Aprendizaje a lo largo de la vida en América Latina y el Caribe: balance de brechas y progresos, agenda de desafíos

Aprendizagem ao longo da vida na América Latina e no Caribe: balanço das lacunas e dos avanços, agenda de desafios

Lifelong learning in Latin America and the Caribbean: an assessment of gaps and progress, and the agenda for future challenges

Carlos Concha Albornoz [1] https://orcid.org/0000-0001-8657-0298
María Eugenia Letelier Gálvez [2] https://orcid.org/0000-0001-5631-1754
[1] Consultor independiente; [2] Grupo de Incidencia de Políticas Públicas (GIPE-CEAAL)

Resumen. Diseñar e implementar políticas orientadas a otorgar oportunidades de ALTV (Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida), constituye un desafío ineludible para responder a las aceleradas transformaciones que impactan a nivel de las sociedades, comunidades y personas. Asumiendo esta perspectiva, el artículo realiza un balance de la última década para América Latina y el Caribe (ALC), sistematiza las brechas y los progresos alcanzados y destaca los avances en la implementación de instrumentos de política claves para la construcción de sistemas. El texto concluye señalando los desafíos prioritarios para un sistema de aprendizaje a lo largo de la vida, enfatizando la necesidad de fortalecer las instituciones y las políticas desde una visión estratégica que articule la educación, el trabajo y la economía para responder a los requerimientos del contexto actual y promover el desarrollo integral de las personas.

Palabras clave: aprendizaje a lo largo de la vida; educación para jóvenes y adultos; marco de cualificaciones y educación; educación técnica y profesional.

Resumo. Elaborar e implementar políticas voltadas para a oferta de oportunidades de ALV (Aprendizagem ao Longo da Vida) constitui um desafio ineludível para responder às rápidas transformações que afetam as sociedades, as comunidades e as pessoas. Partindo dessa perspectiva, o artigo faz um balanço da última década na América Latina e no Caribe (ALC), sistematiza as lacunas e os progressos alcançados e destaca os avanços na implementação de instrumentos-chave de política para a construção de sistemas. O texto conclui apontando os desafios prioritários para um sistema de aprendizagem ao longo da vida, enfatizando a necessidade de fortalecer as instituições e as políticas a partir de uma visão estratégica que articule a educação, o trabalho e a economia para responder às exigências do contexto atual e promover o desenvolvimento integral das pessoas.

Palavras-chave: aprendizagem ao longo da vida; educação para jovens e adultos; marco de qualificações e educação; educação técnica e profissional.

Abstract. Designing and implementing policies that provide lifelong learning (LLL) opportunities is an unavoidable challenge for responding to the rapid transformations affecting societies, communities, and individuals. From this perspective, this article reviews the last decade in Latin America and the Caribbean, identifies gaps and progress, and highlights advances in the implementation of key policy instruments for building systems. The text concludes by outlining priority challenges for a lifelong learning system, emphasizing the need to strengthen institutions and policies through a strategic approach that integrates education, work, and the economy to meet current demands and promote the holistic development of individuals.

Keywords: lifelong learning; youth and adult education; qualifications and education framework; technical and vocational education.

1. Introducción

Este artículo da cuenta del avance y desafíos de políticas educativas inspiradas en el enfoque de ALTV (Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida). El balance considera los últimos diez años, no obstante, el aprendizaje a lo largo de la vida como referente teórico y principio organizador de los sistemas educativos, tiene sus orígenes en la década de los 60 del siglo pasado.

Más que un recorrido histórico, se revisan las estrategias y aciertos que los países de ALC han dado en esta dirección, como también las brechas y desafíos pendientes. Se busca dar cuenta de avances y dificultades, comprendiendo que en

la base de este enfoque están el derecho a la educación, la inclusión y el resguardo a las trayectorias educativas como sustento valórico y estratégico de las políticas educativas en la agenda regional y mundial.

A nivel metodológico, la revisión documental y selección de políticas impulsadas por países de la región, tuvo como criterio de referencia fundamental las orientaciones para el desarrollo de políticas de ALTV, elaboradas por organismos especializados de la comunidad internacional, especialmente en relación con sus principios y criterios de implementación.

El apartado inicial del artículo describe las aceleradas transformaciones tecnológicas, sociales, productivas, culturales que impactan en la vida cotidiana de los colectivos y personas, con efectos directos en los sistemas educativos.

Un segundo apartado se destina al balance de las respuestas educativas en el contexto actual, analizando las brechas de acceso y desigualdad con foco en la educación secundaria, en educación técnico profesional, en los aprendizajes técnicos y tecnológicos y en educación de personas jóvenes y adultas, desde la perspectiva del ALTV.

El tercer apartado, despliega los componentes requeridos para el diseño e implementación de sistemas bajo el enfoque de ALTV, haciendo referencia a los marcos teóricos y procedimentales, colocando ejemplos de los avances en algunos países, con un hilo conductor común reflejado en gran medida en los marcos de cualificaciones.

Finalmente, como cierre del artículo, se ofrece una síntesis de los logros alcanzados y reflexiones sobre el proceso de instalación de los sistemas que faciliten el ALTV.

2. Contexto de transformaciones en la región de ALC

La magnitud, intensidad y velocidad de los cambios de la última década han adquirido una complejidad para la que difícilmente estamos preparados. Un balance de la educación durante los últimos diez años supone considerar que vivimos un proceso sistémico de transformaciones en el ámbito social, político, tecnológico, comunicacional, cultural, medio ambiental y demográfico.

En ALC las grandes transformaciones, se superponen con una prolongada crisis de crecimiento económico, agudizada en pandemia, con efectos directos en la precarización del empleo y la desigualdad social. A principios de la década el Informe Regional de Desarrollo Humano, denominado ***Atrapados: alta desigualdad y bajo crecimiento*** (PNUD, 2021, p. 68), distingue a ALC como una de las regiones más desiguales y de crecimiento más lento del mundo.

Tres años después el Informe ***Trampa de bajo crecimiento, cambio climático y dinámica del empleo***, mantiene el diagnóstico de bajo crecimiento, destaca que durante el período 2015-2024 el PIB creció a una tasa promedio de 0,9% e indica que esta disminución es concomitante con la baja capacidad de la región para crear empleo. Los que se han creado corresponden a sectores de baja productividad e informales, “más de la mitad de las personas ocupadas son informales, número que ha tendido a incrementarse en la última década” (CEPAL, 2024, p 153). El informe concluye que “cuanto mayor es el nivel educativo de la persona ocupada, menos probable es que sea informal” (CEPAL, 2024, p.179).

