

83
2016

vhs

DVV International

Educación de
Adultos
y Desarrollo

Habilidades y Competencias

Con el apoyo financiero del



Ministerio Federal de
Cooperación Económica
y Desarrollo

© 2016

DVV International

Institut für Internationale Zusammenarbeit
des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V.
Obere Wilhelmstr. 32
53225 Bonn
Alemania
Teléfono: +49 228 97569 0
Fax: +49 228 97569 55
E-mail: info@dvv-international.de
Internet: www.dvv-international.de
Facebook: facebook.com/AdEdDevjournal

83
2016



Los autores son responsables del contenido de sus artículos. Las colaboraciones firmadas no reflejan necesariamente la opinión de DVV International.

Se autoriza la reproducción de cualquier material de esta revista, a condición de que se mencione la fuente y se haga llegar una copia de la reimpresión a DVV International, a la dirección que se menciona arriba.

Redactor jefe: DVV International, Christoph Jost
Publicada en cooperación con el ICAE

Editor-in-Chief: Johanni Larjanko
Director editorial: Jan Fredriksson

Consejo editorial:

Carole Avande Houndjo (Pamoja Westafrica)
Sturla Bjerkaker (ICAE)
Nélida Céspedes Rossel (CEAAL)
Esther Hirsch (DVV International)
Per Paludan Hansen (EAEA)
Heribert Hinzen (Alemania)
Timothy Ireland (Universidad Federal de Paraíba)
Steffi Robak (Universidad de Hannover)
Medha Soni (ASPBAE)
Rabab Tamish (Bethlehem University)

Composición, diagramación: Stetzer Kommunikationsdesign, Munich
Reprografía e impresión: inpuncto:asmuth druck + medien gmbh, Bonn/Köln

ISSN: 0935-8153

Publicación impresa de manera climáticamente neutra en papel certificado por el Consejo de Administración Forestal.

ClimatePartner^o
clima neutral

Impresión | ID 12220-1701-1004

Créditos de fotografías:

3: Banco Mundial, UIL; 6: Banco Mundial; 20, 21: Comisión Europea; 52: UNESCO;
71, 72: Campaña Mundial por la Educación; 80-83: UIL; 86, 88: Alessio Surian;
97-99: Johanni Larjanko; 103: Nancy Njiraini; 109-111: ARD Alpha/Bayerischer Rundfunk

EAD – Educación de Adultos y Desarrollo

Editorial

Té de menta en el jardín



Johanni Larjanko
Redactor jefe

Fuera de la fresca sala de reuniones, un hombre está regando el jardín. Se escucha un sonido silbante mientras rocía los arbustos, las flores y el césped, que resplandecen con el sol. Estamos sentados en la Facultad de Ciencias de la Educación de Rabat, Marruecos. Varios gatos merodean por el sector. Los pájaros gorjean, pero por lo demás el campus está muy apacible. Estoy bebiendo a sorbos un maravilloso té de menta marroquí, endulzado con varias cucharadas colmadas de azúcar para acentuar su sabor.

A primera hora del día, miles de alumnos de pedagogía han marchado por la ciudad hacia el Ministerio de Educación para exigir sus derechos. Horas antes también hemos celebrado una sesión de análisis a fondo en la que se han intercambiado comentarios y opiniones sobre nuestra edición anterior. Volvió a rondar en mi mente el tema de la dificultad de escribir editoriales para una revista de alcance mundial, pues siempre corro el riesgo de limitar mi perspectiva a lo que yo sé, a la visión que yo tengo del mundo.

Para ser ciudadano del mundo hay que poseer algunas habilidades muy específicas.

Ha llegado la tarde. Acabamos de concluir un debate muy prolongado e intenso en el consejo editorial, acerca del tema del próximo número. Son dos las palabras centrales que han surgido durante nuestra discusión: habilidades y competencias.

Ocurre algo curioso con respecto a las habilidades. Cuando poseemos una, es algo que consideramos natural, como caminar, hablar, montar en bicicleta, leer. Me cuesta imaginar la posibilidad de que no sepa hacer alguna de esas cosas. Son componentes tan inseparables de la persona que

soy que me resultaría difícil hacer una distinción entre mis habilidades y yo.

En el plano intelectual, comprendo que existen millones de personas que no saben nadar, leer, escribir o montar en bicicleta. Pero desde el punto de vista emocional y personal, es algo que no puedo concebir. Tal vez se deba a que, por ejemplo, la lectura o la escritura no son habilidades que se adquieran y se olviden, sino que las aprendemos una vez, las empleamos, pero no las podemos desaprender así como así.

Si bien no es fácil comprender la realidad de alguien que carece de las habilidades básicas, es un desafío que afrontan comúnmente los educadores de adultos. No puedo pretender saber cómo se sienten ustedes, qué cosas saben, o cuáles son sus necesidades. Pero debo intentarlo, y ustedes han de hacer lo propio.

Así es como percibo la situación. Una aptitud debe ser parte integrante de nuestro ser, pero no puede determinar lo que valemos. No soy mejor que nadie, independientemente de nuestros respectivos niveles de habilidad. La vida no es una competición. Mis habilidades solo adquieren sentido cuando se emplean para ayudarlos a ustedes y viceversa. Como criaturas vivientes de este planeta, todos estamos conectados. Qué significa ello en la práctica y cómo influye en la educación de adultos es lo que analizamos en esta edición.

- 1 Editorial

Breves entrevistas

- 28 **Stephan Evans**
38 **Omar Hamza**
92 **Atinyo Matthew**
117 **Maria Margarida Machado**

Columnas

- 26 Habilidades y competencias para el trabajo y la vida: ¿Una receta mágica?
Katarina Popović
- 56 Habilidades para la vida en el siglo XXI: ¿Tenemos lo que se necesita?
Sonja Belete
- 91 ECM, el Seminario Virtual y los Juegos Olímpicos
Timothy Ireland

¡Participen!

- 123 ICAE Seminario virtual 2017
124 Convocatoria para el envío de colaboraciones
124 EAD en la Red
125 Suscripción a EAD
127 Comenten para que podamos mejorar – Cuestionario

Artistas que colaboraron

- 67 **Mohammed Baba**
(Fotógrafo)
- 129 **Alexandra Burda**
(Artista de la portada e ilustradora)

Sección 1

Fijación de la agenda

- 9 Mejores habilidades, mejores empleos, mejores vidas
Andreas Schleicher
- 14 Estructurar la agenda de alfabetización desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida
Ulrike Hanemann
- 18 La nueva agenda de las capacidades para Europa
Dana Bachmann, Paul Holdsworth

Sección 2

Diversidad conceptual

- 32 Conocimientos, competencias y habilidades para la vida y el trabajo
Heribert Hinzen, Steffi Robak
- 39 Mejorar las competencias en el mundo árabe: aspectos que deben considerarse
Rabab Tamish
- 44 Enfoques de la Educación de Personas Adultas en América Latina: hacia una nueva generación de definiciones y políticas
Jorge Osorio V.
- 48 Supervisión de las competencias y habilidades para la vida y el trabajo
Aaron Benavot, Alasdair McWilliam

Sección 3

Utopía

- 70 Las tecnologías y la educación: ¿Es posible otro mundo digital?
Camilla Croso
- 74 ¿El aprendizaje a lo largo de la vida como una vía hacia a la felicidad?
Sung Lee
- 85 Las cinco habilidades que se requieren para construir otro mundo posible: aprender desde y para el Foro Social Mundial
Alessio Surian

Sección 4

Esto es lo que usted necesita

- 96 Cómo inculcar y evaluar las habilidades para el siglo XXI
Malika Ouboumerrad
- 102 El pensamiento crítico como una competencia esencial para el futuro
Nancy Njiraini
- 108 Pesticidas, pilas y vacas muertas: educación medioambiental en Bolivia
Jan Fredriksson
- 112 Si no sabes leer, olvídate de las demás habilidades
Selina Banda, Daniel L. Mpolomoka
- 118 Habilidades interpersonales en la educación no formal: fomentar las capacidades de los jóvenes
Priti Sharma

Tal y como lo dijo

Sin filtros. Sin enmiendas. Sólo palabras textuales. Esto es lo que nuestros entrevistados quisieron decirnos.

Entrevista



Michael Trucano:
"Distribuir los dividendos digitales".

Página 6

Entrevista



Shirley Walters
"Las habilidades que necesitamos para cambiar a un país (y al mundo)".

Página 80

Reportaje fotográfico

Página 58

Desde Gaza con amor





Sección 1

Fijación de la agenda

Entre los pesos pesados del mundo de la educación de adultos se incluyen el Banco Mundial y la Unión Europea. En esta sección, ellos tienen la oportunidad de fijar la agenda para nuestra edición de la revista. ¿Cuáles son, a su juicio, los problemas más candentes en el ámbito de las habilidades y las competencias? ¿Cómo debemos percibir esa realidad?



Michael Trucano

“Distribuir los dividendos digitales”

Entrevista

Entrevista realizada por Johanni Larjanko
Fotografías proporcionadas por el Banco Mundial



Michael Trucano es especialista principal en educación y tecnología de la Iniciativa Mundial para la Innovación en el Campo de la Educación del Banco Mundial. Su blog se puede visitar en: <http://blogs.worldbank.org/edutech/>

Es pleno verano. He viajado a una remota isla del archipiélago de Vaasa, en Finlandia. Estoy, por así decirlo, en medio de la nada. Tengo una cita. Michael Trucano trabaja para el Banco Mundial y me ha concedido una entrevista para referirse a las habilidades que se requerirán en el futuro. He puesto en marcha mi ordenador y he abierto Skype. En un lugar muy distante, en su oficina de Washington D.C., donde es de madrugada, Mike responde a mis preguntas. Mientras el sol de la tarde brilla sobre mi piel y las olas bañan mis pies, entiendo a un hombre profundamente comprometido con la igualdad digital.

¿Cuáles son las habilidades que, en su opinión, requeriremos en el futuro?

Bueno, de hecho precisaremos una gran cantidad de habilidades. Todo dependerá de quiénes seamos, de dónde vivamos, qué necesitemos y qué deseemos. Algunas habilidades que nos fueron útiles en el pasado –no solo para abrirnos camino en la vida, sino también para encontrar un trabajo y conservarlo–, ciertamente están cambiando. Una considerable cantidad de tareas rutinarias serán bastante menos valoradas en el futuro. En cambio, habilidades tales como el pensamiento crítico, las habilidades comunicativas y la capacidad de congeniar, de entenderse y de poder trabajar con todo tipo de personas, se encuentran entre aquellas habilidades y competencias no cognitivas que adquirirán cada vez más importancia. Para ser preciso, yo no las llamaría “nuevas” habilidades. Existe una gran inquietud con respecto a la automatización y a la idea de que robots o algoritmos vendrán a reemplazar el trabajo realizado por personas. Pero las habilidades y competencias que señalé no se prestan para ser automatizadas, pues son profundamente humanas, propias de nosotros como personas.

Entonces, ¿las fuerzas impulsoras en este contexto son la globalización, el desarrollo técnico y la impresión de que la naturaleza misma del trabajo, así como el tipo de

labor realizado de forma manual, requieren un grado cada vez mayor de asistencia computacional y tecnológica?

Claro, esa es, por cierto, una presunción que yo comparto. Querámoslo o no, la tecnología ya maneja muchos aspectos de nuestras vidas. Si bien esa situación la hemos podido observar desde hace siglos, la velocidad y el ritmo de las transformaciones son ahora, en mi opinión, especialmente desorientadores. Es una realidad inquietante.

Hay quienes ven en la digitalización un instrumento, una manera para lograr algo determinado. Otros dirán que la digitalización es un tema y una habilidad en sí misma. Un fenómeno que debe ser comprendido y que tiene profundos y decisivos alcances para la sociedad y el planeta.

Sostengo una postura equidistante entre esas dos corrientes de opinión. Pienso que la digitalización es ambas cosas. Y allí radica gran parte de la complejidad de este fenómeno. Con ocasión del reciente Congreso de Universidades Populares (*Volkshochschultag*) celebrado en Berlín, también se abordó el tema de la igualdad digital. Debatimos sobre si la digitalización contribuye a lograr un acceso más igualitario a la educación, a la justicia educativa, o si acentúa aun más la desigualdad en el acceso a la educación. También en este aspecto comparto ambas opiniones. El mundo en el que vivimos es complejo y las respuestas no son sencillas.

Mucho se ha hablado sobre el efecto potenciador que internet podría tener en los países en desarrollo. ¿Qué ha ocurrido con este debate?

Pienso que este debate sigue estando presente en ciertos lugares. Aún se emplea la metáfora de saltarse etapas en relación con las tecnologías. Por lo general se trata de usar las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en el campo de la educación a fin de prescindir de algunas etapas

relacionadas con el desarrollo. Creo que son cada vez más las personas que temen que ciertamente se podrían saltar etapas en la dirección equivocada, y que por ende determinados grupos de la sociedad podrían dar un salto que los lleve mucho más lejos que otros. En el mundo se habla muy poco de las consiguientes desigualdades. Pero la situación puede cambiar sorpresivamente y los ganadores, incluso los claros ganadores, pueden igualmente caer, incluso de muy alto.

Este es un aspecto que en mi opinión debería estar presente en nuestro debate sobre la igualdad, y me refiero a igualdad como condición prioritaria. Se trata de un tema de capital importancia en el campo de la educación, como también lo es la necesidad de inculcar en los alumnos, los ciudadanos y los trabajadores del mañana nuevos repertorios de habilidades. Lo que quiero decir es que deberíamos usar las TIC de tal manera que, como mínimo, ofrezcan igualdad de oportunidades. Si reflexionamos sobre este aspecto —es decir sobre la desigualdad— desde un comienzo, ello podría llevarnos a discurrir métodos más eficaces para reflexionar sobre el uso de la tecnología en la educación. Si no les dedicamos la necesaria atención a estos asuntos, afrontaremos problemas realmente graves.

Tengo la impresión que las TIC han sido una promesa durante largo tiempo. Se las ha presentado como una herramienta que permitirá nivelar el campo de juego, mejorar nuestra calidad de vida, democratizar el proceso de aprendizaje, etc. ¿Cuándo se verán finalmente cumplidas estas promesas?

Es verdad. Es algo que nos ha sido prometido desde hace mucho tiempo: la revolución que la tecnología provocaría en el ámbito de la educación. Ya en la década de 1920, Thomas Edison habló del potencial revolucionario del cine, y de sus efectos transformadores en la educación. Desde entonces, esas mismas palabras han sido repetidas con cierta regularidad y creciente frecuencia para referirse a la televisión, la radio o las computadoras. Ahora se las repite en relación con las tabletas. Si miro al pasado, realmente me parece que si bien a lo largo del tiempo han ocurrido muchas cosas positivas, definitivamente aún no hemos alcanzado la meta.

¿Me podría explicar qué son los dividendos digitales?

Cada año el Banco Mundial edita lo que consideramos nuestra publicación analítica emblemática, a saber el Informe Mundial sobre Desarrollo. Este año se concentró en el impacto, o la ausencia de impacto, de la tecnología en las comunidades y sociedades de todo el mundo. Básicamente señala que los dividendos que se deberían obtener gracias al uso de la tecnología se encuentran desigualmente distribuidos en aspectos fundamentales. De acuerdo con este Informe, tenemos varias alternativas. Como diseñadores de políticas, educadores, ciudadanos o padres, podemos decidir cómo responder frente a esta situación. También tenemos la opción de no responder. En la comunidad de la alfabetización, ya hace casi tres décadas se comenzó a hablar sobre el efecto Matthew, relacionado con la lectura. Se trata de la idea de que los ricos serán más ricos y los pobres, más pobres. Estamos apre-

ciando esa realidad también en el ámbito tecnológico. Las personas aventajadas gozarán de aún más ventajas. Los dividendos digitales documentan este fenómeno al más puro estilo del Banco Mundial. Se ha recopilado una gran cantidad de datos, gráficos y tablas sobre la materia. Podría parecer demasiado, pero el hecho de contar con tal cantidad de material que respalde los análisis representa una ventaja. Ofrece un cuadro muy completo que permite formular una afirmación categórica: tenemos que afrontar esta situación.

De manera que contamos con dos alternativas: podemos desesperarnos o bien podemos actuar.

Exactamente. No quiero negar que existe una sensación de desesperación, pero si nosotros no tenemos alternativas, ¿quién las tiene? La tecnología es creada por las personas y hoy están ocurriendo una cantidad enorme de fenómenos muy interesantes que crean nuevas oportunidades. Podemos cambiar la manera en que se imparte la educación, o en que se prestan otros servicios públicos. Son cada más las herramientas a las cuales se puede acceder gratuitamente, gracias al *software* de código abierto y a los movimientos sociales. Se trata de oportunidades que no van a cambiar las cosas por sí solas.

A la vez se está debatiendo sobre el concepto de conocimiento y de qué se necesita aprender. Me aventuraría a decir que para desenvolverse adecuadamente en el futuro se debe aprender más sobre habilidades sociales, aprender a aprender, curiosidad y autonomía. ¿Concuerda conmigo?

Mire, yo también lo veo así. Para acceder a los datos nos basta realizar una búsqueda en Google. Muchas de estas operaciones son rutinarias, y en consecuencia se prestan para la automatización, para la externalización. Durante los últimos 40 años, al menos en países del Norte y de Occidente, la educación ha cumplido la digna tarea de impartir enseñanza con la modalidad que se fundamenta en datos. Esta educación les ha ayudado a las personas a acceder a la clase media y a mantenerse en ella. Pero ahora la situación es distinta. Debemos inculcar habilidades no cognitivas, habilidades de comunicación, competencias que tienen que ver con la empatía, el pensamiento crítico y la capacidad analítica. Estas habilidades van a influir en la sociedad y la van a modelar, por lo que deben formar parte del currículo.

Entonces, la pregunta del millón es ¿cómo podemos inculcar estas habilidades?

Ha habido una nutrida retórica sobre la posibilidad de que la tecnología reemplace a los maestros. Hay quienes sostienen que el acceso a la información se traducirá de manera casi mágica en una población de alumnos mejor informados e ilustrados. En el Banco Mundial existe la convicción fundamental de que la inversión en la formación docente y en el apoyo a los profesores producirá resultados óptimos. Hablamos de todo tipo de profesores, tanto de los que trabajan en las aulas como de los que enseñan fuera de ellas. La preocupación se centra en el estudiante o el educando y el maestro se encuentra justo a su lado.

Mejores habilidades, mejores empleos, mejores vidas



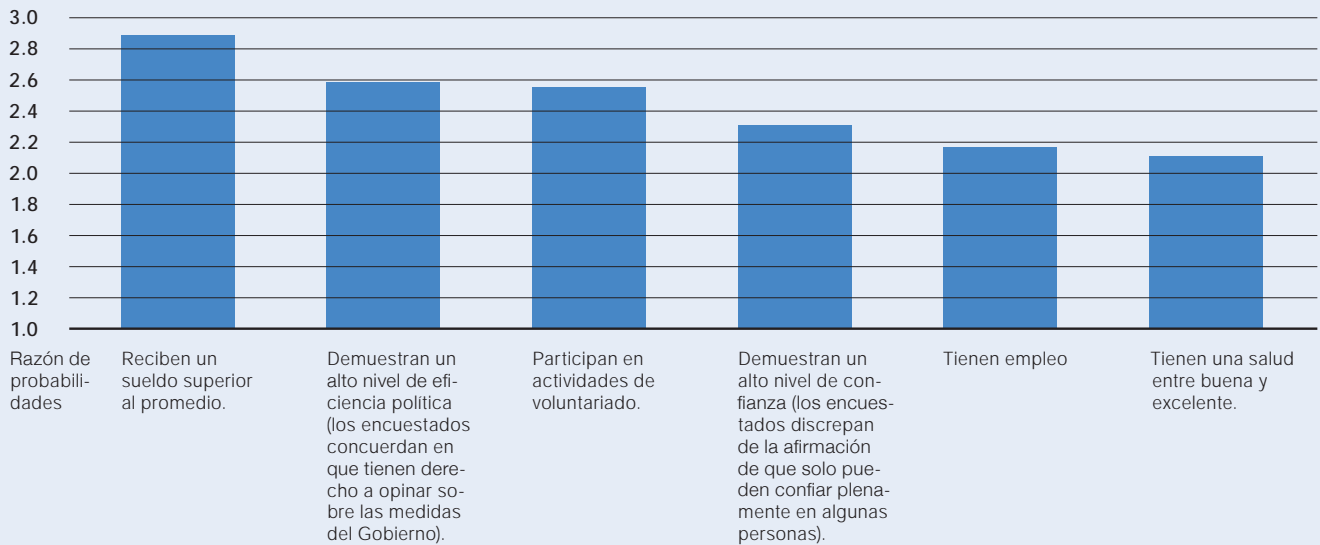
Andreas Schleicher
OECD Paris
Francia

Resumen – *En todas partes, las habilidades transforman vidas, generan prosperidad y promueven la inclusión social. Y si hay una lección que nos ha enseñado la crisis financiera mundial, ella es que no podemos limitarnos a solicitar un rescate para salir de un trance económico, no basta con que nos animemos unos a otros a superar esa situación, y no es suficiente que "emitamos dinero" para resolver el problema. Una apuesta mucho más sólida para lograr que los países crezcan y se desarrollen en el largo plazo consiste en inculcarles a más personas mejores habilidades para colaborar, competir y conectarse de maneras que potencien su vida y su sociedad.*

La Evaluación de la OCDE de las Competencias de Adultos demuestra que lo que la gente sabe, y hace con lo que sabe, repercute enormemente en los cambios que se producen en su vida (véase la Figura 1). Por ejemplo, en todos los países el sueldo medio por hora de las personas que han alcanzado el nivel 4 ó 5 en el área de lectura y escritura —es decir, que pueden realizar inferencias complejas y evaluar pretensiones de verdad o argumentos muy sutiles en textos escritos— es más de un 60% superior al de trabajadores situados en el nivel 1 o por debajo —personas que, como mucho, son capaces de leer textos relativamente cortos para encontrar una sola información que sea idéntica a la proporcionada en la pregunta o en la instrucción, o bien de comprender un vocabulario básico. Las personas con un bajo nivel de alfabetismo tienen además el doble de posibilidades de estar desempleadas. El estudio demuestra también que este impacto va más allá de los ingresos y del empleo. En los países analizados, en comparación con los individuos que poseen un nivel superior de habilidades de lectura y escritura, las personas con un nivel inferior de habilidades fundamentales son mucho más propensas a tener problemas de salud, a considerar que ejercen una mínima influencia en los procesos políticos, y a abstenerse de participar en actividades asociativas o de voluntariado.

Así pues, de alguna manera, las habilidades se han transformado en la divisa mundial de las economías del siglo XXI. Pero esta "divisa" puede depreciarse a medida que evolucionan las exigencias de los mercados laborales y las per-

Figura 1 – Probabilidad de obtener resultados positivos en el área social y económica para los adultos con un alto nivel de alfabetismo (2012)



La mayor probabilidad (razón de probabilidades) de que los adultos que obtuvieron un puntaje entre 4 y 5 en lectura y escritura en la Evaluación de la OCDE de las Competencias de Adultos declaren recibir altos ingresos, tener un alto nivel de confianza y eficiencia política, gozar de buena salud, participar en actividades de voluntariado y tener empleo, en comparación con los adultos que obtuvieron un puntaje igual o inferior a 1 en lectura y escritura (ajustado).

Nota: las razones de probabilidades se ajustan por edad, género, nivel educativo, condición de inmigrante e idioma materno. Se entiende por sueldo alto los ingresos por hora que superan el promedio del país.

Fuente: Basado en datos obtenidos en la Evaluación Internacional de las Competencias de Adultos (PIAAC) 2012

sonas pierden las habilidades que no utilizan. Para que las habilidades conserven su valor, deben desarrollarse continuamente durante toda la vida.

Por añadidura, la coexistencia tóxica de desempleados con título y empleadores que se quejan de no poder encontrar las personas con las cualificaciones que requieren, deja en claro que un mayor nivel de educación no se traduce automáticamente en mejores resultados económicos y sociales. Para lograr el objetivo de convertir la educación en mejores empleos y mayor calidad de vida, necesitamos comprender con claridad qué es lo que permite que esas habilidades produzcan resultados, asegurarnos de que se está adquiriendo la combinación adecuada de competencias durante el ciclo vital, y ayudar a las economías a utilizar provechosamente esas capacidades.

Por añadidura, la coexistencia tóxica de desempleados con título y empleadores que se quejan de no poder encontrar las personas con las cualificaciones que requieren, evidencia que un mayor nivel de educación no se traduce automáticamente en mejores resultados económicos y sociales.

La evolución de las habilidades

El punto de partida fundamental consiste en anticiparse y reaccionar con mayor eficacia frente a la evolución de la demanda de habilidades. El Gobierno y las empresas necesitan trabajar en conjunto para reunir evidencias sobre la demanda actual y futura de habilidades, información que luego puede emplearse para desarrollar sistemas de instrucción actualizados, además de servir de referencia para los sistemas de educación y capacitación. Durante las décadas anteriores, los fundamentos económicos de los países industrializados y, en épocas más recientes, de muchos países emergentes y en desarrollo han experimentado importantes cambios. Como han demostrado Levy y Murnane¹, el descenso más notorio en la demanda de habilidades ya no ocurre en el área de las habilidades manuales sino en la de capacidades cognitivas rutinarias. Cuando tenemos acceso a los conocimientos del mundo en internet, cuando las habilidades rutinarias están siendo informatizadas o externalizadas, y cuando los empleos están cambiando rápidamente, la acumulación de conocimientos se torna menos importante y el éxito tiene que ver cada vez más con las maneras de pensar —creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas y discernimiento—, con las maneras de trabajar —colaboración y trabajo en equipo— y con las herramientas socioculturales que nos permiten interactuar con el mundo.

Una medida que muchas naciones podrían imitar de países como Dinamarca, Alemania, Noruega o Suiza es el



hecho de trasladar directamente un porcentaje mayor de la prima educativa desde la enseñanza centrada en las cualificaciones hacia el aprendizaje a lo largo de la vida orientado a las habilidades. El análisis *Preparándose para trabajar* de la OCDE revela que la eficacia en el desarrollo de habilidades aumenta notoriamente si el mundo del aprendizaje y el mundo laboral se encuentran vinculados. En comparación con currículos diseñados únicamente por el Gobierno e impartidos solo en las escuelas, el aprendizaje en el lugar de trabajo permite que la gente desarrolle habilidades técnicas o "duras" en modernas instalaciones, y habilidades interpersonales o "blandas" — como el trabajo en equipo, la comunicación y la negociación— mediante la experiencia en el mundo real. La experiencia de estos países también sugiere que la formación práctica en el lugar de trabajo es una herramienta eficaz que permite motivar a los jóvenes desvinculados de los estudios para que vuelvan a relacionarse con la educación y puedan así transitar de manera más fluida hacia el mundo laboral. Dichas naciones logran prevenir la deserción escolar al impartir una educación que tiene mayor utilidad práctica, al ofrecer más alternativas para recibir una enseñanza de segunda oportunidad, y al proporcionar experiencia laboral a los jóvenes *antes* de que terminen su educación. Los empleadores cumplen un papel importante en la capacitación de su propio personal, aun cuando algunas empresas, en especial las pequeñas y medianas, reciben ayuda pública para entregar esa formación. En estos países, los sindicatos también contribuyen a diseñar los programas de educación y capacitación, protegen los intereses de los trabajadores actualmente en funciones, garantizan que quienes están trabajando aprovechen ade-

cuadamente sus habilidades, y verifican que las inversiones en capacitación se traduzcan en empleos de mayor calidad y en sueldos más altos.

Cuatro medidas para aumentar la participación

Preparar a los jóvenes para su ingreso al mercado laboral mediante la educación y la capacitación anticipadas es solo una faceta del desarrollo de habilidades; los adultos en edad laboral también necesitan desarrollar sus habilidades para poder progresar en su carrera, satisfacer las cambiantes exigencias del mercado laboral y no perder las capacidades que ya han adquirido. También se requiere poner al alcance de la gente un amplio espectro de actividades de educación de adultos a tiempo completo o parcial: capacitación de empleados relacionada con el trabajo; educación formal para adultos; cursos de educación de segunda oportunidad para obtener una cualificación mínima o habilidades básicas de lectura, escritura o cálculo; clases de idiomas para inmigrantes y programas de capacitación para el mercado laboral destinados a solicitantes de empleo; programas de aprendizaje como medio de superación personal o como actividad de esparcimiento. Aún queda mucho por hacer para eliminar los obstáculos que dificultan la participación en la educación y la capacitación permanentes.

En primer lugar: El hecho de dar a conocer más claramente los beneficios que reportan la educación y la capacitación de adultos puede ayudar a aumentar el grado de motivación de los usuarios para invertir en esta área. Los gobiernos pueden facilitar información más detallada sobre los beneficios económicos (entre ellos los salarios netos y las cifras de empleo y productividad) y los no económicos (incluidos la autoestima y un mayor grado de interacción social) del aprendizaje de adultos.

En segundo lugar: Las personas con menor educación tienden a ser menos conscientes de las oportunidades de aprendizaje y capacitación, o pueden considerar confusa la información disponible. Para ayudar a la gente a definir sus propias necesidades de capacitación y a identificar los programas adecuados, se requiere emplear una combinación de información actualizada de fácil consulta en internet con servicios personalizados de orientación y asesoramiento, como asimismo entregar información sobre posibles fuentes de financiación.

En tercer lugar: La clara certificación de los resultados de aprendizaje y el reconocimiento de estudios no formales sirven también para incentivar la capacitación. Sería preciso diseñar normas transparentes insertas en un marco de cualificaciones nacionales, al igual que procedimientos de evaluación confiables. El reconocimiento de estudios previos también podría ayudar a reducir el tiempo necesario para obtener determinadas cualificaciones y, por ende, a rebajar el costo de los ingresos no percibidos.

En cuarto lugar: Es importante asegurarse de que los programas tengan utilidad práctica para los usuarios y sean lo suficientemente flexibles en cuanto al contenido y a la manera que se imparten, para que así se adapten a las necesidades de los adultos. Diversos países han introducido recientemente sistemas de “ventanilla única”, en los que diferentes servicios se ofrecen en una sola institución. Este método resulta particularmente rentable, pues consolida la infraestructura y el personal docente y facilita la educación y la capacitación permanentes. El aprendizaje a distancia y el sistema de recursos educativos abiertos han permitido mejorar considerablemente la capacidad de los usuarios para adaptar su aprendizaje a su modo de vida.

Las políticas de habilidades transfronterizas también son importantes. Es probable que en los países no exista una oferta adecuada de habilidades, porque, si bien en ellos existen sectores emergentes y en expansión, no se capacita a la cantidad suficiente de personas en esas especialidades. Ello se debe a que la población está envejeciendo y hay muy pocos jóvenes que puedan reemplazar a los trabajadores que jubilan, o a que las autoridades desean reorientar las principales áreas de la economía hacia la producción con mayor valor añadido, para lo cual se requiere una fuerza laboral adecuadamente capacitada.

Traspasar las fronteras

Asimismo, mientras las políticas sobre habilidades son diseñadas con una mentalidad nacional, un creciente número de empleadores operan a nivel internacional y deben surtirse de personal cualificado en el mercado local o en la cantera internacional de talentos. Así pues, algunos países han comenzado a considerar la adopción de políticas sobre habilidades que traspasen sus fronteras nacionales, y han empezado a invertir en el desarrollo de las capacidades del personal que trabaja en el extranjero. Lo anterior entraña una doble ventaja, pues genera una oferta de trabajadores con una excelente formación para sucursales de firmas en el exterior, y al mismo tiempo reduce los incentivos para emigrar, especialmente entre los funcionarios más cualificados. Otra manera de fomentar el desarrollo de habilidades a nivel mundial consiste en diseñar políticas que promuevan la educación postsecundaria transfronteriza. Gracias a esta medida, un país podría ampliar su reserva de habilidades con mayor rapidez que si dependiera únicamente de los recursos nacionales.

Ahora bien, la creación de habilidades sigue siendo la tarea más sencilla; mucho más difícil es brindar oportunidades para que los jóvenes aprovechen sus competencias. Puede que los empleadores tengan que ofrecer mayor flexibilidad en el lugar de trabajo. Y los sindicatos, por su parte, quizás se vean obligados a reconsiderar su postura con respecto a reequilibrar la protección del empleo de los trabajadores permanentes y temporales. Las empresas requieren contar con períodos de prueba razonablemente largos para permitir que los empleadores les ofrezcan a los jóvenes sin

experiencia laboral una oportunidad para demostrar sus habilidades, facilitándoles así la transición hacia el empleo estable. La conclusión es que el capital humano no aprovechado representa un desperdicio de habilidades y de inversiones iniciales en esas capacidades. A medida que la demanda de habilidades va variando, las capacidades no aprovechadas pueden volverse obsoletas, y las habilidades que no se ejercitan durante períodos de inactividad seguramente se atrofiarán con el tiempo. Por el contrario, mientras más aprovechen las personas sus capacidades y se ocupen en tareas complejas y exigentes —tanto en el ámbito laboral como en otras áreas—, más probabilidades tienen de evitar la disminución de sus habilidades debida al envejecimiento.

Afrontar el desajuste entre las habilidades

Así y todo, incluso si se desarrollan las habilidades y se ponen a disposición del mercado laboral, no se producirá el impacto deseado en la economía y en la sociedad si esas capacidades no se aprovechan eficientemente. La Evaluación de Competencias de la OCDE demuestra que, en algunos países, el desajuste entre las habilidades constituye un grave problema que se refleja en las perspectivas de ingreso y en la productividad de las personas. Resulta fundamental saber cuáles habilidades se necesitan en el mercado laboral y qué itinerarios educativos conducirán a los jóvenes a la meta que se han trazado. El desajuste entre las habilidades en el empleo puede corresponder a un fenómeno temporal; por ejemplo, a veces la demanda de habilidades requiere tiempo para adaptarse al hecho de que existe una reserva más amplia de trabajadores altamente cualificados disponibles para contratación. Por consiguiente, no todos los tipos de desajustes entre habilidades son perjudiciales para la economía. Los superávits de habilidades, que tal vez obedecen a un aprovechamiento insuficiente de las capacidades en determinadas ocupaciones, quizás servirían para formar un bagaje de cualificaciones que podrían aplicarse en otros empleos más avanzados, y emplearse para crear economías del conocimiento en el largo plazo. Sin embargo, este desajuste entre las habilidades de los trabajadores y las tareas que desempeñan en su labor cotidiana puede repercutir negativamente en los resultados económicos y sociales. La infrutilización de las habilidades en determinados empleos puede representar un problema en el corto y en el largo plazo, porque puede traducirse en una pérdida de capacidades. Los trabajadores que no aprovechan plenamente sus habilidades en su actual empleo ganan menos que los trabajadores cuyas capacidades se ajustan perfectamente a su labor, y además tienden a sentirse menos satisfechos con su ocupación. Por lo general, esta situación da lugar a un mayor grado de rotación de trabajadores, lo que a su vez puede afectar la productividad de una empresa. Es probable que falta de cualificaciones suficientes también influya en la productividad y, tal como ocurre con el déficit de habilidades, disminuya la velocidad con que se adoptan tecnologías y métodos más eficientes para trabajar.

El hecho de ingresar con buen pie en el mercado del trabajo al comienzo de la carrera profesional influye profundamente en la posterior vida laboral. Los “efectos traumáticos” de un mal comienzo pueden entorpecer los posteriores esfuerzos por recuperar terreno. Una sólida educación básica, acompañada de programas de educación y capacitación profesional que estén vinculados a las necesidades del mercado laboral, tiende a facilitar la transición de la escuela al trabajo. Similar efecto tienen las normas sobre contratación y despido que no penalizan a los jóvenes en comparación con otros grupos, y los incentivos financieros que permiten a los empleadores contratar a jóvenes que requieren ser capacitados en el empleo. Esas políticas pueden ayudar a prevenir más adelante el desempleo y el desajuste entre las habilidades.

El factor clave para alcanzar el éxito

Los servicios de calidad en materia de orientación laboral, complementados por información actualizada sobre las perspectivas del mercado del trabajo, pueden ayudarles a los jóvenes a adoptar decisiones acertadas respecto de su carrera. Asimismo, algunos países aplican iniciativas eficaces para impulsar activamente el mercado laboral, tales como orientación, asesoramiento en la búsqueda de empleos, y subsidios temporales para la contratación de jóvenes con pocas cualificaciones. Además, las medidas de apoyo a la renta para jóvenes imponen la condición de que éstos se esfuercen por encontrar empleo y participen en las iniciativas destinadas a aumentar su empleabilidad.

Ninguno de estos esfuerzos daría resultado si el desarrollo de las habilidades no se transformara en un asunto que incumbe a todos los sectores: a los gobiernos, que pueden diseñar incentivos financieros y políticas tributarias favorables; a los sistemas educativos, que pueden fomentar el espíritu emprendedor, y al mismo tiempo impartir formación profesional; a los empleadores, que pueden invertir en programas de aprendizaje; a los sindicatos, que pueden ayudar a velar por que las inversiones en capacitación se traduzcan en empleos de mayor calidad y en sueldos más altos; y a las personas, que pueden aprovechar mejor las oportunidades de aprendizaje. Los países también necesitan analizar de manera rigurosa quiénes, cuándo y cómo deberían financiar determinados proyectos. Los gobiernos tienen que discurrir incentivos financieros y políticas tributarias que motiven a los empleadores y a los particulares para invertir en la educación y la formación posteriores a la enseñanza obligatoria. Algunas personas podrían sufragar un mayor porcentaje de la carga financiera impuesta por la educación postsecundaria, y la financiación podría estar vinculada más estrechamente a las tasas de graduación, siempre que las personas tengan acceso a préstamos concedidos en función de los ingresos y a subvenciones dependientes del nivel de recursos.

Si bien muchos países aún deben seguir combatiendo la recesión, el costo de poseer un escaso nivel de habilidades es alto y equivale al de una recesión económica permanente.

Nota

1 / Autores: Levy, F. y Murnane, R. (2013): Economy-Wide Changes in Job Task Content 1960-2010. Ponencia presentada durante la Conferencia sobre Preparación para la Universidad y las Carreras Profesionales (College and Career Readiness – CCR), celebrada en febrero de 2013.

i

Sobre el autor

Andreas Schleicher es director de educación y habilidades y consultor especial del secretariado general de la OCDE. Monitorea el programa PISA (Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), la encuesta de habilidades de adultos de la OCDE (PIACC), la estrategia de habilidades de la OCDE y la encuesta TALIS sobre la enseñanza y el aprendizaje; además, desarrolla y analiza especificaciones para la medición del rendimiento de sistemas educativos (INES).

Contacto

andreas.schleicher@oecd.org

Estructurar la agenda de alfabetización desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida



Ulrike Hanemann
Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje
a lo Largo de Toda la Vida (UIL)
Alemania

Resumen – *Dentro de un contexto de aprendizaje a lo largo de toda la vida, las nociones de lectura, escritura y cálculo son consideradas como parte de un repertorio de habilidades fundamentales que resultan indispensables para participar plenamente en la sociedad y conforman el núcleo de la educación básica. Sin embargo, esta percepción también entraña importantes desafíos cuando se trata de aunar criterios sobre la manera de abordar la adquisición de nociones de lectura, escritura (y cálculo) como un continuo, como un proceso de aprendizaje permanente que abarca todos los aspectos de la vida, y como una tarea que repercutirá en todas las metas educativas del cuarto objetivo de desarrollo sostenible (ODS), al igual que en los 16 restantes, durante los próximos 15 años. La visión de la “alfabetización a lo largo de toda la vida” respalda la adopción de enfoques integrados y holísticos.*

Mientras tiene lugar un acalorado debate sobre “la combinación adecuada” y los niveles de competencia, existe un amplio consenso en cuanto a que las nociones de lectura, escritura y cálculo son elementos indispensables de un repertorio de habilidades y competencias esenciales, fundacionales o generales para el siglo XXI. Son fundamentales para desempeñar tareas cotidianas, llevar una vida sana, encontrar trabajo, participar en actividades sociales y políticas, y aprender de manera independiente. El hecho de contar con una sólida formación en materia de lectura y escritura se traduce en una amplia variedad de logros valiosos y adecuados propios del desarrollo, incluido el acceso a un trabajo digno (véase St. Clair, 2010; UNESCO, 2016; UIL, 2016). Ellos tienen el potencial de aumentar la capacidad de las personas para interpretar y transformar su realidad con miras a alcanzar sus objetivos. Asimismo, proporcionan la base para muchas otras oportunidades de aprendizaje y formación.

Aun cuando durante la década anterior la noción de alfabetización ha evolucionado hacia un concepto más matizado, en el que se la percibe como un continuo de aprendizaje que incluye diversos niveles de competencia, aún no se ha logrado llegar a un consenso mundial en torno a la definición. Debido al énfasis en la necesidad de contextualizar la alfabetización y enmarcarla dentro de las prácticas sociales —los requisitos para ser “una persona alfabetizada” pueden diferir en función del contexto y de lo que dicha persona pretenda lograr empleando sus habilidades de lectura y escritura—, el concepto de alfabetización ha adquirido cierto grado de rela-

tividad. Por añadidura, una concepción más amplia de las nociones de lectura, escritura y cálculo, como parte de un conjunto de habilidades fundamentales, ha dado lugar también a una proliferación de nuevas combinaciones del término “alfabetización”, añadiéndose nuevas áreas de conocimiento tales como la alfabetización (o alfabetizaciones) digital (o digitales), la alfabetización en TIC, la alfabetización informática, la alfabetización mediática, la alfabetización medioambiental, la alfabetización financiera, la alfabetización crítica, la alfabetización sanitaria y la alfabetización jurídica, entre muchas otras. Si bien muchas de estas áreas se encuentran estrechamente interrelacionadas con la capacidad de leer, escribir, calcular y comunicarse, y otras aportan importantes elementos al considerar los nuevos avances tecnológicos, algunas creaciones terminológicas están, de hecho, contribuyendo a desvirtuar la esencia del término “alfabetización”. Debido a esta confusión conceptual, resulta difícil formular objetivos claros en materia de políticas, como también evaluar y supervisar los resultados y el progreso de la alfabetización.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) aprobados recientemente por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 2015), y en particular el cuarto de ellos —el Marco de Acción (MDA) para la Educación 2030, “Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (FME, 2015)— sitúan este debate dentro de una nueva perspectiva. La Educación 2030 pone el acento en un enfoque holístico y de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Para abordar la alfabetización con un criterio que verdaderamente considere este tipo de aprendizaje, se requiere adoptar una percepción más profunda de la “alfabetización” y de las “habilidades básicas” en lo referente a la teoría, las políticas y la práctica. Para ello es preciso afrontar una serie de desafíos, como el llegar a una definición consensuada de “alfabetización” y “habilidades básicas” en el siglo XXI. Frente a los rápidos cambios que ocurren en un mundo cada vez más complejo, necesitamos ampliar nuestra visión y aplicar las capacidades de lectura y escritura, al igual que otras habilidades básicas, desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida, tal como se ha acordado a nivel mundial.

