, Acta 05 del 31 de mayo de 2011 del Consejo Superior. Medellín: Universidad Católica Luis Amigó.

- García Canclini, N. (1995). Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. México: Grijalbo.
- García Canclini, N. (2005). Diferentes, desiguales y desconectados. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno, S. J. (2000). La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Madrid: Morata S. L.
- Gobernación de Antioquia (2012). Plan de desarrollo Antioquia la más educada 2012-2015. Medellín: Gobernación de Antioquia. Recuperado a partir de [http://antioquia.gov.co/Plan\\_de\\_desarrollo\\_2012\\_2015/PDD\\_FINAL/PDD\\_FINAL/3\\_Fundamentos.pdf](http://antioquia.gov.co/Plan_de_desarrollo_2012_2015/PDD_FINAL/PDD_FINAL/3_Fundamentos.pdf)
- Herrera, O. (2015). Reflexiones complejas hacia dinámicas de cambio en educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 46, 217-229.
- Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2002). Educación Superior en Colombia. Recuperado a partir de <http://www.urosario.edu.co/Subsitio/Foros-de-Reforma-a-la-Educacion->
- López, M. (2015) Crisis de la comunidad: La psicología comunitaria ante los retos contemporáneos de la comunidad en Medellín. *Revista de Trabajo Social*, 16-17.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2012). Evaluaciones de políticas nacionales de educación en Colombia. Organización para la cooperación y el desarrollo económico – OCDE. Banco Mundial. Recuperado a partir de [http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/autoevaluacion\\_docs/la\\_educacion\\_colombia\\_2012.pdf](http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/autoevaluacion_docs/la_educacion_colombia_2012.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2015). Ministerio de salud. Análisis de la situación de salud. Recuperado a partir de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/PSP/asis-2015.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencias de España (1986). Libro Blanco Educación de adultos. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencias del Gobierno Español.
- Montero, M. (2004). Introducción a la psicología comunitaria. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. España: Gedisa.
- Muñoz, N. (2013). Antropología: Visión teológica y amigoniana. Curso Virtual Identidad Amigoniana II. Medellín: Fundación Universitaria Luís Amigó.
- Novoa, A. (2013). Realidad social colombiana desde una mirada ética. Recuperado a partir de <http://www.consejonacionaldetrabajosocial.org.co/cnts/images/Conferencia-Padre-Alejandro-Angulo-Novoa-SJ.pdf>
- Ospina, W. (1999). Colombia: el proyecto nacional y la franja amarilla. En ¿Dónde está la franja amarilla? Bogotá: Norma. Recuperado a partir de [http://app.idu.gov.co/boletin\\_alejandria/1303\\_100216/doc/e\\_libro/Donde\\_esta\\_la\\_franja\\_amarilla.pdf](http://app.idu.gov.co/boletin_alejandria/1303_100216/doc/e_libro/Donde_esta_la_franja_amarilla.pdf)

- Pérez, G. (2005). Aprender a lo largo de la vida. Desafíos de la sociedad actual. Recuperado a partir de <http://www2.uhu.es/agora/digital/numeros/01/01articulos/monograficos/perez-serrano.PDF>
- Saforcada, E. & Castellá, J. (2008). Enfoques conceptuales y técnicos en psicología comunitaria. Buenos Aires: Paidós.
- Super, D. & Bond, H. (1973). Psicología ocupacional. México: CECSA.
- Tonnies, F. (1979). Comunidad y asociación. Barcelona: Península.
- Valderrama, M. (2003). Problemas de la sociedad y trabajo social. Recuperado a partir de [http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/173/PROBLEMAS\\_SOCIALES\\_martha.pdf](http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/173/PROBLEMAS_SOCIALES_martha.pdf)