La crisis de crecimiento y cambios en el empleo encuentra a la región en una fragilidad institucional expresada en el debilitamiento de garantías de sostenibilidad de los procesos democráticos. Un reciente estudio del PNUD *Democracias bajo presión: reimaginar los futuros de la democracia y el desarrollo en ALC* (PNUD, 2026, p 6) señala que, si bien en la región las democracias perduran, cada vez más ciudadanos expresan insatisfacción con el funcionamiento de sus instituciones.

En estas condiciones la expansión de las economías ilícitas y del crimen organizado, está redefiniendo el entorno en el que funcionan las instituciones, debilitando procesos de socialización territorial que distinguían a la región por su notable capacidad de organización comunitaria.

La desigualdad educativa es uno de los factores que subyacen en esta "trampa". Si bien las dos últimas décadas se registran progresos en la escolarización general de la población, al comparar por quintiles de ingreso, el logro de aprendizajes y la calidad educativa siguen mostrando drásticas desigualdades.

En perspectiva histórica, los avances en la conformación del sistema educativo en la región son perceptibles. No obstante, se ha acentuado la paradoja que encierra la expansión de la cobertura educativa con la devaluación de los títulos de quienes han desarrollado el esfuerzo por obtenerlos. Esta devaluación de la tasa de retorno de la educación ya se advertía en estudios desarrollados desde la década de 1980 (Tedesco, 1980; Salm, 1980; Rama, 1984; García Huidobro y Zúñiga, 1990) que constataban "la no correspondencia entre nivel de calificaciones reales y las calificaciones exigidas por el desempeño en los empleos" (Letelier, 1998, p.302).

Lo novedoso de los estudios más recientes, va más allá de la frustración por el no cumplimiento de las expectativas laborales. Cada vez son más evidentes las diferencias entre los valores y actitudes de las personas jóvenes y las reglas del sistema escolar, con lo cual, "crece la distancia entre cultura escolar y cultura juvenil, siendo considerada una de las causas de la crisis de sentido de la escuela secundaria". (Jacinto y Terigi, 2007, p. 30).

Esta perspectiva acentúa la necesidad del estudio de los entornos, de un análisis integral del *curso de vida* y de los diferentes aspectos que involucran el recorrido que las personas hacen en la dinámica escolar. La devaluación de las credenciales educativas, la falta de expectativa en la recompensa al esfuerzo se conjuga con la vivencia de la exclusión social y la desvalorización de la cultura escolar tradicional.

Estos trabajos pioneros, asumen el concepto de trayectoria educativa, entendido como los recorridos que una persona realiza para consolidar, fortalecer o transformar sus aprendizajes a lo largo de toda la vida. En la región, algunos países avanzan hacia sistemas de protección de las trayectorias educativas, asumiendo la responsabilidad de generar oportunidades para que todas las personas puedan acceder, permanecer y aprender en los espacios educativos, potenciando vínculos de protección en cada territorio y comunidad.

Entre las experiencias relevantes destacan: Uruguay, Colombia y Chile. En 2016 Uruguay crea el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE), para abordar la discontinuidad de las trayectorias educativas que se produce en el interciclo primaria- educación media y la desarticulación entre los subsistemas que

componen la administración de la educación pública. En Colombia el Plan Nacional de Desarrollo (2018) incluyó estrategias para asegurar que las trayectorias educativas sean completas, continuas y de calidad. En el caso de Chile, luego de la pandemia, se diseñó un plan de reactivación integral de aprendizajes (2022) que incluyó un sistema de protección de trayectorias educativas (SIPTE).

Desde la perspectiva de las trayectorias educativas, la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) adquiere un renovado interés, pues es una modalidad educativa garante del derecho humano a la educación de todas las personas que han debido interrumpir su trayectoria escolar. Desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, la EPJA amplía su campo hacia nuevos espacios y contextos de aprendizaje que contribuyen a diversificar las opciones de continuidad de trayectorias educativas.

En la dinámica del contexto de ALC asistimos a un fenómeno de cambio acelerado en la estructura demográfica de la población. La caída de la natalidad junto al envejecimiento de la población tensiona a los sistemas educativos; se estima que para el 2050 ALC tendrá una tasa general de fertilidad por debajo del nivel de reemplazo. Un estudio recientemente liderado por CEPAL estima que la mitad de los países de América Latina enfrentarán escenarios de reducción del tamaño de la demanda educativa "La caída de la población en edad escolar no es simultánea ni lineal: los niveles iniciales sienten el impacto primero (2020-2025), seguidos de la educación primaria y, finalmente, la secundaria hacia 2030-2040. En total, se proyecta una reducción de 38,3 millones de personas en edad escolar para 2050" (Cecchini, et al., 2026, p.19). Esto obligará a una revisión de las prioridades estratégicas y financieras, de los espacios y actores relevantes de los sistemas educativos.

La dinámica demográfica abre nuevos desafíos para el campo de la educación de personas jóvenes y adultas, modalidad que presenta una de las mayores deudas históricas en educación. Si en el Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V) celebrada en el año 1997 se dio especial visibilidad a la creciente participación de jóvenes en esta modalidad educativa, hoy, son las personas mayores, que luego de educar a hijos y nietos ven otra oportunidad para continuar sus trayectorias educativas y hacer realidad el ALTV.

3. Balance de respuestas educativas

En el balance de ALTV de las últimas décadas, se busca responder a cuatro preguntas: ¿han mejorado las oportunidades educativas para los sectores más pobres?, ¿se han ampliado las opciones formativas que vinculan Educación y Trabajo?, ¿las políticas para la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), se han acercado al enfoque de ALTV? y, ¿se ha avanzado en la construcción de sistemas de aprendizaje a lo largo de la vida de las personas?