En busca de la claridad conceptual

El término “alfabetización” se refiere por lo general a la capacidad de relacionarse con un texto escrito. La capacidad de calcular, por el hecho de que en ella interviene el material escrito, suele ser añadida como complemento (o incluso percibida como componente) de la alfabetización. No obstante, en la meta 4.6 de los ODS —“De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética”— se mencionan explícitamente las nociones de cálculo como una “aptitud clave”. Se alude cada vez con mayor frecuencia a las habilidades lingüísticas, como una manera de reconocer el hecho de que la mayoría de las personas vive en contextos lingüísticamente diversos y necesitan comunicarse —oral-

mente y por escrito— en distintos idiomas y escrituras. Asimismo, importantes estudios transnacionales sobre habilidades de los adultos (por ejemplo, el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos [Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC]; OCDE, 2013) han comenzado a incluir “la resolución de problemas en ambientes altamente tecnológicos” en sus marcos de evaluación. De este modo se reconoce que la capacidad de utilizar la tecnología digital, como asimismo las herramientas y redes de comunicación a través de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), es fundamental en el contexto del siglo XXI.

Con todo, resulta cada vez más difícil establecer límites claros para definir el ámbito de alcance del término “alfabetización”. Ello obedece principalmente a tres razones: (1) la diversidad de posibles usos prácticos de la palabra “alfabetización”, que permiten que los individuos y las colectividades persigan sus objetivos; (2) el hecho de que la alfabetización esté asociada a contextos variables que evolucionan y cambian con el paso del tiempo; y (3) el hecho de que la alfabetización se encuentre estrechamente interrelacionada con la lengua, la cultura, la comunicación, la generación de conocimientos, el pensamiento crítico, las opiniones, las ideas, la resolución de problemas y el aprendizaje independiente, por mencionar solo algunas dimensiones que determinan la complejidad de la alfabetización en el siglo XXI.

El proceso de transformarse en una persona alfabetizada no solo involucra la adquisición de conocimientos (por ejemplo, aprender el alfabeto, la caligrafía y el idioma) y habilidades (por ejemplo, leer con fluidez y comprender el contenido), sino que además implica actitudes, disposiciones y motivación (por ejemplo, los alumnos confiados y autónomos tienen más probabilidades de emplear de manera variada sus habilidades de lectura y escritura), al igual que valores (por ejemplo, ser capaz de evaluar críticamente el objetivo de un mensaje o de emplear de manera responsable las redes sociales para interactuar con distintas audiencias). En suma, la alfabetización se refiere a la capacidad o habilidad para poner en práctica eficazmente conocimientos, habilidades, actitudes y valores al enfrentarnos con textos (manuscritos, impresos o digitales) en un contexto de exigencias en constante cambio. Por tanto, es más preciso señalar que la alfabetización es una competencia, o incluso un conjunto de competencias en lugar de una mera aptitud. Si bien en muchos países (e idiomas) no se hace una clara distinción entre “habilidades” y “competencias” (por ejemplo, en las naciones francófonas), y por ende ambos términos suelen emplearse indistintamente, numerosos países han comenzado a referirse a la alfabetización como una “aptitud esencial” (por ejemplo, Canadá), una “aptitud básica” (por ejemplo, Gran Bretaña), una “competencia clave” (por ejemplo, la OCDE en el PIAAC) o incluso “la capacidad de leer y escribir” (por ejemplo, Australia).

Existe una tensión entre la creciente complejidad de la alfabetización y la necesidad de emplear una terminología que sea clara e inteligible para todos. Aun cuando se reconoce la “pluralidad” de la alfabetización (UNESCO, 2004) y de sus prácticas, su carácter multidimensional y su dinámica como

práctica social, al igual que su progresiva complejidad en un mundo en rápido cambio y sumamente desigual, existe el riesgo de mover a confusión y de desvirtuar el significado fundamental cuando se utiliza metafóricamente la expresión “alfabetización” para referirse a competencias o habilidades básicas con otros sentidos que no sean los que atañen directamente al texto escrito (Lind, 2008). Así pues, resulta aconsejable limitar el uso de la expresión a las prácticas que estén relacionadas con el lenguaje escrito (manuscrito, impreso o digital) como medio de comunicación.

Ampliar la visión

Aceptar la noción de alfabetización como un continuo de aprendizaje que comprende diversos niveles de competencia, ha sido uno de los avances más importantes en la conceptualización de la alfabetización durante la década anterior. Esta concepción de la alfabetización rechaza la simple dicotomía de “alfabetizados” frente a “analfabetos”, que se sigue empleando en informes estadísticos sobre “tasas de alfabetismo” o “tasas de analfabetismo”, y suele basarse en estimaciones en lugar de someterse a mediciones a través de pruebas directas. En cambio, esta concepción percibe la alfabetización como un continuo de niveles de competencia que abarcan una amplia gama de usos distintos. Si bien los niveles de competencia deseados, y la manera en que la gente aplica las habilidades de lectura y escritura, dependen de contextos específicos, el umbral mínimo de alfabetización que deben alcanzar todos los ciudadanos de un país tiene que ser establecido en las políticas y debe evolucionar con el tiempo.

A nivel mundial, el texto explicativo para la meta 4.6 de los ODS establece “niveles adecuados y reconocidos de alfabetización funcional y conocimientos fundamentales de cálculo equivalentes a los que se obtienen al finalizar satisfactoriamente la educación básica” (FME 2015: 21). Esto corresponde a un nivel que se aspiraba alcanzar en el cuarto objetivo de Educación para Todos (EPT) (“Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados [...] y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente”; FME 2000, 8). Aun cuando el adjetivo “funcional” no contribuye realmente a la precisión conceptual y constituye un calificativo algo innecesario (la alfabetización es siempre “funcional”, ya que dota a las personas de habilidades y competencias que les permiten “funcionar”), la afirmación sobre el nivel de competencia deseable —educación básica— tiene importantes alcances: establece un tipo de umbral mínimo de alfabetización y nociones de cálculo que todos deben alcanzar.

Este ambicioso objetivo requiere ampliar la visión de la alfabetización. Exige que los procesos de aprendizaje continúen más allá de la alfabetización y el nivel primario. Las nociones de lectura, escritura y cálculo, junto con otras habilidades esenciales, constituyen el núcleo de la educación básica. Se desarrollan en una progresión de niveles de competencia que van desde la lectura comprensiva de una frase sencilla hasta la realización de tareas de mayor dificultad que involucran textos complejos y todo tipo de representaciones gráficas. En lu-

gar de cursillos de alfabetización, es necesario ofrecer programas integrales de formación y educación básica para jóvenes y adultos, que respondan a necesidades y contextos (cambiantes) en el área del desarrollo económico y social.

Según una definición operativa propuesta por la UNESCO, la educación básica incluye nociones como educación fundamental, elemental y primaria/secundaria; se extiende por al menos 9 años y se amplía progresivamente a 12 años (en la educación formal); prepara a los alumnos para la educación postsecundaria, para una vida y una ciudadanía activas; satisface las necesidades de aprendizaje esenciales, entre ellas la de aprender a aprender, aprender a calcular, leer y escribir, como también la de adquirir conocimientos científicos y tecnológicos aplicables a la vida cotidiana; su objetivo es desarrollar plenamente la personalidad humana; desarrollar la capacidad de comprensión y el pensamiento crítico; y asimismo inculcar el respeto por los derechos y valores humanos, en especial por la dignidad humana, la solidaridad, la tolerancia, la ciudadanía democrática; e infundir un espíritu de justicia y equidad. Asimismo, es menester impartir una educación básica equivalente destinada a jóvenes y adultos que no tuvieron la oportunidad o la posibilidad de recibir una educación básica completa a la edad apropiada (UNESCO, 2007).

La percepción de la alfabetización reflejada en la meta 4.6 de los ODS está inspirada por esta amplia perspectiva de la educación básica, que incluye las habilidades esenciales y al mismo tiempo está respaldada por la visión del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Fomento de la alfabetización desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida

El aprendizaje a lo largo de toda la vida está adquiriendo una progresiva importancia como principio organizativo clave para todas las formas de educación y aprendizaje en un mundo que evoluciona rápidamente. Si bien el aprendizaje es una necesidad imperiosa para todas las personas, reviste particular importancia para los individuos y grupos desfavorecidos que han sido excluidos de la educación formal o no han podido adquirir competencias básicas gracias a ella.

La visión del aprendizaje a lo largo de toda la vida ha evolucionado durante las décadas pasadas hasta llegar a transformarse en un elemento permanente del discurso sobre políticas del siglo XXI. Fundado en valores libertarios, humanistas y democráticos, el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida está arraigado en la integración del aprendizaje y la vida, e incluye actividades de aprendizaje para personas de cualquier edad, en todos los contextos de nuestra existencia (por ejemplo, en el hogar, en la escuela, en la comunidad y en el lugar de trabajo) y en diversas modalidades (formal, no formal e informal) que en conjunto satisfacen una amplia variedad de necesidades y exigencias de aprendizaje (UNESCO, 2014: 2). Además, la visión del aprendizaje a lo largo de toda la vida respalda la idea de tender puentes entre distintos componentes, actores, instituciones, procesos, esferas vitales y etapas de la existencia, a fin de desarrollar sistemas de aprendizaje con un diseño holístico.

El reconocimiento de que el aprendizaje es un proceso que nunca se detiene durante la vida de una persona también es aplicable al aprendizaje de la lectura y la escritura: la capacidad de leer y escribir se adquiere y se desarrolla antes, durante y después de la enseñanza primaria. Lo mismo vale para el aprendizaje en todos los ámbitos de la vida que se realiza en el hogar, en el trabajo, en la escuela y en otros espacios de la comunidad. Dicho de otro modo, el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura debe estar estrechamente asociado a actividades relevantes —o incluso esenciales— para el desarrollo humano. En vez de aspirar a “erradicar el analfabetismo”, es preferible asegurarse de que todas las personas aprendan a leer, escribir y calcular. Para ello se requiere crear “familias alfabetizadas”, “comunidades alfabetizadas” y “sociedades alfabetizadas”.

La visión de la “alfabetización a lo largo de toda la vida” respalda los enfoques integrados de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, tales como la alfabetización familiar, el aprendizaje intergeneracional, y la alfabetización inserta en el desarrollo de habilidades prácticas y en las actividades para generar ingresos. Esos enfoques permiten acercar la alfabetización a la vida de las personas y a los distintos objetivos que las animan a aprender a leer, escribir, calcular y comunicarse.

La intención declarada en la meta 4.6 de los ODS hace hincapié en la necesidad de ofrecer programas de alfabetización que respondan a las necesidades y a los contextos de los alumnos, “enmarcados en el aprendizaje a lo largo de toda la vida” (FME, 2015, 22). Ello implica que el aprendizaje y la aplicación de las nociones de lectura, escritura y cálculo deben ser percibidos y abordados como un proceso continuo y definido por el contexto, el cual tiene lugar dentro y fuera de los entornos educativos, a través de todas las etapas y generaciones de nuestra existencia (durante toda la vida). Al ser un proceso de aprendizaje que abarca todos los aspectos de la vida, la alfabetización tiene que ser abordada en combinación con el desarrollo de otras habilidades y competencias. Vincular la alfabetización con temas relativos al desarrollo dentro de un enfoque intersectorial parece ser la vía más prometedora para contribuir al logro de la mayoría de los ODS.

A decir verdad, la alfabetización solo puede desplegar su pleno potencial para “transformar el mundo” si es conceptualizada y puesta en práctica desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Para ello se requiere: (1) percibir la alfabetización como un proceso de aprendizaje continuo que tiene lugar a lo largo de todas las etapas y generaciones; (2) garantizar que las nociones de lectura, escritura y cálculo se adquieran en niveles equivalentes a los que se obtienen al finalizar satisfactoriamente la educación básica; (3) incorporar la alfabetización en el desarrollo de otras habilidades, o integrarla con ese proceso, e integrarla en otras actividades de desarrollo; (4) integrar la alfabetización en reformas sectoriales con miras a crear sistemas de aprendizaje a lo largo de toda la vida; y (5) garantizar que la alfabetización forme parte de estrategias de desarrollo nacionales o subnacionales (Hanemann, 2015).

Referencias

FME (Foro Mundial sobre la Educación) (2000): Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. París: UNESCO. Extraído el 12 de septiembre de 2016 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

FME (2015): Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. París: UNESCO. Disponible en línea: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf> [documento consultado el 15 de septiembre de 2016].

Hanemann, U. (2015): Lifelong literacy: Some trends and issues in conceptualising and operationalising literacy from a lifelong learning perspective. *International Review of Education*, 61(3), 295–326.

Lind, A. (2008): Literacy for all: Making a difference. París: UNESCO-IIEP.

OCDE (2013): Evaluación de Competencias 2013: Primeros resultados de la Evaluación de Competencias de Adultos. París: Ediciones OCDE.

ONU (Naciones Unidas) (2015): Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas 70/1. Nueva York: ONU.

St. Clair, R. (2010): Why literacy matters: Understanding the effects of literacy education for adults. Leicester: NIACE.

UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning) (2016): 3rd Global Report on Adult Learning and Education: The Impact of Adult Learning and Education on Health and Well-Being; Employment and Labour Market; and Social, Civic and Community Life. Hamburgo: UIL.

UNESCO (2007): Operational Definition of Basic Education. Disponible en línea: <http://www.unesco.org/education/framework.pdf> [accessed 12 September 2016].

UNESCO (2014): Lifelong learning. UNESCO Education Sector Technical Note. París: UNESCO.

UNESCO (2016): La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos. Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2016. París: UNESCO.

i

Sobre la autora

Ulrike Hanemann es especialista principal en el Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) en Hamburgo, Alemania. Su área de interés es la investigación, el desarrollo de capacidades y el trabajo en red en el área de la alfabetización, la educación no formal y el aprendizaje de adultos desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Es coordinadora del Programa de alfabetización y habilidades básicas del UIL. Antes de comenzar a trabajar en la UNESCO en 2001, ejerció durante 10 años el cargo de profesora y asesora en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, en León.

Contacto

u.hanemann@unesco.org

La nueva agenda de las capacidades para Europa



Dana Bachmann
Dirección General de Empleo
Asuntos Sociales e Inclusión de la Comisión
Europea, Unión Europea

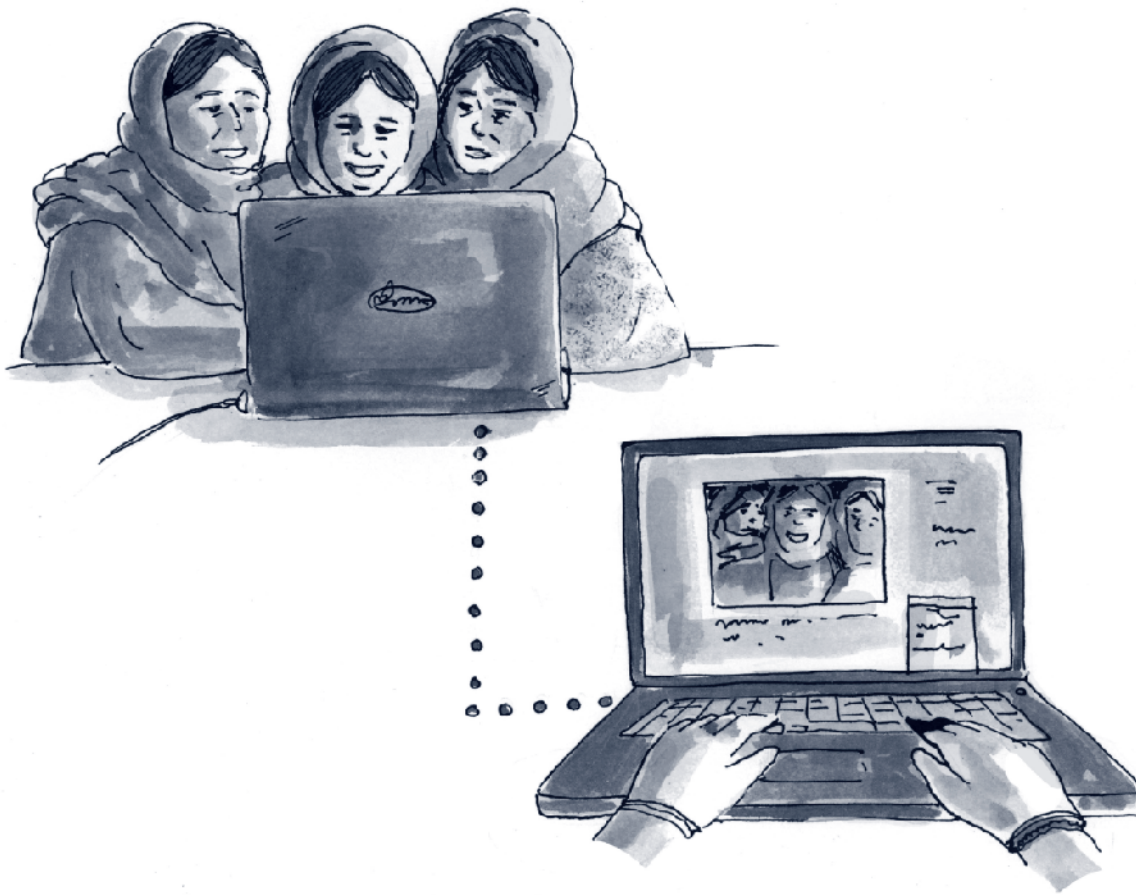
Paul Holdsworth
Dirección General de Empleo
Asuntos Sociales e Inclusión de la Comisión
Europea, Unión Europea

Resumen – *La Comisión Europea ha dado a conocer importantes propuestas destinadas a abordar una serie de problemas que afronta la UE en el ámbito de las capacidades y el capital humano. Su objetivo es aumentar la calidad y la aplicabilidad en la creación de capacidades, lograr que las capacidades y las cualificaciones adquieran mayor notoriedad y sean más comparables, como asimismo mejorar la información estratégica y la documentación sobre las capacidades para tomar decisiones informadas respecto de las carreras profesionales.*

En junio de 2016, la Comisión Europea dio a conocer un importante paquete de propuestas destinadas a instar a los 28 estados miembros de la Unión Europea (UE), y a una amplia gama de actores involucrados, para que trabajen unidos e intensifiquen los esfuerzos por “reforzar el capital humano, la empleabilidad y la competitividad”: la Nueva Agenda de las Capacidades para Europa¹.

Esta nueva Agenda se propone abordar una serie de importantes desafíos y oportunidades.

- La transformación digital de la economía está revolucionando la manera en que la gente trabaja y hace negocios; es necesario poseer conocimientos digitales para realizar cualquier trabajo, desde el más simple hasta el más complejo. También se necesitan en la vida cotidiana, por lo que la ignorancia en esa materia puede conducir a la exclusión social.
- La fuerza laboral de la UE está envejeciendo y menguando progresivamente, lo que en algunos casos se traduce en un déficit de capacidades; sin embargo, los mercados laborales no aprovechan las aptitudes y los talentos de todos por igual; por ejemplo, la tasa de empleo de las mujeres sigue siendo inferior a la de los hombres.
- La calidad y la utilidad práctica de la educación y la formación que se imparten en los estados miembros varían enormemente, lo que contribuye a aumentar las disparidades en los resultados económicos y sociales de dichos países.



- Las capacidades que las personas adquieren fuera del marco de la educación formal —a través de cursos virtuales, en el trabajo, mediante cursos profesionales, actividades sociales o de voluntariado— por lo general no son reconocidas.

Por añadidura, se observan enormes disparidades y desajustes entre las capacidades: muchas personas trabajan en empleos que no se corresponden con sus talentos, aunque muchos empleadores señalan que les cuesta encontrar trabajadores con las cualificaciones que necesitan para crecer e innovar. Estos desajustes entre capacidades dificultan la productividad y el crecimiento.

Y lo que es más importante, la Comisión también llama la atención sobre el alto porcentaje de adultos europeos que carecen de capacidades suficientes de lectura, escritura, cálculo y digitales, lo que los deja expuestos al desempleo, la pobreza y la exclusión social. Cerca de 70 millones de adultos —la cuarta parte de la población adulta— están afectados por este problema.

La nueva Agenda hace hincapié en la función de las capacidades como vía hacia la empleabilidad y la prosperidad. Al inculcarles las capacidades adecuadas, las personas cuentan con las herramientas para conseguir empleos de buen nivel y pueden desarrollar plenamente su potencial como ciudadanos confiados y activos. En una economía mundial que experimenta rápidos cambios, las capacidades determinarán en gran medida la competitividad y la ca-

pacidad para impulsar la innovación. Constituyen un atractivo para las inversiones y un catalizador en el círculo virtuoso de la creación de empleos y del crecimiento. Asimismo, son un elemento clave para la cohesión social. Por todos estos motivos, la Comisión estima que aún hay que adoptar otras medidas para alentar a las personas a adquirir y a desarrollar capacidades a lo largo de su vida. Para ello será preciso introducir importantes cambios en las políticas, las reformas educativas y los sistemas de formación, como también realizar inversiones acertadas en capital humano.

La Nueva Agenda de las Capacidades para Europa está estructurada en torno a tres áreas prioritarias, que en gran medida se explican por sí mismas. Necesitamos contar con más y mejores capacidades (“desarrollar unas capacidades de mayor calidad y más adecuadas”). Necesitamos hacer buen uso de las capacidades que adquirimos (“facilitar la visibilidad y la comparabilidad de las capacidades y las cualificaciones”). Necesitamos comprender más claramente cuáles son las capacidades que tendrán mayor demanda, a fin de ayudarles a las personas a escoger las habilidades que les conviene desarrollar (“mejorar la información estratégica y la documentación sobre las capacidades para tomar decisiones informadas respecto a la formación y a las carreras profesionales”).

En las siguientes secciones se esbozan los principales desafíos identificados por la Comisión, así como sus propuestas para afrontarlos.



La comisaria Marianne Thyssen (primera a la izquierda y en la foto de la siguiente página) es responsable del Empleo, Asuntos Sociales, Capacidades y Movilidad Laboral en la Unión Europea.

Desarrollar capacidades de mayor calidad y más adecuadas

La adquisición de capacidades es un proceso que dura toda la vida, y se inicia en la temprana juventud. Cada vez con mayor claridad, las evidencias demuestran que las políticas para mejorar el rendimiento académico no son suficientes por sí solas: la calidad y la utilidad práctica de lo que aprenden los alumnos son ahora la preocupación central. Muchos jóvenes se gradúan de los programas de educación y formación sin encontrarse suficientemente preparados para incorporarse al mercado laboral, para poner en marcha su propio negocio o para afrontar los cambios dinámicos que se producen en la sociedad y en la economía.

La Comisión propone una serie de medidas destinadas a mejorar la calidad de las capacidades inculcadas durante todas las etapas de la vida, con iniciativas que van desde el fortalecimiento de las capacidades básicas para los adultos hasta la incorporación de las capacidades digitales y la inclusión de la educación y la formación de tipo profesional como área prioritaria.

Fortalecer los cimientos: las capacidades básicas

Si se pretende contar con más y mejores capacidades, el primer paso consiste en proporcionarles a todas las personas un nivel apropiado de capacidades básicas (lectura, escritura, cálculo y digitales). Por tanto, no es de extrañarse que una de

las medidas propuestas por la Comisión se centre en este aspecto: la sugerencia de introducir una Garantía de Capacidades tiene por objeto permitir el acceso de adultos con escasas cualificaciones a vías flexibles y personalizadas para perfeccionar estas capacidades o para progresar hacia la obtención de un diploma de educación secundaria de segundo ciclo.

Europa afronta un desafío en materia de capacidades básicas. Más de 65 millones de habitantes de países de la UE no cuentan con un nivel de estudios correspondiente a la educación secundaria de segundo ciclo. Esta cifra varía notablemente de un país a otro, y en algunos llega al 50% o más. Cerca de la cuarta parte de la población adulta de Europa apenas sabe leer y escribir, y posee escasas nociones de cálculo y digitales. El cálculo, la lectura, la escritura y las habilidades digitales básicas son fundamentales para poder conseguir buenos empleos y participar plenamente en la sociedad. Son, asimismo, los elementos fundamentales para el aprendizaje ulterior y el desarrollo de la futura vida profesional. Esta situación la pudo constatar recientemente la comisionada Marianne Thyssen (quien es responsable de varios ámbitos, entre ellos las capacidades), cuando ella y la princesa Lorenza de los Países Bajos se reunieron con Sam Riley, un hombre que fue capaz de dar un vuelco en su vida al recibir apoyo para desarrollar sus capacidades de lectura y escritura. La comisionada conserva en su oficina la carta manuscrita que le envió Riley, como un recordatorio de la importancia de ayudar a la gente a mejorar sus capacidades básicas.



No obstante, en todo el territorio de la UE, las personas adultas más necesitadas de educación participan escasamente en programas de aprendizaje a lo largo de la vida. En promedio, solo el 10,7% de los adultos europeos tomaron parte en alguna actividad de educación y formación durante 2014; una vez más se observaron importantes variaciones entre los países y con respecto a la meta de 15% propuesta por la UE, que se pretende alcanzar en 2020. Empero, un análisis de la asistencia de adultos con escasas cualificaciones a programas de educación y formación revela que las tasas de participación son incluso inferiores, pues fluctúan entre menos del 1% en algunos países y más del 20% en otros. En promedio, en la UE solo el 4,3% de los adultos con escasas cualificaciones —es decir el grupo que más necesita aprender— participa en programas de educación y formación.

Para que los adultos europeos con escasas cualificaciones gocen de más oportunidades para encontrar empleo y para prosperar en la vida en general, la Comisión ha formulado una propuesta destinada a ayudar a estas personas —laboralmente activas y desempleadas— a mejorar sus habilidades de lectura, escritura, cálculo y digitales, y —allí donde sea posible— a desarrollar un conjunto más amplio de capacidades con miras a obtener un diploma de enseñanza secundaria de segundo ciclo o su equivalente. Lo que se sugiere es que los estados miembros apliquen una Garantía de Capacidades, la que exigiría ofrecer a los adultos con escasas cualificaciones: (a) una evaluación de capaci-

Al satisfacer las necesidades de este amplio grupo destinatario, la Garantía de Capacidades propuesta por la Comisión respaldaría las políticas destinadas a corregir las desigualdades sociales que afectan a las personas con menos cualificaciones, y les brindaría a estas una oportunidad justa para mejorar sus condiciones de vida y terminar con la pobreza y la exclusión social.

dades, que les permitiría identificar sus habilidades actuales y sus necesidades de perfeccionamiento; (b) un paquete de programas de educación o formación adaptados a las necesidades de aprendizaje específicas de cada persona; y (c) oportunidades para que sus capacidades puedan ser validadas y reconocidas. La propuesta fue elaborada sobre la base de las actuales buenas prácticas de los estados miembros de la UE y de otros países, y exige el establecimiento de sólidos mecanismos de coordinación y cooperación para permitir que la Garantía de Capacidades se haga efectiva.

Estas nuevas vías de perfeccionamiento tendrían en cuenta los distintos niveles de capacidades y las necesidades de formación dentro del extenso grupo de individuos escasamente cualificados. Ellas conducirían a programas de formación en lectura, escritura, cálculo y capacidades digitales que estarían a disposición de quienes los necesiten. Para las personas que estén en condiciones de participar en programas de formación postsecundaria, estas vías podrían conducir además a: un diploma en el cuarto nivel del Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (MEC) —o un título equivalente—, que certifique la adquisición de un conjunto más amplio de competencias clave. El objetivo general de la Garantía es ayudar a las personas con las mayores carencias en cuanto a habilidades y antecedentes académicos a desarrollar las capacidades que requieren para acceder a trabajos de calidad y progresar en ellos, a participar activamente en la sociedad, como asimismo a potenciar la empleabilidad y la competitividad, y respaldar el crecimiento equitativo y equilibrado, aprovechando así al máximo el potencial de los avances digitales y tecnológicos. Al satisfacer las necesidades de este amplio grupo destinatario, la Garantía de Capacidades propuesta por la Comisión respaldaría las políticas destinadas a corregir las desigualdades sociales que afectan a las personas con menos cualificaciones, y les brindaría a éstas una oportunidad justa para mejorar sus condiciones de vida y terminar con la pobreza y la exclusión social.

Transformar la educación y formación de tipo profesional en una opción prioritaria

Las previsiones en varios estados miembros indican que en el futuro habrá una escasez de personas con cualificaciones profesionales. La educación y la formación de tipo profesional (EFP) es una actividad valorada porque fomenta el desarrollo de capacidades transversales y específicas para cada trabajo, facilitando así la transición hacia el empleo, y manteniendo y actualizando las capacidades de la fuerza laboral de acuerdo con las necesidades sectoriales, regionales y locales. Con todo, para muchos jóvenes y sus padres la EFP sigue siendo una segunda opción. La EFP tiene que aumentar su atractivo, por ejemplo al ofrecer una enseñanza de calidad y una organización flexible, permitiendo un avance progresivo hacia cursos profesionales o académicos de nivel superior, y estableciendo vínculos más estrechos con el mundo laboral. Las empresas y los interlocutores sociales deberían participar en la tarea de diseñar e impartir la EFP, la cual debería incluir una sólida dimensión basada en el trabajo y asociada, siempre que sea posible, a una experiencia internacional. La Comisión va a promover oportunidades para que, como parte de sus estudios, los alumnos emprendan una experiencia de aprendizaje basada en el trabajo; igualmente respaldará las asociaciones entre los proveedores, los investigadores y las empresas en el área de la educación a fin de fomentar iniciativas conjuntas sobre programas profesionales de nivel superior; por último, pondrá en marcha en 2016 la primera Semana Europea de las Capacidades Profesionales, la cual permitirá exhibir el grado de excelencia alcanzado en materia de EFP.

Aumentar la resiliencia: competencias clave y capacidades más complejas y de nivel superior

La educación y la formación de tipo formal deberían dotar a todas las personas de un amplio bagaje de capacidades que propicien el desarrollo individual y la realización personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo. Entre ellas pueden mencionarse la lectura, la escritura, el cálculo, las ciencias y los idiomas extranjeros, al igual que las capacidades transversales y las competencias clave, como las habilidades digitales, el espíritu emprendedor, el pensamiento crítico, la resolución de problemas o aprender a aprender, y los conocimientos financieros básicos. La adquisición temprana de estas capacidades es la condición básica que permite desarrollar las habilidades más complejas y de nivel superior que se requieren para impulsar la creatividad y la innovación. Es preciso fortalecer estas capacidades a lo largo de toda la vida, como asimismo permitir que las personas prosperen en ambientes de trabajo y sociedades que evolucionan rápidamente, aprendiendo a afrontar las situaciones complejas y la incertidumbre. Aun cuando algunas de estas habilidades ya han sido incorporadas definitivamente en los sistemas educativos, ello no ocurre normalmente con las competencias clave, como el espíritu emprendedor y la ciudadanía, o con las capacidades trans-

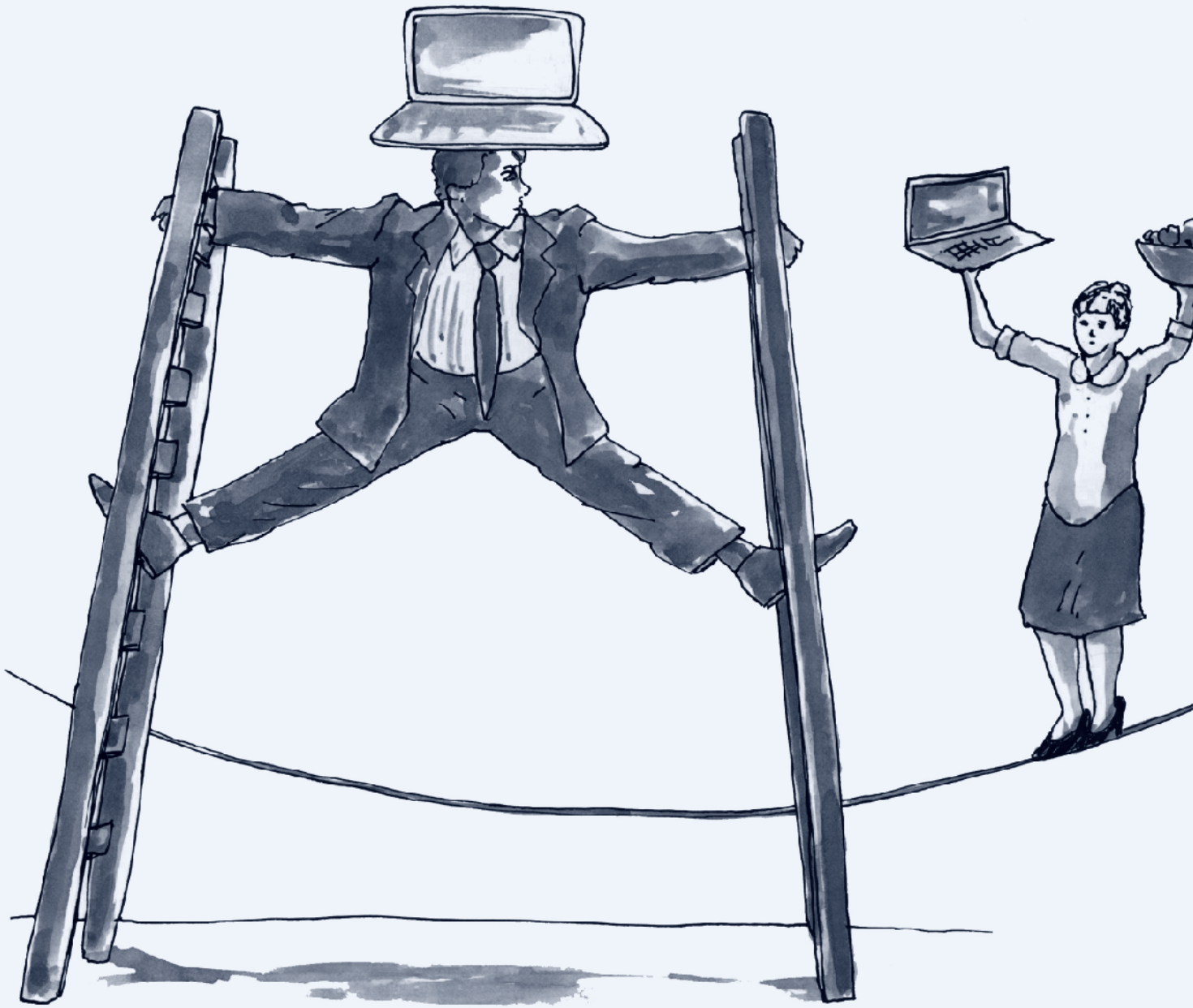
versales. Si bien algunos estados miembros han adoptado medidas para integrarlas en los planes de estudio, esta no siempre ha sido una práctica constante. A fin de promover una percepción común de dos de estas habilidades, la Comisión ha diseñado marcos de referencia para las competencias digitales (que han sido adoptados por 13 estados miembros) y el espíritu emprendedor.

En virtud de la nueva Agenda de Capacidades, la Comisión pretende llevar a cabo una revisión del Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (MEC),² con el propósito de ayudar a una mayor cantidad de personas a adquirir un conjunto básico de capacidades. El objetivo es desarrollar una percepción común de las competencias clave y continuar fomentando su incorporación en los planes de estudio de la educación y la formación. La revisión también permitirá respaldar los esfuerzos por desarrollar y evaluar de mejor manera estas capacidades. Se prestará especial atención a la promoción del espíritu emprendedor y orientado a la innovación, incluido el fomento de la experiencia práctica en iniciativas empresariales.

Conectarse: centrar la atención en las capacidades digitales

Como consecuencia de la rápida transformación digital de la economía, actualmente en todos los empleos se requiere poseer por lo menos algún grado de capacidad digital; lo mismo se necesita para participar en la sociedad en general. La economía colaborativa está modificando los modelos empresariales, brindando oportunidades y abriendo nuevas vías para llegar a conseguir un empleo, exigiendo diferentes bagajes de capacidades y planteando desafíos como el acceso a programas de perfeccionamiento. La robotización y la inteligencia artificial están reemplazando los trabajos rutinarios, no solo en las plantas de producción sino además en las oficinas. El acceso a los servicios, incluidos los de tipo virtual, está cambiando y requiere que los usuarios, proveedores y funcionarios de la administración pública posean un grado suficiente de conocimientos digitales. Por ejemplo, la salud virtual (e-salud) está transformando la manera en que se prestan los servicios de salud o en que la gente accede a ellos. La demanda de especialistas en tecnología digital ha aumentado en un 4% anual durante la última década. Sin embargo, se espera que el número de vacantes no cubiertas para profesionales de TIC llegue a 756.000 en 2020. Por otra parte, casi la mitad de la población de la UE carece de las capacidades digitales básicas, y aproximadamente el 20 % de la población no posee ninguna en absoluto. Los estados miembros, las empresas y las personas necesitan ponerse a la altura del desafío e invertir más recursos en la enseñanza de conocimientos digitales (incluidas la programación y las ciencias de la computación) dentro del amplio espectro de la educación y la formación.

La Comisión está poniendo en marcha la "Coalición para las capacidades y los empleos digitales", con el objeto de desarrollar una extensa cantera de talentos en esta área y ga-



rantizar que los habitantes y la fuerza laboral de Europa cuenten con un nivel suficiente de capacidades en este ámbito.

Facilitar la visibilidad y la comparabilidad de las capacidades y las cualificaciones

Las cualificaciones les indican a los empleadores lo que las personas saben y son capaces de hacer, pero casi nunca reflejan las capacidades adquiridas fuera de las instituciones de enseñanza formal, por lo que existe el riesgo de que aquéllas sean infravaloradas. El hecho de identificar y validar esas capacidades reviste particular importancia para las personas con menos cualificaciones, para las personas sin trabajo o amenazadas por el desempleo, para las personas que necesitan modificar su trayectoria profesional, y para los migrantes. Permite que las personas den a conocer y aprovechen más eficazmente su experiencia y su talento, identifiquen otras necesidades de formación y aprovechen oportunidades para la reorientación profesional. No obstante, dadas las diferencias entre los sistemas de educación y formación, a los empleadores les resulta más difícil evaluar los conocimientos y capacidades de las personas con cualificaciones obtenidas en otros países.

En la Nueva Agenda de las Capacidades para Europa, la Comisión propone medidas destinadas a aumentar la transparencia y la comparabilidad de las cualificaciones, y a respaldar el establecimiento de un perfil inicial de las capacidades y cualificaciones de los migrantes.

Aumentar la transparencia y la comparabilidad de las cualificaciones

El Marco Europeo de Cualificaciones³ para el Aprendizaje Permanente (MEC) fue elaborado con el fin de facilitar la comprensión y la comparación de los conocimientos que efectivamente han adquirido las personas (resultados de aprendizaje) con la obtención de sus cualificaciones. Este sistema ha alentado a actores de distintos sectores educativos a trabajar en conjunto para diseñar marcos de cualificación nacionales que sean coherentes y se basen en resultados de aprendizaje. La Comisión ha planteado una propuesta para revisar el MEC y así aumentar su eficacia como herramienta para ayudar a los empleadores, los trabajadores y los alumnos a comprender las cualificaciones nacionales, internacionales y de terceros países. De este modo, la iniciativa debería contribuir a aprovechar más adecuadamente las capacidades y cualificaciones disponibles, lo que redundará en beneficio de las personas, el mercado laboral y la economía.

Establecer un perfil inicial de las capacidades y cualificaciones de los migrantes

Para muchos países, comprender las capacidades, las cualificaciones y la experiencia profesional de los migrantes recién llegados al país supone una difícil tarea. El hecho de identificar tempranamente las capacidades de los migrantes puede ayudar a determinar las primeras medidas que deben

adoptarse para incorporarlos a los programas de formación adecuados (entre ellos, el aprendizaje de idiomas, la formación empresarial, o cursos ofrecidos por la Alianza Europea para la Formación de Aprendices) o a los servicios de empleo. La Comisión propone adoptar una serie de medidas para integrar más rápidamente a ciudadanos de terceros países —incluido un mecanismo para ayudar a las naciones de acogida a identificar y documentar las capacidades, las cualificaciones y la experiencia de estos ciudadanos recién llegados, y a respaldar la formación del personal de los servicios de acogida—, y que también permitan el acceso de estos inmigrantes a cursos de idiomas en línea.

Mejorar la información estratégica y la documentación sobre las capacidades para tomar decisiones informadas respecto de las carreras profesionales

La tercera área prioritaria se concentra en la disponibilidad de datos sobre las capacidades, y su uso por parte de los diseñadores de políticas, los proveedores de educación y formación, los alumnos y los empleadores.

Mayor información para tomar mejores decisiones

Tanto si buscan un empleo como si deben decidir qué aprender y dónde hacerlo, las personas tienen que ser capaces de acceder a la información estratégica disponible, y también de entenderla. Asimismo, necesitan (auto)evaluar sus capacidades y dar a conocer eficazmente sus cualificaciones; por su parte, los empleadores tienen que contar con herramientas más eficientes y eficaces para identificar y reclutar a empleados con las capacidades adecuadas.