3.1 Brechas de acceso y de desigualdad educativa en educación secundaria

Se constata una reducción notable de las brechas de acceso a la educación primaria y secundaria, lo que constituye un hito histórico, que quiebra el lento avance del siglo XX. Entre 2000 y 2018, el acceso de sectores más pobres a la educación secundaria, permitió que la brecha, entre el 20% más pobre y el 20% más rico, se redujera de 45.3 puntos a 21.2 puntos. Esta ampliación es notoria en el nivel de se-

cundaria baja (CINE, Nivel 2) y más moderada en el nivel de secundaria alta (CINE, Nivel 3, sobre 15 años). En 2020, la Región alcanzó el 93.2% en secundaria baja y el 78.7% en secundaria alta. En educación terciaria, la distancia sigue siendo importante. Solo el 15% del segmento más pobre accede a ella, en cambio, en el quintil más rico, lo hace el 57% (PNUD, 2021).

El mayor avance lo han realizado 13 países que establecieron la obligatoriedad de la educación secundaria inferior y superior (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela). Ellos comparten los desafíos propios de la expansión para avanzar en la universalización en este nivel educativo. Hay significativos ejemplos de políticas de alcance nacional o local sobre reingreso en secundaria, sistemas flexibles de nivelación de estudios, planes de impulso a la universalización, apoyo y asistencialidad para estudiantes desfavorecidos, con el propósito de asegurar los 12 años de escolaridad (Acosta, 2019). El siguiente texto describe desafíos para el caso chileno, que son extensivos a los demás países.

> La obligatoriedad demandaba tareas que parecían bastante claras en relación con los estudiantes y el liceo. Para los primeros, acceso a los sectores más pobres y rurales, retención, nivelación de capacidades, satisfacción de expectativas y espacio para la expresión de la cultura juvenil. Desde la perspectiva de la institución educativa, se demandaba transitar de la cultura de la educación secundaria como *lugar para los mejores* a otra que asume el derecho de todos a la inclusión, al aprendizaje y al desarrollo de trayectorias educativas satisfactorias. (Concha, 2023, p. 4)

A su vez, el promedio de años de escolaridad de la población adulta mejoró de manera significativa, pasando de 7.4 años en 2000, a 9.3 en 2018; cinco países (Argentina, Chile, Panamá, Uruguay y Venezuela) lograron promedios de escolaridad sobre 10 años en poblaciones entre 25 y 65 años (PNUD, 2021).

El esfuerzo por avanzar en la obligatoriedad de la educación secundaria deja aprendizajes para la política educativa, así lo señala Fuentes (2024), al destacar la implementación de estrategias destinadas a: i) lograr una mayor integralidad en el abordaje de las trayectorias de los estudiantes; ii) conocer las trayectorias de los jóvenes, para reconocer y abordar sus complejidades; iii) promover iniciativas y estrategias de acompañamiento y protección de trayectorias para evitar el riesgo del abandono; iv) asignar importancia a la articulación entre los distintos niveles educativos; v) desplegar alternativas a la escolarización regular, mediante reingresos asociados a producción y oficios; vi) poner el foco en poblaciones más vulnerables: varones rurales y urbanos pobres, indígenas, migrantes estacionales, situaciones de embarazo y maternidad, desplazados por conflictos armados.

Junto con reconocer estos avances, subsisten brechas relevantes en cobertura, especialmente, en secundaria superior. El estudio de Acosta (2022) señala que, en doce países de la región, en 2019, el quintil más pobre siempre alcanzaba menor cobertura que el quintil superior. En algunos casos, la brecha es enorme: más de 10 puntos en Ecuador, Honduras, México, Paraguay y Uruguay. Las menores brechas

se observan en Chile, Costa Rica, Perú y República Dominicana (5 puntos o menos). A su vez, persisten desafíos importantes en relación a las tasas de finalización en todos los países y, con mucho rezago en Costa Rica, Honduras, México y Uruguay.

En síntesis, el mejoramiento del acceso de los sectores más pobres a la educación, deja importantes tareas a la educación secundaria y superior. Al desafío de la disminución de brechas por razones de pobreza, se suman otras que aluden a condiciones necesarias que aseguren el desarrollo exitoso de las transiciones y trayectorias de las personas, incluyendo procesos de revinculación que articulen lo educativo, con el trabajo y la inclusión social.

3.2 Brechas de acceso y desigualdad en educación y trabajo

La educación técnico profesional constituye la opción formativa con mayores ventajas para vincular educación y trabajo y posibilitar transiciones tanto hacia el empleo como a la continuidad de estudios. UNESCO (2023) propone tres ejes formativos y de acción prioritarios para facilitar la articulación entre educación técnica y profesional y ALTV. Ellos son: i) competencias para que las personas aprendan, trabajen y vivan, mediante políticas para construir itinerarios de aprendizaje a lo largo de la vida y medidas específicas para la inclusión y la igualdad de género; ii) competencias para economías inclusivas y sostenibles, con transiciones a las transformaciones digitales y ecológicas; y, iii) competencias para sociedades inclusivas y pacíficas, con las instituciones de formación técnica como espacios de inclusión y desarrollo ciudadano.

La oferta educativa técnico profesional se concentra en el nivel de educación secundaria alta, combinando cursos de formación general con formaciones diferenciadas técnicas y habilitando trayectorias tanto hacia el empleo, como hacia la educación superior (Huepe, 2024). Un grupo importante de países otorga títulos técnicos de nivel medio (Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba, Venezuela), otros otorgan título de bachiller técnico o tecnológico (Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana, El Salvador y Uruguay), algunos mantienen variantes pre vocacionales. Por ejemplo, Cuba para obreros calificados, México, con programas de formación para trabajadores, República Dominicana con técnico básico y Uruguay con operario calificado (Sevilla, 2017).

Como se puede observar en la Tabla 1 la cobertura de la Educación Secundaria Técnica varía entre los países. Algunos países ofrecen educación técnico profesional en el nivel terciario. Aunque las referencias no son recientes y las fuentes de datos están dispersas, se puede constatar coberturas significativas.

Tabla 1. Cobertura de la Educación Secundaria Técnica en países de la región

Brasil	Chile	Colombia	Costa Rica	México	Panamá	Paraguay
3,8%	35%	7,5%	24,3%	27,6%	16,2%	15,6%

Fuente: Fitszbein et al. (2018) y Colombia (2025).
Nota: datos de 2018, excepto Panamá (2013) y Chile (2025).