La Comisión va a presentar propuestas para crear una plataforma de servicios en línea integrada e intuitiva, la cual ofrecerá herramientas virtuales para documentar y compartir información sobre capacidades y cualificaciones, además de una herramienta gratuita de autoevaluación, basándose en los buenos resultados obtenidos por la Red Europass⁴. Asimismo, se aumentará la precisión de los datos sobre las necesidades y tendencias en materia de capacidades gracias a análisis en gran escala o al uso de rastreadores de la web (web crawlers), para así ofrecer una información confiable y en tiempo real sobre capacidades a la que podrán acceder personas, empleadores o diseñadores de políticas.

Mejorar la información estratégica sobre capacidades y la cooperación en los sectores económicos

Las necesidades actuales y futuras en materia de capacidades pueden variar de un sector a otro de la economía. A la vez que surgen nuevos sectores, otros cambian radicalmente. Disponer de una oferta de las capacidades adecuadas en el momento oportuno es esencial para permitir el desarrollo de la competitividad y la innovación. Un importante desafío para la industria consiste en predecir y afrontar más eficazmente estos cambios. Para mejorar la información estratégica sobre capacidades y abordar las carencias que se

han puesto de manifiesto en los diversos sectores de la economía, la Comisión está poniendo en marcha un Plan General de Cooperación Sectorial sobre Capacidades, que contribuirá a movilizar y coordinar a los principales actores, a fomentar la inversión privada y a promover una mayor utilización estratégica de los programas pertinentes de financiación europeos y nacionales. Se establecerán alianzas de capacidades sectoriales en la industria y los servicios a fin de identificar las necesidades de habilidades y discurrir soluciones concretas, tales como desarrollar de manera conjunta oportunidades para los titulados de la EFP superior y colaboraciones entre las empresas, las instituciones educativas y los centros de investigación, y promover el reconocimiento de cualificaciones y certificaciones sectoriales. Los siguientes son algunos de los sectores destinatarios en una primera etapa: automovilístico, tecnologías marítimas, espacial, defensa, textil y turístico.

Comprender más claramente el desempeño de los graduados

Las universidades y los proveedores de EFP preparan a los jóvenes para la vida laboral. Por tanto, deben comprender las tendencias del mercado laboral, estar informados de la facilidad o dificultad con la que sus exalumnos encuentran trabajo, y adaptar sus programas en consecuencia. Los estudiantes y sus familias también necesitan conocer estos datos para tomar decisiones informadas sobre qué y dónde estudiar. Debería disponerse con facilidad de más información sobre el desempeño de los graduados en el mercado laboral. En varios estados miembros, se han desarrollado mecanismos de seguimiento profesional para los titulados de la educación postsecundaria, y la Comisión planea respaldar a estos países en sus esfuerzos por mejorar la información sobre el progreso de los graduados en el mercado laboral.

Conclusión

La nueva Agenda de Capacidades establece una planificación común para la UE, los estados miembros y los actores involucrados. El objetivo es llegar a una visión común y al compromiso de cooperar en la tarea desarrollar capacidades mayor calidad y más adecuadas que puedan adaptarse a la rápida evolución de las necesidades de capacitación del mercado de trabajo, como también a todas las personas de un conjunto mínimo de capacidades básicas y hacer más comprensibles las cualificaciones, ayudando de este modo a los trabajadores y estudiantes a desplazarse más fácilmente dentro de la UE.

La Comisión ha instado al Parlamento Europeo y al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones a que refrenden la presente Agenda y apoyen activamente su aplicación, en estrecha cooperación con todos los actores involucrados pertinentes.

Notas

- 1 / <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&rid=7>
- 2 / <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=URISERV:c11090&from=EN>
- 3 / https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_es.pdf
- 4 / <http://europass.cedefop.europa.eu/es>

i

Sobre los autores

Dana Bachmann es Jefa de la Unidad de Educación y Formación Profesional, Formación de Aprendices y Educación de Adultos en la Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión de la Comisión Europea.

Contacto

Dana-Carmen.BACHMANN@ec.europa.eu

Paul Holdsworth es jefe del equipo de capacidades de adultos en la Unidad de Educación y Formación Profesional, Formación de Aprendices y Educación de Adultos en la Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión de la Comisión Europea.

Contacto

Paul.HOLDSWORTH@ec.europa.eu

¡Participen!
ICAE
Seminario virtual
2017

Pueden debatir sobre este artículo en nuestro seminario virtual (véase la página 123)

Habilidades y competencias para el trabajo y la vida: ¿Una receta mágica?

Se trata de una realidad que hemos presenciado durante largo tiempo. La brecha que existe entre la educación general, por una parte, y la educación y formación profesional, por la otra. Esta brecha ha persistido en las ciencias, en la investigación y la política educativa, creando dos paradigmas distintos, dos caminos separados que conducen a metas totalmente distintas. Esta división artificial sólo ha sido un fenómeno persistente en las prácticas educativas de la educación formal (y desde el punto de vista formal), o bien en los polos extremos del continuo de la realidad educativa. Es una fisura que ha perjudicado a ambos paradigmas y ha impedido un desarrollo más expedito de las ideas educativas y de prácticas más innovadoras. En consecuencia, es preciso poner freno a esta tendencia.

Los problemas cada vez más graves que deben afrontarse a ambos lados (creciente desempleo, un escenario industrial que cambia rápidamente, nuevas formas de economía, el desarrollo tecnológico, amén de una progresiva incertidumbre, un creciente número de conflictos, la intolerancia, el cambio climático y los problemas medioambientales) nos han obligado a prestar finalmente mayor atención a la educación para el mundo laboral y a la educación para una vida en constante transformación. La escasez de recursos subraya la necesidad de buscar nuevos enfoques educativos, de ser eficientes y descubrir sinergias y —un último aspecto, aunque no el menos importante— de identificar la lógica de la realidad holística de la persona que aprende.

Se suponía que un concepto de las habilidades necesarias para el mundo del trabajo abarcaría la Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) y todos los demás aspectos asociados al mundo del trabajo. Las habilidades para la vida han de preparar a las personas para todo lo demás: las aptitudes de lectura, escritura y cálculo, la educación básica, las TIC, la conciencia medioambiental, la paz y la interculturalidad, las ciencias, la comunicación y las relaciones humanas... y una serie de otros aspectos. Esta combinación de competencias para la vida y para el mundo del trabajo adquirió una enorme popularidad y ha sido adoptada por los principales diseñadores de políticas mundiales, incluso por aquellos que anteriormente habían abogado por paradigmas completamente distintos (tales como la UNESCO o la OCDE; por su parte, la Comisión Europea

asumió el liderazgo en el uso y la aplicación indiscriminados de este concepto). La prometedora amalgama de variadas competencias no tardó en transformarse en una especie de receta para todos los tipos de educación. El hecho es que incluso el concepto de “habilidades”, que había sido adoptado de la terminología industrial (y, por tanto, era bastante restrictivo y simplista en su percepción del aprendizaje y la educación), fue motivo de problemas. Ello no quiere decir que haya frenado el entusiasmo por emplear la nueva combinación de habilidades. Todos los tipos de habilidades profesionales, incluso los de carácter marcadamente práctico, destinados a un propósito concreto y a un uso único, ¡fueron incluidos en una misma cesta junto a las habilidades cognitivas abstractas, la metacognición y el pensamiento crítico, los rasgos personales y las relaciones humanas!

En algunos casos, el término “habilidades” fue reemplazado por “competencias”, el cual es algo más amplio y menos restrictivo, pero las habilidades para la vida y el trabajo, como un conjunto, se resistieron a este cambio. Incluso las dificultades para categorizar las habilidades de esta manera dicotómica no se tradujeron en un mayor cuestionamiento del paradigma predominante ni de algún desarrollo de los pasos ulteriores.

Es obvio que el problema de una combinación tan indiscriminada y expuesta con poca claridad no radica en su separación, sino que tiene que ver con la única esfera en la cual ya está operando (e incluso operaba antes, sin que lo notaran los políticos ni los teóricos) en la práctica educativa. Una gran cantidad de iniciativas, proyectos y programas ya han demostrado que solo una perspectiva holística e integrada puede funcionar en el campo de la educación. Ya han aportado una serie de respuestas y han contribuido con muchos ejemplos de buenas prácticas. Pero aún no han sido percibidos por los creadores de los conceptos políticos, como tampoco han influido en la reformulación de la actual tendencia para la combinación de habilidades. No se trata del porcentaje de habilidades para el trabajo y de habilidades para la vida en los currículos, tampoco se trata de inculcarlas de manera simultánea o consecutiva, o de identificarlas y de añadir cada vez más habilidades, de establecer prioridades y de decidir en cuál hay que poner el acento.

La finalidad del desarrollo ulterior debería consistir en encontrar tanto fórmulas innovadoras para combinar habilidades (incluidos los conocimientos y las competencias), como modelos eficaces que resulten aplicables a las personas o los alumnos y a la industria o la economía (¡sin olvidarse de la sociedad!); en identificar los elementos que caracterizan a los programas exitosos ya en marcha (ejemplos de buenas prácticas); y, sobre todo, en adoptar un enfoque de la educación que sea más amplio, contextual e integrado. No se debe olvidar que la integración (de habilidades, de competencias, etc.) depende de la intermediación positiva o negativa de maestros y capacitadores, a veces incluso con independencia de los currículos. En consecuencia, será preciso prestar especial atención y apoyo a la formación inicial y posterior de los maestros y los capacitadores. Una investigación más profunda y una nueva percepción del fenómeno del aprendizaje propiamente tal también podrían contribuir al surgimiento de nuevas fórmulas para tender puentes entre los distintos ámbitos de la vida humana, incluido el laboral.



Katarina Popović es secretaria general del Consejo Internacional de Educación de Adultos (International Council for Adult Education – ICAE), catedrática de la Universidad de Belgrado, Presidente de la asociación nacional de educación de adultos de Serbia y editora en jefe de la revista "Andragogical Studies".

Contacto

katarina.popovic@outlook.com

Stephen Evans

Breve
entrevista

Educación de Adultos y Desarrollo: ¿Qué habilidades y competencias necesitamos para sobrevivir en el futuro?

Stephen Evans: El aprendizaje y el desarrollo de habilidades son fundamentales para vivir en una sociedad justa, inclusiva y próspera. Ellos ayudan a las personas a cumplir un papel activo en su comunidad y su sociedad, a apoyar a sus hijos en su educación y desarrollo, y son cada vez más indispensables para conseguir un empleo y aprovechar oportunidades profesionales.

Sin embargo, actualmente en Gran Bretaña muchas personas se encuentran marginadas de las oportunidades y carecen de la enseñanza y las habilidades que necesitan.

Habilidades esenciales: Según la Encuesta sobre Habilidades para la Vida realizada en 2011, uno de cada cuatro adultos posee escasas habilidades de cálculo, y uno de cada seis cuenta con limitadas capacidades de lectura y escritura. El Censo de 2011 reveló que 850.000 adultos “no dominaban satisfactoriamente” el idioma inglés. Lo preocupante es que en la Evaluación de la OCDE de las Competencias de Adultos realizada en 2013 Gran Bretaña figura entre los cuatro países con el menor nivel de capacidades de lectura, escritura y cálculo entre los jóvenes de entre 16 a 24 años de edad. Alrededor de uno de cada cuatro adultos carece de habilidades digitales básicas. Todo lo anterior está vinculado a deficiencias en la capacidad financiera, la ciudadanía activa y la capacidad sanitaria.

La importancia de estos aspectos esenciales no hará sino aumentar. Nuestra economía y nuestra sociedad están cambiando. Debido al avance de la tecnología, las habilidades digitales adquieren cada vez mayor relevancia para acceder a la administración pública, para abrir nuevas vías de aprendizaje, y para conseguir trabajo. Son cada vez más los empleos en que se exige poseer conocimientos básicos de lectura, escritura y cálculo. En la actualidad, solo una de cada dos personas sin cualificaciones tiene empleo.

Habilidades profesionales y técnicas: Más allá de este núcleo básico de habilidades, existe una gama de habilidades técnicas y profesionales que resultan fundamentales para los sectores florecientes del futuro, como la tecnología, la ingeniería y la ciencia. En este aspecto, Gran Bretaña exhibe cifras relativamente satisfactorias en cuanto a habilidades de nivel superior, y cuenta con algunas de las mejores universidades del mundo. Sin embargo, su plataforma de habilidades intermedias es menos sólida. A pesar de que cuenta con algunos programas de enseñanza de gran cali-

dad, y en varios sectores ha alcanzado un liderazgo mundial, Gran Bretaña exhibe un porcentaje relativamente bajo de empleados cualificados para desenvolverse en el nivel intermedio. Esta situación puede suponer un escollo para los trabajadores que aspiran a progresar desde un empleo con baja remuneración y no cuentan con las habilidades que les permitan ganar un sueldo más alto, y también para los empleadores que pretenden competir en la economía mundial.

Adaptabilidad y flexibilidad: Lo principal que sabemos sobre el futuro es que no puede predecirse con exactitud. Muchos de los empleos del futuro aún no han sido inventados, y también van a crearse nuevas maneras de conectar a las personas y de interactuar con ellas. Al mismo tiempo, la población de Gran Bretaña está envejeciendo y la vida laboral se está extendiendo: hoy en día, es probable que quienes finalizan su educación escolar tengan por delante una carrera de 50 años. Por tanto, resulta fundamental asegurarse de que las personas cuenten con las herramientas para adaptarse y responder frente a los cambios y la incertidumbre. Ello supone, asimismo, actualizar las habilidades a medida que progresa la tecnología, y cambiar numerosas veces de empleo y de carrera. El aprendizaje y la flexibilidad son la mejor manera de ayudar a la gente a adaptarse a los cambios y obtener de ello el máximo provecho.

¿Cómo podemos adquirirlas?

La flexibilidad y la adaptabilidad son tan decisivas para nuestro sistema de aprendizaje y desarrollo de habilidades como para nuestra sociedad y nuestra economía. Las personas aprenden de diversas maneras: de sus amigos, de la familia y de sus colegas, en el lugar de trabajo, en el hogar o en la comunidad, en línea o en la sala de clases. Cualquier tipo de aprendizaje —ya sea formal y conducente a una cualificación, ya sea informal y concentrado en un tema específico— es valioso.

Habilidades fundamentales: Quienes estén familiarizados con el informe “Aprender durante la vida: Indagación sobre el futuro del aprendizaje a lo largo de toda la vida” (“Learning through life inquiry into the future for lifelong learning”) sabrán que en él se recomendaba un repertorio de capacidades que todo ciudadano debería tener en el siglo XXI. El Instituto para el Aprendizaje y el Trabajo (Learning and Work Institute) de Gran Bretaña ha llevado adelante esta iniciativa, y sostiene que este país debería duplicar su inversión en habilidades bá-

sicas, de modo que los adultos tengan la oportunidad de desarrollar sus competencias de lectura, escritura, cálculo, digitales, sanitarias, financieras y de ciudadanía para el año 2030. Asimismo, hemos elaborado el Currículo de los Ciudadanos, como una nueva herramienta para alcanzar ese objetivo: es gestionado a nivel local, ha sido elaborado con la activa participación de los alumnos, e interrelaciona habilidades para la vida como el idioma, la lectura, la escritura y el cálculo con habilidades sanitarias, financieras, digitales y cívicas. Los resultados de nuestros proyectos piloto han sido positivos: profesionales del área y alumnos nos han informado de los beneficios, y hemos registrado considerables ahorros en otros servicios públicos, porque las personas están más comprometidas. Por ejemplo, un ayuntamiento ahorró 4,35 euros por cada euro gastado.

Habilidades profesionales y técnicas: El Gobierno británico ha dado a conocer un Plan de Habilidades basado en las conclusiones del Panel Independiente sobre Educación Técnica encabezado por Lord Sainsbury. Su objetivo consiste en establecer itinerarios claros para la educación técnica. El Learning and Work Institute acoge con agrado los principios y las aspiraciones contenidos en estos cambios: la prueba definitiva de su eficacia la aportarán los detalles de su implementación y la manera en que puedan aplicarse a los adultos y a los jóvenes de 16 a 19 años. La política sobre formación de aprendices es otra de las iniciativas clave del Gobierno en esta área: combinar el trabajo con la capacitación sobre habilidades profesionales y técnicas. Ya se han asignado 3 millones de cursos de formación de aprendices que comenzarán en 2020, y su contenido será determinado por los empleadores. El Learning and Work Institute aprueba con agrado los esfuerzos por ampliar los cursos de formación de aprendices, pero ha recomendado que se preste mayor atención al acceso (para que así cualquier persona en condiciones de aprovecharlos pueda inscribirse en ellos) y a la calidad (de modo que dichos cursos reporten beneficios tangibles a los empleadores y a los participantes). Tanto el Plan de Habilidades como la ampliación de la formación de aprendices sólo tienen validez en Inglaterra, mientras que los gobiernos de Escocia y Gales cuentan con planes propios.

Adaptabilidad y flexibilidad: Por último, es indudable que las modalidades de aprendizaje han cambiado, están cambiando, y seguirán cambiando. Por ejemplo, se ha observado un notable aumento en el uso de los métodos de aprendizaje digitales y virtuales. En nuestro Instituto nos enorgullecemos de ser pioneros en este campo: desde el desarrollo de nuevas modalidades de aprendizaje digital en las prisiones y el apoyo a *colleges* de educación postsecundaria para crear nuevos métodos de aprendizaje virtual, hasta la incorporación de la tecnología en el aprendizaje familiar y el uso de las aplicaciones para teléfonos móviles. Lo anterior también entraña una mayor preocupación por el aprendizaje de contenidos breves (“bite-size learning”) y el aprendizaje con métodos informales, como también por las cualificaciones tradicionales que requieren una formación más prolongada. Todo ello brinda oportunidades sumamente atractivas: la travesía solo está comenzando.

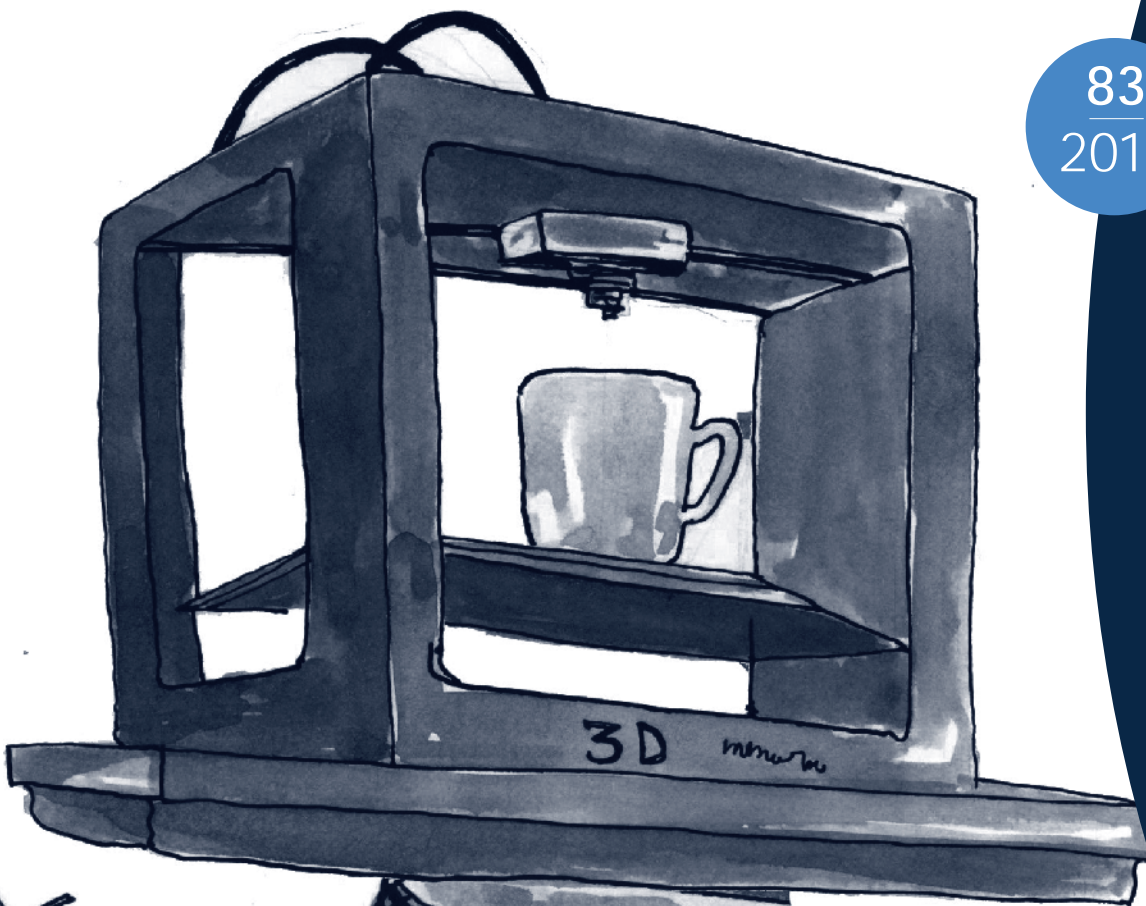
¿Quién debería inculcarlas?

La respuesta breve sería: ¡Todos! Cuando se imparte una enseñanza más formal, es fundamental que proporcionemos los recursos adecuados a nuestro sistema de aprendizaje y desarrollo de habilidades, como también que establezcamos normas apropiadas y ofrezcamos oportunidades de desarrollo profesional. Una de las lecciones básicas derivadas del perfeccionamiento de las normas escolares de Inglaterra es que el liderazgo y la calidad de la enseñanza son más importantes; lo mismo vale para todas las modalidades de aprendizaje. Los profesionales que trabajan en nuestro sistema de aprendizaje y desarrollo de habilidades tienen en sus manos el futuro del país, por lo que necesitan recibir la formación y la ayuda apropiadas para permitirles cumplir su tarea.

Con todo, el aprendizaje no solo tiene que ver con las aulas y las cualificaciones. En el Learning and Work Institute realizamos una intensa labor con las instituciones que imparten enseñanza a las familias y a la comunidad. He constatado de primera mano el poder que tienen estos enfoques menos formales aplicados al aprendizaje. Y la mayoría de nosotros ha adquirido habilidades en el lugar de trabajo al pedirle a un colega que nos entrene. Por eso tengo claro que la respuesta a los desafíos del futuro es una sociedad del aprendizaje. Vivimos en una época difícil, con reducciones en el gasto público y un clima de gran incertidumbre. Aprender es la mejor respuesta a esta situación, y en todo el Reino Unido y el continente europeo podemos distinguir muchos faros que nos señalan el camino.



Stephen Evans, Director Ejecutivo
Learning and Work Institute
Gran Bretaña



Sección 2

Diversidad conceptual

Una revista de alcance internacional como EAD procura tratar temas que sean universales, pero el hecho de que estemos empleando las mismas palabras en todo el planeta no significa que tengamos la misma percepción del mundo. Nuestra diversidad conceptual ofrece una perspectiva distinta y algunos puntos de vista divergentes.

Conocimientos, competencias y habilidades para la vida y el trabajo



Heribert Hinzen
Alemania



Steffi Robak
Universidad de Leibniz
Alemania

Resumen – *En este artículo analizamos las habilidades para la vida y el trabajo desde un punto de vista altamente holístico. Consideramos la vida en todos sus aspectos: la juventud, la adultez, la ancianidad, su transcurso, su amplitud y su profundidad. Y cuando abordamos el tema del trabajo nos referimos a todos los tipos de actividad, pero con la esperanza de que las personas consigan un empleo digno. Así pues, procuramos llegar a comprender en profundidad los conocimientos, las competencias y las habilidades que se requieren para la lograr la ciudadanía y la empleabilidad. Finalmente, situamos el debate en el contexto más amplio de la Agenda de Educación 2030.*

¿Cuáles son las habilidades para el siglo 21? ¿Cuáles son las habilidades para el futuro? ¿Podemos incluso generar habilidades mediante la educación y el aprendizaje para anticiparnos al futuro?

Cuando usamos el término "habilidades" aludimos a los conocimientos, competencias, capacidades y cualificaciones, como asimismo a las actitudes y los valores. Cuando hablamos de habilidades nos referimos a todos esos aspectos. Se trata de un área compleja, y existe, asimismo, el problema de la traducción. Incluso en los tres idiomas en que publicamos "Educación de Adultos y Desarrollo" la percepción de conocimientos, competencias, capacidades, habilidades, actitudes y valores es muy distinta. Y las dificultades no terminan ahí. Si revisamos la bibliografía o los diccionarios, nos encontramos con muchos otros ejemplos que se prestan a malentendidos. Si tenemos el valor suficiente para buscar "habilidades" en Google, obtendremos más de 10 millones de entradas. Si hacemos una búsqueda en Google sobre "competencias" o "conocimientos", obtendremos más entradas de las que seríamos capaces de consultar. La definición y la amplitud varían de acuerdo con la diversidad del contexto y según quién emplea el término. Para situar esta edición de EAD en un contexto, a continuación intentaremos presentar un panorama de esta área tan compleja.



Términos y definiciones

Teniendo en cuenta la infinidad de maneras en que se puede comprender y definir estas palabras, procuraremos no entrar en detalles sobre las definiciones, ni analizar las similitudes, los aspectos en común y las diferencias entre estos términos, ni referirnos al uso cotidiano de los vocablos asociados a "habilidades". Sin embargo, resulta inspirador revisar la lista de algunas palabras que suelen mencionarse cuando se habla de habilidades básicas, personales, sociales, transversales, blandas, transferibles, para la vida, para la subsistencia, de lectura y escritura, manuales, profesionales y empresariales. Por lo general, ellas van acompañadas de argumentos en cuanto a que los desequilibrios en las habilidades necesariamente conducirán a una ofensiva en este ámbito que permitirá reducir el déficit de habilidades que entorpece el desarrollo de las personas y de la sociedad.

Advertimos claramente esa amplia diversidad durante dos reuniones del consejo editorial de esta revista. Los miembros de Latinoamérica acudieron como representantes de una sólida noción de la educación popular, mientras que los que provenían de países nórdicos europeos aportaron al debate una tradición en la que la educación de adultos está más relacionada con la ilustración y la ciudadanía. Por su parte, los colegas cuyas preocupaciones más inmediatas son la empleabilidad y el trabajo digno subrayaron la importancia de la enorme variedad de habilidades técnicas y profesionales. Todos ellos contribuyeron con sus argumentos y

plantearon sus puntos de vista sobre lo que debería incluir este tema para abarcar completamente las múltiples dimensiones de las habilidades y competencias.

Puesto que nuestro objetivo es aportar ideas y experiencias sobre cómo poner en práctica la educación, el aprendizaje y la formación a fin de desarrollar competencias y habilidades para la vida y el trabajo, tuvimos que preguntarnos: ¿Cuál es el verdadero significado de este proceso para las zonas rurales y urbanas, para las aldeas y las ciudades, en los distintos países y continentes? Al mismo tiempo, deseamos aprender de ejemplos innovadores en la enseñanza de jóvenes y adultos, mediante la educación popular o los círculos de estudio, en centros de aprendizaje comunitario o en universidades, desde la diversidad que supone inculcar nuevas habilidades y competencias a migrantes y refugiados, desde comunidades azotadas por calamidades, o mediante las habilidades necesarias para afrontar crisis y conflictos. Y nos preguntamos si todos comprendíamos el problema de la misma manera, pues éste trasciende las prácticas comunes y la claridad de las definiciones que se han empleado por generaciones.

Educación de adultos y aprendizaje a lo largo de la vida

Al parecer existen algunas nociones y cualidades importantes asociadas a los conocimientos, las habilidades y las competencias con respecto al aprendizaje a lo largo de la vida y la educación de adultos, y que resulta indispensable

mencionar. Contamos con evidencias de que mientras más alto sea el nivel de conocimientos generales de las personas y los grupos, más fácil les será adquirir las habilidades y competencias necesarias para hacer frente a los drásticos cambios que tienen lugar en las sociedades y en el mundo globalizado. Los ambientes de aprendizaje, la enseñanza y el aprendizaje en instituciones y en ambientes sociales siguen teniendo una enorme importancia para el aprendizaje y la educación (Baethge/Baethge-Kinsky, 2004). Las competencias de aprendizaje —en las que se combinan las capacidades para decidir cuándo es necesario aprender algo nuevo, cómo aprender y dónde participar en los procesos de aprendizaje y educación— son altas cuando las personas han vivido experiencias positivas de aprendizaje no formal en distintas instituciones y contextos de aprendizaje institucionalizado. Estas conclusiones ponen de relieve la importancia de las oportunidades de aprendizaje formal y no formal, que son tan diversas en distintos continentes, en diferentes países y comunidades. Demuestran que las competencias pueden ser abordadas de distintas maneras: saber cómo conocer, participar en la vida y trabajar.

Los ambientes de aprendizaje, la enseñanza y el aprendizaje en instituciones y en ambientes sociales siguen teniendo una enorme importancia para el aprendizaje y la educación.

Durante la década anterior, las competencias tuvieron significados específicos con respecto al empleo y al trabajo. Especialmente en el caso del empleo, las opiniones sobre las definiciones y la estructura de las competencias son muy diversas. Desde una perspectiva vocacional, las personas son aptas cuando adquieren determinadas competencias vinculadas al empleo, la profesión, los puestos y las tareas. Por añadidura, evaluar las competencias se ha transformado en una práctica muy difundida. Estas competencias se basan en ideas anteriores sobre la cualificación, pero se concentran en el individuo (Arnold, 2011), sin preguntarse cómo son adquiridas por una persona. Es una lástima, ya que es importante comprender cómo se están generando las competencias sobre la base de los conocimientos, al practicar, al reflejar las experiencias, mediante la (auto) evaluación y a través del diálogo. Lo que es más importante, el individuo aún no logra completar por sí solo este proceso de desarrollar sus competencias, y se requiere contar con ambientes de aprendizaje institucionalizados y sofisticados. Asimismo, existe un enorme interés por las competencias genéricas que permiten que las personas transfieran conocimientos y habilidades a otros contextos y tareas laborales. En la actualidad debemos replantearnos cuáles son las competencias genéricas indispensables para que las personas afronten los efectos de la globalización y la digitalización 4.0 en lo relativo al acceso al trabajo y al empleo. El trabajo es un fac-

tor importante en la vida, por lo que frente a fenómenos como la movilización y la migración tenemos que preguntarnos cómo cambian continuamente las habilidades para la vida que tienen utilidad práctica.

En la actualidad debemos replantearnos cuáles son las competencias genéricas indispensables para que las personas afronten los efectos de la globalización y la digitalización 4.0 en lo relativo al acceso al trabajo y al empleo.

Fuera de las enormes diferencias económicas, sociales y culturales que aún persisten en países y regiones, se observan nuevos procesos sociales de transnacionalización, en el sentido de una intensificación de las relaciones mutuas y los efectos recíprocos atribuibles a las políticas y a los procesos de migración y globalización económica (Pries, 2008). Desde una perspectiva cultural, la transnacionalización requiere tomar conciencia de que existen efectos transculturales. Ello significa que las culturas ya no deberían ser concebidas como entidades individuales y completas con diferentes identidades, sino como realidades vinculadas e interrelacionadas que están expuestas a una intensa dinámica cultural y se influyen claramente unas a otras. Para vivir en esas culturas interconectadas es preciso adoptar un enfoque transcultural a fin de analizar la manera en que se adquieren las habilidades, lo cual nos ayuda a comprender y a reflejar las diferencias culturales y, asimismo, a ser capaces de considerar las posibilidades de forjar modalidades transculturales que incluyan perspectivas culturales y sistemas de interpretación distintos. Esta aptitud transcultural consta de un componente cognitivo y de otro emocional, pues los conocimientos están ligados a las emociones; y los patrones de emociones son un elemento inicial del aprendizaje y de las actividades y prácticas educativas (Damasio, 2004; Gieseke, 2007).

Estudios: CiLL, PIACC, PISA, AES, BeLL

Existe un conjunto muy específico de habilidades que está siendo mencionado cada vez con mayor frecuencia como una herramienta esencial. Nos referimos, por supuesto, a las habilidades informáticas. Tal parece que en la actualidad ellas han llegado a transformarse casi en un prerrequisito para la vida y el trabajo de la generación más joven, y por lo general tienen la misma importancia para las personas que deben actualizar sus habilidades a fin de adquirir las necesarias “competencias en la tercera edad” (“Competencias in Later Life” – CiLL).

Las CiLL, que se concentran en la población de entre 66 y 80 años de edad, generan y profundizan un debate que

se refiere, por una parte, a lo que aprendemos y enseñamos en el contexto de las U3A o universidades para la tercera edad (la “generación plateada”), a la luz del creciente caudal de estudios y declaraciones sobre las actuales y futuras tendencias demográficas. Por otra parte, podemos considerar las CiLL como una tendencia complementaria y acorde con la investigación sobre el conjunto de habilidades para la cohorte de 16 a 64 años de edad emprendida por el Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos (Program for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC). Por último, existe también el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Program for International Students Assessment – PISA), que entretanto ha sido aplicado en diversas rondas para medir las competencias en lectura, escritura, matemáticas y ciencias de los alumnos de 15 años.

Puesto que percibimos la necesidad de que se reconozcan, validen y acrediten los resultados del aprendizaje, quisiéramos contribuir a aclarar de qué manera inciden todos los nuevos marcos de cualificación en el aprendizaje no formal e informal. “El reconocimiento, la validación y la acreditación (RVA) se refieren a la creación de herramientas que permitan visibilizar y valorar todos los resultados del aprendizaje (incluidos los conocimientos, las habilidades y las competencias), como una alternativa frente a los estándares claramente definidos y de calidad garantizada. El concepto de RVA abarca el proceso completo, que incluye la identificación, la documentación, la evaluación y la acreditación de los resultados del aprendizaje desde distintos ámbitos” (Yang, 2015, p. 10).

Estos estudios se concentran en el individuo que adquiere sus competencias. Se interesan en demostrar los niveles de competencia y medir las habilidades adquiridas de manera individual. Existen más estudios, como el Sondeo sobre Educación de Adultos (Adult Education Survey – AES), que revelan que las empresas y otras instituciones de educación de adultos, al igual que las modalidades de aprendizaje informal, son importantes para la adquisición de habilidades. El grado de participación varía en los distintos países, y depende de muchos factores y circunstancias sociales e institucionales. El estudio BeLL señala los mayores beneficios que reporta la educación general, y demuestra cómo las habilidades, el aprendizaje y la participación en un sentido más amplio están vinculados entre sí, y cuán importante es considerar la vida en todas sus dimensiones. La vida personal y el trabajo siempre deberían estar en equilibrio.

La vida y el trabajo como objeto de interés

Cuando hablamos de la vida, estamos adoptando una visión muy holística. Es la vida en su totalidad (la juventud, la adultez y la vejez, todos los géneros y las generaciones, su transcurso, su amplitud y su profundidad, ser o no ser saludable y feliz, cumplir funciones y papeles que nos agradan o quisiéramos cambiar por otros. Y cuando hablamos del trabajo, nos referimos a todos los tipos de actividad, pero

con la esperanza de que las personas consigan un empleo digno. Así pues, procuramos llegar a comprender en profundidad los conocimientos, las competencias y las habilidades que se requieren para lograr la ciudadanía y la empleabilidad.

Aprendemos a medida que vivimos, y este aprendizaje puede estar asociado a todos los tipos de educación formal en distintos niveles (escolar, universitario); o de educación no formal en centros de aprendizaje comunitario o institutos de formación profesional; o de alternativas cada vez más accesibles a través de modalidades informales en las que se emplean medios de comunicación y tecnologías de la información, generalmente en combinación con sistemas presenciales.

Con todo, incluso con los beneficios que ha traído consigo el perfeccionamiento de la formación técnica y profesional, nos damos cuenta de que, especialmente la lectura y la escritura, al igual que otras habilidades básicas, transferibles o transversales, son cada vez más indispensables para satisfacer todas las necesidades de las personas en la comunidad o la sociedad en general, y para adaptarse a las competencias y habilidades relacionadas con la empleabilidad.

Las investigaciones y las políticas del último tiempo nos señalan, asimismo, que los conocimientos, las competencias y las habilidades en el sentido estricto ya no son suficientes. Un aspecto más importante que tal vez debemos considerar es la necesidad de analizar también los valores y las actitudes, especialmente cuando pretendemos contribuir al desarrollo sostenible. “Para asegurarse que las personas adquieran una sólida base de conocimientos en disciplinas clave, resulta de suma importancia que desarrollen un pensamiento crítico y creativo, adquieran habilidades de colaboración, y forjen atributos de carácter, como atención plena, curiosidad, valentía y resiliencia” (Schleicher y Tang, 2015, p. 9).

Agenda 2030

En esta edición de “Educación de Adultos y Desarrollo” procuraremos volver a abordar un tema tratado en un número anterior: el proceso posterior a 2015 con miras a implementar la educación para todos (EPT) y los objetivos de desarrollo del milenio (ODM). Según se determinó en el año 2000, ambas aspiraciones deberían hacerse realidad al cabo de 15 años. En el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en 2015 se elaboró un “Marco de Acción para la Agenda de Educación 2030”. La “Declaración de Incheon” fue incluida como cuarto objetivo dentro de los 17 objetivos de desarrollo sostenibles (ODS).

Este objetivo global es el de “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Va acompañado de metas específicas relacionadas con la educación en la primera infancia, la enseñanza primaria y secundaria, las universidades, la formación técnica y profesional, la alfabetización de jóvenes y adultos, todas ellas dentro de un

marco de paridad entre los géneros y acceso igualitario para las personas en situación de vulnerabilidad. En la descripción de estas metas sobresale una observación muy interesante para el contexto de nuestra discusión: “Un enfoque centrado en gran medida en habilidades específicas para el trabajo reduce la capacidad de los diplomados de adaptarse a las exigencias en rápida evolución del mercado laboral. Por ello, más allá de dominar dichas habilidades, es preciso hacer hincapié en el desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas transferibles de alto nivel, como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo en equipo, las competencias de comunicación y la resolución de conflictos, que pueden aplicarse en diversos sectores profesionales. Por otra parte, se deberán brindar posibilidades a los educandos de actualizar continuamente sus habilidades mediante el aprendizaje a lo largo de la vida” (UNESCO, Educación 2015, p. 18).

Por último, está la meta 4.7: “De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”. (UNESCO, Educación 2015, p. 22). Tras leer esa declaración, queda meridianamente claro que para comprometerse en iniciativas de promoción de la paz o de los derechos humanos, y para cultivar un estilo de vida sostenible, es preciso contar con otras cualidades además de los conocimientos, las competencias y las habilidades. En todos los procesos educativos de aprendizaje a lo largo de la vida debemos preocuparnos de las actitudes y de los valores.

Replanteamientos y reactualización de competencias

La UNESCO, en su calidad de organización de las Naciones Unidas para asuntos educativos, sociales y culturales, ha seguido cumpliendo su papel de centro de estudios, dedicándose a generar ideas, proporcionar orientación y propiciar la reflexión, como también a ofrecer oportunidades para participar en debates, reuniones y estudios. Las publicaciones emblemáticas llevan títulos como *La crisis mundial de la educación*, de Philip Coombs (1968), *Aprender a ser*, de Edgar Faure (1972), o el Informe Delors *La educación encierra un tesoro* (1995). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* es la más reciente aportación a esta serie, e incluye un mensaje muy interesante para nosotros:

“En términos generales, el conocimiento puede entenderse como información general, comprensión, capacidades, valores y actitudes. Las competencias aluden a la capacidad de utilizar ese conocimiento en situaciones determinadas. Los debates sobre la educación (o el aprendizaje) giran habitualmente en torno al proceso intencionado de adquirir conocimiento y desarrollar la capacidad (competencias) de usarlo. Los esfuerzos en materia de educación

se centran también cada vez más en la validación del conocimiento adquirido. Sin embargo, los debates sobre la educación y el aprendizaje en el mundo cambiante de hoy deben sobrepasar el proceso de adquisición, validación y utilización del conocimiento: tienen que ocuparse también de los temas fundamentales de su creación y control.” (UNESCO, Replantear..., 2015, p. 87).

Así pues, nos hemos aproximado bastante a lo que el filósofo británico Francis Bacon escribió en 1597, sosteniendo que “el conocimiento es poder”. Este argumento, junto con la afirmación del pensador brasileño Paulo Freire en cuanto a que “ninguna educación es neutra”, nos demuestran la importancia de continuar analizando críticamente las palabras y los significados detrás de los conceptos teóricos, las declaraciones políticas, la investigación empírica, o las prácticas y actividades que están siendo promovidas y difundidas en el contexto de las competencias y las habilidades. Por tanto, nuestro compromiso en el ámbito de la educación de adultos y del aprendizaje a lo largo de la vida trasciende la adquisición de conocimientos como una suerte de acumulación de información, y ya no estamos reactualizando nuestras competencias según eventuales necesidades con el mero fin de desenvolvemos en la sociedad, sino sumándonos además a la tarea de crear un mundo sostenible para todos.

Referencias

Arnold, R. (2010): Kompetenz. In: Arnold, R., Nolda, S., Nuisssl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Stuttgart: UTB Verlag, 2. Aufl.

Baethge, M., Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das Lebenslange Lernen: Eine Repräsentativ-Studie zum Lernbewusstsein und -verhalten der deutschen Bevölkerung. In: Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V. (Hrsg.): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen, München y Berlín, 2004, S. 11-200.

Damasio, A. (2004): Descartes' Irrtum : Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. Berlín: List Verlag.

Friebe, J., Schmidt-Hertha, B. y Tippelt, R. (Eds.) (2014): Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Gieseke, W. (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen: Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Pries, L. (2008): Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Schleicher, A. y Tang, Q. (2015): Education post-2015: Knowledge and skills transform lives and societies. Editorial. In: Hanushek, E.A., Woessmann, L.: Universal Basic Skills: What Countries stand to gain. París: OCDE.

UNESCO (2015): Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? UNESCO Education Sector, París – Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>

UNESCO (2015): Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

Yang, J. (2015): Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and informal learning in UNESCO Member States. Hamburgo: UIL.

<https://es.unesco.org/gem-report/>

<http://www.oecd.org/skills/evaluaciones-de-competencias/>

i

Sobre los autores

El **Prof.(H) Dr. Heribert Hinzen**, obtuvo su doctorado en la Universidad de Heidelberg, con una tesis sobre la educación de adultos en Tanzania. Trabajó para DVV International entre 1977 y 2015 en Bonn, Sierra Leona, Hungría y Laos. En la actualidad enseña en varias universidades. Anteriormente ocupó el cargo de vicepresidente de ICAE y de EAEA.

Contacto

hinzenh@hotmail.com

La **Prof. Dra. Steffi Robak**, es profesora de educación de adultos y educación sobre diversidad en la Universidad de Leibniz en Hanover. Su labor en el Instituto para Educación Profesional y Educación de Adultos (Institute for Vocational Education and Adult Education) se concentra en la investigación sobre educación intercultural y educación internacional en áreas como gestión de la educación y profesionalización de la educación de adultos.

Contacto

steffi.robak@ifbe.uni-hannover.de

Omar Hamza

Breve
entrevista

Educación de Adultos y Desarrollo: ¿Qué habilidades y competencias necesitamos para sobrevivir en el futuro?

Omar Hamza: Me parece que la aptitud más importante que se requiere hoy en día en Egipto es el diálogo eficaz. A mi juicio, la revolución influyó negativamente en nuestra apertura a opiniones divergentes. Si bien las revoluciones en general proporcionan una base para el diálogo y la aceptación, en el caso de Egipto las personas han llegado a adoptar una postura lineal, y solo les atrae aquello que consideran correcto. Estoy totalmente convencido de que el fomento del diálogo crítico nos permitirá llevar una vida sostenible, pues cuando tenemos la capacidad para entablar un diálogo crítico finalmente logramos comprender cómo piensan y actúan los demás y así nos comunicamos mejor con ellos. En mi trabajo con alfabetizadores me preocupó de que se los capacite sobre la manera de mejorar sus habilidades para el diálogo crítico, ya que de ese modo obtendrán mejores resultados con los alumnos, quienes se sentirán confiados para compartir sus opiniones y aprender mediante el diálogo.

Las habilidades para la investigación son también fundamentales para nuestro futuro como árabes y egipcios. Nos transformamos en adictos a los productos y la tecnología, sin detenernos a pensar en su contenido y su utilidad. Cuando las personas carecen de habilidades de investigación, entonces se relacionan con la tecnología como si fuera un recurso para el conocimiento, sin pensar en su contenido. Nos transformamos, por tanto, en receptores de conocimientos producidos por otros, lo cual influirá en nuestro futuro, pues no cumpliremos un papel activo en la generación de nuevos conocimientos. Las habilidades para la investigación nos ayudan a pensar detenidamente y a recopilar evidencias sobre los aspectos positivos y sobre lo que hay que cambiar.

Por supuesto que estas habilidades se basan en otra competencia importante: el "pensamiento crítico". Este permite que la gente adquiera una mayor conciencia y por tanto se esfuerce por alcanzar la justicia y la sostenibilidad. Muchos ciudadanos del mundo árabe interpretan erróneamente los credos y los valores religiosos y se dejan llevar por esas percepciones equivocadas. Ello se debe a que las personas tienen muy pocas oportunidades para aprender en la práctica a reflexionar sobre su credo y sobre la manera en que se implementan esos valores en una sociedad que plantea nuevos desafíos y necesidades. El pensamiento crítico ayuda a las personas a comprender sus valores y a reflexionar sobre ellos, a "leer entre líneas". De esta manera pueden descubrir los valores ocultos de la religión, en lugar de abordarla desde una perspectiva artificial que aumen-

tará la distancia entre las personas y las sumirá en una percepción que las alejará aún más del mundo que las rodea.

¿Cómo podemos adquirirlas?

Me parece que es una tarea difícil, porque para saber cómo adquirir estas competencias necesitamos poseerlas y descubrir los modelos y los métodos para aplicarlas a nuestro contexto. A mi parecer, necesitamos desarrollar nuestro sentido de la responsabilidad compartida, gracias al cual todos los actores involucrados, las ONG, las autoridades locales y las personas deciden y piensan colectivamente sobre las herramientas más adecuadas que permiten mejorar estas competencias.

Pero hay que tener en cuenta que para lograr ese objetivo debemos ser conscientes de que la democracia es el medio que proporciona el espacio donde se ponen en práctica esas competencias.

¿Quién debería inculcarlas?

Cualquiera podría hacerlo, pero es preciso que las personas reconsideren el papel que les corresponde. Aún albergamos distintas expectativas con respecto los padres, los maestros, los decisores y las ONG en cuanto a su responsabilidad frente al desarrollo, por lo que sus esfuerzos se dividen y no se sustentan uno en el otro. Me parece que todas las instituciones (gubernamentales, religiosas y de la sociedad civil) tienen la responsabilidad de trabajar en armonía en pos del progreso.

La comunidad internacional también tiene la misión de apoyar a los países árabes en la tarea de mejorar estas habilidades, porque la falta de desarrollo en nuestra región y en otros lugares influirá en el nivel de sostenibilidad, paz y desarrollo que todos deseamos para el planeta.



Omar Hamza

Director de planificación e investigación
Dirección General de Educación de Adultos Egipto

Mejorar las competencias en el mundo árabe: aspectos que deben considerarse



Rabab Tamish
Universidad de Belén
Palestina

Resumen – *Es imposible desarrollar y fomentar un repertorio mundial de habilidades y competencias para la vida y el trabajo si al mismo tiempo no analizamos los contextos en los que esa cultura ha de implementarse. Si bien a nivel mundial e individual compartimos muchos rasgos y aspiraciones, también es cierto que estamos confinados en nuestros respectivos sistemas. Para provocar un cambio es preciso que comprendamos las realidades de la gente a la que queremos inspirar y ayudar. En este artículo se describen algunos aspectos de la historia, el contexto y los desafíos propios de la región de los países árabes.*

Mi modesta experiencia en el ámbito de la educación de adultos me ha enseñado muchas lecciones sobre la elaboración de programas de formación para educadores de adultos, en especial cuando son implementados en contextos tan distintos como el heterogéneo mundo árabe. Reconozco que cuando comencé a familiarizarme con esta área fui lo suficientemente ingenua para suponer que perfeccionar las habilidades y las competencias de los alumnos era una tarea sencilla, en especial si dichos conceptos son esenciales en este ámbito, y por tanto salen a relucir en cualquier informe o debate relacionado con la educación de adultos. Sin embargo, durante el período en que mis colegas y yo organizamos una serie de iniciativas —la mayoría de ellas fallidas— aprendimos mucho más sobre la materia. A lo largo de ese proceso comenzamos a comprender con mayor claridad los significados que adoptan estos términos en la práctica y en nuevos contextos, lo que a su vez refleja un panorama más amplio de la educación de adultos en el contexto árabe.

Pasemos a analizar los principales problemas y preocupaciones que hemos afrontado durante el proceso dedicado a contextualizar los enfoques graduales de la educación de adultos en la región de los países árabes. Dicho proceso arroja luz sobre aspectos que, a mi juicio, son decisivos cuando se organizan programas de educación de adultos. Uno de ellos tiene que ver con el desajuste entre la teoría y la práctica, vale decir con la manera en que se presentan las competencias en el contexto internacional y la forma en que son aplicadas en los ámbitos locales. En mi opinión, esta



disparidad es resultado de factores socio-históricos y políticos que generan una diversidad en las prácticas y las concepciones de la educación de adultos, lo que a su vez lleva a adoptar distintos enfoques sobre la formación de los adultos y determina la manera en que se presentan y evalúan las competencias.

El objetivo de la educación de adultos

Durante la última década, varios países del mundo árabe han sido testigos de profundos cambios políticos que han influido en la calidad de los servicios prestados a los ciudadanos, especialmente en el área de la educación de adultos. Los informes locales e internacionales han hecho hincapié en los graves problemas que está afrontando hoy en día el mundo árabe, como el incremento en la tasa de analfabetismo (que ha llegado a los 60 millones de personas, de las cuales dos tercios son mujeres), la falta de oportunidades de empleo entre los graduados y los jóvenes (más del 60% en algunos países), y la inestabilidad política que restringe las posibilidades de vivir en un ambiente en el que se ejer-

zan, se protejan y se aprecien los derechos humanos y los valores ciudadanos.

La situación antes descrita ha motivado a muchas organizaciones para poner en marcha planes de intervención destinados a ayudar a los gobiernos y a la sociedad civil a superar estas dificultades. La mayoría de los esfuerzos se concentran en los programas de alfabetización, y se inspiran en la idea de que, al mejorar sus habilidades de lectura y escritura, los alumnos adultos se involucran más plenamente en la sociedad y participan activamente en el proceso de desarrollo y sostenibilidad. Apoyo con entusiasmo esta visión progresista del objetivo de los programas de alfabetización. Se trata de una postura que va más allá de perfeccionar las habilidades básicas de lectura y escritura, pues incluye oportunidades para que los alumnos adultos mejoren sus habilidades para la vida y, de ese modo, se formen una imagen más positiva de sí mismos como personas que cumplen un papel activo en el proceso de desarrollo de sus comunidades. Esta visión refleja el objetivo general de la educación de adultos, en el cual los planes de intervención están destinados a mejorar

las competencias, fomentar la realización personal, y aumentar el grado de involucramiento de la comunidad y las agencias. Este objetivo viene a corroborar el énfasis de muchos informes en la necesidad de integrar en los programas de educación de adultos habilidades de nivel superior como el pensamiento crítico, la reflexión, la conciencia comunitaria y la comunicación, en la medida en que esas capacidades pasan a conformar la “terminología” que describe la labor de los educadores de adultos. No obstante, y sobre la base de mi trabajo en este ámbito con diferentes organizaciones de Palestina y el mundo árabe, he observado que existen importantes obstáculos interrelacionados que se interponen en el camino hacia el logro de dicho objetivo en la práctica. Analicemos más detalladamente tres de ellos.

Terminologías locales frente a las internacionales

Uno de los escollos con que se encuentran los activistas por la educación en la región de los países árabes es la ausencia de un debate pedagógico sobre el tema, como puede constatarse en los discursos internacionales y la manera en que los términos se aplican en el contexto local. Por ejemplo, lo que en la terminología internacional, principalmente en el mundo occidental, se denomina “educación de adultos”, en el mundo árabe aún se interpreta como “programas de alfabetización”.

“... lo que en la terminología internacional, principalmente en el mundo occidental, se denomina “educación de adultos”, en el mundo árabe aún se interpreta como “programas de alfabetización”.

Ello no significa que en la región no se realicen inversiones en otras habilidades profesionales o habilidades para la vida, sino que simplemente no se incluyen en la categoría de educación de adultos y son impartidas mayormente por ONG y organizaciones de la sociedad civil. Asimismo, en la cultura árabe el término “educación” se vincula con “criar a los hijos y enseñarles a comportarse y a actuar correctamente”. Por consiguiente, esta traducción literal de “educación de adultos” a la concepción árabe del término transmite una impresión negativa sobre el tipo de intervención que recibirán los adultos. De manera que la expresión “enseñar a los adultos” (traducción literal) es la que comúnmente se utiliza en el idioma árabe para referirse a la “educación de adultos” (que alude a los programas de alfabetización). Pueden apreciarse diferencias similares en otros conceptos tales como “aprendizaje” (que equivale aproximadamente a “enseñanza”), “educador de adultos” (como algo similar a “maestro de escuela”) y “pensamiento crítico” (como un acto que se limita a señalar un defecto).

Esta dificultad pone de manifiesto dos aspectos que no pueden ignorarse. El primero tiene que ver con la influencia de las distintas percepciones de estos términos en la práctica. A mi modo de ver, si la educación de adultos se limita a la “alfabetización”, entonces las estrategias nacionales prestarán menos atención a otros aspectos de dicha forma de instrucción. Si ese es el caso, los resultados obtenidos en cuanto a tasas de “alfabetismo” se percibirán como un indicador positivo de un mejoramiento en la “educación de adultos”, y como un avance hacia la “sostenibilidad. De este modo, la inversión oficial en otras competencias seguirá siendo un asunto secundario que se dejará en manos de las organizaciones de la sociedad civil.

En otras palabras, tal parece que la integración de las habilidades de pensamiento crítico en el ámbito del aprendizaje, por ejemplo, se aleja de las tradiciones “aceptadas”.

El empleo de “enseñar a los adultos” como un concepto mueve a confusión porque refleja el enfoque tradicional para abordar la educación de adultos, en el cual la atención se centra en la transferencia de conocimientos de “educadores” experimentados a “alumnos” pasivos. Ello podría explicar por qué en el mundo árabe no existe una institución oficial acreditada para cualificar a los alfabetizadores en el área de la educación de adultos, en el supuesto de que una persona que sabe leer y escribir (y posee habilidades básicas de enseñanza) está capacitada para desempeñar este papel. Así pues, el aprendizaje será probablemente similar a la enseñanza escolar si no se presta atención a la importancia de fomentar el diálogo crítico, la comunicación activa y la reflexión. Este obstáculo lleva a aplicar diferentes enfoques a la educación de adultos.

Métodos progresistas frente a enfoques tradicionales

La sociedad árabe es descrita como tradicional y conservadora, como un ambiente donde los valores culturales se originan en la fe religiosa y las normas tribales, y donde, por ende, se espera que las personas respeten las opiniones mayoritarias y reciban en herencia las prácticas y normas “comunes”. Por añadidura, la influencia de la fe islámica crea una situación en la que los dichos y los textos religiosos son citados constantemente en la vida cotidiana. Reflexionar sobre estos textos o buscar en ellos un sentido trascendente es considerado un acto prohibido, cuando no un pecado. Estos factores no pueden ignorarse al momento de proponer metodologías progresistas para abordar la educación de adultos, pues ellas tienen mucho que decir acerca de: a) el papel del educador (contarles a los alumnos lo que está escrito en el texto); b) las expectativas la sociedad con respecto al “aprendizaje” (en cuanto a mantener invariables las

normas y las prácticas); y 3) la condición de “conocimiento” (como un contenido estático y no dinámico). Los programas de formación que cuestionen esos aspectos no serán aceptados ni implementados de buena gana, y lo más probable es que sean rechazados de plano por considerárseles una ideología “importada” que no se originó en el contexto árabe. En otras palabras, tal parece que la integración de las habilidades de pensamiento crítico en el ámbito del aprendizaje, por ejemplo, se aleja de las tradiciones “aceptadas”.

La duda, e incluso la suspicacia frente a las ideas “externas” ha aumentado durante las dos últimas décadas, en las que las naciones árabes han sido testigos de distintas modalidades (superior, opresiva y jerárquica) de relacionarse con la comunidad internacional, principalmente con Estados Unidos y Occidente. Los mensajes contradictorios de la sociedad internacional respecto de la corrupción, la violencia y la violación de los derechos humanos en el mundo árabe (donde el apoyo popular nunca ha conducido a la igualdad y la democracia), ha aumentado el rechazo a los valores sustentados por la comunidad internacional. Ello ha creado un dilema entre la manera de reaccionar frente a la intervención internacional (especialmente cuando no se confía en los regímenes locales) y la manera de alcanzar el progreso y el desarrollo. Diversos activistas del mundo árabe describen esta situación como un temor a la “ghazo’ thakafi” (o invasión cultural), en lugar de una apertura al “tabadol thakafi” (intercambio cultural). Ello se debe a que la experiencia histórica del colonialismo y la opresión política han llevado a las personas a rechazar o a obedecer las prácticas establecidas por las autoridades. Durante nuestro trabajo sobre el terreno procuramos unir nuestra voz a la de quienes abogan por la incorporación de nuevas ideas al tiempo que las someten a un análisis crítico, sin necesariamente aceptarlas en su totalidad.

Diversos activistas del mundo árabe describen esta situación como un temor a la “ghazo’ thakafi” (o invasión cultural), en lugar de una apertura al “tabadol thakafi” (intercambio cultural).

Competencias para el empoderamiento frente a la reforma artificial

No podemos ignorar el hecho de que los regímenes árabes rara vez se han caracterizado por su inspiración democrática y, por tanto, la mayoría de los programas destinados a mejorar las competencias para el empoderamiento no contarán fácilmente con la “bendición” de los gobiernos, porque éstos pueden considerar que su autoridad está siendo amagada. Por tanto, estos regímenes brindan escaso apoyo a los programas progresistas y cooperan con las organizaciones que “se adecúan” a sus expectativas. Además, puesto

que la financiación proviene mayormente de fuentes externas, los fondos se invierten en instituciones que trabajan en cooperación con organismos gubernamentales, basándose, por lo general, en el supuesto de que la ayuda monetaria permitirá alcanzar los objetivos ambicionados dentro de un plazo específico. En estos casos, los esfuerzos se concentrarán en cumplir las expectativas del donante y del régimen, lo que a su vez se traducirá en inversiones en habilidades básicas (porque son fácilmente medibles).

Así pues, la inversión en competencias de nivel superior difícilmente llegará a concretarse debido a los motivos que se acaban de exponer, pero también porque los alumnos no serán capaces de dominarlas si no pueden aplicarlas en los nuevos contextos y en la vida real. Se trata de algo que los cursos no pueden proporcionar, lo cual es lamentable, porque los contenidos que se generen en las “aulas” de aprendizaje estructurado, sin conexión con entornos de la vida real, tendrán una escasa repercusión. Lo anterior representa un escollo cuando la democracia no es parte integrante de la vida social de los árabes en distintos países. Algunos observadores podrían sostener que los alumnos serán capaces de plantar cara a esta realidad desigual y lucharán por la promoción de los valores democráticos al interior de su sociedad. Esta afirmación podría ser acertada en teoría, pero en la práctica la situación es más complicada, porque los regímenes antidemocráticos en comunidades conservadoras solo reciben un apoyo condicionado de la comunidad internacional, lo que limita la posibilidad de que se produzcan cambios significativos.

¿Qué se necesita?

No existe un plan maestro para superar las dificultades anteriormente descritas. Sin embargo, ciertas iniciativas, organizadas por diversos líderes progresistas de la región, han obtenido resultados relativamente exitosos. Una de ellas es el Programa Ecuménico de Educación Popular (Ecumenical Popular Education Program – EPEP), que se inició en Líbano en 1968 y actualmente funciona en más de ocho países árabes. La principal contribución del EPEP ha sido contextualizar la obra de Paulo Freire en los programas de alfabetización. El trabajo del EPEP con otras redes de la región de los países árabes se ha centrado en la creación de un foro para que los educadores árabes compartan ideas y aprendan de diferentes experiencias prácticas, y además contribuyan a los actuales debates sobre el tema. DVV International ha emprendido iniciativas similares al crear una academia de educación de adultos en el mundo árabe. En ella los educadores de la región comparten experiencias y contextualizan los nuevos enfoques aplicados a la educación de adultos, en los que se tienen en cuenta los problemas ya señalados. Me parece que el hecho de ofrecer un espacio para debatir y para compartir prácticas en relación con esos enfoques y dilemas podría derivar en la creación de una comunidad de prácticas donde los líderes progresistas tendrán la oportunidad de influir en sectores más amplios de la comunidad.

Al expresar mi opinión me hago eco del llamamiento de la UNESCO para que se lleve a cabo un trabajo en red entre

los gobiernos y las instituciones de la sociedad civil, de modo que ambos sectores asuman la responsabilidad del proceso de desarrollo. Por cierto que para ello se requiere tener una idea clara de lo que hay que hacer y lo que se debe evitar, al igual que de los enfoques que con mayor seguridad conducirán al cambio.

Con el fin de derribar la imagen de los educadores como “proveedores de conocimientos”, se necesita capacitarlos para ayudarlos a desmentir esta imagen de sí mismos, y así se vuelquen a la tarea de facilitar el aprendizaje en lugar de transferir conocimientos. Mientras los educadores de adultos no internalicen nuevas imágenes de su labor y sus métodos, seguirán repitiendo las conductas aprendidas de sus maestros cuando eran alumnos jóvenes o adultos. Para ello es preciso aplicar un enfoque distinto en la formación de educadores de adultos. Puesto que en el mundo árabe no existe ningún instituto que conceda un certificado oficial en esta área, ha llegado el momento de incorporar una nueva “imagen” del educador de adultos que aplica enfoques progresistas. Con todo, los programas de formación deberían tener en cuenta el contexto histórico, de manera que los educadores puedan aprender a debatir sobre los textos, a criticarlos y a analizar su trascendencia, como también a desarrollar las capacidades para planificar su aprendizaje. De esta manera existirá la posibilidad de que cumplan ese papel en su trabajo con alumnos adultos.

Por último, me parece que hay que enriquecer los discursos nacionales e internacionales. Necesitamos generar más oportunidades que permitan comprometer a los educadores y a los líderes estratégicos de nuestro planeta para que compartan experiencias y desafíos sobre temas que no han sido aclarados, como la manera de evaluar los distintos “niveles” de competencias. A mi juicio, la revista “Educación de Adultos y Desarrollo” es una de las iniciativas exitosas que brindan oportunidades para que educadores y activistas en esta área compartan sus opiniones, inquietudes, modelos y prácticas.

i

Sobre la autora

Rabab Tamish es profesora asistente de la Universidad de Belén, Franja de Gaza. Tiene amplia experiencia en el desarrollo de programas que mejoran la calidad del aprendizaje de adultos en Palestina y en el mundo árabe. Dirige Centre for Excellence in Teaching and Learning, que está destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

Contacto

rababt@bethlehem.edu

¡Participen!
ICAE
Seminario virtual
2017

Pueden debatir sobre este artículo en nuestro seminario virtual (véase la página 123)

Enfoques de la Educación de Personas Adultas en América Latina: hacia una nueva generación de definiciones y políticas



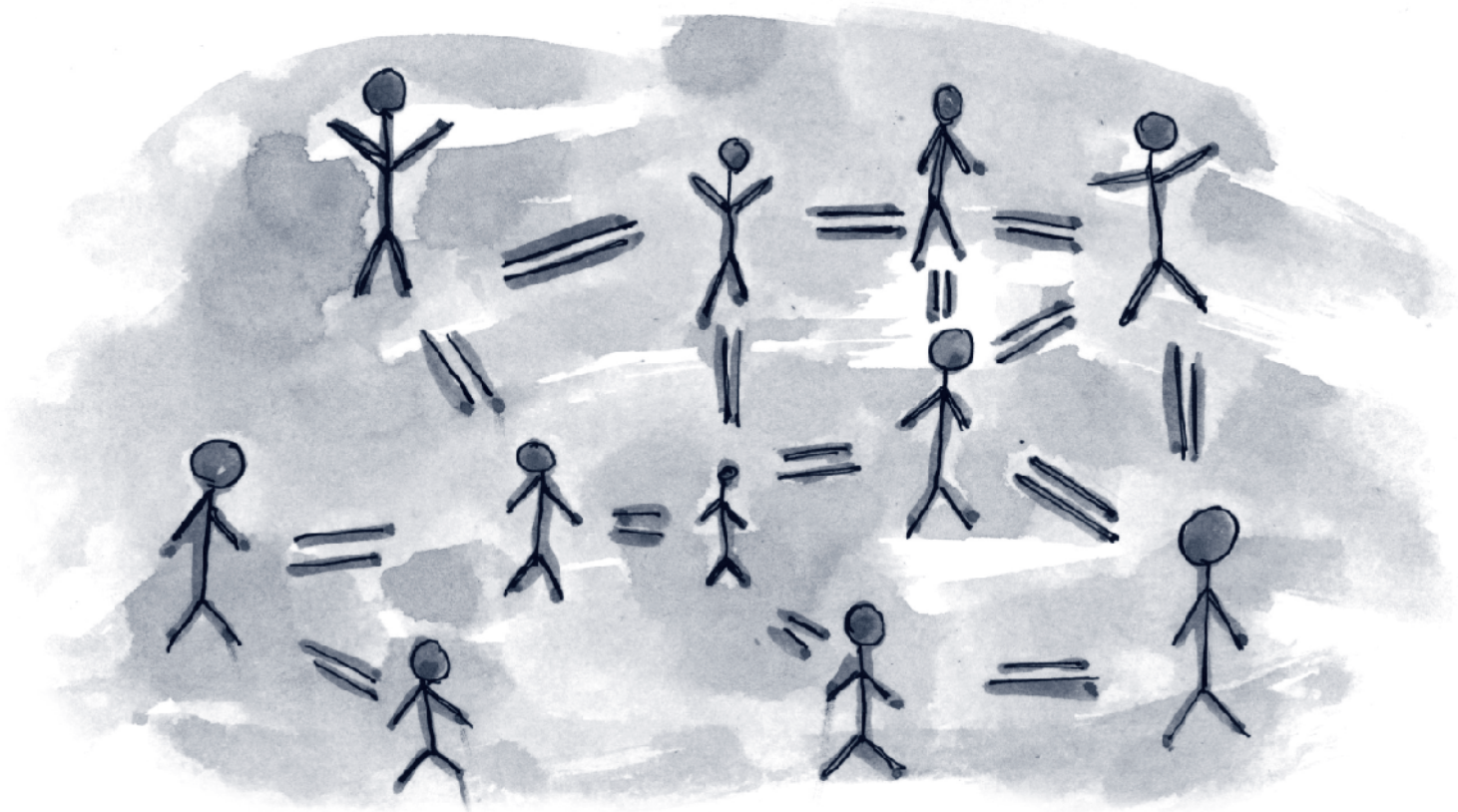
Jorge Osorio V.
Universidad de Valparaíso
Chile

Resumen – *En este artículo se presentan antecedentes acerca del sentido pedagógico y político que ha tenido la educación de personas adultas en América Latina, problematizando los contenidos de las políticas educacionales predominantes desde fines del siglo pasado y proponiendo algunos desafíos considerados claves para el desarrollo de una nueva generación de definiciones y alternativas.*

Recuperar la historia para construir una Educación de Personas Adultas de nueva generación

Desde la década de los años 80 del siglo pasado la educación de personas adultas (EPA) en América Latina viene experimentando un déficit histórico y un rezago significativo en relación a otras políticas educativas.

El modelo “histórico” de la EPA desarrollado desde los años 60 se basó en las políticas de integración, modernización económica y de movilización social, promoviéndose como una dimensión clave de la participación comunitaria y política de la época. Bajo diversas modalidades, la alfabetización, la educación básica de adultos y los programas de capacitación para el trabajo sintonizaron con enfoques educativos participativos y una crítica a los sistemas escolares. Una cierta y pertinente visión des-escolarizante de la EPA se nutría del pensamiento de intelectuales como Iván Illich y Paulo Freire. La influencia de Freire se manifestaba, además, en el desarrollo de un movimiento de educación comunitaria con una importante dimensión política, tanto en los ámbitos rurales como urbanos. En el enfoque de Freire, la EPA no sólo era una educación compensatoria o remedial sino una “nueva forma de educar los sujetos oprimidos para construir una sociedad justa”. Este mismo principio dio lugar al movimiento de educación popular, que en todo el continente desarrolló un giro importante en la manera de entender la EPA asociándola a la concientización política y a la articulación con movimientos sociales y de liberación.



La transición de la EPA de los años 80 a los 90 fue difícil y tuvo consecuencias negativas. El llamado consenso de Jomtien (1990), hito política y retóricamente muy significativo, tuvo una lectura simplificada en la implementación de las políticas educativas locales: la consigna de una educación que respondiera a las necesidades básicas de aprendizaje de la población se redujo a la del desarrollo de la educación escolar básica de niños y niñas, perdiéndose el sentido que tenía el enfoque de Jomtien.

La prioridad en la educación básica, en la ampliación de la cobertura de los sistemas escolares, el mejoramiento de la infraestructura y el uso de nuevos materiales educativos ocupó la centralidad de la voluntad política de los gobiernos. La EPA pasó a un segundo plano. Se produjo un debilitamiento institucional, financiero y de la economía política de la EPA.

Esto se expresó en la reducción de los presupuestos nacionales para la EPA, la falta de liderazgo de los Ministerios para promover nuevos proyectos, la desaparición de divisiones especializadas en los gobiernos y en la migración de cuadros técnicos. La EPA quedó reducida a programas compensatorios, nivelación de estudios y la alfabetización básica.

Los procesos económicos y la aplicación de políticas modernizadoras libremercadas impulsados en la región desde los años 90 generaron un nuevo ciclo de la EPA orientado a la capacitación y a la formación para el trabajo. Sin embargo, este ciclo también ha tenido problemas estructura-

les serios al no articular la EPA con el mejoramiento de la educación técnica, no sintonizar la EPA con las demandas de las economías locales y regionales de manera diversificada, pero sobre todo al privatizar el sistema de capacitación que dejó a la EPA orientada a la formación para el trabajo como prisionera de una oferta restringida e instrumental que demanda las empresas. La falta de incentivos, subsidios y reconocimiento de las necesidades de la población restó toda capacidad de desenvolvimiento y autonomía a las personas que potencialmente deseaban formarse según sus propias decisiones y expectativas de aprendizaje. El movimiento sindical tampoco fue capaz de crear alternativas.

Otra cuestión seria ha sido la presión juvenil creciente hacia los sistemas escolares de EPA. Los jóvenes que abandonan la escuela ven en la EPA la vía para completar sus estudios. Por ello, la EPA comienza a abrirse a la denominación de educación de jóvenes y adultos. Sin embargo existe una desorientación política e institucional al respecto. No existen ni las infraestructuras, ni los docentes, ni las metodologías para enfrentar este nuevo dato. Está pendiente realizar "estudios de caso" sobre cómo algunos han comenzado a responder a los desafíos sociales y pedagógicos de esta nueva realidad de una "EPA mayoritariamente juvenil"

A propósito de las reuniones preparatorias de la CONFINTEA de 1997 (Hamburgo), se inició un proceso de crítica (aún vigente) a la situación de la EPA y su desajuste con las demandas sociales, culturales y ciudadanas. Este proceso encabezado por la UNESCO, CEAAL y CREFAL

puso énfasis en lo que debían ser las bases de una nueva generación de política de EPA. La posterior Confitea de Belém (2009) demostró lo poco que se había avanzado en este sentido, a pesar del reconocimiento estratégico que se hace de la EPA como vía de la democratización de la educación en la llamada sociedad del conocimiento.

Sin embargo, entre 1997 y 2000 (con gran protagonismo de la OREALC-UNESCO y CEAAL) se elaboró un cuerpo de planteamientos para sacar la EPA de su enclaustramiento y articularla con las reformas educativas que venían desarrollándose en el continente. En 2000 ya estaban disponibles, también las primeras evaluaciones nacionales y de los propios organismos internacionales en relación con los déficit de las políticas educativas promovidas por agencias multilaterales como el Banco Mundial, y comenzaba a plantearse el tema de la calidad de los aprendizajes como eje central, así como la reforma de la educación secundaria, de las condiciones laborales de los docentes, los nuevos currículo y una necesaria vinculación del sistema escolar con las familias y el desarrollo de su capital cultural.

Las tareas que nos planteábamos en el 2000 fueron:

- Empoderar la EPA en las reformas educativas, mejorando las dotaciones ministeriales, su capacidad de incidencia en el diseño de las políticas y la ampliación del gasto público para la EPA
- Redefinir el sentido de la alfabetización y la educación básica de adultos en consideración de la participación creciente de jóvenes, reconociendo sus culturas y sus diversas maneras de aprender.
- Establecer políticas para el desarrollo de la investigación y la sistematización de los proyectos, de los procesos y de los resultados de estas políticas
- Fortalecer mediante convenios y cooperación la acción mancomunada de los servicios estatales de la EPA con las organizaciones de Educación Popular. Abrir la EPA y sus proyectos a la realidad de la nueva ruralidad y de la incorporación de las particularidades culturales y lingüísticas de las comunidades originarias en los países.
- Asociar la EPA a las políticas sociales y culturales estableciendo nuevos espacios y territorios físicos y culturales para su desarrollo, convergentemente con el trabajo de educadores sociales y populares.
- Adoptar un criterio territorial en la EPA, dándoles más autonomía a los gobiernos locales para establecer sus programas compensatorios de manera articulada con las proyecciones y necesidades de los clúster productivos regionales.
- Definir la EPA como una inversión en capital social y cívico: asociando la EPA con los procesos institucionales de educación ciudadana y medioambiental, en conjunto con instituciones no gubernamentales y universidades.
- Definir la EPA ya no más desde una perspectiva residual o meramente compensatoria sino como una educación para la autonomía, la creatividad, las acciones colecti-

vas y la expresiones de las personas en los todos los ámbitos de la cultura y el desarrollo humano

- Generar programas de formación de docentes de personas adultas en una perspectiva de “pedagogía social” y de facilitación de los procesos de participación de las personas adultas en los ámbitos públicos, y en los que se crean a través de las redes sociales y las nuevas tecnologías de la comunicación.

Definiciones para la Educación de Personas Adultas de nueva generación

Desde el 2000 nuestra opinión ha sido que estas tareas deben asumirse desde un enfoque de EPA que reconozca el derecho humano a la educación durante toda la vida y que la estrategia debe estar centrada en el desarrollo de las capacidades necesarias para que las personas y sus comunidades consigan su pleno desarrollo humano. Ciertamente, todo en un marco, aún ambiguo, acerca del rol y formas de organizar los sistemas escolarizados de EPA y a la búsqueda de una “institucionalidad” de la EPA que responda a los nuevos desafíos descritos.

No es el momento de desarrollar en este texto el fundamento del enfoque de capacidades en la EPA, pero bástenos señalar el giro conceptual, pedagógico, curricular, técnico y de concepción de la relación de la educación tanto con “el mundo de vida” como del “mundo ciudadano” que se imprimiría en la EPA si nos planteáramos una “pedagogía crítica de la vida” orientada a cuestiones como: el desarrollo en los sujetos de su “capacidad de auto gestionarse y reconocer su poder ciudadano; la capacidad para crear, compartir y gestionar “bienes comunes” (recursos naturales, biodiversidad, patrimonio cultural). En síntesis, una educación orientada a la ampliar el ejercicio de los derechos ciudadanos y garantizar el acceso, personal y comunitario, a los bienes culturales comunes que se generan desde las ciencias y las tecnologías .

Actualmente circulan varias definiciones que están condicionando el desarrollo de una EPA ciudadana:

- Desde la perspectiva de los “servicios educativos públicos” se considera la EPA como un “beneficio”, lo que la sitúa como una política social remedial y asociada a una acción con actores “residuales”. Estos actores son considerados como “destinatarios” y están sujetos a un régimen de enseñanza rígido y estandarizado. Lo que define a los participantes es su condición general de “rezagados” sin considerar la diversidad social, cultural o etaria de estos.
- Una segunda definición de la EPA, según una identificación de sus “destinatarios”, es considerarla como una educación para desempleados o jubilados que necesitan nivelar sus estudios, sea por su necesidad de optar en el mercado de trabajo, o por el valor simbólico de tener sus estudios básicos o secundarios completos en el caso de los jubilados.
- Una tercera definición es la de la EPA como formación o capacitación para el trabajo, lo que sitúa a la EPA, con mayor o menor pertinencia e institucionalización según

los países, en el ámbito de los sistemas de calificaciones y certificación de competencias según los criterios de las empresas.

- Una cuarta definición es la que considera a la EPA como un proceso convencional (y también social y comunitario) de una educación para toda la vida. Entiende la EPA como una respuesta al derecho humano del aprendizaje durante la vida entera y en todos los ámbitos del saber.

Pensamos que este último enfoque nos permite conceptualizar de manera promisorio una EPA centrada en las necesidades de aprendizaje de los sujetos, repensar la dinámica de la demanda social por la EPA y diseñar nuevas formas institucionales para una política pública de la EPA. Del mismo modo este enfoque es un adecuado telón para estudiar lo que significa la EPA como un fenómeno cultural complejo que involucra diversos actores, sus culturas, sus lenguajes, su género sus edades, sus territorios, sus saberes, sus organizaciones y sus “sentidos” o proyectos de vida.

Si la centralidad de la EPA está en los sujetos del aprendizaje podemos de igual manera plantearnos temas como la demanda por desarrollar la EPA en los lugares de vida y de trabajo de los participantes; la resignificación de la lecto-escritura en una sociedad/red digital; la redefinición curricular según territorios y poblaciones participantes (pueblos originarios, migrantes y desplazados, personas con necesidades especiales), entre otros no menos importantes

Sin embargo, la adopción de este enfoque trae consigo plantearse críticamente la relación de la EPA con el enfoque de las necesidades de formación de “capital humano” por parte de las políticas “modernizadoras” neoliberales de formación para el trabajo y el “emprendimiento”, y dilucidar la capacidad del modelo económico actual para satisfacer a una población educada a través de empleos decentes; de igual manera, es preciso diseñar una ruta alternativa a una visión meramente “laboral” o “profesional” de la EPA, resignificándola como una educación para el desarrollo humano, donde la competencias y capacidades de los sujetos se forman no solamente para responder a las exigencias de la economía, sino principalmente a los requerimientos del “buen vivir”, de la participación ciudadana y del potenciamiento de la capacidad humana de actuar, pensar, imaginar y comunicarse en la sociedad actual que exige reflexividad y la “comunitarización” de los conocimientos como condición para el desarrollo de sociedades justas: la “EPA de lo Común”.

Lectura complementaria

Picón, Cesar (2016): Hacia centros educacionales renovados de educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: ensayo crítico, Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos, UPLA. Disponible: <http://educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-2/20-hacia-centros-educacionales-renovados-de-educacion-de-personas-jovenes-y-adultas-en-america-latina-y-el-caribe-ensayo-critico>

CREFAL (2013): Hacia una Educación de Jóvenes y Adultos Transformadora en América Latina, Pátzcuaro, CREFAL. Disponible: http://www.crefal.edu.mx/crefal25/images/publicaciones/libros/EPJA_transformador.pdf

Sobre el autor

Jorge Osorio, educador e historiador chileno. Actualmente trabaja como docente de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso (Chile). Fue desde 1990 a 2000 Secretario General y Presidente del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Sus líneas de trabajo son Educación para la Ciudadanía, Políticas de Aprendizaje durante toda la Vida, Prácticas emergentes de profesionales socio-psico-educacionales en programas interculturales. Sus contribuciones pueden leerse en: https://www.researchgate.net/profile/Jorge_Osorio11/contributions

Contacto

josorio.humanidades@gmail.com

Supervisión de las competencias y habilidades para la vida y el trabajo



De la izquierda a la derecha:

Aaron Benavot

Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo
(Global Education Monitoring Report)
UNESCO

Alasdair McWilliam

Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo
(Global Education Monitoring Report)
UNESCO

Resumen – En septiembre de 2015, los estados miembros de la ONU aprobaron la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030 —que incluye el cuarto objetivo de desarrollo sostenible (ODS)—, la agenda de educación mundial que viene a reemplazar a la de Educación para Todos (EPT). Es digno de elogio el hecho de que en 3 de las 10 metas del ODS 4 se trate el tema de la educación y la capacitación de adultos, incluido el desarrollo de habilidades. Sin embargo, como se analiza en este artículo, cada una de esas metas plantea problemas conceptuales y de medición específicos. Si bien se han adoptado importantes medidas desde la aprobación de los ODS, aún es preciso superar muchas dificultades prácticas para recopilar datos comparables en todos los países.

En septiembre de 2015, los estados miembros de la ONU aprobaron la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030, que contiene 17 objetivos y 169 metas específicas; en ella se considera un amplio conjunto de desafíos de carácter económico, social y medioambiental. La nueva agenda universal incluye un objetivo independiente (el ODS 4) acompañado de 10 metas, que se refiere a garantizar la calidad en la educación y el aprendizaje de por vida. De este modo se logra complementar—y, de diversas maneras ampliar— las agendas inconclusas de la Educación para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). En noviembre de 2015, más de 100 ministros de educación aprobaron el Marco de Acción para la Educación 2030, el cual refleja la ambición y los principios del cuarto ODS, al igual que todos los aspectos relativos a su implementación. En virtud del cuarto ODS para la Educación 2030, los países se comprometen específicamente a impartir un año de enseñanza preescolar de calidad, gratuita y obligatoria; a ofrecer educación universal primaria y secundaria; a garantizar la igualdad de oportunidades para acceder a la educación secundaria; a prestar atención a la equidad; y a obtener resultados de aprendizaje pertinentes, inclusivos y efectivos.

El cuarto ODS incluye diversas metas destinadas a perfeccionar las habilidades y las competencias de la población adulta. Dentro del marco de la supervisión, se estipula de manera explícita la necesidad de realizar una medición directa de las habilidades. Sin embargo, aún queda mucho



OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE



trabajo por realizar para garantizar que se han dado a conocer los datos necesarios una vez transcurrido un plazo razonable (digamos, entre 5 y 7 años).

Demostrar mayor ambición, adoptar un enfoque más amplio, e incorporar las habilidades como elemento adicional

En la agenda de la EPT la educación era considerada un derecho humano fundamental. De igual manera, la agenda de los ODS, incluido el cuarto objetivo mundial sobre educación, tiene sus raíces en un enfoque basado en los derechos, que garantiza el acceso universal a la educación básica dentro de una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Si bien ambas agendas mundiales sobre educación comparten un espíritu similar, el ODS 4 es considerablemente más exhaustivo y ambicioso, tanto en lo que respecta al alcance de las metas sobre educación como al grado en que los datos influirán directamente en el progreso hacia ellas. Entre las diferencias más apreciables se incluyen metas que trascienden el ámbito de la educación básica (por ejemplo, la educación secundaria de segundo ciclo, la educación superior, la educación y capacitación técnica y profesional [ECTP], las habilidades para el empleo), un mayor énfasis en los datos desglosados para supervisar las metas, y una orientación hacia la presentación de informes sobre resultados y habilidades de aprendizaje, además de mediciones del nivel de acceso a la educación y de la finalización de estudios¹.

En la nueva agenda queda clara la transición hacia la supervisión cuantitativa de los resultados, especialmente en lo que concierne a los niños y niñas, jóvenes y adultos.