En la Tabla 2 la proporción de matrícula de estudiantes de educación técnico en el nivel terciario muestra un peso significativo esta oferta, siendo su dependencia muy variada, combinando sistemas mixtos (Argentina, Bolivia, Nicaragua y Perú), predominantemente privadas (Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador) y predominantemente públicas (México).

Tabla 2. Proporción de matrícula de estudiantes de educación técnico profesional de nivel terciario

Argentina	Bolivia	Brasil	Chile	Colombia	Costa Rica	Ecuador	El Salvador	México	Nicaragua	Perú
2008	2011	2015	2015	2014	2011	2014	2014	2015	2011	2010
13%	15%	14%	45%	37%	9%	12%	13%	23%	9%	32%

Fuente: Sevilla, 2017.

Subsisten disociaciones en la oferta educativa técnico profesional que la mantienen distante de los ejes formativos y de acción que faciliten su contribución al ALTV. Entre ellas la persistencia de esquemas formativos segmentados donde la educación técnica transcurre de manera paralela a la oferta académica y esta última no se organiza en competencias, la desarticulación entre los programas formativos y la educación técnica de nivel medio, superior y la formación universitaria, las deficiencias de formación general, la ausencia de pasarelas que faciliten los itinerarios de las personas y, la débil pertinencia de la formación las necesidades de los sectores productivos (Sevilla, 2017).

En síntesis, estamos frente a una oferta con un potencial relevante para la continuidad de trayectorias educativas de jóvenes y adultos, pero con marcadas diferencias en relación a los esfuerzos para vincular la formación técnica y el trabajo y diversidad de niveles para asegurar trayectorias a las personas.

3.3 Brechas en políticas de Educación de Personas Jóvenes y Adultas desde el enfoque de ALTV

La perspectiva del ALTV como principio organizador de la educación ha sido reiterada en numerosos acuerdos regionales. En 2017, los ministros de ALC suscribieron el acuerdo ***Educación y habilidades para el siglo 21*** (UNESCO/OREALC, 2017). Más recientemente en la reunión de ministras y ministros de ALC ***Hacia un marco de referencia regional para la reactivación, recuperación y transformación educativa*** (2024), se ratifica el compromiso de "garantizar el ejercicio del derecho humano a la educación (...) asegurando los aprendizajes fundamentales y el ALTV" (UNESCO / Mineduc, 2024, p.2). A nivel iberoamericano destaca el ***Plan de Alfabetización y Aprendizaje a lo Largo de la Vida*** impulsado por la Secretaría General de Estados Iberoamericanos y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) acordado en el año 2014 y ratificado en 2024 por la Cumbre de Ministros y Ministras de Iberoamérica (SEGIB, 2014).

En la construcción de sistemas que faciliten el ALTV, la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) es esencial, en tanto modalidad educativa dirigida a personas que buscan alternativas de estudio para continuar sus trayectorias educativas y hacer efectivo el derecho a la educación como derecho humano fundamental. Los datos

disponibles para ALC indican que la proporción de población alfabetizada ha crecido en forma sostenida en los últimos veinte años, aún así, para el año 2021 se estimaba que cerca de 27,5 millones de jóvenes y adultos son analfabetos (UNESCO 2022, p.34).

Al focalizar en la población entre 25 y 59 años se observa un aumento sostenido de las tasas de escolaridad completa. Si en el 2014 un 69,5% de las mujeres y un 62,3% de hombres alcanzaba escolaridad completa en zonas urbanas, en el área rural lo lograba solo un 41,4% de las mujeres y un 37,6% de los hombres. Para el 2024, las tasas en zonas urbanas se elevan a 77,9% y para los hombres a 71,5%, no obstante, en las zonas rurales la escolaridad completa para las mujeres alcanza solo un 59,6% y para los hombres un 53,5% (CEPALSTAT, 2026).

Estos datos, junto a la información sobre la asistencia escolar de jóvenes entre 13 y 19 años, son los que permiten comprender la importancia de ofrecer alternativas educativas diversas. La información disponible para este segmento de la población señala que en el quintil más rico de la población un 85,2 % asiste a la educación escolar, porcentaje que desciende a un 74,7 en el quintil más pobre (CEPALSTAT, 2026).

En el Informe regional de monitoreo ODS 4 se sintetizan los avances alcanzados durante las primeras décadas del siglo en EPJA: “aun habiéndose dado avances en algunas áreas, estas políticas en muchos casos no tuvieron continuidad o no lograron consolidarse, fundamentalmente debido a la debilidad institucional y la falta de prioridad de la EPJA en las políticas educativas, sumadas al impacto de la pandemia” (UNESCO, 2022a, p.171).

Un obstáculo adicional para comprender la situación de la EPJA en la región es la diversidad y dispersión de fuentes que dificulta una sistematización actualizada de información. La carencia de un observatorio que ponga a disposición políticas, planes e información de la EPJA se hace evidente. En las estadísticas oficiales y comparables a nivel latinoamericano, no existe un módulo específico que capture información sobre esta modalidad.

El Quinto informe mundial sobre aprendizaje y educación de adultos reconoce que “los sistemas educativos están comenzando a hacer la transición hacia sistemas de ALTV” (UNESCO, 2022c, p.8), incluyendo mecanismos políticos como los marcos nacionales de cualificaciones y los sistemas de reconocimiento, validación y acreditación de aprendizaje no formal. Agrega que el principal desafío para la EPJA es llegar a las personas que más lo necesitan. En todos los países, “la participación en el aprendizaje y la educación de adultos es mayor entre quienes ya cuentan con una base educativa sólida y suficientes ingresos” (UNESCO, 2022c, p.12).

En síntesis, a pesar de los acuerdos y recomendaciones internacionales en torno a la importancia de la EPJA como un componente fundamental de los sistemas de aprendizaje a lo largo de la vida, a nivel de cada país, ella sigue siendo una modalidad con escasa visibilidad política y bajo presupuesto.

4. Componentes de un sistema de ALTV

Para avanzar en la dirección de un sistema de ALTV, se requiere diseñar e implementar políticas y estrategias que articulen procesos y estructuras poniendo en perspectiva la existencia de trayectorias educativas que ofrezcan a las personas la posibilidad efectiva de aprendizajes permanentes.