La nueva agenda de educación también se diferencia en alguna medida de la de EPT en la forma de abordar las habilidades y competencias. En la agenda de EPT, el propósito de mejorar las habilidades de los adultos estaba incluido en el Objetivo 3 (promover el acceso de jóvenes y adultos al aprendizaje y a las habilidades para la vida) y en el Objetivo 4 (aumentar el número de adultos alfabetizados en un 50%)². En cambio, las habilidades de los adultos son incluidas en tres de las metas de los ODS. En ODS 4, las habilidades de los adultos son abordadas principalmente en la meta 4.4, que propone inculcar habilidades “pertinentes” para encontrar un empleo y conseguir un trabajo digno (eliminandose la referencia a las habilidades para la vida), y en la meta 4.6, cuya aspiración es que un porcentaje considerable de adultos logre adquirir competencias de lectura, escritura y aritmética. La meta 4.7 (fomentar la adquisición de las habilidades y los conocimientos necesarios para promover el desarrollo sostenible) abarca en teoría una amplia gama de resultados asociados a las “habilidades para la vida”, aunque, para ser más precisos, muchos de ellos de-

berían describirse como actitudes y creencias y no como habilidades y competencias.

En la nueva agenda queda clara la transición hacia la supervisión cuantitativa de los resultados, especialmente en lo que concierne a los niños y niñas, jóvenes y adultos. El objetivo de EPT sobre habilidades poseía un fundamento explícito demasiado débil para respaldar las mediciones. En la práctica, la supervisión de las habilidades de los adultos se realizó más que nada en función del Objetivo 4 de EPT sobre alfabetización de adultos, tomando como base datos sobre alfabetismo obtenidos de censos nacionales y de encuestas domiciliarias escogidas. En contraste, la creación de un consenso nacional sobre indicadores mundiales y temáticos ha sido uno de los objetivos centrales dentro del proceso y del marco de implementación de los ODS, en los cuales se han establecido indicadores para cada una de las metas. Con todo, durante la supervisión efectiva de los ODS surgen considerables dificultades para generar nuevos datos que puedan reflejar con precisión las aspiraciones planteadas en las metas.

Los tres principales niveles propuestos

La supervisión de las 169 metas de los ODS se realizará en tres niveles principales, cada cual asociado a un conjunto distinto de indicadores.

- *Mundiales*: Un conjunto limitado de indicadores comparables a nivel mundial, formulados por el Grupo Interinstitucional de Expertos en Indicadores de los ODS (Inter-agency and Expert Group on Sustainable Development Goal Indicators – IAEG-SDG), el cual supervisará las 169 metas³ (con al menos un indicador por meta). Los países tendrán la obligación de presentar un informe sobre estos indicadores, y de consignar los resultados en un informe de progreso anual.
- *Temáticos*: Un conjunto más amplio de indicadores comparables a nivel mundial que reflejen más fielmente los objetivos específicos de cada meta. En este caso, el Grupo de Asesoramiento Técnico (GAT), coordinado por el Instituto de Estadísticas de la UNESCO, propuso un amplio conjunto de 43 indicadores como parte del Marco de Acción para la Educación 2030.
- *Nacionales y regionales*: En la agenda para los ODS se expresa el deseo de que los gobiernos nacionales y las entidades regionales: a) se basen de manera selectiva en los indicadores propuestos por el GAT; y b) consideren la posibilidad de diseñar otros indicadores que estén más acordes con los contextos locales y las prioridades regionales.

En cuanto a lo expresado en el ODS 4 sobre la educación y las habilidades de los adultos, en la Tabla 1 se enumeran los indicadores mundiales y temáticos para las tres metas pertinentes. Dichos indicadores aún no han sido adoptados oficialmente, y se espera que con el tiempo vayan siendo perfeccionados y ajustados. No obstante, independientemente

de cuál sea el marco definitivo para los indicadores, es menester priorizar los datos representativos a nivel nacional que sean comparables y estandarizados. Puesto que en la actualidad la mayoría de los países no recopilan datos para muchos de los indicadores, se adoptarán medidas destinadas a fortalecer las capacidades nacionales en materia de estadística, y a definir normas y herramientas estadísticas comunes a nivel internacional. A estas dificultades se suma la necesidad de contar con datos desglosados por género, nivel económico, lugar de residencia, y con información sobre otros grupos sociales pertinentes, según se especifica en la meta 4.5 y en el Informe de Síntesis del Secretario General de las Naciones Unidas⁴.

En cada una de las metas enumeradas surgen problemas particulares de conceptualización y medición. Los esfuerzos realizados para establecer un repertorio conciso y medible de indicadores a nivel temático y mundial son ambiciosos. Sin embargo, aún hay que afrontar la dificultad práctica que supone la recopilación exhaustiva de datos transnacionales. También persisten los interrogantes sobre cuáles parámetros son apropiados para el nivel transnacional, y si los indicadores propuestos se ajustan adecuadamente a las aspiraciones descritas en las metas (y en caso contrario, qué indicadores a nivel nacional y regional podrían ser los más apropiados). Analicemos con mayor detalle estas preocupaciones.

Meta 4.4: habilidades para conseguir un empleo, para encontrar un trabajo digno y para iniciativas de emprendimiento

Tanto a nivel mundial como temático se propone medir las habilidades de TIC y el grado de alfabetización digital, a fin de determinar si los adultos y los jóvenes poseen las habilidades pertinentes para conseguir un trabajo digno. La actual propuesta para un indicador mundial consiste en una batería de nueve preguntas autoevaluadas sobre una serie de tareas relacionadas con la tecnología (por ejemplo, si el encuestado ha copiado o trasladado recientemente un archivo en la computadora; ha usado fórmulas matemáticas básicas en una hoja de cálculo; ha diseñado un programa de computación empleando un lenguaje de programación especializado). La ventaja de ese enfoque es que los datos pueden ser recopilados de manera relativamente sencilla por organismos nacionales de estadística mediante las tradicionales encuestas domiciliarias actualmente en práctica. La desventaja es que el indicador no determina si las actividades fueron efectivamente realizadas. Puesto que el periodo de referencia para las actividades son los tres meses anteriores, también podría argumentarse que el indicador logra determinar con mayor precisión si el encuestado desempeña un cargo técnico o ejecutivo (en el que el uso de la TIC forma parte de la descripción del puesto), y no revela si esa persona posee un repertorio más amplio de habilidades para conseguir un “trabajo digno”.

Una medición directa y más detallada de las habilidades de TIC a nivel temático, nacional o regional puede trans-

Tabla 1: Sugerencias de indicadores mundiales y temáticos para metas en materia de educación de adultos

Meta de ODS	Indicador mundial	Indicadores temáticos adicionales
4.4 Para 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos con habilidades pertinentes, incluidas las habilidades técnicas y profesionales, para el empleo, trabajo digno y el emprendimiento.	Porcentaje de jóvenes y adultos con habilidades en el área de la tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), por tipo de aptitud.	<p>Porcentaje de jóvenes y adultos que han alcanzado por lo menos un nivel mínimo de competencia en cuanto a habilidades de alfabetización digital.</p> <p>Tasas de instrucción de jóvenes y adultos por grupo etario, tipo de actividad económica, niveles de educación y orientación del programa.</p>
4.6 En 2030 asegurarse de que todos los jóvenes y una considerable proporción de los adultos, tanto hombres como mujeres, aprendan a leer y a escribir y adquieran habilidades matemáticas básicas.	Porcentaje de la población en un determinado grupo etario que alcanza por lo menos un nivel fijo de competencia funcional en: (a) lectura y escritura; (b) aritmética, por género.	<p>Tasa de alfabetismo de jóvenes y adultos.</p> <p>Tasa de participación de jóvenes y adultos en programas de alfabetización.</p>
4.7 En 2030 asegurarse de que todos los alumnos adquieran los conocimientos y las habilidades necesarios para promover el desarrollo sostenible, incluidos, entre otros, la educación para el desarrollo sostenible y estilos de vida sostenibles, derechos humanos, igualdad de género, promoción de una cultura de paz y no violencia, ciudadanía mundial y apreciación de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.	Grado en que (i) las habilidades y las competencias y (ii) la educación para el desarrollo sostenible, incluidos los derechos humanos y la igualdad entre los géneros, son incorporadas en todos los niveles en: (a) políticas nacionales de educación; (b) currículos; (c) formación docente y (d) evaluaciones de alumnos.	<p>Porcentaje de alumnos por grupo etario (o nivel educativo) que demuestran una comprensión suficiente de temas relativos a la ciudadanía mundial y la sostenibilidad.</p> <p>Porcentaje de alumnos de 15 años de edad que demuestran un alto nivel de conocimientos sobre ciencias medioambientales y geociencias.</p> <p>Porcentaje de escuelas que imparten educación sobre el VIH-SIDA y sexualidad basada en las habilidades para la vida.</p> <p>Grado en que el marco para el Programa Mundial sobre Educación para los Derechos Humanos es implementado a nivel nacional (según Resolución 59/213 de la Asamblea General de las Naciones Unidas).</p>

Fuente: UNESCO 2015; IAEG-SDG 2016)

formarse, por tanto, en una valiosa herramienta. Entre los actuales ejemplos transnacionales de esas mediciones se incluyen el programa de Evaluación y Enseñanza de las Habilidades en el siglo XXI (Assessment and Teaching of 21st Century Skills – ATC21S), y el Estudio Internacional sobre Alfabetización Computacional y Manejo de Información (International Computer and Information Literacy Study – ICILS) de la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA), que se concentran en los alumnos; y el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC), que mide las habilidades de los adultos de países de la OCDE para resolver problemas. Estas evaluaciones obtienen resultados coincidentes con los del seguimiento a nivel mundial, pero ellas utilizan mediciones basadas en escalas, exigen un nivel cognitivo superior y siguen una secuencia de creciente complejidad⁵.

Así y todo, dada la incertidumbre sobre cuáles de las habilidades de TIC son más pertinentes para obtener mejores resultados al tratar de conseguir empleo, es probable que, a nivel nacional, los gobiernos deseen recurrir a mediciones más amplias de las habilidades cognitivas, las cuales, según se ha demostrado, influyen en una gran variedad de resultados asociados al empleo. A este respecto, los estudios sobre habilidades de los adultos, como el PIACC y el Estudio sobre Competencias para el Empleo y la Productividad (Skills Toward Employment and Productivity Survey – STEP) del Banco Mundial, ofrecen ejemplos sobre mediciones de las habilidades básicas de lectura, escritura y cálculo que pueden aplicarse de manera comparable en todos los países⁶. Fuera de abarcar una variedad más amplia de habilidades cognitivas necesarias para conseguir un empleo digno y productivo, las evaluaciones de las habilidades de lectura, escritura y cálculo también pueden tener mayor utilidad práctica en los mercados laborales de las economías de menores ingresos.



En última instancia, sin embargo, la definición de lo que se considera un trabajo digno, al igual que los atributos necesarios para acceder a ese empleo, variarán de un país a otro a lo largo del tiempo.

En última instancia, sin embargo, la definición de lo que se considera un trabajo digno, al igual que los atributos necesarios para acceder a ese empleo, variarán de un país a otro a lo largo del tiempo. Por tanto, establecer un criterio de referencia preciso para determinar cuáles son las habilidades que tendrán utilidad práctica si se desea conseguir un empleo digno, es una tarea sumamente difícil que, a nivel transnacional, tiene un carácter altamente predictivo para los próximos 15 años. Aparte de presentar informes sobre indicadores mundiales y temáticos para la meta 4.4, los gobiernos han de establecer parámetros nacionales aplicables a todas las mediciones de habilidades que, según se estima, son las más pertinentes para sus contextos económicos.

Asimismo, los gobiernos deberían tratar de continuar y ampliar la recopilación de mediciones demoscópicas más tradicionales del nivel de instrucción, tal como se especifica en los indicadores temáticos propuestos. La gama de ocupaciones que cumplen con los estándares para considerarlas trabajos dignos es amplia y variada, como también lo son las habilidades y los conocimientos que se requieren para desempeñar esas labores. Las mediciones más amplias de las habilidades, ya sean de lectura, escritura, cálculo o TIC, solo pueden reflejar una parte de los atributos pertinentes de un trabajador.

Meta 4.6: habilidades de lectura, escritura y aritmética

Tal como ocurría en el contexto de las metas de EPT, la agenda de alfabetización mantiene una meta independiente al interior del cuarto ODS. Sin embargo, en la nueva agenda se observan notables progresos en lo relativo a la supervisión de la educación de adultos. El primero es una concentración explícita en las habilidades aritméticas, que no fueron supervisadas formalmente dentro del marco de la EPT. El segundo es una transición tácita hacia la evaluación del nivel de aptitud en función de una escala, alejándose de las mediciones binarias de la alfabetización empleadas como parte de la agenda de EPT⁷, y el hecho de permitir una comprensión más precisa y matizada de las capacidades de los adultos. Para garantizar que esos datos estén ampliamente disponibles durante los próximos años, se requiere consensuar definiciones operativas de habilidades básicas de lectura, escritura y aritmética, traducirlas a una escala válida para todas las lenguas y culturas, y aplicarlas en las encuestas de la manera más eficaz y menos costosa.

Entre los países de altos ingresos, la fuente de referencia más exhaustiva para medir las capacidades básicas de

lectura, escritura y cálculo de los adultos es la evaluación PIAAC y sus predecesoras, la Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos (International Adult Literacy Survey – IALS) y la Encuesta sobre la Alfabetización y las Habilidades para la Vida de los Adultos (Adult Literacy and Life Skills Survey – ALL). En los países de ingresos bajos y medios, se destacan el Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (Literacy Assessment and Monitoring Programme – LAMP) del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), y el Programa de Medición de Habilidades Orientadas al Empleo y la Productividad (Skills Towards Employment and Productivity – STEP). En este último se emplea una metodología comparable a la del PIAAC para determinar el nivel de alfabetización. No obstante, en términos generales son pocos los países ajenos a la OCDE que han participado en esos estudios.

Recientemente, la OCDE, el UIL y el UIS propusieron diseñar una breve evaluación estandarizada de la alfabetización basada en ítems del PIAAC, la cual podría implementarse en una gama más amplia de países. Ella evaluaría a los encuestados en función de una escala dividida en 6 niveles de competencia. Por ejemplo, las personas que han alcanzado el segundo nivel de alfabetización “son capaces de integrar dos o más elementos de información sobre la base de diversos criterios, al igual que comparar y contrastar información o reflexionar sobre ella y realizar inferencias de nivel elemental”.

Al implementarse esa evaluación en todos los países surgen una serie de dificultades prácticas y técnicas. Una preocupación primordial consiste en consensuar un criterio de medición común para las habilidades básicas de lectura, escritura y cálculo, y en asegurarse de que la evaluación sea comparable entre grupos idiomáticos. Lo anterior es válido no solo a nivel transnacional, sino además al interior de estados con diversidad étnica donde muchos habitantes no hablan el idioma oficial.

Un problema adicional relacionado con los anteriores se refiere al diseño de una encuesta que los organismos estadísticos nacionales —a menudo carentes de personal y financiación suficientes— estén en condiciones de llevar a cabo. La compleja muestra y el diseño psicométrico de la evaluación PIAAC, amén de su duración (una media de 50 minutos para la evaluación cognitiva)⁸, la convierten en una herramienta técnicamente complicada y de aplicación costosa. La alternativa es una evaluación basada en un módulo más breve y sencillo compuesto por una batería común de ítems limitados. Ella ofrecería la ventaja de la simplicidad y el bajo costo, pero en desmedro de la profundidad y la validez de la evaluación.

Meta 4.7: conocimientos y habilidades necesarios para fomentar el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial

Al incorporar objetivos clave de desarrollo sostenible, la meta 4.7 puede ser considerada un esfuerzo audaz, y tal vez incluso necesario, destinado a ajustar los programas de educación en el mundo a la agenda de sostenibilidad poste-

rior a 2015. Con todo, la supervisión de las metas afronta considerables obstáculos. Ninguno de los indicadores mundiales o temáticos propuestos contempla explícitamente las habilidades y competencias de los adultos. Por tanto, esta subsección se concentra en posibles mediciones de las habilidades de los adultos a nivel nacional o regional.

Los indicadores relacionados con la ciudadanía mundial y la igualdad que resulten significativos dentro de un amplio espectro de condiciones socioeconómicas, sistemas políticos y creencias religiosas plantean diversos problemas. Un ejemplo ilustrativo es la evaluación del Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2009, cuyo universo estaba formado por alumnos de octavo grado. La evaluación, basada en un test de 79 ítems aplicado en 38 países de Europa, Asia y Latinoamérica, midió el conocimiento y la comprensión conceptual, además de las actitudes asociadas a la ciudadanía. El estudio incluyó ítems de relevancia mundial sobre actitudes, pero también módulos regionales, a fin de tener en cuenta temas más atinentes a los contextos locales⁹. En 2018, los países participantes en el PISA realizarán una evaluación de las “competencias mundiales”. La competencia mundial se define como “la capacidad y la disposición de actuar e interactuar de manera apropiada y eficaz, individualmente y en colaboración, al desenvolvernos en un mundo interconectado, interdependiente y diverso”. Entre las dimensiones clave de la evaluación se incluyen la comunicación y el comportamiento para interactuar de manera apropiada y eficaz con otras personas que tienen distintos puntos de vista, conocimientos e intereses respecto de fenómenos, desafíos y tendencias de alcance mundial.

Si consideramos su mayor influencia en las decisiones políticas y en la adopción de posturas más afianzadas, la medición exhaustiva de los conocimientos y habilidades de los adultos tiene una enorme relevancia para la agenda de ODS. Así y todo, probablemente exista una menor disposición a facilitar los fondos y la organización necesarios para implementar encuestas detalladas. Teniendo en cuenta esta situación, las encuestas de opinión podrían proporcionar una medición muy útil de las actitudes pertinentes con respecto a temas asociados al desarrollo sostenible. Por ejemplo, algunas encuestas internacionales de opinión, como los barómetros regionales y la Encuesta Mundial de Valores, incluyen ciertas preguntas sobre actitudes, valores y patrones de comportamiento como la tolerancia y la igualdad de oportunidades, la confianza social e interpersonal, la identidad, el medio ambiente y el calentamiento de la Tierra. Aun cuando los datos recopilados por esas encuestas son menos detallados, el hecho de incluir un conjunto limitado de ítems en un instrumento que ya está siendo aplicado en la actualidad puede ayudar a adquirir información y a reducir costos.

Notas

1 / Si bien en el sexto objetivo de EPT se especifica que las habilidades básicas de lectura, escritura y aritmética y las habilidades para la vida deberían perfeccionarse mediante la educación formal, ello no se trajo mayormente en la generación de datos comparables sobre resultados de aprendizaje a nivel transnacional, en particular para la educación postsecundaria.

2 / <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/>

3 / <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

4 / En el informe de Síntesis del Secretario General de la ONU se especifica que solo se puede considerar que las metas han sido alcanzadas si se han satisfecho las necesidades de todos los sectores de ingresos y grupos sociales pertinentes, exigiéndose niveles de desglose claros para los indicadores de los ODS. Con respecto al cuarto ODS, el 5 de abril de 2015 la UIS, la UNICEF, el Banco Mundial y la OCDE pusieron en marcha un grupo interinstitucional sobre indicadores desglosados en el área de la educación, a fin de garantizar la armonización de normas y metodologías relativas a la equidad.

5 / Por ejemplo, en una pregunta de la sección de resolución de problemas del estudio PIAAC se pide a los encuestados que accedan a información en el contexto de un empleo simulado y luego la evalúen, y que además encuentren uno o más sitios en que no se pida a los usuarios que se inscriban o que paguen una tarifa.

6 / En el STEP no se evalúan las habilidades aritméticas.

7 / Durante el desarrollo de la agenda de EPT, la evaluación de las habilidades básicas de lectura y escritura consistió por lo general en determinar si los entrevistados en la Encuesta sobre Demografía y Salud y en la Encuesta Agrupada de Indicadores Múltiples eran capaces leer en voz alta una frase sencilla.

8 / Abarca las habilidades básicas de lectura, escritura y aritmética, como también la capacidad para resolver problemas en ambientes altamente tecnologizados.

9 / El estudio ICCS 2016 incorporará más ítems aplicables al desarrollo sostenible. Se pedirá a los alumnos que evalúen la gravedad de una amplia gama de amenazas, como el grado de pobreza, los niveles de vida, la dignidad humana, el bienestar económico y la salud ambiental (Schulz y otros, 2016).

Referencias

Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Wiederhold, S. y Woessmann, L. (2013): Returns to Skills Around the World: Evidence from PIAAC Paris, OCDE. (Documento de trabajo de la OCDE sobre Educación, 101.)

Valerio, A., Puerta, M. L. S., Tognatta, N. y Monroy-Taborda, S. (2015): Are There Skills Payoffs in Low and Middle Income Countries? Empirical Evidence Using STEP Data. Ponencia presentada durante la Décima Conferencia IZA/Banco Mundial sobre Empleo y Desarrollo: Cambio Tecnológico y Empleos, Bonn, Alemania, Instituto de Estudios Laborales (Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit – IZA).

i

Sobre los autores

Aaron Benavot es director del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Antes de ocupar este puesto, fue profesor en la Escuela de Educación de la Universidad del Estado de Nueva York en Albany (Albany, NY), además de trabajar de consultor para la UNESCO, sus institutos y la UNICEF.

Contacto

a.benavot@unesco.org

Alasdair McWilliam se incorporó al equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo en diciembre de 2011. Anteriormente desempeñó el cargo de consultora de investigación en el Centro de Ayuda e Inversión Pública del Instituto de Desarrollo de Ultramar (Overseas Development Institute – ODI) en Londres, donde trabajó en el área de la eficiencia en la ayuda y la inversión pública, y también se ocupó de otros asuntos más generales asociados a políticas públicas en países de ingresos bajos y medios.

Contacto

a.mc-william@unesco.org

Habilidades para la vida en el siglo XXI: ¿Tenemos lo que se necesita?

Hace algunos años, asistí a un curso de capacitación sobre el Marco para los Medios de Subsistencia Sostenibles, y por primera vez adquirí una clara percepción conceptual de la relación y la mutua dependencia entre las capacidades (competencias, habilidades, conocimientos), del acceso a los recursos, y de cómo aprovechando la combinación entre ellos (capacidades y recursos) al realizar distintos tipos de actividades para ganarse el sustento se puede (o no se puede) lograr una subsistencia sostenible. También aprendí sobre el entorno político-institucional, social, económico y físico, y sobre cómo determina en diferentes niveles (desde el local al nacional) la capacidad de una persona para realizar actividades de subsistencia y soportar tensiones y situaciones traumáticas. Por cierto que la capacitación me entregó las herramientas para evaluar medios de subsistencia sostenibles, para promover una causa e influir en las políticas, y para capacitar a otras personas. Pero su beneficio concreto trascendió mi ámbito profesional, pues me ayudó a analizar mi propia vida, mis propias capacidades, el acceso a los recursos y el entorno que me rodea. Me permitió adquirir consciencia de que necesito contar con mi propia estrategia de subsistencia; con planes para imprevistos; con la aptitud para anticiparme al futuro e interpretar las señales de mi entorno, para forjar mis propias capacidades y así asegurarme de poseer un medio de subsistencia sostenible, lo cual significa mucho más que recibir un sueldo, ya que además implica vivir una vida saludable y plena.

Lo anterior sigue siendo válido hoy en día y me parece que también lo será el futuro. Tal parece que la mayoría de nosotros somos lo suficientemente capaces para adquirir las competencias y habilidades que requerimos en el lugar de trabajo. Planificamos y financiamos diferentes modalidades de educación y capacitación, y recibimos sus enseñanzas, pero rara vez consideramos las habilidades sociales, individuales y reflexivas que también debemos poseer para gestionar nuestra vida cotidiana: las así llamadas habilidades para la vida. La mayor parte de mi generación consideraba que las habilidades para la vida se adquirían y desarrollaban de manera muy informal o, por así decirlo, sobre la marcha. Actualmente forman parte de muchos currículos de escuelas y de instituciones de educación de adultos, por lo que niños, jóvenes y adultos pueden recibir diferentes tipos de formación que les permitan desarrollar habilidades

para la vida tales como la comunicación, la negociación, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, etc.

Existen muchísimas definiciones de habilidades para la vida, pero la que más me convence es la simple afirmación de que “las habilidades para la vida se refieren a las habilidades que se necesitan para sacar el máximo provecho a la vida”. A juicio de Madhu Singh (Instituto de Educación de la UNESCO, Hamburgo), más que formular una definición, es importante preguntarse cómo las habilidades para la vida están presentes en diversas situaciones de nuestra existencia, y cómo influyen en el empoderamiento de la gente. Si pensamos en el siglo XXI, tal parece que lo único de lo que podemos estar seguros es de que en nuestras sociedades ocurren cambios dinámicos, y de que las situaciones complejas y apremiantes nos obligan a poner en práctica atributos consubstanciales a todos nosotros: habilidades, capacidades y el potencial para la resolución creativa de problemas.

Al revisar el cronograma de mi propia adquisición de habilidades para la vida, me doy cuenta de que efectivamente el factor contextual es algo tangible, y de que he desarrollado y aprovechado diversas habilidades para la vida en diferentes épocas, adaptándome a las exigencias del entorno. Cuando cada año visito mi país natal, me encuentro con cambios tecnológicos que me desconciertan (nuevos parquímetros, extraños dispositivos que permiten comprar entradas para el cine, etc.), pero me enorgullezco de ser capaz de desplazarme por el tráfico de Adís Abeba, de conseguir un fontanero o un electricista en Etiopía sin recurrir a las páginas amarillas ni a un directorio en línea, y de poder comprar semanalmente mis verduras haciéndome entender en amhárico (el idioma local).

Seguí ahondando en el tema y me percaté de que, más allá del factor contextual, es importante preguntarme si las habilidades para la vida que he adquirido realmente me empoderaron y me permitieron mejorar y sacar el máximo provecho de mi vida. ¿Influyó de alguna manera el hecho de que yo fuera mujer en el tipo de habilidades para la vida que necesité y adquirí, o acaso un mismo criterio se aplica a todos los casos?

Las investigaciones han demostrado que las habilidades para la vida se desarrollan como resultado de un procesamiento constructivo de información, impresiones, encuentros y experiencias —tanto individuales como sociales— que

forman parte de nuestra vida y nuestro trabajo cotidianos. Las dimensiones sociales revisten particular importancia, porque determinan la vida propiamente tal. Los aspectos políticos, institucionales, económicos, de género y de otra naturaleza influyen más marcadamente en el tipo de habilidades para la vida que requerimos.

Tras revisar algunas investigaciones recientes sobre habilidades para mujeres que ocupan puestos de liderazgo, no podía creer que todavía tengamos que luchar contra tantos estereotipos. Al parecer, las mujeres que ocupan altos cargos deberían responsabilizarse personalmente de lograr sus objetivos invirtiendo en sí mismas para progresar en diversas áreas. Por ejemplo:

- Adquirir habilidades para transformarse en una persona más asertiva y segura de sí misma.
- Tomar conciencia de los rituales de comunicación.
- Aprender sobre técnicas de negociación.
- Invertir en la adquisición de competencias técnicas, inteligencia cultural y emocional, etc.

Mi reacción inicial fue que esas sugerencias recuerdan en cierta manera los consejos ofrecidos en las revistas femeninas de los años sesenta y setenta, que recomendaban a las esposas tratar a su marido de determinada manera. Por ejemplo, cuando él regrese a casa del trabajo, espérole en la puerta, téngale preparada una comida caliente, etc.

Luego me vinieron a la memoria dos afirmaciones clave:

- Un modo de vida sostenible no tiene que ver sólo con mis capacidades y con mi acceso a los recursos, sino además con el entorno en el que vivo y me desenvuelvo, y con la manera en que lo interpreto, lo gestiono e influyo en él.
- Como las habilidades para la vida son contextuales, hay que desarrollar lo que es necesario para un momento y un contexto específicos.

De modo que, sí, tal vez las mujeres hacemos algunas cosas de manera distinta (nos comunicamos y negociamos de otra forma), y quizás durante algún tiempo hemos desarrollado nuevas habilidades para la vida con el fin de acceder a oportunidades en un ambiente que no es tan equitativo como quisiéramos. Al mismo tiempo, es probable que poseamos algunas competencias y habilidades para la vida que pueden favorecer efectivamente los cambios y dinámicas que estamos experimentando.

Por último, decidí enviar el siguiente “mensaje a mí misma”:

- Tal parece que poseo una competencia pertinente en la mayoría de las así llamadas diez habilidades para la fuerza laboral del futuro (sí, puedo captar el sentido de una situación; creo que poseo un pensamiento original y adaptativo, competencias interculturales, etc.). Sin embargo, también adolezco de algunas lagunas en lo referente a las nuevas redes sociales (por ejemplo, me niego a abrir una cuenta de Facebook).
- Como mujer, soy capaz de desenvolverme de manera similar o distinta a la de mis colegas masculinos. No obstante, empleando las habilidades para la vida que ya

poseo, puedo negociar condiciones que se traduzcan en un mayor espacio para mí y para otras mujeres (en el lugar de trabajo y en la sociedad).

- ¡Tal vez la habilidad para la vida más importante sea la capacidad y la disposición para aprender!



Sonja Belete es directora general regional de DVV para África Oriental y el Cuerno de África. De origen sudafricano, ella comenzó sus estudios y su carrera en Sudáfrica y ha trabajado en toda la región de África Meridional como coordinadora de REFLECT para ActionAid. Posteriormente trabajó como coordinadora de programas sobre medios de subsistencia sostenibles de Care International y del PNUD. Los programas de desarrollo siguen siendo su pasión, y sus campos de especialización son la educación de adultos, los medios de subsistencia sostenibles y la gobernanza.

Contacto

dvveastafrica@gmail.com



Fotografía
de Mohammed Baba

Desde Gaza con amor

Reportaje fotográfico

Anwar tiene 35 años. Vive en la Franja de Gaza y es sorda, una combinación de circunstancias que podrían dificultar enormemente la vida.



Desde Gaza con amor

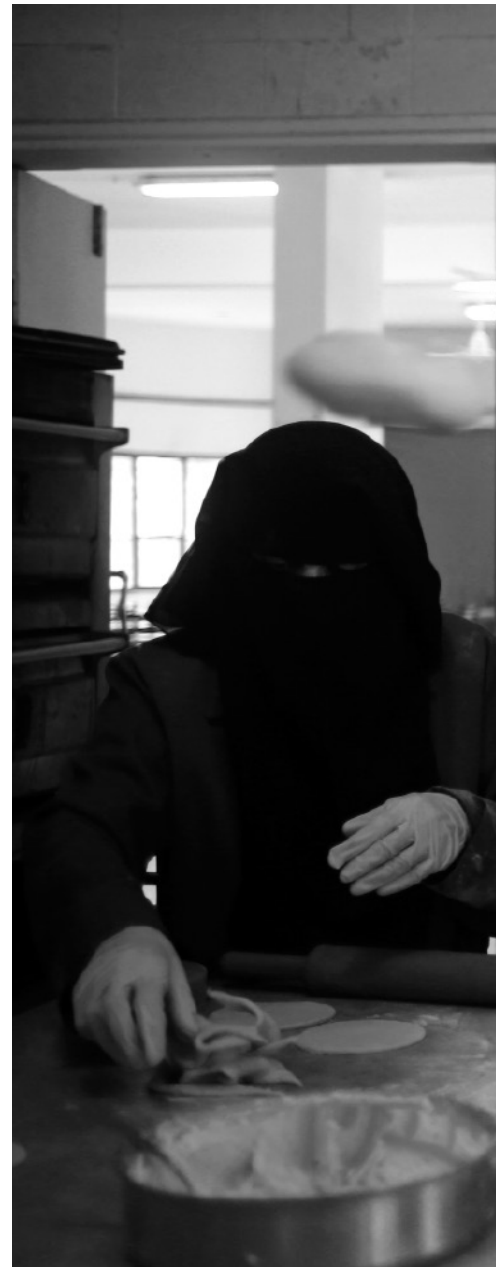
Fotografías

de Mohammed Baba

La Sociedad El Amal fue creada en 1993 como una iniciativa de miembros de la comunidad local, quienes detectaron las necesidades de personas con discapacidades. Luego, a lo largo de su existencia, El Amal ha acumulado un bagaje de prácticas empresariales y experiencia técnica, y ha mantenido un auténtico sentimiento de entusiasmo y de fe en el papel que cumple en la comunidad. La sociedad fue creciendo, y de solo estar compuesta por sus fundadores pasó a contar con una comunidad de miembros que conforman una asamblea general de alrededor de 100 personas interesadas que han colaborado voluntariamente para alcanzar los objetivos comunes. Desde su creación, la asamblea general ha consolidado las prácticas democráticas mediante la celebración de elecciones periódicas del consejo ejecutivo. Además de ser una de las principales organizaciones de Rafah, y una de las primeras OSC en preocuparse del tema de las discapacidades, la organización El Amal adquiere sus experiencias más valiosas de las personas con discapacidades. Ellas generan el poder y la energía que permiten que la organización siga creciendo, no solo gracias a la expansión vertical de los programas sino además en un sentido más profundo, al considerar la calidad de los programas y la programación orientada a los resultados. Desde su fundación, El Amal ha visto graduarse a 16 generaciones de escolares en su Programa de Educación Especial, y ha prestado servicios de prevención y rehabilitación a más de 900 niños, niñas y adultos sordos cada año.

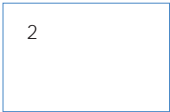
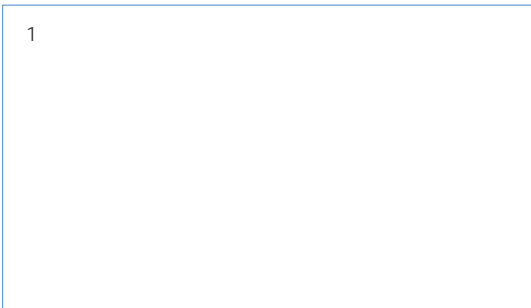
A lo largo de muchos años, la sociedad El Amal ha impartido formación profesional a personas con discapacidades, y decenas de alumnos han sido capacitados en diversos tipos de artesanía. Asimismo, El Amal mantiene un taller permanente donde se elaboran productos artesanales, bordados y textiles.

Con la cooperación de DVV International, la Sociedad El Amal ha estado trabajando desde 2012 en la elaboración del programa para educación de adultos, a fin de ofrecer servicios de capacitación que satisfagan las necesidades del mercado laboral local y promover la financiación de proyectos e iniciativas a pequeña escala que ayuden a reducir la pobreza y el desempleo, pese a la situación política y económica que impera en la región de la Franja de Gaza.



1 / El día de nuestra visita, reina una atmósfera relajada. Aquí todos se muestran amistosos. Mientras cocinan, charlan y nos observan.

2 / Se presta mucha atención a la correcta preparación de la repostería. Es también una cuestión de orgullo.





3

4

5



3 / Los tentempiés que elaboran Anwar y sus colegas son para la venta. Entre sus clientes se incluyen los jardines de infancia de la Franja de Gaza.

4 / No todo ha de ser trabajo. La cocina también ofrece un lugar seguro para reunirse, algo que Rafah no podría ofrecerles normalmente en otros sectores.

5 / Anwar y sus colegas están preparando Òpastriesó (pizza con espinacas y queso), un entremés que se servirá a los invitados al finalizar la celebración en la Sociedad de Rehabilitación El Amal en Rafah, Gaza.





6 / Anwar elabora comidas en su casa para su proyecto privado: vende alimentos a las tiendas de los alrededores y a sus vecinos.

7 / Un breve intermedio durante el taller de costura y bordado en la Sociedad de Rehabilitación El Amal.

8 / Anwar compra algunos ingredientes.





6

7

8



9 / Al vender sus comidas, Anwar ha logrado crear un negocio y comercializar sus productos, un logro que no es menor en la Franja de Gaza.

9

10 / Anwar cocinando en su casa.

10



Artistas que colaboraron en este número

Mohammed Baba

Fotógrafo



Educación de Adultos y Desarrollo: ¿Qué habilidades y competencias necesitó para crear las ilustraciones y fotos para el nº 83 de EAD?

Mohammed Baba: Cuando hay que captar las imágenes del reportaje fotográfico para la edición específica de una revista, es necesario contar con el equipo adecuado, con un conocimiento de los ángulos apropiados, con experiencia en la toma de fotografías en distintos escenarios, y con una comprensión cabal del tema, porque uno va a reflejarlo en sus imágenes. La aptitud más importante es tener una percepción clara de lo que se está haciendo.

¿Cómo adquirió esas habilidades y competencias?

Trabajar para la Agencia France Press (AFP) durante 25 años me ha enseñado a reflejar adecuadamente las historias en mis imágenes.

Contacto

Sígueme en Facebook: Mohammed Baba

Algunas muestras de mi trabajo

https://www.facebook.com/Baba10/media_set?set=a.439505646221.237779.521161221&type=3
https://www.facebook.com/Baba10/media_set?set=a.10150993866191222.413939.521161221&type=3



Sección 3

Utopía

En ocasiones el debate se concentra demasiado en los problemas y las deficiencias. Es cierto que debemos reconocer y analizar lo que no funciona. Pero también necesitamos alzar nuestros ojos del suelo y mirar hacia adelante. Nuestra sección dedicada a la utopía nos ofrece la posibilidad de forjar otro mundo.

Las tecnologías y la educación: ¿Es posible otro mundo digital?



Camilla Croso
Campana Mundial por la Educaci3n
Brasil

Resumen – *En la medida en que el mundo y el campo de la educaci3n viven una creciente digitalizaci3n, debemos preguntarnos: ¿Qui3n controla este proceso? En este artculo se describen algunos de los riesgos y posibilidades que conlleva el creciente uso de las tecnologas. El uso de las herramientas digitales encierra en s3 la oportunidad de lograr mayor justicia educativa, pero a la vez puede acentuar el acceso desigual a la educaci3n y crear brechas sociales. Abordaremos algunos de los aspectos clave, como la importancia del marco pol3tico y pedag3gico en el cual se encuentran insertas las nuevas tecnologas y la cultura digital, pero tambi3n la intencionalidad, al igual que la desigual capacidad para utilizar estas tecnologas, las perspectivas en materia de derechos humanos as3 como el mundo digital como un espacio para la resistencia, la movilizaci3n y la ciudadan3a.*

Nada es neutral. En consecuencia, preguntarse si la digitalizaci3n ofrece una oportunidad para lograr la justicia educativa o viene a ampliar la brecha social depender3, en 3ltimo t3rmino, de la intencionalidad pol3tica que respalda su uso. Tal intenci3n determina el marco pol3tico asociado y la serie de principios que lo inspiran.

Como educadores de adultos debemos estar atentos a la intencionalidad pol3tica impl3cita en el uso de las tecnologas, viendo en ella el factor clave que permitir3 ofrecer una oportunidad para lograr mayor justicia social o bien agudizar3 el acceso desigual a la educaci3n y profundizar3 la brecha social.

En primer lugar, debemos tener presente que es el marco pol3tico y pedag3gico en el cual tiene lugar la digitalizaci3n el que determina el uso de las tecnologas y su consiguiente impacto, y no al rev3s (Tedesco, 2016). Las tecnologas deben estar al servicio de los marcos pol3ticos y pedag3gicos y no determinarlos. Constituyen un medio y no un fin en s3 mismos, y por cierto no son el 3nico medio, sino que solo forman parte de un repertorio de medios al que educadores y alumnos pueden recurrir.

Esto significa que las pol3ticas educativas no deber3an concentrarse en una capacitaci3n provechosa sobre el uso de dichas tecnologas y de los aparatos tecnol3gicos, sino en la familiarizaci3n de educadores y estudiantes con determinados marcos pol3ticos y pedag3gicos a los cuales estas tecnologas van a contribuir (Tedesco, 2016). El factor clave es la intencionalidad de dichos marcos: la intenci3n tiene



que ver con los temas que están en juego y que hay que discutir: para conseguir un mayor grado de igualdad educativa será preciso contar con marcos que empoderen a las personas para transformarse en protagonistas activos de sus experiencias de aprendizaje. La finalidad debe ser promover un mayor grado de diálogo, de participación, y de conectividad con diversidad. La intención debe consistir en abordar temas educativos concretos, tales como la democratización del conocimiento, un mejor aprendizaje, la promoción del pensamiento crítico y de la solidaridad, y no dejarnos subyugar por los fetiches tecnológicos.

En sus análisis de las culturas digitales, algunos autores han formulado interesantes consideraciones. Así por ejemplo, Milad Doueihi, profesor de humanidades digitales de la Universidad de La Sorbona, en París, indica que la cultura digital conlleva nuevas posibilidades, pero también efectos colaterales impredecibles, y a veces inquietantes e incluso peligrosos. Destaca la necesidad de contar con “usuarios informados”, capaces de cuestionar y modificar el “entorno digital prefabricado” que se les ofrece. Considera que las desigualdades y las brechas no son solo consecuencia de un acceso desigual a las tecnologías, sino también — y primordialmente — de una capacidad asimétrica para usar las diferentes tecnologías. Las tecnologías podrían, por una parte, promover la existencia de consumidores pasivos que no cuestionan ni problematizan la digitalización, y por la otra, fomentar el debate y el pensamiento crítico, instando a las personas a asumir un papel activo en el desarrollo tecnoló-

gico propiamente tal, así como en la movilización social, la actividad política y el ejercicio de la ciudadanía.