Desde este enfoque es necesario preguntarse, ¿Cuáles son los "elementos esenciales" de las políticas y estrategias de ALTV? El manual "Hacer del aprendizaje a lo largo de la vida una realidad" (UNESCO, 2022b, p. 18), identifica cinco elementos esenciales. La Tabla 3 los sintetiza, incluyendo las condiciones y derechos involucrados.

Tabla 3. Elementos de una política de aprendizaje a lo largo de la vida

Elemento esencial	Condiciones	Derechos involucrados
Todos los grupos de edad	Existencia de una oferta de oportunidades y actividades de aprendizaje para todas las personas de todas las edades y orígenes, que responden a sus necesidades específicas de su vida y profesión.	Acceso universal a todos los niveles educativos formales (inicial, escolar, superior, vocacional y técnica) e informales (trabajo, desarrollo personal y social).
Todos los niveles y tipos de educación	Aprendizajes vinculados en todos los niveles y tipos de educación, con vías adaptadas y articuladas entre ellos. Incluye la educación escolar, superior, adultos, técnica y profesional y la no formal.	Trayectorias educativas aseguradas a todas las personas en todos los niveles formales; articulación entre niveles que facilitan el acceso a las personas desde aprendizajes formales, informales y no formales.
Todas las modalidades de aprendizaje	Reconoce todas las modalidades de aprendizaje, formal, no formal e informal.	Mecanismos de evaluación, reconocimiento y certificación de aprendizajes, con independencia de cómo ellos hayan sido adquiridos.
Todos los ámbitos y espacios educativos	Incluye la construcción de puentes entre el sector de la educación formal y los diversos entornos de aprendizaje.	Estar integrado a los esfuerzos de desarrollo sostenible en el que la ciudad y el entorno son espacios de aprendizaje inclusivos. Incluye otras plataformas de acceso al aprendizaje, sincrónicas y asincrónicas.
Satisfacer necesidades de desarrollo de las personas.	Asegurar que las personas desarrollen sus capacidades y alcancen su potencial, con independencia de sus puntos de partida y respondiendo a las diversas necesidades de los educandos.	Oportunidades de aprendizaje pertinentes a las necesidades de las personas, del desarrollo económico y de la inclusión.

Fuente: elaboración a partir de UNESCO (2022b).

En un siguiente nivel, importa considerar en qué medida las políticas educativas y sus estrategias nacionales y regionales, han abordado los desafíos implicados y si los Estados han ido ejecutando los compromisos y acuerdos internacionales sobre ALTV.

Desde los 2000, en la región, varios sistemas educativos fueron incorporando estrategias para avanzar de acuerdo a los principios descritos. Los de mayor nivel de desarrollo están asociados a la educación técnico profesional, la formación laboral y a marcos de cualificaciones nacionales y regionales.

Las políticas de ALTV, deben relacionarse "explícitamente con las prioridades de desarrollo nacional y garantizar la coherencia con otras estrategias gubernamentales y públicas relacionadas" (UNESCO, 2022b, p. 49), estas prioridades deben reconocer las capacidades de las personas como un aporte fundamental al desarrollo. Ellas requieren estar fundadas en un conocimiento profundo del contexto y las necesidades. Así, las tendencias demográficas, la situación educativa nacional y local, la situación económica y del empleo, las necesidades de género e inclusión y las de desarrollo productivo, deben ser evaluadas y articuladas a propósito de la definición de estrategias de desarrollo del ALTV.

Avanzar en dirección a un sistema de ALTV requiere también la coordinación/cooperación de entidades de gobierno y privadas vinculadas a empresas, a educación y formación para el trabajo. Es imprescindible que del sector público se asegure la presencia de educación, trabajo y economía. Se debe considerar el papel clave del sistema educativo porque tiene la capacidad de vincular las competencias laborales, técnicas y profesionales con el currículo vigente, con la formación integral de las personas y con niveles, certificaciones y títulos reconocidos. Trabajo y Economía aseguran la pertinencia del sistema en relación con las necesidades de desarrollo de capacidades, habilidades y mejoras de los talentos de las personas.

Los marcos de cualificaciones constituyen un componente estratégico para avanzar hacia sistemas ALTV. Promovidos por organismos internacionales y por los Estados, se han ido construyendo en referentes de las capacidades de las personas para contribuir al crecimiento económico y al trabajo.

Las cualificaciones son el lenguaje que indica de manera transparente, formal y aceptada, las habilidades profesionales del trabajador, los conocimientos y las capacidades que debe poseer. Ellas "determinan que una persona ha logrado resultados de aprendizaje correspondientes a un nivel determinado" (Consejo de la Unión Europea, 2017, p.6).

Para América Latina, en 2022, CINTERFOR, describió once marcos de cualificaciones nacionales: Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Honduras, México, Panamá, Perú, Paraguay, y República Dominicana; y, dos regionales, uno de educación superior de países centroamericanos y otro de los países de la Alianza del Pacífico (Chile, Colombia, México y Perú) (CINTERFOR b, 2022, p. 8). A ello se agrega el de la Región del Caribe, integrado por países de habla inglesa (CARICOM).

CINTERFOR (2022a) presenta una caracterización de acuerdo a las siguientes condiciones:

- Por su alcance: nacional, nacional sectorial, regional o regional sectorial.
- Por su función: referencial, regulatorio o un marco de metas compartidas.
- Por su estructura: integrada o parcial.
- Por su contenido: abarcativo o no abarcativo.

La revisión de sus propósitos da cuenta de las problemáticas nacionales y regionales que existen y de las brechas para avanzar en sistemas de ALTV, en la siguiente tabla se agrupan los objetivos y prioridades declaradas.

Tabla 4. Prioridades y objetivos declarados por los Marcos de Cualificaciones en América Latina (2022)

Prioridades	Objetivos
Las personas y sus cualificaciones	Reconocimiento de cualificaciones Movilidad de las personas entre las distintas ofertas formativas. Promoción del aprendizaje a lo largo de la vida Promoción de la inclusión laboral Acceso a la información sobre necesidades del talento humano.
La calidad de la oferta educativa y formativa	Aseguramiento de la calidad de la oferta educativa y de formación Pertinencia de la oferta frente a las necesidades del sector productivo Transparencia de títulos y certificados. Reconocimiento de aprendizajes previos. Innovación curricular. Valoración social de la educación técnica y la formación profesional. Atención a necesidades de formación del talento humano.
Desarrollo productivo	Disponibilidad del talento humano con las competencias requeridas. Diálogo del sector productivo con el educativo y formativo.