Las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) y los derechos humanos

Si las políticas relativas a las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) son planteadas desde el punto de vista de los derechos humanos con la intención de promover la justicia educativa, entonces resulta fundamental reflexionar sobre la relación entre el ámbito público y el privado. Y ello nos lleva nuevamente a la intencionalidad política detrás de la tecnología y la digitalización. A fin de promover la justicia educativa es primordial que el Estado garantice el acceso gratuito a la conectividad y el consumo sin costo, y a la vez promueva el debate público sobre los propios instrumentos tecnológicos, sobre su apariencia y su contenido. Es importante destacar que estos aspectos no deben subordinarse a motivos de utilidad económica, lo que de hecho acarrearía el riesgo de aumentar las divisiones y forjar modelos y maneras de pensar contraproducentes. Si estas políticas y estos contenidos pedagógicos específicos dejan de ser un bien público, el mercado ocupará este espacio y asumirá este papel, sirviendo a sus propios intereses (Lugo, 2015). Es de vital importancia que las TIC y el mundo digital no dejen de estar abiertos a los debates y a las políticas de carácter público, para que así cumplan su misión de estar efectivamente al servicio del bien común.



La transición hacia el mundo digital ha suscitado una considerable atención. Existen claros y poderosos intereses privados que pretenden obtener utilidades gracias a la digitalización y otros procesos educativos. Las TIC y las culturas digitales no deberían considerar a las personas exclusivamente como consumidoras de dichas tecnologías (moldeadas y determinadas por el mercado), sino también, y de manera significativa, como productoras de tecnologías. La obsolescencia de las tecnologías está frecuentemente motivada por una intencionalidad proclive a la obtención de utilidades. Por lo tanto, es importante que existan mecanismos estatales y públicos que fomenten la innovación y el progreso tecnológico con independencia del mercado.

En relación con los problemas y desafíos que conlleva el derecho a la educación en la era digital, Kishore Singh (2016), Relator Especial sobre el derecho a la educación, se refirió a la forma en que deberían respaldarse las normas y los principios en que se sustenta el derecho a la educación

al tiempo que se adoptan las tecnologías digitales. Según Singh, la tecnología reporta importantes beneficios al proceso educativo, pero igualmente puede socavar el ejercicio del derecho a la enseñanza. El principio orientador de este proceso debe ser la adopción de un enfoque integral. Afirma que se debe prestar especial atención a los aspectos relacionados con el acceso y con las habilidades de los grupos más marginados de la población, y que el hecho de impartir la educación a través de la tecnología digital también puede promover la desigualdad entre los géneros. De igual manera, la autonomía de los maestros para impartir enseñanza de la manera que ellos estimen más adecuada puede verse entorpecida por modelos educativos basados en la tecnología. Reitera que “la libertad académica supone el derecho a enseñar en forma libre de interferencias, incluido el derecho a escoger los contenidos y los métodos de la educación, y la libertad de usar o no usar una técnica o tecnología específicas”. Por otra parte, Singh destaca que

si bien es cierto que las tecnologías digitales requieren necesariamente la participación del sector privado, debemos mantenernos alertas frente al peligro de una privatización de la educación y a los intereses comerciales de los proveedores privados.

Al mismo tiempo, es fundamental destacar la importancia de los recursos educativos abiertos, teniendo en cuenta la enseñanza, el aprendizaje y los materiales de investigación que se insertan en el ámbito público o han sido distribuidos en virtud de una licencia abierta que permite que terceras personas accedan a ellos, y los utilicen, adapten y redistribuyan de manera gratuita y con absoluta libertad o mínimas restricciones. Los recursos educativos abiertos, incluida la opción de emplear programas informáticos de código abierto, entrañan asimismo un compromiso ético con enfoques democráticos e inclusivos, y garantizan el derecho de las personas de distintos géneros, nacionalidades, razas, regiones, religiones o capacidades físicas a utilizarlos, a relacionarse con ellos, o a adaptarlos o modificarlos.

La falta de dinámicas informáticas

En este artículo he intentado explorar algunos aspectos decisivos que es preciso tener en cuenta cuando hablamos de las tecnologías y de la educación, en especial de la intencionalidad política que subyace al uso de las tecnologías. Las tecnologías constituyen un medio y no una finalidad en sí mismas. Y ciertamente no son los únicos medios, sino solo uno entre un amplio repertorio de recursos que maestros y estudiantes pueden utilizar. Las nuevas tecnologías y las culturas digitales jamás deberían ser percibidas como herramientas para sustituir a los maestros, o para reemplazar la interacción humana o la instrucción y el aprendizaje presenciales. Existe un amplio consenso en cuanto a que los maestros autónomos, creativos, empoderados y valorados representan el elemento central de una educación de calidad para todos. Pues, por muy admirables que puedan ser, las tecnologías no lograrán reemplazar la dinámica del diálogo, del debate, de la confrontación de ideas y de opiniones, y del aprendizaje general, activo y colectivo, que está asociada a un alto grado de espontaneidad, reflexión sobre la marcha y emociones humanas. Precisamente en relación con un enfoque de las tecnologías digitales basado en los derechos humanos, Kishore Singh destaca que “las autoridades públicas deberían garantizar que el uso de las tecnologías digitales sea considerado una herramienta educativa y no un sustituto de la educación presencial. Deberían reconocer que el contacto humano al transmitir conocimientos es un elemento esencial del proceso de instrucción y aprendizaje”.

Por último, también debemos tener presente que los límites entre “virtual” y “real” son permeables y que la verdad es que nos encontramos transitando entre ambos. De hecho, esta permeabilidad resulta ser una cualidad que abre las puertas a otros recursos pedagógicos. Como ciudadanos que vivimos en un mundo en proceso de cambio, que continuamente nos desafía a reflexionar más profundamente

sobre nuestro compromiso con los derechos humanos y las libertades fundamentales, las posibilidades que ofrece el mundo digital como importante foro para hacer oír las voces críticas, y como promotor esencial de la resistencia, la movilización y la ciudadanía, son innegables.

Referencias

Doueih, M. (2010): La gran conversión digital. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

ONU (2016): A/HRC/32/37. Report of the Special Rapporteur on the right to education <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N16/272/23/PDF/N1627223.pdf?OpenElement>

SITEAL (2015): Diálogos del SITEAL. Conversación con María Teresa Lugo. Avances en la integración de las TIC en los sistemas educativos latinoamericanos. http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_dialogo_lugo.pdf

Tedesco, J.C.: La Integración de TIC en la Educación Argentina (2016). Entrevista: <http://insurgenciamagisterial.com/entrevista-a-juan-carlos-tedesco-sobre-la-integracion-de-tic-en-la-educacion-argentina>

i

Sobre la autora

Camila Croso es presidenta de la Campaña Mundial por la Educación (CME) y coordinadora de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE). Se graduó en política y planificación social en países en desarrollo en la London School of Economics en 1998, y es autora de una serie de artículos y libros en el área de la educación y los derechos humanos.

Contacto

camcroso@gmail.com

¿El aprendizaje a lo largo de la vida como una vía hacia a la felicidad?



Sung Lee
Korea Action Learning Association
Corea del Sur

Resumen – *En este estudio se da a conocer la relación que existe entre el aprendizaje a lo largo de la vida y el nivel de felicidad de los participantes en un programa de aprendizaje a lo largo de la vida en el que se aplicó el índice de felicidad para el aprendizaje a lo largo de la vida (Happiness Index of Lifelong Learning – HILL), elaborado en Corea del Sur en 2014. El resultado revela que las personas con mayor experiencia en el aprendizaje a lo largo de la vida obtuvieron en el HILL un puntaje superior al de aquellas con menos experiencia. También se puede apreciar que las personas que habían participado durante largo tiempo en un programa de aprendizaje a lo largo de la vida obtuvieron un puntaje de HILL superior al de aquellas que habían participado durante un período corto. Lo anterior indica que el aprendizaje a lo largo de la vida puede influir en el nivel de felicidad.*

Introducción

¿Puede hacernos felices el aprendizaje a lo largo de la vida? Si creemos que la respuesta es positiva, ¿cómo podemos demostrarlo? Si analizamos la mayoría de los programas de capacitación empresarial, notaremos que por lo general se concentran en potenciar competencias destinadas a mejorar el rendimiento de la compañía. Por otra parte, la preocupación central en los objetivos del aprendizaje a lo largo de la vida es aumentar el grado de empoderamiento individual, de inclusión social, al igual que de prosperidad económica y cultural. Los cuatro pilares de la UNESCO asociados al aprendizaje a lo largo de la vida —aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos— constituyen la base de estos objetivos del aprendizaje a lo largo de la vida. Así pues, aun cuando los especialistas y profesionales que trabajan en esta área procuran demostrar los efectos de los programas de aprendizaje a lo largo de la vida, no es fácil obtener cifras concretas, a diferencia de lo que sucede en una empresa.

La mayoría de los profesionales del área del aprendizaje a lo largo de la vida en Corea utilizan la reacción de los alumnos y sus planes para emprender iniciativas como criterio para medir los resultados de un programa de aprendizaje. Sin embargo, no basta con persuadir a los actores involucrados para que participen con entusiasmo en las iniciativas de aprendizaje a lo largo de la vida. Ellos deben, además, interesarse por verificar los

cambios efectivos que han traído consigo los programas de aprendizaje.

Los objetivos de los programas de aprendizaje de las empresas y los de las instituciones de aprendizaje a lo largo de la vida son aparentemente distintos desde un comienzo. Por tanto, los métodos empleados para medir los resultados de los programas de aprendizaje a lo largo de la vida deberían diferir en alguna medida de los aplicados en las empresas. Existen dos motivos que justifican ese proceder. Resulta imposible calcular el valor monetario de los resultados obtenidos por los programas de aprendizaje a lo largo de la vida. Más importante aún es comprender que los objetivos de los programas de aprendizaje se concentran originalmente en obtener un resultado que pueda evaluarse subjetivamente.

Como consecuencia de lo anterior, debemos recurrir a enfoques alternativos para medir los resultados, basados en los propósitos y objetivos de los programas de aprendizaje a lo largo de la vida. El estudio de Vaillant (2003) nos ofrece un indicio a este respecto, pues en él se afirma que el aprendizaje a lo largo de la vida es una de las siete condiciones para alcanzar la felicidad. Dicho estudio cubrió un período de 72 años e incluyó a 268 personas. El resultado proporciona cierto fundamento que nos permite elaborar el índice de felicidad para el aprendizaje a lo largo de la vida. En este artículo quisiera compartir la experiencia de aplicar el índice de felicidad para el aprendizaje a lo largo de la vida (HILL) como método alternativo para medir los efectos de los programas de aprendizaje a lo largo de la vida.

Relación entre la felicidad subjetiva en la vida y las experiencias de aprendizaje a lo largo de la vida

Según Wikipedia, la felicidad se define como “un estado mental o emocional de bienestar determinado por emociones placenteras que van desde la satisfacción hasta la alegría intensa”. Los estados mentales de felicidad también pueden reflejar la impresión de una persona sobre su bienestar general. Seligman (2004) sostiene que la felicidad no solo deriva de un placer externo y momentáneo. Subraya que los seres humanos parecen más felices cuando disponen de:

- Placeres (degustar una comida sabrosa, darse un baño con agua caliente, etc.)
- Dedicación (o flujo, es decir estar absorbido por una actividad exigente pero placentera).
- Relaciones (los vínculos sociales han resultado ser un indicador sumamente confiable del nivel de felicidad).
- Significado (tener la impresión de que estamos en busca de una realidad superior que nos identificamos con ella).
- Logros (haber alcanzado objetivos tangibles).

Lo que Seligman afirma sobre la felicidad se relaciona con los objetivos del aprendizaje a lo largo de la vida definidos por la UNESCO. Aprender a ser es similar al placer; aprender a conocer se asemeja al significado; aprender a hacer

es comparable con los logros; y aprender a vivir juntos coincide con las relaciones y la dedicación. Si se los compara de esta manera, resulta innegable que los objetivos del aprendizaje a lo largo de la vida están de alguna manera relacionados con la felicidad.

¿Es la felicidad un capital?

Pero esperen, aún hay más. Schuller, Preston, Hammond, Brasset-Grundty y Bynner (2004) emplearon el concepto de “capital” para explicar los resultados del aprendizaje a lo largo de la vida. El primero de todos es el capital humano, el cual se basa en los conocimientos especializados y las cualificaciones que permiten que una persona participe en la economía y en la sociedad. El segundo es el capital social, formado por las redes en las que las personas participan activamente, de modo que cuando afrontan un contra-tiempo pueden contar con el apoyo de sus relaciones sociales. El tercero es el capital de identidad, que comprende las características individuales, como la confianza en sí mismo y el control interno, que apoyan el desarrollo personal (Schuller y otros, 2004).

El aprendizaje puede potenciar el desarrollo de habilidades, capacidades y recursos personales fundamentales, como asimismo fortalecer la fe en nuestras capacidades para hacer frente a situaciones adversas.

El aprendizaje puede potenciar el desarrollo de habilidades, capacidades y recursos personales fundamentales, como asimismo fortalecer la fe en nuestras capacidades para hacer frente a situaciones adversas. La educación también contribuye a que las personas adopten decisiones bien ponderadas sobre conductas relacionadas con su salud y su felicidad. La educación les abre las puertas a individuos y grupos de niveles socioeconómicos similares o heterogéneos, fomenta la cohesión social y ofrece la posibilidad de ejercer la participación social (Kil, Motschilnig y Thöne-Geyer, 2013). Algunos investigadores también han sostenido que los resultados del aprendizaje a lo largo de la vida son una satisfacción con la vida, la participación activa en la sociedad, el apoyo social y la promoción de la salud (Field, 2009; Sabates y Hammond, 2008). Una investigación realizada en Canadá dio a conocer que mientras más prolongada sea la participación de los adultos mayores en el aprendizaje a lo largo de la vida, más felices se sienten. También reveló que los alumnos ancianos que permanecían más tiempo en los programas de aprendizaje a lo largo de la vida presentaban un alto nivel de satisfacción psicológica y llevaban una vida física y socialmente saludable. En dicho estudio también se concluyó que los resultados del aprendizaje a lo largo de la vida guardan alguna relación con el nivel de felicidad de los



alumnos antes que con objetivos económicos (información citada anteriormente en el trabajo de Ko y Lee, 2014).

Michalos (2008) aclara el argumento de la relación entre aprendizaje a lo largo de la vida y felicidad. Si tenemos en cuenta estas definiciones más fundamentadas de “educación”, “influencias” y “felicidad”, la educación incide enormemente en la felicidad (Michalos, 2008). Si bien Michalos sostiene que la educación formal no influye en la felicidad, cuando consideramos el concepto de educación no formal e informal la enseñanza sí influye en la felicidad.

Felicidad funcional

En la obra “Walking into the Light”¹ (“Yendo de la oscuridad a la luz”) se acuñó el concepto de “felicidad funcional”, el cual se refiere a una sensación de bienestar que existe, florece y es fomentada en la vida cotidiana. Del modelo de felicidad funcional se deriva una ecuación de felicidad funcional:

Inspiración autogenerada + menor sufrimiento = mayor felicidad

La inspiración es un sentimiento positivo de gozo o júbilo. La inspiración autogenerada puede definirse de manera bastante literal como la inspiración que generamos nosotros mismos. Dentro de la inspiración autogenerada se distinguen tres áreas de interés:

1. El desarrollo del yo.
2. Las pasiones vitales.
3. Los objetivos soñados.

El sufrimiento es un dolor o una aflicción que opera como un poderoso inhibidor de nuestra felicidad. La reducción del sufrimiento se concentra en la conciencia perceptiva, en la aceptación de las verdades y en la eliminación de los obstáculos. De la ecuación se desprende que la felicidad es directamente proporcional al nivel de inspiración y sufrimiento en nuestra vida. Si aumenta nuestra inspiración, que ayuda a fomentar la felicidad, y disminuye nuestro sufrimiento, que impide la felicidad, seremos inevitablemente más felices. Según este principio, las personas pueden aumentar su inspiración autogenerada al mejorar su estado físico, al emprender iniciativas orientadas a la carrera, al adquirir una nueva aptitud, al crear una obra de arte, al enriquecer sus conocimientos sobre un tema, al tomar contacto con nuevas culturas, al ayudar a los demás, al competir en las Olimpiadas, al poner en marcha un negocio y al vivir una vida inspirada. Por otra parte, las personas pueden disminuir su grado de sufrimiento al reconocer la existencia del estrés, al sentirse agradecidas por tener buena salud, al asumir la responsabilidad por las consecuencias de sus actos, al llegar a aceptar la muerte de un ser querido, al vencer un miedo y al encontrar un nuevo método para completar una tarea que antes parecía imposible (*Walking into the Light*, 2010).

Al aplicar esta ecuación podemos mejorar el nivel de felicidad de la gente si contamos con programas de aprendizaje a lo largo de la vida cuyos objetivos didácticos estén orientados a aumentar la inspiración y a reducir el sufrimiento. El estudio de Michalos (1991) corrobora la relación positiva entre el aprendizaje a lo largo de la vida y la felicidad. Según esta investigación, una persona feliz probablemente tendrá bajos niveles de miedo, hostilidad, tensión, ansiedad, culpa e ira, y altos niveles de energía, vitalidad y actividad; un alto grado de autoestima y una personalidad emocionalmente estable; una marcada orientación social; una vida amorosa y relaciones sociales saludables, satisfactorias y cálidas; un estilo de vida activo con un trabajo que la realiza; una personalidad relativamente optimista, libre de preocupaciones, centrada al presente y adecuadamente orientada. Por fortuna, la mayoría de los programas de aprendizaje a lo largo de la vida se concentran en aumentar la inspiración y en disminuir el sufrimiento, lo cual puede implicar que el aprendizaje a lo largo de la vida permite aumentar el nivel de felicidad de la gente.

Los componentes del índice de felicidad para el aprendizaje a lo largo de la vida

El HILL fue elaborado por Ko y Eun (2014), y luego modificado por Lee y Lee (2014) con 6.698 encuestados. El índice de felicidad para el aprendizaje a lo largo de la vida consta de 20 factores, entre los que se incluyen el aumento de la autoestima (7 factores), la satisfacción con el desarrollo personal (5 factores), la reducción de emociones negativas (4 factores), y la aspiración a una vida más plena y que tenga sentido (4 factores), como se muestra en la Tabla 1.

Para el análisis se empleó el índice de felicidad, el cual fue elaborado a partir de un estudio anterior efectuado por Ko y Eun (2014) y modificado por Lee y Lee. La ecuación para el índice es la siguiente:

HILL = 2,6 X Aumento de la autoestima + 2,5 X Satisfacción con el desarrollo personal + 2,5 X Reducción del nivel de emociones negativas + 2,4 X Tratar de llevar una vida más plena y con sentido

Aplicación del índice de felicidad para el aprendizaje a lo largo de la vida (HILL)

Los datos fueron recopilados a partir de 7.725 respuestas en 27 ciudades y condados de la provincia de Gyeonggi, en Corea del Sur, en 2015. Para examinar los datos se empleó el ANOVA².

En la Tabla 2 se presentan los resultados del análisis de los puntajes de HILL derivados de las experiencias de aprendizaje a lo largo de la vida de los participantes. Se observaron diferencias estadísticamente significativas ($F = 20,631^{***}$) entre los grupos, las cuales dependieron de la experiencia de participación de los encuestados en programas de aprendizaje a lo largo de la vida. El grupo con una experiencia de participación inferior a un año en programas de

aprendizaje a lo largo de la vida obtuvo el menor puntaje HILL, cifra estadísticamente distinta de la observada en los demás grupos. El grupo con más de 5 años de experiencia de participación exhibió un puntaje estadísticamente superior al del grupo con 1 ~ 2 años de experiencia.

Estadísticamente, esto significa que las personas con más años de experiencia en programas de aprendizaje a lo

largo de la vida son más felices que las personas con menos experiencia.

¿Se alcanza al final la felicidad?

Me parece que la educación influye enormemente en la felicidad (Michalos, 2008). No resulta sencillo ni fácil aumentar el

Tabla 1 – Componentes del índice de felicidad para el aprendizaje a lo largo de la vida

Aumento de la autoestima (7 factores)	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender me ayudó a aumentar el nivel de iniciativa en mi vida. • Los cambios en mi vida se produjeron al resolver los problemas adoptando una postura mental distinta y aplicando nuevas habilidades. • Puedo analizarme objetivamente. • Soy capaz de realizar las tareas con un espíritu positivo. • Tomé conciencia de las posturas e ideas de otras personas. • El aprendizaje me ayudó desempeñar mi trabajo de manera más eficiente. • Comencé a darme cuenta de que soy una persona que necesita a quienes me rodean y a la sociedad.
Satisfacción con el desarrollo personal (5 factores)	<ul style="list-style-type: none"> • Me siento satisfecho al verme crecer gracias al aprendizaje. • Ha aumentado la confianza en mí mismo. • Me encanta aprender cosas nuevas. • Estoy satisfecho porque pude aprender lo que deseaba. • El aprendizaje me permitió corregir mis deficiencias.
Reducción de las emociones negativas (4 factores)	<ul style="list-style-type: none"> • Ha disminuido mi nivel de estrés en la vida diaria. • Ha disminuido mi sensación de monotonía. • Ha disminuido mi temor a aceptar acontecimientos nuevos o inusuales. • Gracias a los resultados del aprendizaje me he sentido menos avergonzado.
Llevar una vida más plena y que tenga sentido (4 factores)	<ul style="list-style-type: none"> • Han aumentado las oportunidades para participar en actividades sociales, como el trabajo voluntario, el empleo, la rotación de personal, la transición y el inicio de un negocio. • Ha aumentado el grado de solidaridad con las personas que trabajan para mí en pos de objetivos comunes. • Aumentó mi preocupación por lograr que yo y quienes me rodean llevemos una vida que tenga sentido. • Podría contribuir, además, a forjar una sociedad mejor donde exista una mejor convivencia.

Tabla 2 – Puntajes HILL según la experiencia en el aprendizaje a lo largo de la vida

Experiencia en el aprendizaje a lo largo de la vida	N	Puntajes en el índice de felicidad	Desviación estándar	F
1/ Menos de un año	2.462	75,32	12,136	
2/ 1–2 años	1.488	77,13	12,739	20,631***
3/ 2–3 años	1.052	78,16	13,114	2, 3, 4, 5, 6 > 2***
4/ 3–4 años	776	77,99	12,657	6 > 2**
5/ 4–5 años	451	78,55	13,897	
6/ más de 5 años	999	79,60	13,333	

*p < 0,05, **p < 0,01, ***p < 0,001

nivel de felicidad de las personas. Una de las responsabilidades más importantes de los alcaldes, gobernadores y autoridades consiste en aumentar el grado de felicidad de su pueblo, para lo cual apelan a diversos recursos y políticas. Desgraciadamente, las autoridades están más acostumbradas a pavimentar caminos, mejorar el transporte público, etc. Si bien estas medidas pueden aumentar el grado de comodidad de la vida ciudadana, no van a incrementar el nivel de felicidad.

Si comparamos los presupuestos que una ciudad destina a políticas económicas y a programas de aprendizaje a lo largo de la vida, queda claro que la mayor parte de los fondos va a parar al primer sector. Si llegáramos a destinar la misma cantidad de dinero al desarrollo económico y a los programas de aprendizaje a lo largo de la vida, puedo afirmar categóricamente que gracias a esta modalidad de enseñanza el nivel de felicidad de las personas aumentaría enormemente. Sin embargo, los diseñadores de políticas suelen invertir ingentes montos en el desarrollo económico, creyendo que con esa medida harán felices a las personas. Por eso necesitamos un criterio de medición que permita demostrar el valor del aprendizaje, de tal manera que se logre convencer a los responsables de formular las políticas. Me parece que, a este respecto, el índice de felicidad es un parámetro muy confiable. Si gracias a él logramos demostrar que tenemos la razón, conseguiremos el decidido apoyo de los actores involucrados. También se puede emplear el HILL para identificar programas eficaces de aprendizaje a lo largo de la vida, aquellos que contribuyen más claramente a aumentar el nivel de felicidad de los participantes. Al final, los profesionales del área serán también capaces de modificar sus programas de aprendizaje a lo largo de la vida para elevar el nivel de felicidad de los participantes.

Notas

1 / <http://www.walkingtothelight.com>

2 / ANOVA es la abreviatura de Analysis of Variance (análisis de la varianza), que es una colección de modelos estadísticos empleados para analizar las diferencias entre medias de grupos y sus procedimientos asociados.

Referencias

Field, J. (2009): Good for your soul? Adult learning and mental well-being, *International Journal of Lifelong Education*, 28(2), 175-191

Ko, E. H., y Eun. J. H. (2014): Development of happiness index of lifelong learning, Gyeong Gi Do Institute for Lifelong Learning, Corea del Sur

Ko, E. H., y Lee, S. (2014): Study on happiness of lifelong learning and happiness of life for adults, *The Korean Journal of Educational Methodology Studies*, 26 (1), 851-870

Kil, M., Motschilnig, R, Thöne-Geyer, B. (2013): What Can Adult Education Accomplish?, *The Benefits of Adult Learning – The Approach, Measurement and Prospects*, en internet: <http://www.die-bonn.de/doks/2013-benefits-en-01.pdf>

Lee, Y. J., y Lee, K. H. (2015): Study for application of Gyeong Gi Do lifelong learning happiness index, Gyeong Gi Do Institute for Lifelong Learning, Corea del Sur

i

Sobre el autor

Sung Lee fue presidente del GILL (Gyeong Gi Do Institute for Lifelong Learning) de Corea del Sur entre 2012 y 2015. Obtuvo el grado de Master en educación rural de adultos por la Universidad Nacional de Seúl, y el de Ph. D. En educación por la Universidad de Missouri-Columbia. Fue presidente de la Association of Provincial Lifelong Learning Institutes (Asociación de Institutos Provinciales de Aprendizaje a lo Largo de la Vida) y de la Korea Action Learning Association (Asociación Coreana de Aprendizaje en Acción). Desde el año 2000 ha trabajado en diversos sectores educativos: en el Centro de Desarrollo de Recursos Humanos de POSCO, en el Research Institute for Vocational Education and Training (Instituto de Investigación sobre Educación y Formación Profesional), y en la provincia de Gyeonggi, en Corea del Sur, como asesor del gobernador en políticas de educación.

Contacto

sunglee37@hanmail.net

Shirley Walters

“Las habilidades que se necesitan para cambiar un país (y el mundo)”

Entrevista

Entrevista realizada por Johanni Larjanko
Fotografías proporcionadas por el UIL



Shirley Walters durante una conferencia en Hamburgo.

Shirley Walters es directora fundadora de la División de Aprendizaje a lo Largo de la Vida de la Universidad del Cabo Occidental de Sudáfrica. Desde 1986 ejerce el cargo de profesora de educación de adultos y educación permanente, y como tal cuenta con un gran número de publicaciones sobre temas

relacionados con el género, la educación popular, la educación comunitaria, el aprendizaje a lo largo de la vida en la educación superior, las regiones de aprendizaje y la educación para la democracia. Es miembro del directorio del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE).

¿Cómo se prepararon ustedes en las décadas de 1970 y 1980 para el período posterior al apartheid? ¿Qué tipo de habilidades y competencias pensaron que serían necesarias para esta etapa?

Hubo muchas formas distintas de concebir el futuro. Muchos de nosotros estuvimos involucrados en organizaciones de la sociedad civil y en departamentos universitarios de educación de adultos profundamente comprometidos con el movimiento contra el *apartheid*. Apoyábamos a las comunidades locales en la lucha por sus derechos, y lo hicimos de distintas maneras. Yo he estado vinculada a la Universidad del Cabo Occidental durante treinta años. Esta casa de estudios era conocida como una “universidad combativa”. Muchos programas y procesos en materia de educación de adultos estaban muy comprometidos con los movimientos sociales. Recuerdo una conferencia que celebramos en 1989. En ese entonces no teníamos idea de lo que estaba sucediendo entre bastidores. Es decir, no sabíamos que el Gobierno había comenzado a negociar con Mandela y otros actores, tanto en el país como en el exterior. No teníamos la menor idea de cuán rápido iban a tener lugar los cambios. Así pues, en aquella conferencia comenzamos a pensar en el futuro. Las personas se atrevieron a preguntar qué iríamos a hacer una vez que asumiésemos el poder. Qué haríamos respecto del VIH/SIDA. Ese fue el momento en que mis colegas y yo comenzamos a tomar conciencia de que estaba teniendo lugar un cambio en la manera de proyectar el futuro. No siempre iríamos a ser necesariamente oposición. Las personas se atrevieron a pensar que algo distinto podría suceder. Paralelamente, a finales de la década de 1980 y al iniciarse la de 1990 surgieron cada vez más centros de estudios, en su mayoría organizados y liderados por el Congreso Nacional Africano (CNA) en el exilio, que analizaban las políticas que estimaban adecuadas para el futuro. Activistas y académicos dedicaron enormes esfuerzos a tratar

de concebir un nuevo marco político. En esa iniciativa participaron el Congreso de Sindicatos de Sudáfrica, numerosos movimientos sociales, así como académicos universitarios.

A comienzos de la década de 1990 hubo un cambio en el sentir popular y las personas comenzaron a pensar “¿qué es lo que podríamos desear para el futuro?” También la educación de adultos fue un tema prioritario. Debimos reconocer que la educación de adultos hasta entonces había sido enormemente desatendida. Teníamos la esperanza de que se comenzase a reconocer a la alfabetización y la educación básica de adultos como herramientas importantes para la reconstrucción de Sudáfrica. Muchas personas dedicaron tiempo y esfuerzos a discutir y debatir estos temas. Hubo una amplia labor de cabildeo así como intentos por aclarar nuestra postura e intercambiar ideas con colegas extranjeros sobre lo que deberíamos tratar de lograr en el futuro.

Teníamos la esperanza de que se comenzase a reconocer a la alfabetización y la educación básica de adultos como herramientas importantes para la reconstrucción de Sudáfrica.

Construir una utopía

En aquellas discusiones sobre la función y la importancia de la educación de adultos, de las habilidades y las competencias, ¿en qué medida se trataba de garantizar que el país pudiese funcionar de manera más igualitaria, y en qué medida se consideraba la posibilidad de construir algo totalmente nuevo, una sociedad nueva, un mundo distinto?



Su pasión y su compromiso han influido positivamente en la vida de muchas personas y han ayudado a crear una percepción y una conciencia más claras del aprendizaje a lo largo de la vida en todo el mundo.

Éramos varias las personas que sosteníamos una postura bastante utópica. Hasta cierto punto se pensaba que debíamos dejar atrás todo lo que conocíamos para construir algo nuevo. Se discutió y se debatió ampliamente sobre la manera de lograr que el sector privado y el Gobierno financiaran la capacitación laboral. Buscábamos fórmulas para atraer recursos financieros al sistema. Fue entonces cuando se creó el fondo para las habilidades, el gravamen a los lugares de trabajo, y así sucesivamente. Al mirar hacia el pasado me doy cuenta de que también nos estábamos conectando, por ejemplo, con el debate general sobre los marcos nacionales de cualificaciones en países como Suecia, Alemania, Nueva Zelanda o Australia. Todas estas ideas nos eran desconocidas, si bien reflejaban lo que las personas trataban de lograr en distintos lugares del mundo. Se invirtieron muchas energías en intentar imaginarse cuáles serían los posibles alcances de algunas de esas ideas.

Antes de que iniciásemos el debate sobre un Marco Nacional de Cualificaciones, nadie había reflexionado seriamente sobre lo que es una cualificación y quién decide al respecto. En el transcurso de estos debates, las personas comenzaron a tomar conciencia de que las cualificaciones son determinadas por la sociedad. Hasta entonces, solo provenían de Pretoria: era algo similar a una caja negra de cualificaciones. El giro hacia una mayor transparencia del proceso y una determinación conjunta de las cualificaciones fue un paso realmente importante hacia una concepción mucho más amplia de las políticas sobre el conocimiento. En ese entonces no éramos realmente conscientes de la causa en que nos estábamos involucrando, pero sí sabíamos que queríamos dejar atrás el método antiguo, que era absolutamente autoritario.

Cuando las cosas no salen bien

Terminamos desarrollando un sistema que muchos consideraron excesivamente complejo y burocrático. Creamos diferentes comunidades para poner en práctica dicho sistema. Si alguien, por ejemplo, consideraba que se debería establecer un certificado sobre violencia de género, se creaba un grupo dependiente de la Autoridad Sudáfricana de Cualificaciones. Este grupo, a su vez, creaba conjuntamente un certificado sobre cómo combatir la violencia de género. Ello derivó en una proliferación de cualificaciones. Me parece que fue como un péndulo que terminó oscilando demasiado lejos en una dirección. Contábamos con varios centenares de cualificaciones, todas las cuales habían sido desarrolladas de manera perfectamente democrática. Luego comenzamos a ocuparnos de la demanda de estas cualificaciones, la capacidad institucional para ofrecerlas efectivamente, etc. No se destinaron los mismos esfuerzos a crear las instituciones que pudiesen requerir estas cualificaciones, de manera que desarrollamos un sistema complejo que la gente consideró muy confuso. Durante los últimos doce años ha tenido lugar un proceso de simplificación para lograr que el sistema adquiera un carácter funcional. Al comienzo hubo un gran entusiasmo que pudo haber cambiado la manera en que concebimos las cualificaciones, y apoyado todas las formas de participación, pero no ocurrió así. Faltó una base institucional.

Terminamos desarrollando un sistema que muchos consideraron excesivamente complejo y burocrático.



Shirley Walters es nombrada miembro honorario del UIL en Hamburgo.

Muchos se esforzaron por tratar de entender qué demonios significaba esta transición de la oposición al poder, cómo se podría practicar una política distinta, qué habilidades se requerían para ejercer el liderazgo. Pero todo ello toma mucho tiempo. Éramos muy diestros en nuestra labor como opositores, pero no necesariamente igual de hábiles al ejercer el poder. De manera que tuvimos que aprender, y el cambio tuvo su precio. Durante esta fase de transición, una cantidad considerable de organizaciones de la sociedad civil perdieron su vitalidad, y también se redujo su base de afiliados; no hubo más dinero para apoyarlas. Una vez formado el nuevo gobierno, muchos de nuestros antiguos camaradas se negaron a apoyar a la sociedad civil. Cundió la convicción de que el gobierno debía realizar todo el esfuerzo. Se plantearon nociones contrapuestas con respecto a lo que era el Estado y a cuáles serían sus obligaciones. Perdimos

muchos de nuestros interesantes y progresistas enfoques para trabajar con la sociedad, por ejemplo en materia de alfabetización. Solo en los últimos cinco a diez años se han comenzado a retomar algunas de esas posturas. Vemos que el Gobierno no está proveyendo lo necesario, por lo que debemos recuperar nuestras ideas de aquel entonces. Entre la población de Sudáfrica crece la convicción de que no podemos depender solo del Gobierno.

Entre la población de Sudáfrica crece la convicción de que no podemos depender solo del Gobierno.

Alfabetización, lectura y escritura

Luego está el tema de nuestra percepción de lo que hay que hacer. El debate sobre la alfabetización suele ser simplista y se ve reducido a la contraposición entre alfabetismo y analfabetismo. Pero lo cierto es que el tema es mucho más complejo.

Sin duda. Puesto que durante largo tiempo he sido una activista feminista preocupada por los temas del género, considero que la alfabetización es un tema contextual. No se aprende en un espacio vacío. La alfabetización les ofrece a las mujeres la posibilidad de salir de casa y encontrarse con otras mujeres. Este contexto social les infunde confianza, entre muchos otros beneficios. Pero la lectura y la escritura son solo una parte de ello. Cuando formalizamos esas iniciativas en un sistema de educación básica de adultos que entrega las correspondientes cualificaciones, nos damos cuenta de que la demanda es bastante reducida. Nuestro sistema de enseñanza de segunda oportunidad no está al alcance de los más pobres de los pobres, de las personas con el mínimo nivel de instrucción. En mi opinión, no hemos progresado como sociedad en lo referente a nuestra concepción de la alfabetización, que continúa siendo bastante elemental.

Nuestro planeta se está calentando. Persisten las desigualdades sociales, económicas y de género. ¿Qué debemos hacer, como especie, para hacer posible un mundo distinto?

Precisamos un cambio sistémico, no climático. Si, por ejemplo, analizamos el cambio climático, veremos que por lo general se lo aborda con un criterio estrecho y muy técnico. Se hace especial hincapié en la tecnología, y no en las personas. Debemos intervenir de manera muy asertiva y reformular de manera bastante radical algunos de los paradigmas predominantes. Consideremos, por ejemplo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): uno de ellos establece un objetivo de crecimiento económico del 7% como noción del mundo en que necesitamos vivir. Si no comenzamos a reformular este objetivo como piedra angular de nuestro debate, entonces tenemos un grave problema. ¿Cuál debería ser el paradigma de crecimiento sostenible? ¿El PIB? ¿O el índice de la felicidad? ¿O algo similar? Esto es lo que debemos discutir. Debemos replantearnos radicalmente el mundo en que vivimos si queremos que lo sigan habitando muchas generaciones futuras.

Las cinco habilidades que se requieren para construir otro mundo posible: aprender desde y para el Foro Social Mundial



Alessio Surian
Universidad de Padua
Italia

Resumen – Más de 35.000 representantes de 125 países participaron en la duodécima edición del Foro Social Mundial en Montreal, Canadá, entre el 9 y el 14 de agosto de 2016. Las actividades se agruparon en torno a los 13 “ejes”. Este artículo se concentra en la dimensión organizativa y de aprendizaje del activismo en pos de otro mundo posible.

Un foro de movimientos sociales en pos de otro mundo posible

Tres fueron las características que favorecieron el impacto a nivel planetario (Hammond, 2007) del primer Foro Social Mundial, celebrado en enero de 2001: tuvo lugar al mismo tiempo que el Foro Mundial Económico, lo que ofreció una oportunidad para enviar un mensaje “social” que contrastaba con el mensaje “económico”; su sede fue Porto Alegre (Brasil), con lo que el mensaje “social” adoptó una dimensión en la que se confrontaban el “Norte” y el “Sur”; fue organizado por una red de movimientos y organizaciones sociales que procuraron destacar la iniciativa “a nivel de las bases”, contrapuesta a la iniciativa institucional (es decir de los partidos y de las autoridades territoriales).

Solo la tercera característica estuvo presente en esta edición del Foro Social Mundial celebrado en Montreal (Quebec) entre el 9 y el 14 de agosto de 2016. El FSM reconoció a Montreal como territorio indígena del pueblo Mohawk. Este gesto permitió arrojar luz sobre la colonización de estos territorios y motivó a los participantes para asumir una responsabilidad colectiva frente a los problemas que afrontan en la actualidad los pueblos originarios, incluido el proyecto del oleoducto Energía Este, que favorecería una rápida expansión del complejo de arenas bituminosas, y afianzaría aún más el dominio de las industrias extractivas en el Oeste de Canadá. El hecho de hacer hincapié en los problemas socioculturales y medioambientales planteados por los pue-



Foro Social Mundial 2016.

blos originarios, y de concentrarse en temas como el patriarcado y el colonialismo, permitió establecer un vínculo entre la edición 2016 del FSM y la edición 2009 celebrada en Belém (Amazonas, Brasil).

Más de 35.000 representantes de 125 países tomaron parte en esta 12a edición del Foro Social Mundial. Cerca de 15.000 personas asistieron a la marcha inaugural el 4 de agosto. La realización del foro fue posible gracias a la colaboración de unos 1.000 voluntarios.

26 comités autogestionados contribuyeron a configurar el programa del FSM: por ejemplo, el Comité de Democracia, el Comité de Protección Social y Derechos Humanos y el Comité de Educación. Las actividades se agruparon en torno a 13 "ejes".

1. Alternativas económicas, sociales y solidarias frente a la crisis del capitalismo.
2. Democratización del conocimiento y derecho a la comunicación.
3. Cultura de la paz y lucha por la justicia y la desmilitarización.
4. Descolonización y autodeterminación de los pueblos.
5. Derechos de la naturaleza y justicia medioambiental.
6. Luchas mundiales y solidaridad internacional.
7. Derechos humanos y sociales, dignidad y lucha contra las desigualdades.
8. Lucha contra el racismo, la xenofobia, el patriarcado y el fundamentalismo.

9. Lucha contra la dictadura del mercado financiero y en favor de la distribución de los recursos.
10. Migración, refugiados y ciudadanía sin fronteras.
11. Democracia, movimientos sociales y ciudadanos.
12. Trabajadores contra el neoliberalismo.
13. Expresiones culturales, artísticas y filosóficas para construir otro mundo posible.

El 14 de agosto, el Foro organizó una Ágora de Iniciativas, la cual constó de 26 asambleas de convergencia que compartieron más de 100 iniciativas destinadas a promover derechos básicos —como la educación— y a defender y fomentar los servicios públicos. Todas las iniciativas han sido recopiladas y pueden consultarse en línea en <https://fsm2016.org/es/>, en un calendario en el que se presentan las distintas medidas para el cambio social que fueron planteadas y expuestas. Esta información puede ser empleada como guía por ciudadanos de todo el mundo para idear propuestas concretas sobre iniciativas y eventos que promuevan el cambio, comenzando por la Décima Reunión Internacional de la Marcha Mundial de las Mujeres, que tendrá lugar en octubre en Maputo, Mozambique.

Uno de los temores con respecto a la organización del FSM en un país "del Norte" se refería a eventuales problemas con los visados. En efecto, según los organizadores, a alrededor del 70% de los cerca de 2.000 potenciales participantes que recibieron cartas de invitación oficiales para asistir al FSM de Montreal les fue denegada la solicitud de

visado temporal para ingresar a Canadá. El Colectivo del FSM manifestó su compromiso de publicar una reseña sobre todos los participantes que fueron rechazados, como una forma de hacerles ver al Gobierno y a la sociedad civil lo que estas personas podrían haber aportado al FSM. “Dejemos, asimismo, aprovechar el caso de Montreal para poner en duda la accesibilidad de los países del Norte”, explicó Raphaël Canet, miembro del comité organizador del Foro.

Pese a la denegación de estos visados, la mayoría de las redes sólidamente establecidas de movimientos sociales, como Vía Campesina y Marcha Mundial de las Mujeres, pudieron participar, debatir y destacar el papel desempeñado por estos movimientos en las luchas por el cambio socio-económicos, medioambiental y político en diversas regiones del mundo.