Fuente: CINTERFOR (2022a).

Se destaca como principal avance la consistencia en la implementación pues comparten gran parte de la arquitectura, objetivos y formas, lo que posee un enorme valor para un sistema de ALTV. No obstante, subsisten brechas importantes entre países.

El Inventario CINTERFOR (2022a), da cuenta de los distintos niveles de implementación entre los países:

- Sin marco de cualificaciones: Argentina, Cuba, Ecuador, Uruguay y Venezuela
- En conceptualización y diseño: El Salvador y Paraguay
- Diseñado, pero no operativo: Honduras
- Revisión del diseño: México
- Operación inicial: Panamá y Perú
- Implementación en curso: Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y República Dominicana

Una revisión inicial de los sistemas en implementación, da buena cuenta de sus aportes y desafíos.

- *Brasil.* Desde 2022 dispone de una Guía Nacional de Cualificaciones impulsada por el Ministerio del Trabajo y Seguridad Social, que constituye la base para avanzar hacia un Sistema Nacional de Cualificaciones. Desde el 2023 se desarrolla un proceso orientado a la articulación institucional entre educación y trabajo. En 2025, se institucionalizó la Política Nacional de Educación Profesional y Tecnológica (PNEPT) que busca establecer conexión entre la

educación, la inclusión social y la inserción socioproductiva en diálogo con el mundo del trabajo (Brasil, 2025). Paralelamente se desarrollan políticas de articulación con Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

- *Chile:* I) El Ministerio de Educación mantiene el Marco de cualificaciones para la Educación Técnico Profesional, instrumento definido como referencial para las instituciones de educación secundaria y superior técnica en lo curricular. No se han implementado experiencias de reconocimiento de aprendizajes previos; y, ii) la Comisión del Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales, Chile Valora, ha elaborado y desplegado el Marco en todas sus etapas, hasta la evaluación y certificación de competencias de los trabajadores. Se mantienen convenios de colaboración con instituciones de educación superior para vincular los perfiles de competencias laborales con niveles de los curricula de formación (Chile Valora, 2026). Ninguno de estos esfuerzos hace referencia a los desafíos de EPJA, ni al reconocimiento de aprendizajes no formales.
- *Colombia:* el Ministerio de Educación en coordinación con el de Trabajo, ha avanzado en la definición de orientaciones y lineamientos para la implementación de esquemas de movilidad educativa y formativa (EMEF), integrados al marco nacional de cualificaciones. Se promueven "rutas de aprendizaje, trayectorias de cualificación, el reconocimiento de aprendizajes, las relaciones con los sectores económicos y el aprendizaje a lo largo de la vida" (Colombia, 2023, p. 9). Ha establecido que el reconocimiento de aprendizajes debe armonizar con el catálogo nacional de cualificaciones y que debe comprender a los programas de educación superior, de educación para el trabajo y desarrollo humano, de formación profesional integral y de formación para el trabajo (Colombia, 2022). En estas definiciones, no se aprecia una vinculación y compromiso con el desarrollo de EPJA.
- *Costa Rica:* una Comisión Interinstitucional presidida por el Ministerio de Educación ha ido estableciendo el Marco de Cualificaciones "para definir un marco regulatorio de la oferta técnica del país" (Costa Rica, 2020, p. 5). Para el período 2020-2025, los compromisos de su Plan estratégico incluyen avanzar en el Catálogo Nacional de Cualificaciones, en modelos de acreditación y certificación de la Educación y Formación técnica profesional, en mecanismos de articulación y la mejora de la gestión del MC. No hay referencias a los desafíos del aprendizaje permanente, EPJA, ni al reconocimiento de aprendizajes no formales por el sistema educativo.
- *República Dominicana:* a cargo del Ministerio de la Presidencia, se ha creado el Instituto Nacional de Cualificaciones. Durante la primera década del siglo XXI, el país logró institucionalizar un subsistema de educación con personas jóvenes y adultas. En 2020 se aprobó la ley para establecer un Marco Nacional de Cualificaciones. Recientemente el gobierno, impulsó una Consulta Nacional sobre el futuro de la educación 2026. Entre sus conclusiones destaca que la educación dominicana debe organizarse como un sistema articulado de trayectorias a lo largo de la vida.

Esta revisión de avances en sistemas de ALTV permite reconocer la condición intermedia en la que se encuentra la región. Los marcos de cualificaciones facilitan los avances en las relaciones entre educación y trabajo y las necesidades de desarrollo productivo de los países, poniendo la formación de las capacidades de las personas

en el centro. De igual forma, se avanza en la vinculación con trayectorias formativas vinculadas a la educación técnica y profesional. No obstante, siguen pendientes desafíos referidos a las necesidades de la EPJA, a las relaciones entre cualificaciones y programas formativos, al reconocimiento de aprendizajes y a las relaciones entre competencias laborales y currícula de formación y educación técnica.

5. Aportes de la revisión y reflexiones finales sobre sistemas de ALTV en la región

En una época de profundas tensiones sociales y políticas, realizar un balance de los procesos de instalación de sistemas de aprendizaje a lo largo de la vida, enfrenta el riesgo de destacar avances que pueden carecer de sustentabilidad en el mediano plazo.

Las condiciones para producir cambios sustentables son frágiles tanto a nivel institucional, como en la disponibilidad de recursos. La región debe enfrentar los desafíos de transformación de sus sistemas educativos, en un contexto de debilitamiento de las democracias, crisis del multilateralismo, recesión económica, cambios de la composición demográfica y aumento de las desigualdades. A ello debe sumar el impacto de las tecnologías en la vida de las personas y en el trabajo.

En medio de estas tensiones, el texto busca identificar los avances de los países en el diseño e implementación de sistemas educativos con un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida. Ellos constituyen los cimientos de un proceso de larga duración, que requiere no solo claridad conceptual y de diseño, niveles y etapas, sino también, voluntad política e institucional, participación social y disponibilidad de recursos

Un primer aporte es reconocer que durante la última década las políticas educativas en ALC reafirmaron el ALTV, como un referente conceptual y principio organizador de todas las formas de educación. A partir de 2015, los énfasis de políticas educativas se enfocan en el impulso de estrategias institucionales destinadas a la creación y/o consolidación de marcos nacionales de cualificaciones, que en la mayoría de los países, se levantaron siguiendo una estructura, conceptualización y organización similar.