El FSM ofreció igualmente una oportunidad para atraer la atención de los medios de comunicación hacia los derechos humanos (Frezzo, 2009), como también hacia el asesinato y la desaparición de muchos activistas. Consideremos, por ejemplo, el caso de Berta Cáceres, feminista indígena que en su país, Honduras, luchó contra el Proyecto Hidroeléctrico Agua Zarca, en Río Blanco. Ella era plenamente consciente de los peligros que involucraba su campaña, pues recibió amenazas de guardias de seguridad privada que trabajaban en la empresa constructora de las represas, como también de la policía y del ejército que resguardaban el proyecto. “El ejército tiene una lista negra de 18 defensores de los derechos humanos con mi nombre encabezándola. Quiero vivir. Hay muchas cosas que todavía quisiera hacer en este mundo, pero nunca jamás he considerado la posibilidad de dejar de luchar por nuestro territorio, por una vida digna, porque nuestra lucha es legítima. Tomo muchas precauciones, pero, al final, en este país donde existe total impunidad soy vulnerable (...) cuando deseen matarme, lo harán”, declaró a la prensa internacional ya en 2013. En marzo de este año fue asesinada. Dos de sus hijas, Bertita y Laura, participaron en numerosas actividades del FSM e hicieron oír la voz de su madre: “¡Berta no murió, ella se multiplicó! ¡Berta vive, su lucha continúa!”

La delegación brasileña denunció el golpe de estado en su país, lo mismo que el carácter sexista, racista y autoritario del nuevo gobierno, que cuenta con el apoyo de los principales medios de comunicación que se niegan a hablar de un golpe de estado, al tiempo que les atribuyen un carácter delictual a los movimientos sociales. La diversidad de actores representados en el Consejo Internacional del FSM quedó claramente de manifiesto cuando esta instancia no alcanzó un consenso en cuanto a condenar el golpe.

La dimensión educativa

Del mismo modo, en las asambleas de convergencia finales surgieron dificultades para compartir una agenda y un idioma comunes, en especial cuando más actores “institucionales”, como los sindicatos, llevaron la voz cantante — concentrándose en asuntos laborales— al dar a conocer los

resultados de las actividades y los talleres organizados de manera independiente.

En la asamblea de convergencia, los asuntos educativos en relación con las agendas de los movimientos sociales se agruparon en torno a tres temas principales: acceso a una educación gratuita e igualitaria; activismo y diversidad; coordinación e intercambios entre actores sociales del ámbito educativo.

En el Foro Mundial de Educación (que funciona desde 2001 al interior del FSM y paralelamente al mismo; véase Surian, 2013) se abordaron temas como el derecho a la educación y la educación popular. Otro aspecto tratado fue el nexo con actores locales e internacionales como Aliés, el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), la red radiofónica educativa ALER, el Instituto Paulo Freire con sede en São Paulo, y su participación en los proyectos.

Las actividades del FME ofrecieron una oportunidad para debatir sobre temas como la educación popular en la educación de adultos, y aportaron algunas percepciones sobre la manera de inspirar prácticas locales, como los cursos obligatorios sobre pueblos indígenas en la Universidad de Winnipeg. Kevin Settee, presidente de la Asociación de Alumnos de esta institución, dio a conocer a los participantes el requisito de ofrecer un curso obligatorio sobre pueblos indígenas en ese centro de estudios. La propuesta fue elaborada con el asesoramiento de los ancianos de los pueblos indígenas, como también del personal, el cuerpo docente y los alumnos de dicha universidad. La propuesta fue posteriormente aprobada “en principio” por el senado en abril de 2015, introduciéndose el requisito para todos los estudiantes de pregrado de participar en algún tipo de curso sobre pueblos indígenas antes de graduarse. El curso será impartido por primera vez durante el último trimestre de 2016.

Según Kevin Settee, la Asociación de Alumnos de la Universidad de Winnipeg ha sido una de las impulsoras de la indigenización del mundo universitario, abogando por la educación popular y destacando la importancia de aprender sobre la cultura aborígen dentro del entorno de los pueblos originarios.

Habilidades para establecer relaciones y para crear sentido con miras a forjar otro mundo posible

La experiencia de la Universidad de Winnipeg permitió adquirir una concepción clara en cuanto a que todos los conocimientos son “posicionales”. Además, nos hizo tomar en cuenta la capacidad de los individuos y grupos para despertar conciencia sobre su propia posición y sobre tipo de capacidades que es preciso continuar desarrollando con miras a crear condiciones sostenibles para forjar otro mundo posible. Una metáfora explícita proviene del Manifiesto Dar el Salto, suscrito en Canadá: “Podríamos vivir en un país que se valiera sólo de energías verdaderamente renovables, interconectado gracias a un sistema de transporte público ac-



Más de 35.000 participantes de 125 países acudieron este año a Montreal.

cesible; un país en el que durante esta transición los puestos de trabajo y las oportunidades se generen con el fin de eliminar de manera sistemática la desigualdad racial y de género. El cuidado mutuo y del planeta podrían ser los sectores de mayor crecimiento en nuestra economía. Muchas más personas tendrían salarios más altos trabajando menos horas, lo que redundaría en una mayor cantidad de tiempo para disfrutar de los seres queridos y desarrollarnos en plenitud en nuestras comunidades. Sabemos que no tenemos mucho tiempo para llevar adelante esta transición”.

¿Cuáles son las habilidades que servirían de plataforma para dar ese salto? Entre los diversos ejemplos de materiales para talleres y campañas aportados por los movimientos educativos cabe mencionar y citar cinco agrupaciones de habilidades que sugirió la Campaña Mundial por la Educación (2015) en el taller celebrado en Johannesburgo, Sudáfrica, en abril de 2015.

- Compartir narrativas.
- Compartir un compromiso relacional.
- Compartir una estructura.
- Compartir estrategias.
- Compartir acciones.

Crear un relato compartido

La CME declara que: “Los relatos se basan en nuestras emociones y revelan nuestros valores en la acción, ayudándonos a sentir aquello que importa, en vez de limitarnos a reflexionar o hablarles a los demás sobre lo que es importante. Porque los relatos nos permiten expresar nuestros valores no como principios abstractos, sino como experiencia vivida; tienen el poder de conmover a los demás”.

Por tanto, la herramienta básica de organización puede encontrarse en los valores compartidos expresados como narrativas públicas, maneras de despertar la motivación que

constituye el requisito indispensable para tratar de producir un cambio. La CME distingue tres dimensiones en las narrativas: la “historia del yo”, es decir los valores de la comunidad en que estamos inmersos; la “historia del nosotros”, vale decir aquello que nos motiva para fomentar el liderazgo colectivo; y la “historia del ahora”, en la que se abordan los cuestionamientos a esos valores que exigen una acción inmediata. Como lo declara la CME: “Al aprender a expresar una narrativa pública que tienda un puente entre el yo, el nosotros y el ahora, los organizadores aumentan su propio nivel de eficiencia y crean un clima de confianza y solidaridad al interior de su campaña, que les proporciona las herramientas para comprometer más eficazmente a los demás”.

Crear un compromiso relacional común

Una segunda área de habilidades tiene que ver con la capacidad de la organización para reconocer cómo lograr un cambio social basándose en el establecimiento de relaciones y de compromisos mutuos para trabajar en conjunto. En esta perspectiva se prioriza la disposición a colaborar y a aprender a reformular nuestros intereses individuales como intereses comunes. Se trata también de reconocer cómo contribuyen las reuniones individuales o en pequeños grupos a entablar relaciones basadas en la confianza, a fin de crear las condiciones para formar equipos comprometidos que emprendan las campañas locales, aumentando el grado de compromiso mutuo entre las personas y no solo con una idea o con una tarea.

Crear una estructura compartida

La creación de un equipo eficaz genera las condiciones para que exista de una tercera área de habilidades en relación con el liderazgo compartido, la cual se concentra en una estructura compartida que favorece una organización

local eficaz, teniendo en cuenta la integración de las actividades locales con los objetivos estatales, nacionales e incluso mundiales. El liderazgo y la estructura compartidos crean un ambiente que inyecta vitalidad a los activistas cuando se trata de emprender una labor compleja. Los desafíos fundamentales que afrontan los equipos tienen que ver con los esfuerzos por satisfacer las exigencias de aquellos a quienes prestan servicios, aprendiendo a alcanzar más eficazmente los objetivos a lo largo del tiempo, mejorando el aprendizaje de los miembros del equipo y permitiendo su crecimiento como personas.

Según la CME, los miembros del equipo se esfuerzan por poner en práctica cinco condiciones que conducen a la eficiencia: verdadero espíritu de equipo (un grupo aglutinado, estable e interdependiente); liderazgo motivador (claro, consecuente y exigente); estructura propicia (trabajo interdependiente); normas claras para el grupo; y un equipo polifacético que posea todas las habilidades y los talentos necesarios para realizar el trabajo.

Crear una estrategia compartida

Aun cuando se basa en valores amplios, el activismo eficaz también tiene que ver con aprender a concentrarse en un objetivo estratégico claro, vale decir, en la manera de transformar los valores en una acción y en una deliberación creativa. El FSM sugirió un proceso de 4 etapas:

- Dar a conocer su iniciativa: Es preciso emprender una amplia gama de esfuerzos para cambiar el mundo (concienciación, educación, legislación, protestas, reivindicaciones, etc.). Una iniciativa es un esfuerzo colectivo que contribuye al cambio social.
- Incorporarse a una asamblea de convergencia para la acción: Las organizaciones que participaron en el FSM organizaron 26 asambleas de convergencia sobre diversos temas. Al participar en estos foros podremos consolidar y compartir nuestras ideas con grupos que trabajan en temas similares a los nuestros.
- Participar en el Ágora de Iniciativas para crear otro mundo posible. El propósito es compartir iniciativas, fomentar el compromiso ciudadano y contribuir a la elaboración del calendario de planes para acciones compartidas. El Ágora del FSM creará sinergias entre las organizaciones y los participantes a fin de trabajar en conjunto para crear un mundo mejor.
- Contribuir a la memoria colectiva del Foro Social Mundial 2016 y documentar sus actividades en la plataforma de ContActiva: <http://wsf-contactiva.esy.es/>.

Realizar esfuerzos compartidos que sean medibles

Una última sugerencia propuesta por la CME consiste en generar una percepción de los resultados del activismo que sea clara, medible y específica, de modo que el progreso sea transparente y verificable, que sea posible rendir cuentas, y que su estrategia pueda adaptarse sobre la base de la experiencia. Entre los ejemplos de esas variables medibles se incluyen la cantidad de voluntarios reclutados, el dinero recaudado, la cantidad de asistentes a una reunión, el número de votantes contactados, la cantidad de tarjetas de compromiso de adhesión firmadas, la cantidad de leyes aprobadas, etc. Se pueden mencionar dos características clave de los procesos: (a) Publicar regularmente informes sobre el progreso hacia los objetivos, de modo de ofrecer una oportunidad para formular comentarios y sugerencias, aprender y adaptarse; (b) Impartir una capacitación que permita adquirir todas las habilidades necesarias para llevar a cabo el programa.

La participación de los pueblos originarios en el FSM sirvió para cuestionar la aplicación de un criterio puramente cuantitativo al analizar los alcances de la última evaluación, y para subrayar la importancia de adoptar una perspectiva en que se reconozcan el patrimonio común y las relaciones circulares.

¡Participen!
ICAE
Seminario virtual
2017

Pueden debatir sobre este artículo en nuestro seminario virtual (véase la página 123)

Referencias

Hammond, J. L. (2007): The World Social Forum and the Emergence of Global Grassroots Politics. En: *New Politics*, Invierno 2007, Vol. 11-2. Disponible en: <http://newpol.org/content/world-social-forum-and-emergence-global-grassroots-politics>

Frezzo, M. (2009): Sociology, Human Rights, and the World Social Forum. En: *Societies Without Borders* Vol. 3-1: 35-47. Disponible en: <http://scholarlycommons.law.case.edu/swb/vol3/iss1/4>

Global Campaign for Education (2015): Leadership, Organising and Action. Manual de la Campaña, que corresponde una adaptación de la obra de Marshall Ganz. CME, Johannesburgo. Disponible en: <http://www.campaignforeducation.org/en/resources#GPG>

Kestler-D'Amour, J. (2016): Canada visa problems cast cloud over World Social Forum. 9 de agosto de 2016. Disponible en: <http://www.aljazeera.com/news/2016/08/canada-visa-problems-cast-cloud-world-social-forum-160809163256770.html>

Surian, A. (2013): From a Postcolonial to a Transmodern World Social Forum discourse. En: *Postcolonial Directions in Education*, Vol. 2-1. Disponible en: <http://www.um.edu.mt/pde/index.php/pde1/article/view/25/45>

Lectura complementaria

Una breve selección de sugerencias de lectura complementaria y de útiles enlaces en línea.

Blin, A. y otros (2006): 100 propositions du Forum Social Mondial. Éditions Charles Léopold Mayer, París. Disponible en: http://docs.eclm.fr/pdf_livre/309CentPropositionsDuFSM.pdf

De Sousa Santos, B. (2004): The World Social Forum: A User's Manual. Disponible en: http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/fsm_eng.pdf

Manifiesto "dar el salto". Disponible en: <https://leapmanifesto.org/wp-content/uploads/2015/09/Manifiesto-es.pdf>

Wikipedia: Foro Social Mundial
https://es.wikipedia.org/wiki/Foro_Social_Mundial

i

Sobre el autor

Alessio Surian enseña y realiza investigaciones en el campo del aprendizaje transformativo en la Universidad de Padua (Italia). Participa en trabajos de investigación activa sobre temas como el aprendizaje, el hábitat y la diversidad cultural.

Contacto

alessio.surian@gmail.com

ECM, el Seminario Virtual y los Juegos Olímpicos

Usted se preguntarán qué tienen que ver entre sí Educación para la Ciudadanía Mundial, el Seminario Virtual del ICAE (Consejo Internacional de Educación de Adultos) y los Juegos Olímpicos. Escribir desde Brasil en estos momentos (agosto de 2016) es prácticamente imposible sin hacer alguna alusión a los Juegos Olímpicos que en estos momentos están teniendo lugar en Río de Janeiro. El espíritu olímpico debería tener muchos elementos en común con el concepto de ciudadanía mundial. La mayoría de los deportistas más destacados son hoy en día ciudadanos del mundo, y al mismo tiempo los recintos deportivos se transforman en escenarios cada vez más globalizados. Lamentablemente, los Juegos Olímpicos tienen cada vez más que ver con una globalización competitiva que con una globalización solidaria, si bien hemos sido testigos de algunos conmovedores ejemplos de esta última, como el ofrecido por las atletas estadounidense y neozelandesa que chocaron entre sí y cayeron juntas durante uno de los momentos más álgidos de la carrera de 5.000 metros femeninos, pero luego se ayudaron mutuamente para poder llegar a la línea final. Sin embargo, otros ejemplos de parcialidad por parte de los espectadores demuestran cuán lejos estamos de forjar una auténtica cultura de globalización solidaria. El trato que el público, en su mayoría brasileño, dispensó a Renaud Lavillenie, campeón francés de salto con pértiga, en la última ronda de esta competencia y durante la ceremonia de premiación, careció absolutamente de espíritu deportivo. Este tipo de reacciones sugieren que el espíritu deportivo no es una reacción espontánea, sino más bien una actitud que debe aprenderse en las escuelas y otros centros de aprendizaje. Mucho se ha escrito y hablado sobre la necesidad de que un país o una ciudad deban prepararse adecuadamente para ser anfitriones de los Juegos Olímpicos. Por lo general, se hace hincapié en aspectos como la comunicación, la infraestructura, el transporte, la seguridad y la vigilancia, y se presta mucho menos atención a la necesidad de invertir en políticas educativas que generen actitudes de cooperación y colaboración, no solo en calidad de sede de un torneo de carácter verdaderamente mundial, sino además, y lo que es aun más importante, como una preparación para la vida en general. En numerosos países, este espíritu de cooperación y colaboración brilla por su ausencia del sistema formal de educación, en el cual se favorece la competencia, la evaluación y la rivalidad entre alumnos y escuelas. Las evidencias sugieren que esos otros valores son más característicos de procesos inspirados por el espíritu de la educación popular,



Timothy Ireland es profesor asociado de Educación de Adultos en la Universidad Federal de Paraíba, en João Pessoa (Brasil). Entre 2004 y 2007 ocupó el cargo de Director Nacional de Educación de Adultos en el Ministerio de Educación, y entre 2008 y 2011 trabajó para la UNESCO como coordinador de la CONFINTEA VI. Desde el 2013 ha sido miembro del consejo editorial de la revista *Educación de Adultos y Desarrollo*.

Contacto

ireland.timothy@gmail.com

y se adquieren gracias al compromiso con movimientos sociales que asignan máxima prioridad a la justicia social, la igualdad entre los géneros, la solidaridad y el desarrollo sostenible. Es este espíritu de aprendizaje comunitario participativo y colaborativo el que proporciona el fundamento para una ciudadanía mundial comprometida y para una comprensión intercultural. La inspiración original de los Juegos Olímpicos exige, también, este tipo de entendimiento y buena voluntad a nivel internacional de parte de los deportistas y del público. Si el objetivo es formar ciudadanos verdaderamente mundiales, la educación que requerimos para el mundo al que aspiramos deberá incluir nuevos modelos de mercados justos y desarrollo sostenible.

Atinyo Matthew

Breve
entrevista

Educación de Adultos y Desarrollo: ¿Qué habilidades y competencias necesitamos para sobrevivir en el futuro?

Atinyo Matthew: En la actualidad existe una conciencia cada vez mayor de que los sistemas de educación formal no son capaces de responder por sí solos a las exigencias de la sociedad moderna. En consecuencia, se está recurriendo progresivamente a las prácticas de la educación no formal (ENF) para reforzar dichos sistemas. El objetivo es reducir al mínimo estricto los niveles de pobreza, hambre, enfermedad, marginación y exclusión que prevalecen en la sociedad. El hecho de impartir programas eficaces y pertinentes sobre habilidades de lectura y escritura, y sobre habilidades para la vida, constituye la principal vía para alcanzar esa meta.

En vista de la naturaleza permanentemente cambiante del entorno en que se imparten hoy en día los programas de educación no formal, necesitamos contar con un mayor grado de visión, de dedicación, de flexibilidad, de tenacidad en los propósitos y de habilidades para diseñar programas innovadores que permitan perfeccionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Por consiguiente, entre las habilidades y competencias clave que se necesitan para sobrevivir en el futuro pueden mencionarse:

- **Saber leer, escribir y calcular.**

La vía habitual para adquirir estas competencias es el sistema de educación formal. La misión de la educación no formal no consiste únicamente en corregir las disparidades derivadas del sistema formal para aprender a leer y escribir, sino que también debe satisfacer las necesidades de educación y capacitación de la sociedad empleando un método marcadamente holístico.

- **Habilidades de TIC**

Para ser capaces de sobrevivir en el futuro, debemos aprender a afrontar los desafíos planteados por un mundo en constante cambio, como es el de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Para satisfacer estas exigencias se requiere ofrecer una diversidad de programas de educación y de modalidades para impartirlos. Por ende, las personas y las comunidades han de satisfacer sus necesidades de aprendizaje recurriendo a métodos de instrucción alternativos que se agrupan dentro de la amplia categoría de "educación no formal".

- **Capacidad para adaptarse rápidamente a las fuerzas del entorno**

La globalización y el cambio climático son motivo de mayor inquietud, especialmente para aquellos que habitamos en países en desarrollo. La aptitud para adaptarse y la capacidad para mitigar sus efectos en la sociedad serán decisivas para nuestra supervivencia en el futuro. Los programas de educación no formal podrían ser una herramienta eficaz para satisfacer esas necesidades.

En vista de los constantes cambios en el entorno, el campo de aplicación de la educación no formal debe ir variando simultáneamente. Las actividades del sistema de educación no formal deben proporcionar oportunidades para que la gente adquiera experiencia. Dichas actividades deben potenciar las habilidades para tomar decisiones y negociar de manera democrática, al igual que para participar y desarrollarse como persona. La sociedad necesita recibir ayuda para adquirir cualidades como el compromiso, la participación, la responsabilidad, la solidaridad, la conciencia democrática, la motivación, la iniciativa, la emancipación y el empoderamiento, la creatividad, el respeto, la tolerancia, la conciencia intercultural, la crítica, la independencia intelectual y la confianza en sí mismo.

¿Cómo podemos adquirirlas?

En la aldea global en permanente cambio —y con distancias cada vez más reducidas— en la que vivimos, el aprendizaje tiene que transformarse en la principal preocupación de todos y cada uno de nosotros. El ritmo del cambio social es tan acelerado que las habilidades adquiridas se tornan obsoletas casi tan pronto como se logra dominarlas. Es preciso evocar y aplicar todas las teorías sobre el aprendizaje (experiencial, cognitivo-social, etc.). Por añadidura, es preciso apelar a todas las metodologías disponibles: conferencias, talleres, simposios, demostraciones, simulaciones, etc. La elaboración de los materiales de aprendizaje tiene que transformarse en una nueva área de estudio, en un arte y una ciencia que deben ser enseñados y dominados por todos los profesionales de la educación no formal.

¿Quién debería impartirlas?

El entorno en el que se imparte la educación no formal es un factor decisivo que permite determinar cuáles son las modalidades y metodologías más eficaces. Puede que las mejo-

res prácticas en un contexto no puedan ser replicadas exactamente en un entorno distinto. En consecuencia, es preciso que los formadores de maestros de ENF provengan de diversos medios sociales. Un ejemplo clásico al respecto es cómo han adquirido los analfabetos la habilidad para emplear un teléfono móvil: resulta asombroso observar la destreza con que personas que no saben leer ni escribir realizan complejas operaciones en sus teléfonos celulares. Otro ejemplo surge al observar a personas que no han recibido ningún tipo de educación formal elaborando complejos patrones aritméticos para apostar en la lotería nacional. Las experiencias anteriores sirven para ilustrar cómo en el futuro la formación en ENF se guiará por el modelo del sistema tradicional africano de educación, en el cual los alumnos aprenden al observar el desempeño de sus pares más aventajados.

- **Capacitadores profesionales**

Asimismo, en el sector no formal habrá una mayor necesidad de capacitar y reentrenar a los capacitadores. La educación no formal es parte integrante de un concepto de educación a lo largo de la vida que garantiza que los jóvenes y los adultos adquieran y conserven las habilidades, las capacidades y la disposición para adaptarse a un ambiente en constante cambio. Pueden adquirirse por la propia iniciativa de cada persona mediante diversas actividades de aprendizaje que tienen lugar fuera del sistema de educación formal. Una importante tarea de la educación

no formal está a cargo de organizaciones no gubernamentales dedicadas a trabajar con los jóvenes y la comunidad. Es en esta área donde los educadores profesionales especializados en ENF cumplen un papel decisivo. El mundo académico también colabora con investigaciones destinadas a aportar nuevos conocimientos al bagaje de información disponible para la sociedad.

- **Estandarización**

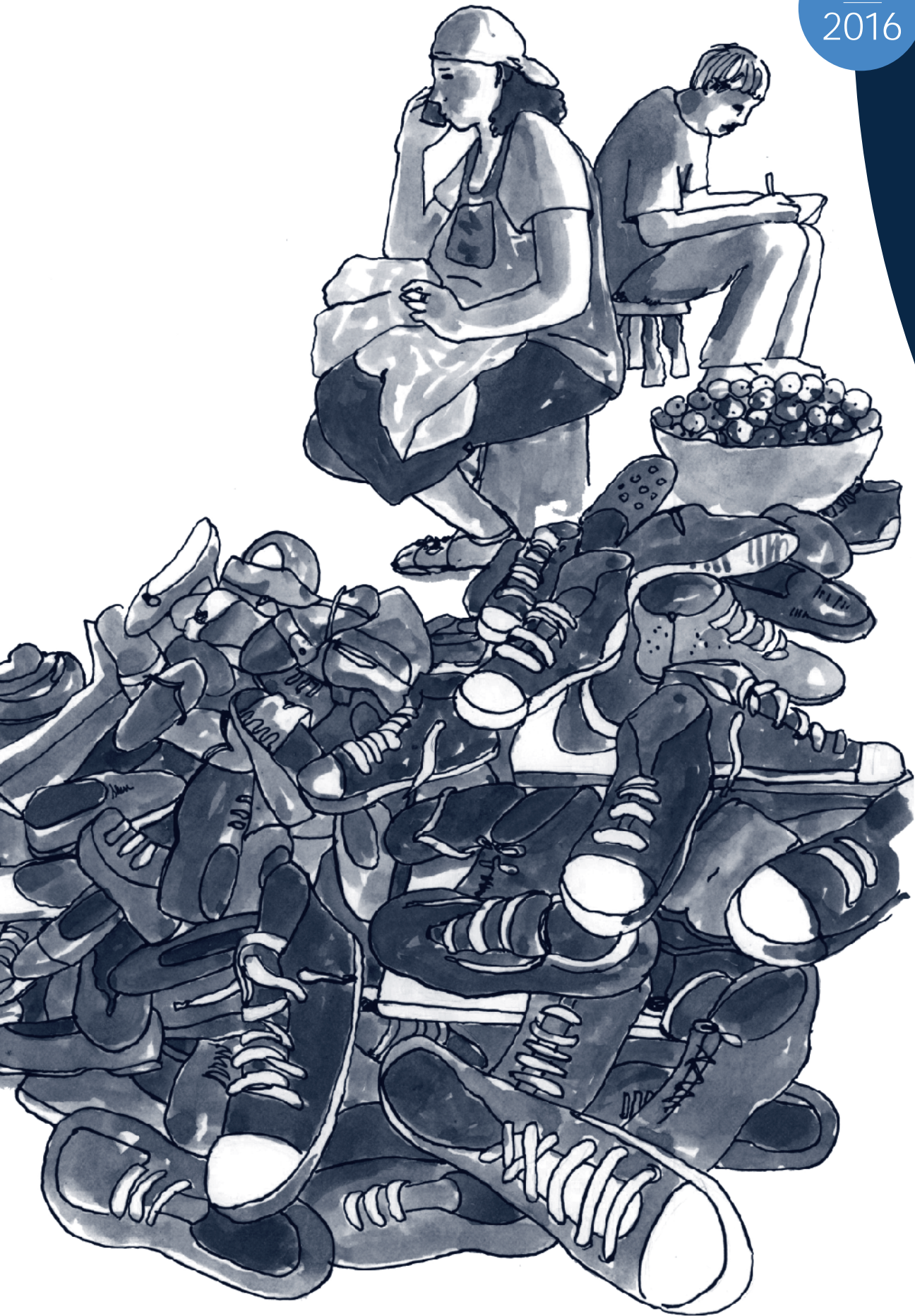
Existe un creciente reconocimiento de la necesidad de armonizar las habilidades y las competencias adquiridas en el sistema de educación formal con aquellas inculcadas en el sistema no formal. Ello puede lograrse al estandarizar los procesos y resultados de ambos sistemas. El resultado será una fusión homogénea entre la educación formal y la no formal.

- **Tutoría a cargo de profesionales especializados en el área de la educación no formal**

En el proceso de compartir o divulgar las nuevas tecnologías, la tutoría puede ser una herramienta eficaz para transferir conocimientos y comunicarse. También puede emplearse la tutoría en actividades como asesoramiento y consulta, animación, determinación y planificación de políticas, promoción de conocimientos especializados, servicios de información, relaciones internacionales, investigación, cursos de capacitación y elaboración de materiales didácticos.



Atinyo Matthew
Coordinador de Pamoja
Ghana



Sección 4

Esto es lo que usted necesita

Transformarnos en personas preparadas para el futuro no es solo un esfuerzo intelectual. Necesitamos herramientas prácticas para construir el futuro. Así pues, nuestra última sección de la revista ofrece perspectivas sobre lo que necesitamos para alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto.

Cómo inculcar y evaluar las habilidades para el siglo XXI



Malika Ouboumerrad
Facultad de Letras y Ciencias Humanas
Universidad Mohamed V, Rabat
Marruecos

Resumen – *En vista de los rápidos avances tecnológicos, la acelerada globalización y los cambios socioeconómicos, en muchos currículos de todo el mundo se tiende a dar prioridad y a asignar demasiada importancia a las habilidades y competencias que se consideran esenciales para alcanzar el éxito en el mundo de hoy. En este trabajo se presenta una breve descripción de las así llamadas habilidades para el siglo XXI, y se reflexiona acerca de los cambios que se han introducido en el currículo, la enseñanza y la evaluación con el fin de sentar las bases para la integración de dichas habilidades en las clases de inglés como lengua extranjera que se imparten en Marruecos, y asimismo se analiza la manera en que ellas se inculcan y evalúan.*

Introducción

Preparar a los alumnos de hoy para el futuro supone simplemente ayudarles a adquirir las habilidades y competencias necesarias que les permitan conseguir un empleo, afrontar diversas situaciones, resolver problemas, al igual que interactuar con diferentes personas de distintos ámbitos sociales, culturales y económicos. Un sistema educativo que tenga en cuenta las necesidades de los estudiantes del siglo XXI debería ayudarles a transformarse en usuarios productivos y eficientes de la tecnología, en pensadores críticos, como también en alumnos independientes, autónomos y dispuestos a aprender a lo largo de toda la vida. Este criterio viene a reemplazar las modalidades tradicionales de aprendizaje en las que, por sobre las demostraciones de aptitud concebidas por los propios alumnos, se valora la memorización y el dominio de conocimientos centrados en contenidos al interior de currículos que siguen basándose en la información. Asimismo, la mera transmisión y acumulación de conocimientos en las escuelas no ofrece oportunidades para aplicar de manera práctica lo aprendido a nuevos contextos. De manera que para inculcar y perfeccionar estas habilidades se requiere contar con modelos pedagógicos sólidos que fomenten una cultura de la calidad. Lo anterior también entraña la necesidad de reconsiderar las herramientas que empleamos para instruir a nuestros alumnos, el tipo de educación que les impartimos, como también las áreas y habilidades que por lo general tendemos a privilegiar.



Alumnos del Centro de Educación de Adultos de Casablanca.

Definir las habilidades para el siglo XXI

La expresión “habilidades para el siglo XXI” suele emplearse de manera intercambiable con una serie de otros términos relacionados como “habilidades aplicadas”, “habilidades interculturales”, “habilidades interdisciplinarias”, “habilidades para la vida”, “habilidades interpersonales”, “habilidades de los empleados” y “habilidades no cognitivas” (Silva, E., 2008). Aun cuando pueden adquirir distintos significados en diferentes contextos, contienen prácticamente el mismo conjunto de competencias. Por ejemplo, el Educational Testing Service (2007) define las habilidades para el siglo XXI como “la capacidad para recopilar y obtener información, para organizarla y gestionarla, para evaluar su calidad, pertinencia y utilidad, y por último para generar información precisa mediante el uso de los recursos disponibles”.

Las áreas de contenido en ciernes para el siglo XXI incluyen —entre otras— la conciencia mundial, la alfabetización medioambiental, la alfabetización sanitaria, la alfabetización visual, la alfabetización informacional, la alfabetización financiera, la alfabetización cívica, y la alfabetización empresarial. A su vez, estas áreas se ocupan de una serie de habilidades de aprendizaje como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación, la alfabetización digital y mediática, la creatividad, la colaboración y el liderazgo. El P21 (2011) y el Pacific Policy Research Center (2010) han propuesto otras habilidades asociadas a la vida y la carrera, entre ellas las habilidades sociales e intercultural-

les, la productividad y la responsabilidad, la iniciativa y la autonomía. La lista es larga y daría material para varios artículos. Nos concentraremos en el primer conjunto de habilidades, ya que pueden constituir el bagaje fundamental que los alumnos necesitan adquirir a fin de desenvolverse adecuadamente en el mundo actual. Analicemos más detalladamente algunas de ellas.

Pensamiento crítico y resolución de problemas (PCRCP)

El término “pensamiento crítico” suele asociarse a las así llamadas habilidades para resolución de problemas. Sin embargo, en una definición clásica formulada por John Dewey (1909) se señala que el pensamiento crítico es una consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma de conocimiento a la luz de las conclusiones ulteriores a las que tiende. Inspirado en esa formulación de Dewey, el British Council (2015) define las habilidades de pensamiento crítico y de resolución de problemas como la capacidad de las personas para razonar eficazmente, formular preguntas significativas que permitan aclarar diversos puntos de vista y llegar a comprender más claramente los problemas. Por otra parte, la iniciativa del P21 define el PCRCP como la capacidad de los alumnos para utilizar el pensamiento sistémico, formular juicios, tomar decisiones y resolver problemas. Para ello se requiere aplicar la reflexión crítica en diversos procesos y decisiones (Pacific Policy Research Center, 2010; P21, 2011). Gracias al pensamiento

No cuesta sonreír cuando conoces el idioma.



crítico, los alumnos son capaces de elaborar, analizar y sintetizar información, como asimismo de debatir y analizar diversos puntos de vista a fin de explorar diferentes perspectivas respecto de ciertos temas y problemas.

Alfabetización digital

El mundo en su totalidad está moldeado y reproducido por y mediante la tecnología, y las aulas no son la excepción. La tecnología ofrece el potencial para fomentar las habilidades de los alumnos para el siglo XXI, proporcionándoles nuevas herramientas que les permitan desarrollar sus habilidades para resolver problemas, para el pensamiento crítico y para la comunicación. El uso de la tecnología como herramienta para reforzar, propagar, y profundizar el aprendizaje permite que los alumnos descubran, dominen y comuniquen conocimientos e información, lo cual les otorga cierto margen de autonomía y responsabilidad (The British Council, 2011). La tecnología puede ayudarles a los alumnos a practicar la transferencia de estas habilidades a diversos contextos, a reflexionar sobre su pensamiento y el de sus compañeros, a procurar aclarar los malentendidos y colaborar con sus pares (P21). El uso de la tecnología de la información y las comunicaciones (TIC) en nuestras salas de clase fomenta la motivación y la participación activa, y asimismo permite que los alumnos pasen de una etapa en que acumulan y aplican conocimientos a una fase en que son capaces de crearlos.

Alfabetización mediática

No basta con enseñar a nuestros alumnos a utilizar diversos tipos de artilugios, o a localizar y compartir información en diferentes sitios. Una de las habilidades fundamentales para el mundo de hoy es la alfabetización mediática. Puesto que

los alumnos emplean distintos tipos de medios de comunicación, necesitan adquirir una conciencia crítica acerca del funcionamiento de dichos recursos, de la manera en que se crea la información y con qué fines. Es indispensable que las personas sean capaces de acceder a los mensajes mediáticos, al igual que de comprenderlos y analizarlos (The Pacific Policy Research Center, 2010). Este conjunto de habilidades incluye la capacidad de comprender los sesgos mediáticos y cómo pueden influir en las creencias y comportamientos. Podemos considerarnos mediáticamente alfabetizados cuando somos capaces de comprender los aspectos éticos que intervienen en la producción y el uso de diversas modalidades mediáticas.

Comunicación

En vista de la enorme importancia que en la actualidad se asigna a la comunicación, resulta indispensable hacer hincapié en las actividades de comunicación en el aula (Ouboumerrad, 2012). La adopción de enfoques comunicativos ha transformado la comunicación y la interacción en elementos centrales de la enseñanza y el aprendizaje; el principal objetivo pedagógico hoy en día consiste en desarrollar las competencias comunicativas de los alumnos (Richards, 1980, Hymes 1975; Widdowson, 1978; Canale 1980, 1985; y Swain, 1980). Los alumnos deberían ser capaces de comunicarse con claridad, empleando modalidades orales, escritas y no verbales en diferentes contextos para diversos fines.

Tradicionalmente, la educación se ha concentrado en los aspectos fundamentales de una buena comunicación — hablar, escribir, escuchar y leer—, pero dadas las exigencias impuestas por las relaciones sociales y la economía mundial es preciso contar con un bagaje mucho más diverso de habilidades de comunicación. Trilling y Fadel (2009) sostienen que el



Se trata de nuestra vida, de nuestro futuro. ¡Queremos expresar nuestra opinión al respecto! Debate abierto en el Centro de Educación de Adultos de Casablanca.

estudiante de hoy debe ser capaz de comunicar y enunciar pensamientos e ideas de manera clara y eficaz empleando habilidades de comunicación verbales, no verbales, o ambas, en una diversidad de formas y contextos.

Colaboración

La colaboración, desde una perspectiva pedagógica, puede ser sinónimo de trabajo en equipo, cooperación y asociación. A los alumnos se les exige ser flexibles y ser buenos colaboradores al trabajar con sus compañeros en pos de un objetivo común, y demostrar estar dispuestos a hacer algunas concesiones necesarias (The Pacific Policy Research Center, 2010). Colaborar también puede significar asumir la responsabilidad por el trabajo colaborativo y valorar las

aportaciones individuales realizadas por miembros del equipo (Trilling y Fadel, 2009).

Habilidades sociales e interculturales

El aprendizaje no puede estar aislado del contexto social y cultural en el que tiene lugar, ni tampoco de otros contextos culturales a los que se orienta. Un componente de las habilidades para el siglo XXI tiene que ver con la adquisición de un comportamiento social apropiado. Las habilidades sociales e interculturales se refieren a la capacidad del alumno para desenvolverse al interior de un grupo, ya sea en su comunidad o en una cultura distinta. Ello requiere una actitud de tolerancia y respeto hacia los demás, como asimismo la aceptación de las diferencias sociales y culturales sin dejar

de conservar las propias. Por otra parte, en los ámbitos sociales y en el lugar de trabajo resulta cada vez más importante adoptar distintas perspectivas para encontrar soluciones a los problemas. Los alumnos comprometidos en una asociación deberían ser capaces de interactuar eficazmente con los demás y comportarse de manera respetuosa y profesional, de trabajar con eficiencia en diversos equipos, amén de estar dispuestos a aceptar ideas y valores distintos.

Promover las habilidades para el siglo XXI: el caso del currículo marroquí de inglés como lengua extranjera (ILE)

Hemos analizado algunas de las habilidades fundamentales que se requieren en el siglo XXI. Ahora veamos cómo pueden inculcarse. Las posibilidades son casi infinitas. Podemos resaltar temas atinentes al siglo XXI, utilizar herramientas propias del siglo XXI como la TIC para desarrollar estas habilidades de aprendizaje, podemos enseñar y aprender en el contexto del siglo XXI, y podemos emplear parámetros de evaluación para el siglo XXI (P 21st, 2011:5). La colaboración, la resolución de problemas y la comunicación pueden aprenderse a través de diversos métodos. Como ejemplos pueden mencionarse el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en diseños.

En el contexto del programa marroquí de ILE, los objetivos de enseñanza del inglés están estrechamente relacionados con la nueva concepción de competencia comunicativa. Los alumnos deben aprender y ser capaces de usar el lenguaje para comunicarse en contextos reales para diversos fines (The Official Guidelines for TEFL, 2007). Junto con el objetivo principal de desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, hay un lugar para integrar las demás habilidades propias del siglo XXI. En las pautas oficiales se identifican las habilidades y competencias fundamentales que deben desarrollar los estudiantes:

- La capacidad para reflexionar mediante el pensamiento crítico, creativo y analítico, el pensamiento sistémico¹ y la resolución de problemas.
- La capacidad para adoptar decisiones informadas.
- La transferencia del aprendizaje del idioma inglés a otros contextos y situaciones de aprendizaje.
- Desarrollo de habilidades de comunicación.
- Trabajo grupal eficaz.
- Establecer vínculos con la comunidad.
- Adquirir conciencia de sus responsabilidades y derechos como ciudadanos, y actuar en consecuencia.
- Contribuir de cualquier manera posible a la vida ética y cultural de su comunidad. (The Official Guidelines for TEFL in Morocco, 2007: 6-7)

Aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos, o trabajo de proyectos, constituye un elemento esencial en los libros de texto de ILE

marroquíes. Está integrado desde el nivel básico hasta el avanzado, con temas y materias que se adaptan a los conocimientos y el dominio del idioma que posean los alumnos. Un proyecto es cualquier actividad en la que los alumnos de manera individual o en grupos recopilan y procesan datos obtenidos de diversas fuentes, con el fin de alcanzar un objetivo preestablecido y finalmente presentar un informe frente a toda la clase (The Official Guidelines, 2007). En la mayoría de los proyectos se elabora un producto final, ya sea un informe oral o escrito, un póster, un archivo, un manual, un casete de audio o vídeo o cualquier otro formato de presentación. El aprendizaje basado en proyectos ofrece numerosas ventajas para los alumnos que prefieren trabajar de manera colaborativa en actividades de aprendizaje. Las investigaciones han demostrado que los estudiantes a los que les cuesta adaptarse al aprendizaje tradicional centrado en el aula, los libros de texto y las clases expositivas, se benefician enormemente de la experiencia de aprendizaje basada en proyectos, la cual se ajusta mejor a su estilo y sus preferencias de aprendizaje (Darling-Hammond y otros, 2008). Es importante que dichos proyectos se basen en problemas e interrogantes verdaderos que se plantean en la vida real y que les importan a los alumnos.

Formación de los alumnos

Una característica común de los libros de texto marroquíes sobre ILE es que en distintas unidades incorporan secciones dedicadas a la formación de los alumnos. La formación de los alumnos, que también se conoce como aprender a aprender, se refiere a la intervención de los “maestros” con el fin de ayudar a los estudiantes a emplear de manera habitual diversas estrategias para el aprendizaje de idiomas a fin de asimilar eficazmente los contenidos, desenvolverse de manera competente en situaciones de la vida real y resolver problemas que surjan en tales circunstancias» (The Official Guidelines, 2007). Downes (2005) y Anderson (2007) sostienen que la formación de los alumnos involucra procesos y estrategias de autoenseñanza que pueden emplearse en el aprendizaje autónomo o en la formación convencional sobre “cómo aprender”. En esa formación se hace hincapié en la conciencia que tienen los alumnos del idioma y del proceso de aprendizaje del mismo. Otro de sus objetivos consiste en involucrar a los estudiantes en la planificación de su propio aprendizaje al proporcionarles estrategias para gestión del tiempo, organización y autoevaluación. Este tipo de formación es una de las maneras de dotar a los alumnos de las necesarias herramientas de aprendizaje que les ayudarán a continuar aprendiendo por su cuenta fuera del ámbito escolar.