En el análisis del período 2015-2025, es ineludible hacer referencia a los efectos del ciclo pandémico que desafió a los sistemas educativos a implementar políticas de reactivación y reinserción escolar, evidenciando la necesidad de profundizar en los fenómenos asociados a la interrupción de las trayectorias educativas.

La falta de visibilidad y reducido financiamiento otorgada a la EPJA en las políticas públicas, no se condice con la centralidad que esta modalidad educativa adquiere desde la perspectiva del ALTV y de la protección de las trayectorias educativas.

Un segundo aporte ha sido establecer el avance de la mayoría de los países en la construcción de sistemas de cualificaciones conceptualmente vinculados a la visión de ALTV. De ellos, un grupo importante ha logrado su instalación y funcionamiento con alcances nacionales (Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y República Dominicana), a través de mecanismos colegiados e intersectoriales públicos, privados y de educación superior han avanzado en el poblamiento de marcos nacionales de cualificación, competencias laborales por sectores productivos y mecanismos de evaluación y certificación de competencias.

Es destacable la similitud de problemas a los que hacen referencia, el espacio protagónico que educación, trabajo y desarrollo económico tienen en la gobernanza del sistema y la participación de sectores productivos, laborales, de educación escolar y superior.

Un tercer aporte es constatar un avance todavía inicial de articulación entre los sistemas de cualificaciones y la educación formal y no formal. Ello incluye la capacitación o formación laboral, la educación técnico profesional y educación para jóvenes y adultos. Las relaciones entre los estándares de competencias y los curricula de formación técnica son todavía débiles; suelen ser orientaciones o procedimientos para el reconocimiento de aprendizajes previos que todavía no operan, o que lo hacen por acuerdos particulares entre instituciones, sin regulación general, o con normas nacionales, pero con validez solo para trabajo.

Un cuarto aporte reconoce que los avances en la educación y formación para el trabajo se logran cuando forman parte de una política de Estado y una prioridad estratégica vinculada al crecimiento y desarrollo de las personas y del país. En efecto, cuando Educación y Trabajo son integrados al esfuerzo de mejorar las cualificaciones de las personas, la productividad económica, el crecimiento sustentable y del bienestar general, los países logran avances significativos y sistémicos en ALTV.

Finalmente, en los avances realizados ha sido clave la cooperación internacional, en dos niveles, por una parte, la influencia en las políticas nacionales, pilar básico para la concertación de actores, los esfuerzos y recursos públicos, el compromiso de la institucionalidad de formación, capacitación y educación y la movilización de los actores del desarrollo productivo y del trabajo. Sin duda que UNESCO, UNICEF, OEI y la Comunidad Europea han aportado significativamente en esto. Simultáneamente, es reconocible la cooperación en el desarrollo de los sistemas, a través de la asesoría y la asistencia técnica realizada por CINTERFOR y organismos de financiamiento como el BID y el Banco Mundial, instituciones que han apoyado a los equipos públicos en el diseño y operación de sus sistemas de cualificaciones.

6. Reflexión final

Desde un horizonte que avanza a un sistema de aprendizaje es posible distinguir cuatro desafíos ineludibles y prioritarios.

En primer lugar, reconocer el contexto propicio y complejo que justifica recuperar la prioridad de educación para abordar las tareas de crecimiento y desarrollo productivo de nuestros países. Se trata de una definición política y estratégica para abordar los desafíos de desigualdad y bajo crecimiento en la región, la crisis del empleo, los requisitos de mejora de la productividad y los efectos de los nuevos escenarios tecnológicos, incluyendo el impacto de la Inteligencia Artificial sobre la economía y las personas.

Un segundo desafío consiste en comprometer de manera especial, a tres actores en los avances del sistema de ALTV: a nivel del Estado, lograr una articulación virtuosa de propósitos, diseño e implementación del sistema entre las máximas autoridades de Educación, Trabajo y Economía; a su vez, involucrar a los mejores representantes de los sectores productivos y de trabajo, a organizaciones gremiales y sindicales; asimismo, a las instituciones formadoras o de capacitación laboral, de

formación técnica de nivel medio y superior y a las instituciones de educación terciaria, su participación es central para asegurar calidad y pertinencia a las decisiones de preparación e implementación del sistema.

Un tercer desafío y quizás el más complejo, porque afecta las culturas institucionales, es la vinculación entre las cualificaciones del Sistema y las curricula de los programas de educación, capacitación laboral y formación técnica o profesional de las instituciones. ¿Cómo traspasar las competencias laborales y los perfiles profesionales a programas de estudio de las instituciones educacionales y de formación o capacitación laboral? Esto requiere aprendizajes institucionales previos provenientes de experiencias demostrativas, planes piloto, acuerdos entre el Sistema de cualificaciones y las instituciones formadoras y de educación. Es preciso dejar establecido que los curricula son instrumentos distintos de las competencias laborales. Se trata de diseñar programas formativos de cursos, especialidades técnicas, carreras o profesiones, basadas en competencias y habilidades. Ello porque el currículo se formula, además, sobre bases de una visión y sellos educativos que incluyen dimensiones más completas de la persona y que son propios de la institución formadora o educativa y del país.

Un último desafío se refiere a los mandatos legales e institucionales que aseguren el funcionamiento del Sistema de ALTV. Los marcos de cualificaciones de los países tienen una base normativa establecida a través de leyes, decretos y reglamentos. Para las etapas siguientes, se requiere estructurar un nuevo piso normativo, de gobernanza e implementación, que incluya: una gobernanza a cargo de educación y trabajo con mandatos para vincular las cualificaciones y sus niveles, con los programas de formación y educación; sistemas de créditos y normas sobre reconocimiento de aprendizajes previos validados para trabajo y educación; instrumentos de registro público de formación profesional, de instituciones, programas formativos y personas; y, mecanismos de transición y apoyo a instituciones, junto al diseño del monitoreo y evaluación de funcionamiento e impacto del sistema de ALTV.

Referencias

Acosta, F. (2019). *Las Políticas para la escuela secundaria: análisis comparado en América Latina.* UNESCO e IIPE. https://go.oei.int/5iogqav1

Acosta, F. (2022). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina,* Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/106/Rev.1), Santiago, Comisión Económica para ALC (CEPAL). https://go.oei.int/ehnwvzca

Brasil. (2025). *Decreto n° 16203*. Política Nacional de Educación Profesional y Tecnológica (PNEPT) Ministério da Educação (MEC), Brasil. https://go.oei.int/j3uwk8sn

Cecchini, S., Huepe, M., Scasso, M. G. y Vera, A. (2026). *El impacto de la caída de la natalidad en los sistemas educativos de América Latina*. Notas de Población N° 122. Comisión Económica para ALC. https://go.oei.int/e2u8k6bp

CEPAL (2024). *Trampa de bajo crecimiento, cambio climático y dinámica del empleo*. Estudio económico para ALC 2024. https://go.oei.int/u4w0jx4k https://go.oei.int/ptpsxhlr

CEPALSTAT (2026). Portal de datos y publicaciones estadísticas CEPAL. https://go.oei.int/kcgfuysc; https://go.oei.int/zek16tfa

Chile Valora (2026). *Cuenta Pública Participativa 2026*. https://go.oei.int/eobmwzdx

CINTERFOR (2022a). *Inventario analítico de experiencias de construcción e implementación de marcos de cualificación en América Latina*. https://go.oei.int/3owrjjwh

CINTERFOR (2022b). *Propuesta de Marco de Cualificaciones de América Latina.* https://go.oei.int/o3rzurbv

Colombia. (2022). *Decreto N° 946,* 1 de junio. Ministerio del Trabajo, República de Colombia. https://go.oei.int/jppufoud

Colombia. (2023).Lineamientos para la implementación del esquema de movilidad educativa y formativa - EMEF. Mineducación. https://go.oei.int/sm94dfuf

Colombia. (2025). Estrategia Nacional de Educación técnico profesional, actualización 2025. Mineduc https://go.oei.int/pddobdse

Concha, C. (2023). *20 años de educación media obligatoria en Chile. Breve historia de desafíos acumulados*. CED, Asuntos públicos, Informe N° 1440. https://go.oei.int/m8nt2b7n

Consejo de la Unión Europea (2017). *Recomendación relativa al Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*. 22 de mayo de 2017, N° 8. https://go.oei.int/6krsbwvj

Costa Rica. (2020). P*lan Estratégico 2020-2025* MNC-EFTP-CR. https://go.oei.int/7sdi6zou

Fitszbein, A. et al (2018). *Educación Técnica y Formación Profesional en ALC.* CAF. https://go.oei.int/e7qjkpns

Fuentes, S. (2024). Estado del arte. Investigaciones sobre políticas de protección de trayectorias. La educación secundaria en América Latina, pgs. 32 y siguientes. Oficina para ALC del IIPE, UNESCO. https://go.oei.int/0jstjch9

García Huidobro, J.E. y Zúñiga, L. (1990). *¿Qué pueden esperar los pobres de la Educación?* Investigación CIDE financiada por Fundación Ford, SAREC e IDRC. Ed. CIDE, primera edición.

Huepe, M. (editora) (2024). Estudio prospectivo del empleo juvenil en América Latina: la educación y la formación para el trabajo como eje clave. Documentos de Proyectos (LC/TS.2024/80), Santiago, CEPAL. https://go.oei.int/ajbo56rz

Jacinto, C. y Terigi, F (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades de secundaria? Trayendo la experiencia latinoamericana.* Instituto Internacional de Planificación de la Educación. IIPE, Unesco.

Letelier, M.E. (1998) El debate en torno a educación y trabajo. Pensamiento Educativo, Revista Latinoamericana (PEL), 22 (1) 293-319.

Naciones Unidas (2022). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2022. https://go.oei.int/cuzvhscr

PNUD (2021). *Informe regional de desarrollo humano 2021 atrapados: alta desigualdad y bajo crecimiento*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. https://go.oei.int/bmmg2vc2

PNUD (2026). *Democracias bajo presión: reimaginar los futuros de la democracia y el desarrollo en ALC. Informe sobre Democracia y Desarrollo.* Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. https://go.oei.int/tsexdhfr

Rama, G (1980) Introducción. *Educación y Sociedad en ALC Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe"* (pp 9-33). UNICEF.

Salm, C (1980). *Escola e Trabalho*. Ed. Brasilense.

SEGIB (2014). Plan Iberoamericano de Alfabetización y Aprendizaje a lo largo de la Vida https://go.oei.int/mkseulyb

Sevilla, M. P. (2017). Panorama de la Educación Técnico Profesional en ALC. Serie Políticas Sociales, CEPAL. https://go.oei.int/mmbdihha

Tedesco J.C. (1980). Educación y empleo industrial. Un análisis a partir de datos censales 1960-1970. En G. Rama (Ed). *Educación y Sociedad en ALC Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe.* (pp. 77-88). UNICEF.

UNESCO (2017). *Declaración de Buenos Aires.* Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Argentina. https://go.oei.int/bfwvvxqy.

UNESCO (2022a). *La encrucijada de la educación en ALC.* Informe regional de monitoreo ODS4 Educación 2030. https://go.oei.int/u6poh5ix

UNESCO (2022b). Hacer del aprendizaje a lo largo de la vida una realidad. Un Manual. https://go.oei.int/7dzmlbxd

UNESCO (2022c) 5° informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos: educación para la ciudadanía: empoderar a los adultos para el cambio; resumen ejecutivo. https://go.oei.int/7kynrkz5

UNESCO (2023). *Transformar la educación y la formación técnica y profesional para transiciones exitosas y justas*. Estrategia de la UNESCO 2022-2029. https://go.oei.int/xtznufok

UNESCO - Mineduc. (2024). *Declaración de Santiago 2024*. https://go.oei.int/xes5cdmo

Cómo citar en APA:

Concha Albornoz, C., y Letelier Gálvez, M. E. (2026). Aprendizaje a lo largo de la vida en América Latina y el Caribe: balance de brechas y progresos, agenda de desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación, 102*(1), 73-89. https://doi.org/10.35362/rie10217607