Evaluación de las habilidades para el siglo XXI

Es probable que las habilidades para el siglo XXI sean más difíciles de evaluar que el conocimiento factual. Por ejemplo, no es posible medir habilidades como la colaboración, el trabajo en equipo o el pensamiento crítico mediante ejercicios de selección múltiple o completación de palabras faltantes. Si

se pretende medir esas habilidades es preciso aplicar tests más recientes con nuevos estándares, diseñados para evaluar el pensamiento crítico o la resolución de problemas. Aun cuando las evaluaciones del desempeño siempre pueden ser una alternativa a los tests de alta exigencia, se las considera una opción subjetiva que requiere mucho tiempo.

En el contexto marroquí de enseñanza de ILE, por ejemplo, la evaluación basada en el desempeño se suele emplear para medir las cuatro habilidades (lectura, escritura, capacidad de escuchar y expresión oral). Este tipo de evaluación puede medir fácilmente el empleo por parte de los usuarios de estructuras, elementos y funciones apropiados de vocabulario en una tarea de desempeño. No obstante, si bien puede proporcionar información sobre lo que los alumnos saben y son capaces de hacer con ese conocimiento, aún no queda claro si este tipo de evaluación basta para medir aspectos como su aptitud para el pensamiento crítico y para resolver problemas. Afortunadamente, se dispone de modalidades alternativas de evaluación, como la bitácora, la cartera de actividades, los proyectos, la autoevaluación y la evaluación entre pares. Los maestros pueden emplear cuatro modalidades alternativas de evaluación.

1. **Evaluación de la bitácora:** Se trata de un registro progresivo de expresiones, experiencias y reflexiones propias del alumno sobre un tema determinado.
2. **Evaluación de la cartera de actividades.** Se trata de una colección “intencionada” de trabajos que ayuda a definir los esfuerzos y logros del alumno en un área determinada a lo largo del curso.
3. **Evaluación de proyectos:** Este proceso permite medir la capacidad del alumno para desenvolverse en tareas y situaciones “de la vida real”.
4. **Autoevaluación:** Un elemento fundamental del aprendizaje autónomo es la capacidad de evaluar el propio progreso y las áreas en que se necesita mejorar. La autoevaluación del alumno debería incorporarse en todo proceso de evaluación. Ello permitiría que los estudiantes analizaran y evaluaran su propio aprendizaje del idioma inglés. (The Official Guidelines, 2007: 74).

En términos generales, las habilidades que han sido analizadas en este artículo son ampliamente reconocidas como requisito previo para las escuelas y los maestros hoy en día. Por tanto, existe la necesidad de promover dichas habilidades en nuestro sistema educativo para así adaptar la educación a las circunstancias actuales, preparar a nuestros alumnos para el futuro, y ojalá al mismo tiempo cumplir con las exigencias del ámbito laboral y adaptarse a los avances tecnológicos.

Nota

1 / El pensamiento sistémico es una manera de comprender la realidad que hace hincapié en las relaciones entre las partes del sistema, y no en las partes propiamente tales.

Referencias

Anderson, P. (2007): What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. JISC Technology and Standards Watch: disponible en: <http://www.jisc.org.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf>

Association of College and Research Libraries. (2000): Information Literacy Competency Standards for Higher Education <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>

Gass and C. Madden (Eds.), Input in Second Language Acquisition (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House

Learning and Teaching Support Network (2002): Development of Key Skills in Higher Education: resource guide, Itsn

Metiri Group (2006): Technology in Schools: What the Research Says. Trabajo encargado por Cisco Systems. Extraído el 1 de abril de 2010 del sitio: <http://www.cisco.com/web/strategy/docs/education>

Partnership for 21st Century Skills, disponible en: www.21stcenturyskills.org

Silva, E. (2009): Measuring Skills for 21st-Century Learning. Phi Delta Kappan, 90 (9)

Swain, M. (1985): “Communicative Competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development”. In S.M. Gass and C. Madden (Eds.): Input in Second Language Acquisition (pp. 235-253); Rowley, MA: Newbury House

The Official Guidelines for TEFL in Morocco, (2007): Ministerio de Educación Nacional. Marruecos

The Higher Education Academy (2009): Personal Development and employability (revised edition): enero de 2009. HEA

Widdowson (1978): Teaching Language as Communication. Londres: Oxford University Press

i

Sobre la autora

Malika Ouboumerrad es actualmente maestra de enseñanza secundaria en la delegación de Nador, en Marruecos, y asimismo estudia para obtener un doctorado en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Mohamed V, en Rabat. Posee además el grado de MA en estudios de lenguas aplicadas y en investigación en educación superior, otorgado por la Facultad de Artes de la Universidad Dhar Al Mehraz, en Fez (2012), como también el grado de BA en lingüística otorgado por la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, en Rabat (2010).

Contacto

m.ouboumerrad@gmail.com

El pensamiento crítico como una competencia esencial para el futuro



Nancy Njiraini
Universidad de Glasgow
Escocia, Gran Bretaña

Resumen – *La idea de aprendizaje como transferencia de puros y simples conocimientos ha sido cada vez más cuestionada. Ante un futuro complejo necesitamos contar con herramientas y capacidades que nos permitan responder eficazmente, sin necesidad de recurrir a los demás. En este artículo se analiza el papel que cumplen la creatividad, el pensamiento crítico e independiente, al igual que las habilidades y competencias esenciales, todos los cuales contribuyen a que un individuo logre ser autosuficiente. Los educadores tienen que interactuar con los alumnos aplicando métodos que permitan a los educandos tomar conciencia para poner en tela de juicio los supuestos acerca de rutinas y sistemas establecidos, y que los motiven para aplicar el pensamiento crítico en la vida y en el aprendizaje.*

Vivimos en una época de cambios. La tecnología y la globalización son dos poderosas fuerzas impulsoras, capaces de modificar la manera en que interactuamos, aprendemos y trabajamos. Los avances en la tecnología exigen que competencias tales como la comunicación incluyan conjuntos de habilidades nuevos y más complejos en comparación con los que poseíamos hace algunos años. Estamos asistiendo con creciente frecuencia a reuniones virtuales, y las actividades de aprendizaje suelen realizarse en línea. Cada vez más servicios, como rellenar nuestra declaración de impuestos, solicitar un empleo, etc., están disponibles en internet. El correo postal es hoy en día un servicio prácticamente obsoleto. Gracias a las tendencias y al progreso en la tecnología, la información se encuentra fácilmente disponible y proviene de diversas fuentes. Lo anterior entraña la necesidad de ser selectivos en la manera en que consumimos la información. También necesitamos aplicar el pensamiento crítico cuando se trata de procesarla. Los nuevos modos de vida y realidades a los que estamos expuestos crean diferentes y complejas interacciones que nos exigen poseer habilidades para actuar con rapidez, de manera independiente y reflexiva, al igual que para aplicar el pensamiento crítico a fin de cuestionar y analizar la información y adoptar decisiones eficaces.

La necesidad del pensamiento crítico

En el acelerado mundo en que vivimos necesitamos poseer habilidades y competencias que nos permitan mantenernos



Alumnos comunitarios en Kenia aplican el pensamiento crítico.

al día con los rápidos cambios, adaptarnos a la sociedad y participar activamente en todas las esferas de la vida social y económica. Por tanto, para sobrevivir en el futuro habrá que adquirir habilidades y competencias orientadas a fomentar la capacidad de pensar de manera crítica en las experiencias de nuestra vida, desde una perspectiva personal, cívica, social e incluso económica. Inspirándose en los escritos de Dewey y Piaget, Kolb (1984) desarrolló métodos para perfeccionar el pensamiento crítico mediante el modelo de aprendizaje experimental, sobre la base de:

- La experiencia.
- Reflexionar en torno a la experiencia.
- Formar conceptos abstractos derivados de esa reflexión.
- Poner a prueba los conceptos.

Por tanto, para sobrevivir en el futuro habrá que adquirir habilidades y competencias orientadas a fomentar la capacidad de pensar de manera crítica en las experiencias de nuestra vida, desde una perspectiva personal, cívica, social e incluso económica.

Esas prácticas de reflexión pueden fomentar el aprendizaje autónomo, y propender al desarrollo de habilidades de comprensión y pensamiento crítico. En este artículo me ocuparé de las competencias, analizando en primer lugar las capacidades y concentrándome en el papel de la autosuficiencia como un componente del pensamiento crítico. Posteriormente me referiré al papel de un ser crítico, y por último argumentaré por qué el pensamiento crítico es una competencia práctica para el futuro.

Los seres humanos progresan en la vida mediante la interacción con su entorno, su familia, su hogar, su comunidad y la sociedad en general. A medida que planificamos nuestro progreso y nuestro desarrollo, creamos situaciones que configuran y optimizan nuestras capacidades prácticas para gestionar nuestro entorno. Ello requiere contar con capacidades flexibles y prácticas que permitan moldear los instrumentos físicos, sociales, tecnológicos y culturales que fomentarán el progreso positivo. Entre esas capacidades se incluyen el empoderamiento y la autosuficiencia, la creatividad al adoptar opciones de vida que forjarán nuestro futuro tal como lo hemos previsto. Para respaldar el desarrollo de dichas capacidades será preciso empoderar a las personas y las comunidades para que sean capaces de “hacer” y de “ser”. Según Nussbaum (2011), esta capacidad de hacer y de ser tiene que ver con la disponibilidad de verdaderas oportunidades, en las que se tienen en cuenta preguntas como “qué es capaz de hacer la gente”, poniendo ahora mayor énfasis en las habilidades que crean oportunidades.



Este enfoque analiza las capacidades para evolucionar y utilizar el cocimiento eficazmente y así fortalecer las habilidades y competencias para la vida y el trabajo mediante el pensamiento crítico. Se trata de una facultad que teníamos en el pasado, pero que ya hemos perdido. Las capacidades para desenvolvernos y actuar de esta manera se han mermando con el paso del tiempo, en especial durante el período de la colonización, cuando las capacidades y la confianza para actuar con autonomía fueron suprimidas, particularmente en África.

Los efectos de la colonización en la autosuficiencia

La colonización en África se fundó en percepciones sobre los niveles en que estaba dividida la especie humana y el lugar que les correspondía a los habitantes de África, los cuales, según se consideraba, necesitaban ser modernizados. Los sistemas políticos, sanitarios, educativos y culturales se crearon sobre la base de la cultura de los colonizadores, mientras que los sistemas autóctonos fueron ignorados por considerárselos inadecuados o inexistentes. Estos sistemas generaron un sentido limitado de identidad en las comunidades, lo que se tradujo en experiencias de desprecio de sí mismas, baja autoestima y falta de respeto por la propia cultura, al tiempo que se comenzó a experimentar un peculiar tipo de dependencia psicológica de los demás (Woolman, 2001). Cuando la mayoría de los países africanos consiguió su independencia en la década de 1960, los pueblos originarios abrazaron ideologías como el materialismo y el consumismo, y siguió imperando el liderazgo de estilo colonial, el cual adoptó sistemas y estructuras represivos y antidemocráticos que los nuevos dirigentes habían observado y asimilado. Los ciudadanos se consideraron libres e independientes, pero seguían estando colonizados mentalmente, sujetos aún a las directrices impuestas por los anteriores colonizadores (Mungazi, 1996). Como consecuencia de sus prácticas opresivas, la colonización había incapacitado a los pueblos autóctonos para practicar la creatividad y les había arrebatado la capacidad para moldear su propia vida.

El papel del pensamiento crítico en la autosuficiencia

Progresar y mantener la competitividad en un futuro complejo constituye un proceso complicado en el que se toman decisiones y se goza de libertad para adoptarlas. Para ello se requiere contar con una educación y un aprendizaje que se preocupen de otros aspectos aparte de la creación de habilidades para la subsistencia y la generación de ingresos, las cuales son restrictivas en el sentido de que se concentran en un conjunto de habilidades para desempeñar tareas específicas. El potencial percibido para las habilidades que generan beneficios a corto plazo solo permitirá que las personas lleguen hasta un determinado punto. Los dilemas y obstáculos que surgen al interior de un ambiente complejo requieren habilidades que nos permitan analizar los problemas y reflexionar sobre ellos, al igual que comprender los

actuales fenómenos mundiales, con un enfoque que propicie la toma práctica de decisiones. El pensamiento crítico es una aptitud que nos permite “autoevolucionar” mediante la reflexión, la evaluación y la toma de decisiones, lo cual puede redundar en un aumento de la autoestima y la confianza en sí mismo. En el contexto del aprendizaje de adultos, esta competencia adquiere una importancia esencial cuando se trata de permitir que los alumnos identifiquen los obstáculos que les impiden alcanzar sus objetivos. Gracias al pensamiento crítico estarán en condiciones de desenvolverse de manera autónoma y eficiente en un futuro potencialmente complejo, y llegarán a transformarse en individuos aptos y críticos.

El hecho de reflexionar y actuar de manera crítica no involucra solamente un conjunto de habilidades. Es una manera de ver la vida centrada en el concepto de un “ser crítico”, el cual abarca la reflexión crítica, la autoevaluación crítica y la acción crítica, en las cuales una persona crítica se transforma en algo más que en un pensador crítico, capaz de interactuar de manera crítica con el mundo mediante la autocrítica y el cuestionamiento de lo que parece ser evidente. Barnett (1997) sugirió un método para analizar la actitud crítica empleando los siguientes niveles: razón crítica (conocimiento), reflexión crítica (el yo) y acción crítica (el mundo), en el que subrayaba la necesidad de rebatir y cuestionar los temas para así liberarse de creencias y sistemas de conocimientos que limitan el potencial.

Algunos procesos de aprendizaje suelen concentrarse en resultados asociados a competencias definidas y predefinidas, que pueden limitar el pensamiento crítico debido a la existencia de un resultado definido. Cuando el aprendizaje propicia una conversación abierta, en la que el resultado se adapta a las circunstancias del alumno sobre la base de los temas que está abordando, tienen lugar el pensamiento crítico y las reflexiones abiertas sobre los conceptos. De esta manera, los individuos logran percibir lo que hay más allá, sin depender ya de una manera específica de pensar o de trabajar, transformándose en seres autosuficientes al desarrollar un conjunto flexible de habilidades que se adaptan a un mundo que se mueve a gran velocidad y cambia continuamente de fisonomía.

Percepción de la actitud crítica en el futuro

Los educadores y los líderes tienen la obligación de apoyar a los alumnos adultos en sus esfuerzos por sobreponerse a los efectos de la dominación que socavaron la eficiencia personal y permitieron el surgimiento de una sensación de ineptitud. Por ejemplo, las iniciativas de desarrollo comunitario dependen constantemente de la ayuda y del apoyo de organismos gubernamentales e internacionales para resolver problemas locales. Esta falta de confianza en la capacidad de los individuos y de la comunidad se ve perpetuada por un sistema educativo que no permite que los alumnos entren en contacto con perspectivas creativas y críticas, y expone a los ciudadanos a un futuro de dependencia. Si las competencias no incluyen el pensamiento crítico, cuando

sobreviene una crisis, el proceso reflexivo que nos puede permitir afrontar la situación se torna ineficaz.

En el pensamiento crítico, los alumnos construyen activamente nuevos conceptos o ideas, y se los alienta en su esfuerzo por adquirir conciencia del entorno que se encuentra más allá de sus contactos inmediatos (Merriam y Caffarella, 1999). Se dan cuenta de que cualquier ocasión puede transformarse en una oportunidad de aprendizaje, y de que esta no debe enmarcarse en un determinado contexto para ser considerada un proceso de aprendizaje. Esta conciencia de las oportunidades para aprender puede mejorar las experiencias y ofrecer una ocasión para reflexionar y para identificar métodos útiles que permitan hacer frente a los innumerables problemas, tanto los actuales como los que surgirán en el futuro. El hecho de ejercer el pensamiento de manera crítica como forma de vida tiene el potencial de traducirse en una transformación de la perspectiva de los alumnos respecto de la vida en general.

El pensamiento crítico en el aprendizaje comunitario: el ejemplo de Kenia

Los enfoques del aprendizaje comunitario deben incluir un proceso que explore las habilidades y competencias para la autosuficiencia a través del pensamiento crítico, como una manera de sobrevivir en la actualidad y en el futuro. Quienes se dedican a la educación comunitaria y de adultos deben pensar creativamente y además incentivar a los alumnos para que piensen y actúen de manera creativa y crítica al afrontar la vida. Este proceso puede comenzar por la manera en que los educadores interactúan con los alumnos para explorar y exponer ese potencial, empleando métodos creativos que propicien oportunidades para el pensamiento, el debate y la expresión personal.

En mi trabajo de investigación sobre las comunidades kenianas, la evidencia demostró que los participantes no habían entrado en contacto con el aprendizaje y el trabajo con métodos que les permitieran reflexionar y pensar de manera crítica e involucrarse en los problemas abordados. Cuando se les ofrecieron oportunidades para trabajar de esta manera, los grupos demostraron poseer capacidades innatas para reflexionar y evaluar situaciones, y manifestaron el deseo de desarrollar habilidades que pudieran resultar útiles en su proceso de toma de decisiones. Los participantes fueron implicados de tal manera en este proceso de investigación que tuvieron que evaluar y responder a preguntas que se les planteaban y reflexionar sobre ellas, para luego debatir las ideas que surgieron de ese proceso de pensamiento. Al trabajar de este modo con participantes de la comunidad, demostramos nuestra confianza en sus capacidades para realizar su labor. Al respetar las ideas que iban surgiendo, los alumnos fueron capaces de reconocer sus capacidades para pensar y actuar de manera independiente, y comenzaron a esforzarse por generar un sentimiento de confianza y fe en sí mismos.

El Pensamiento crítico para una habilidad para el futuro

Si el pensamiento crítico nos ayuda a adoptar decisiones más informadas, entonces seremos capaces de evitar ciertos errores innecesarios. No existe ninguna garantía específica de que el pensamiento crítico traerá consigo el éxito y la felicidad, pero resulta útil cuando se trata de evitar la dependencia de los demás y las decisiones que podrían acarrear dificultades innecesarias. Según han señalado pensadores de épocas anteriores, como Emmanuel Kant, el pensamiento crítico nos libera, nos orienta en la travesía en busca del significado de nuestra existencia, y nos ayuda a comprender por qué creemos en lo que creemos. Al actuar como pensadores críticos o seres críticos, no aceptamos ingenuamente los conocimientos o las situaciones, sino que reformulamos nuestras circunstancias sobre la base de la evidencia que reunimos, gracias a lo cual podemos mejorar nuestra situación. No estamos sugiriendo aquí que el pensamiento crítico sea el camino perfecto para liberar al ser humano de lo que Kant (1784) denominaba “inmadurez”, sino que puede servir de punto de partida para evaluar nuestras necesidades.

Si empleamos el pensamiento crítico de manera constructiva para tratar de entender nuestro conocimiento y llegar a comprender las cosas, entonces seremos capaces de poner los problemas en perspectiva, por lo cual el proceso puede resultar positivo. El pensamiento crítico nos permite cuestionar la realidad, lo que a su vez nos permite forjar nuevas ideas a partir de los conocimientos que poseemos, y basarnos en ellos en lugar de depender de la “ayuda” o del “consejo” de otras personas sin que primero nos esforcemos en nuestra reflexión. Para generar activamente nuevos conceptos e ideas se requiere internalizar los conocimientos y construir el aprendizaje sobre la base de la información adquirida. Ello significa que el aprendizaje se transforma en un proceso activo de cada individuo para descubrir principios, ideas y hechos. El pensamiento crítico permite que las personas pasen por este proceso, se concentren en su desarrollo y examinen su motivación, su propia eficiencia e incluso sus posturas con respecto al proceso de aprendizaje. Así pues, el centro de atención se traslada a las competencias para la toma de decisiones sobre la base de una práctica de reflexión crítica que potencia el aprendizaje continuo y el perfeccionamiento significativo, al igual que el progreso. En lo referente al futuro, lo anterior implica que las habilidades y competencias prácticas tendrán que enfocarse en un pensamiento creativo y crítico que se traduzca en una autosuficiencia centrada en:

- Una capacidad para cuestionar los supuestos y para diferenciar hechos de opiniones; para cuestionar la manera en que pensamos y actuamos, a fin de desvelar las discrepancias y las faltas de lógica, descubriendo lo que está oculto bajo ellas.
- Reconocer lo que hay en el contexto, evaluando los argumentos mediante un análisis y un examen objetivos

de la calidad de cualquier elemento justificativo. Luego explorar cómo podrían ampliarse las perspectivas en el tema o en el contexto, y estar atentos a posibles futuras tendencias.

- Reflexionar sobre numerosas expectativas y evaluar la utilidad de la información que influye en la actualidad y afecta el futuro.
- Saber cómo llevar a término el proceso mediante conclusiones lógicas, y ser suficientemente flexibles para cambiar de postura a la luz de nuevas evidencias.



Al adquirir y actualizar el pensamiento crítico práctico como elemento central de las habilidades y las competencias, las personas pueden adaptarse a la sociedad y participar activamente en todas las esferas de la vida social y económica, asumiendo así un mayor control sobre su futuro. Este proceso fomenta el aprendizaje continuo y pone el acento en el proceso de conocer, hacer y ser. Expone los niveles de conocimiento de un modo que nos recuerda que el aprendizaje representa un modo de vida que puede ser afectado por cómo decidimos reaccionar frente a lo que nos depara la vida. Nuestras posturas, nuestros hábitos mentales y la fe en nosotros mismos dan lugar a una actitud abierta que permite que el aprendizaje se lleve a cabo de tal manera que se generan habilidades y competencias eficaces que resultan útiles para desenvolverse en un mundo que avanza a ritmo acelerado.

Referencias

Barnett, R. (1997): Higher Education: A Critical Business. Open University Press, Gran Bretaña

Kant, I. (1784): "What is Enlightenment" www.english.upenn.edu/~mgamer/Etexts/kant.html

Kolb, D. A. (1984): Experiential Learning experience as a source of learning and development, Nueva Jersey: Prentice Hall

Merriam, S. B. y Caffarella, R. S. (1999): Learning in Adulthood. A comprehensive guide, San Francisco: Jossey-Bass

Mungazi, D. A. (1996): The Mind of Black Africa. Londres: Praeger

Nussbaum, M. (2011): Creating Capabilities: The Human Development Approach. Cambridge: Harvard University Press

Woolman, D.C. (2001): "Educational reconstruction and post-colonial curriculum development: A comparative study of four African countries". International Education Journal Vol. 2, No. 5, 2001

Sobre la autora

La **Dra. Nancy Njiraini** es directora de la empresa Social Networks for Learning. También está afiliada a la Universidad de Glasgow y es profesora adjunta en la Universidad Presbiteriana de África Oriental Presbyterian University of East Africa (PUEA). Nancy posee un PhD en Educación de Adultos y ha adquirido una vasta experiencia en el aprendizaje basado en el trabajo, en el aprendizaje comunitario, en educación y capacitación técnica y profesional, y en investigación práctica en el área del aprendizaje de adultos.

Contacto

nancy.njiraini@glasgow.ac.uk

Pesticidas, pilas y vacas muertas: educación medioambiental en Bolivia



Jan Fredriksson
DVV International
Alemania

Julio de 2016, Achacachi/Bolivia, en la orilla oriental del lago Titicaca, a 96 km de La Paz y 3854m de altitud. El educador ambiental Edwin Alvarado Terrazas está facilitando un taller en el Centro de Educación Alternativa Avichaca. Edwin y los aldeanos se han reunido en un patio. El educador ambiental acaba de llenar de agua un balde, del que saca luego un vaso. Mientras enseña el balde dice: “Esta parte es agua salada. Está en los mares y en los océanos. Si tomásemos agua salada todos los días, haríamos daño a nuestros niños”. Después, alza el vaso, con una cantidad de agua cuarenta veces más pequeña que la que se encuentra en el balde, y avisa: “De esta agua dulce, solo una pequeña parte es disponible para nosotros”. Para demostrar qué tan pequeña y preciosa es el agua dulce disponible, saca una cantidad menor a un mililitro con una jeringuilla y se acerca a los participantes: “Estas son las aguas que conocemos los humanos – ¡toda el agua disponible que conocemos está aquí!” Edwin acaba de diseminar la información más importante y a la vez ha captado la atención del público. Ahora ya puede seguir, explicando lo que puede pasar si el cadáver de una vaca o una pila usada entra en contacto con el agua de la que todos dependemos a vida o muerte.

“¡Hartito le has de poner!”, dice el vendedor de pesticidas al campesino cuando se le pregunta a Edwin Alvarado Terrazas por la situación ambiental en Bolivia, no deja ninguna duda en cuanto a los problemas que su país está afrontando. Según Edwin, se deben en gran parte al uso masivo de productos industriales por una sociedad que todavía no dispone ni de la infraestructura adecuada ni de la educación ambiental necesarias para manejar estos productos de manera segura. Critica sobre todo que les son vendidos a los ciudadanos sin que ellos conozcan las implicaciones ambientales que conlleva su compra: “El ‘mundo moderno’ los busca para acomodar sus productos y servicios; pero no para indicarles los riesgos de, por ejemplo, la disposición final inadecuada de baterías de celulares”.

Hay tres temas principales que preocupan a Edwin: los residuos tóxicos, los productos agroquímicos y los residuos plásticos.

A lo largo de los últimos años, una verdadera avalancha de electrodomésticos, teléfonos móviles y otros productos electrónicos ha llegado a los hogares de los bolivianos – todos estos productos contienen sustancias tóxicas, pero no existe casi ninguna infraestructura para asegurar el almacenamiento o reciclaje seguro de ella: “No tenemos manera planificada, estructurada, tecnologizada para tratar estos residuos. Se me ocurre que inicialmente falla mucho el tema de responsabilidad socio ambiental de las empresas y en algún caso el Estado. Por ejemplo, una telefónica muy importante en Bolivia publicó que suscribió un convenio con una



Gentileza de ARD Alpha/Bayerischer Rundfunk.

empresa de reciclaje para retirar baterías usadas de celulares en Bolivia. Estuve rastreando dos años y la empresa nunca salió de España para llegar al país. Con medidas así no se puede dar el primer paso para el éxito.”

En la agricultura, se utilizan pesticidas y otras sustancias potencialmente dañinas a pesar de que muchos campesinos y trabajadores no están calificados para manejar tales productos de manera segura: “Los vendedores de la calle se los venden a gente pobre que no tiene formación y no recibe información”. Edwin advierte que dichos vendedores tienden a aprovecharse de la ignorancia de sus clientes: “¡Mejor éste! ¡Es más fuerte, es mejor! Hartito le has de poner”, se escucha en las calles.

Por último, Edwin afirma que, con la llegada de un estilo de vida orientado hacia el consumo rápido, el uso de los empaques de plástico en la vida cotidiana de los bolivianos ha incrementado de manera exponencial: “El ‘fast life’ nos hace grandes consumidores de envases, bolsas, ¡y todo plástico! Almuerzo para llevar para una familia de cinco personas: 5 bolsas plásticas para la sopa, cinco bolsas para los segundos, la ensalada aparte, otra bolsa; los ajíes y la carne aparte, otra bolsa; la llajua picante, otra bolsa, los refresquitos, otra bolsa... y multiplica. Es aterrador”.

“Cada uno de ellos tiene celulares muchísimo más modernos que los míos”

Trabajo no le falta a un educador ambiental en Bolivia – ¿pero por dónde empezar? El enfoque de Edwin es pragmático y realista, intenta concentrarse en lo posible: No puede ni ejercer mucha presión sobre las empresas ni acelerar la acción política o legislativa. Pero sí puede explicar a los ciudadanos su dependencia de la naturaleza a través de una explicación con un balde, un vaso y una jeringuilla. Puede ayudar a la población andina a redescubrir su tradicional respeto por la Pacha Mama – la Madre Tierra – y la conciencia de que el daño infligido a ella se convertirá también en un daño a la comunidad. Es útil reactivar la relación estrecha entre el hombre y la tierra: Para un campesino, sacar un cadáver de un perro de los ríos para que no contamine el agua no es un mero deber adicional al cabo de una larga jornada. ¡Pero la protección de Pacha Mama es una cuestión de honra y orgullo! No obstante, es esencial conectar esta noción de orgullo con la instrucción práctica – dice Edwin: “Finalmente cada uno de ellos tiene celulares muchísimo más modernos que los míos”. Por consecuencia, lo que cuenta realmente es saber cómo actuar cuando el celular ya no funciona. Muchos ciudadanos están dispuestos a poner su parte; pero no saben cómo hacerlo. Carecen de la información más básica acerca de los efectos negativos que pueden tener los electrodomésticos, los productos agroquímicos o los productos de plástico cuando entran en contacto con las aguas dulces disponibles. Según Edwin, la tarea de los educadores ambientales es diseminar este tipo de saber práctico:



El educador ambiental Edwin Alvarado Terrazas hace una demostración de cuán escasa es el agua potable. (Gentileza de ARD Alpha/Bayerischer Rundfunk).

“Desde las esferas educativas, informamos de los riesgos de comprar esos productos en las calles, de las categorías de riesgos de los productos, que ahora tienen clasificación por colores según su grado de toxicidad, de la posibilidad de combatir plagas y fertilizar suelos con recetas naturales, de los riesgos a la salud, a la economía y la producción agropecuaria”. Edwin intenta transmitir a sus participantes todo el saber necesario para que puedan proteger a Pacha Mama por su cuenta, sin algún apoyo exterior. Afirma que esto es indispensable porque todavía falta la infraestructura para tratar los residuos tóxicos y el plástico de forma adecuada: “De nueve ciudades capitales y 339 municipios, sólo tres tienen celdas especiales para confinamiento de residuos especiales. Una ciudad tiene, recién comenzando, reciclaje de residuos electrónicos. Todo se reduce a “acopiar” en campañas estos residuos; pero resulta siendo un engaño. Una ONG hizo una de estas campañas para acopiar – reciclar lo llaman inapropiadamente – pilas y baterías en el municipio de Copacabana, a orillas del imponente Titicaca. Participó todo el estudiantado, con apoyo de la alcaldía, y una vez que juntaron los montones de pilas, ¡las enterraron cerca del lago! Es una bomba de tiempo”. Afirma que hay solamente “tres municipios que, en el espacio de sus competencias, tratan de regular estos temas y crear infraestructura, sistemas de recuperación de residuos peligrosos a través de campañas y reajuste de los contratos de los servicios de aseo urbano”.



Gentileza de ARD Alpha/Bayerischer Rundfunk.

“¡Uka jach’a uru jutaskiw!, dirían los aymara: ¡Ese gran día está llegando!”

Donde no hay solución oficial y definitiva, hay que encontrar una solución interinara a nivel privado. Edwin opina que lo mejor es no movilizar ni reunir demasiado los residuos para no generar problemas y riesgos masivos: “En 336 municipios no queda más que enseñar, por ejemplo, confinamiento domiciliar transitorio de residuos contaminantes, con métodos domésticos, rudimentarios. (coloca tus pilas y baterías en envases pet debidamente tapados, mantenlos fuera del



Aldeanos aprenden sobre la conexión fundamental entre su propio comportamiento y las condiciones ecológicas de su región. (Gentileza de ARD Alpha/Bayerischer Rundfunk).

alcance de los niños; y cuando el envase esté lleno, confínalo en alguna estructura domiciliaria de hormigón.”

A pesar de sus críticas, Edwin no tiene una visión completamente pesimista de la situación ambiental en Bolivia. Por ejemplo, observa progresos importantes en materia de residuos plásticos: “Los giros en Bolivia han sido importantes en los últimos 15 años, cuando nadie imaginaba siquiera la posibilidad de separar los residuos en fuente, porque los sistemas de recojo y tratamiento de las empresas contratadas por el municipio mezclaban todos los residuos. Se advertía que llegaría el día en que los contratos municipales contemplarían recojos diferenciados y aprovechamiento de residuos. ¡Uka jach’a uru jutaskiw!, dirían los aymara: ¡Ese gran día está llegando! Nuestra sede de gobierno, La Paz, acaba de aprobar su primer contrato de gestión de residuos sólidos con una empresa que debe recoger los residuos de manera diferenciada y entregarlos en una planta procesadora de compost para residuos orgánicos (que ya está en funcionamiento a pequeña escala) y una fábrica de platimadera que también está en funcionamiento en fase inicial y que ya ha entregado pupitres a las escuelas para que vean que seleccionar los residuos sí puede ya ser útil.”

Paralelamente con los progresos a nivel práctico, Edwin observa avances importantes en el campo de la concienciación ambiental: “Hay entidades fuertes que trabajan por revalorizar y reponer los valores culturales” Destaca Radio San Gabriel, que se dirige al pueblo aymara en la región del alti-

plano pazeño y orureño, y la red de radiodifusoras ACLO, o CEPJA, que tiene programas en lengua quechua. “En estos ámbitos culturales se comprende, por ejemplo, al agua como la sangre de la madre tierra. En este sentido creo que se podrá – en poco tiempo, mediano plazo – conectar con temas contemporáneos, porque se trata de salvar la vida de la Madre Tierra”.

i

Sobre el autor

Jan Fredriksson es responsable de información y comunicación en DVV International. Anteriormente trabajó como periodista en diferentes medios de comunicación durante muchos años.

Contacto

fredriksson@dvv-international.de

Si no sabes leer, olvídate de las demás habilidades



Selina Banda
Universidad Abierta de Zambia
Zambia

Daniel L. Mpolomoka
Universidad Abierta de Zambia
Zambia

Resumen – *Tiene que llegar el momento en que comencemos a hablar de las habilidades y competencias para la vida y el trabajo. Es muy recomendable hacer una lista de todos los tipos de habilidades cognitivas que necesitaremos tener en el futuro. El hecho de que haya personas que no son capaces siquiera de leer esa lista es un tema que hay que discutir. En este artículo se analizan los motivos por los cuales algunos niños de familias de bajos ingresos no asisten a la escuela en algunas regiones de Zambia, y las medidas que pueden adoptarse al respecto. Los autores se basan en su experiencia como profesores e investigadores en el área de la alfabetización de adultos.*

Zambia afronta muchos desafíos en el ámbito educativo. No todos los niños en edad escolar están inscritos en escuelas de enseñanza primaria. Entre ellos hay algunos que no participan en ninguna actividad de aprendizaje. La falta de amparo (entorno familiar) y de suficientes oportunidades de escolaridad son algunas de las principales razones que se aducen para no aprender. En las zonas rurales, algunas comunidades no cuentan con escuelas primarias en las cercanías, por lo que los niños tienen que recorrer a pie enormes distancias diariamente. Para algunos ello supone un obstáculo que dificulta su aprendizaje. En la mayoría de las áreas urbanas suele haber escuelas disponibles en la vecindad. Ellas cuentan con escuelas públicas y privadas que atienden a las necesidades de la mayoría de los niños. Hay escuelas estatales y otras financiadas por actores involucrados en la comunidad que acogen a niños necesitados (por ejemplo, huérfanos, vulnerables y desfavorecidos). Entre las organizaciones no gubernamentales que imparten educación a esos niños se incluyen Development Aid from People to People (DAPP) y Family Legacy. A pesar de estos servicios ofrecidos, no todos los niños están inscritos y aprenden en esas escuelas. Entre los afectados se cuentan niños que por diversas razones no pueden participar en actividades de aprendizaje.

Las más de las veces se trata de una cuestión monetaria. Esos niños se ven obligados a ganar un sustento para mantenerse vivos, por lo que pierden la oportunidad de aprender durante su infancia y acaban transformándose en



adultos analfabetos. Esa oportunidad desperdiciada de aprender en la infancia temprana está asociada a una etapa fundamental en el desarrollo humano.

La tragedia del individuo y la tragedia de la sociedad

Una población analfabeta no es solo resultado de desgracias personales. Shaw y McKay (1942) sostienen que, aparte de la falta de regulación conductual, los vecindarios socialmente desorganizados tienden a forjar “tradiciones delictuales” que podrían transmitirse a sucesivas generaciones de jóvenes. Este sistema de actitudes que fomentan la delincuencia representa un peligro claro e inminente para la sociedad. Precisamente por eso estamos tan interesados en el tema.

Se han realizado investigaciones para comprobar los “efectos recíprocos” de la desorganización social (Bursik, 1986) y medir el potencial impacto que los niveles de desorganización social de determinadas comunidades podrían tener en las comunidades vecinas (Heitgerd y Bursik, 1987).

La organización y la desorganización social inciden de diversas maneras en el comportamiento de los jóvenes. Por una parte, los muchachos traspasarán a las generaciones futuras los rasgos de comportamiento que exhiben hoy en día; y por otra, legarán problemas derivados de la unidad o desunión —y de la estabilidad o inestabilidad— de las organizaciones familiares.

¿Por qué no están aprendiendo?

La falta de hogar es uno de los principales factores que dificultan el acceso de los niños a la educación primaria. Cada vez más muchachos de entre 6 y 14 años de edad en las zonas urbanas de Lusaka carecen de hogar. La mayoría de ellos frecuentan el mercado de la ciudad, el mercado de Soweto, la zona comercial del centro urbano, el centro comercial de Kamwala, las principales calles al interior de Lusaka y otros lugares de negocios de la capital de Zambia. Es común ver a niños deambulando por las calles pidiendo dinero a los transeúntes para comprar productos esenciales. Algunos de ellos terminan dedicándose al hurto. Al no tener un hogar adonde ir, se ven obligados a buscar los medios para valerse por sí mismos. Tal parece que la población de estos muchachos sigue aumentando, pues algunas madres también viven en las mismas calles, que acaban transformándose en el hogar de dichos menores. Puesto que las madres siempre van acompañadas de sus hijos al mercado para pedir dinero, casi nunca están en casa. Muchos de esos niños no asisten a la escuela, porque pasan todo el tiempo en las calles, zonas comerciales y áreas mercantiles en busca de alimentos y otros artículos esenciales.

Ganar dinero primero, aprender después

Algunos de los niños de las zonas rurales de Katete se dedican a actividades comerciales como una manera de prepa-

rarse para el futuro, pero a costa de no asistir a la escuela. Ya a los 6 años de edad algunos empiezan a arrear ganado. Pactan contratos para trabajar por un periodo de tres o cuatro años, durante el cual no pueden alejarse para asistir a la escuela primaria. Trabajan para recibir a cambio una manada de reses al finalizar el contrato. Algunos de los muchachos abandonan su hogar para irse a vivir con los dueños del ganado, mientras que otros permanecen junto a sus padres o tutores mientras trabajan. Algunos deciden dejar de arrear ganado tras finalizar el primer contrato, en tanto que otros deciden negociar un nuevo acuerdo laboral para poder acumular dos vacas. Los que arrear ganado bajo un solo contrato tienen más posibilidades de entrar a la escuela en una época temprana, a la edad de 9 ó 10 años, que quienes aceptan dos contratos. Para cuando concluye el segundo contrato, los muchachos ya tienen 11 o 12 años, demasiado mayores para ingresar al primer año. Algunos de los niños crecen hasta convertirse en adultos analfabetos por falta de tiempo en sus primeros años de infancia, lo cual les impide acceder a la enseñanza primaria.

El analfabetismo que afecta a los “niños”

El analfabetismo impone obstáculos. Incapacita a una persona y la priva de la posibilidad de integrarse de manera significativa al mundo del aprendizaje y de contribuir a la sociedad. Las personas excluidas no pueden obtener provecho de la educación. Los niños de zonas rurales y urbanas tienen distintas reputaciones. Mientras que los muchachos de zonas rurales trabajan como una forma de prepararse para el futuro, los de zonas urbanas viven de limosnas y de hurtos para financiar sus bienes de consumo inmediato. Los muchachos urbanos carecen de un futuro definido, a diferencia de sus pares rurales, que tienen un hogar adonde regresar tras terminar la jornada de trabajo.

Los niños de zonas rurales se preparan tempranamente para la vida y tienen hogares estables. Los padres cumplen un papel importante al velar por sus hijos mientras transitan hacia la vida adulta. Por ejemplo, en las zonas rurales los padres incentivan a sus hijos para que se consigan un terreno (o parcela) de labranza. Cuando un muchacho alcanza la mayoría de edad, se le asigna un terreno agrícola donde pueda construir su hogar. Los muchachos trabajan para poder también construir más adelante otros hogares para su futura familia. Junto con ello se les inculcan los conocimientos tradicionales. Los padres hacen participar a sus hijos en los “ritos de iniciación”, y les entregan los conocimientos necesarios para que puedan desenvolverse en la sociedad. Sin lugar a dudas, esos niños tendrán la oportunidad de adquirir habilidades de alfabetización básica y funcional en su vida adulta.

En cambio, algunos niños de zonas urbanas provienen de un medio social en el que carecen de un hogar. La ruptura de los sistemas de familia ampliada ha contribuido en gran medida a la difícil situación en que viven estos menores. Las investigaciones (UNICEF, 1997; Shorter y Onyancha, 1999; Liyungu, 2005) indican que los niños de zonas urbanas abandonan su hogar para pedir dinero en las calles y

así comprarse lo que desean; adoptan una actitud de rebeldía contra sus padres y tutores. Su única preocupación consiste en sobrevivir en las circunstancias inmediatas y tomar las cosas como vengan. Ello los transforma en seres inestables, lo cual explica su comportamiento impredecible. Como medio de sobrevivencia, suelen involucrarse en actividades contrarias a la moral. Crecen en un ambiente en el que carecen de los recursos básicos para formar su propio hogar, y menos aún para adquirir los conocimientos y habilidades que resultan tan necesarios para el trabajo y la práctica.

Causas del analfabetismo de adultos

Cuando los niños no logran acceder a la educación primaria, llegan a transformarse en adultos analfabetos. Al carecer de los recursos básicos para sobrevivir, no pueden dar prioridad al objetivo de aprender a leer y escribir. Por el hecho de vivir en lugares inestables e inadecuados para establecer un hogar, al final no son considerados entre las personas que necesitan recibir ciertos servicios como educación preescolar y primaria. Puesto que los destinatarios carecen de un hogar o de un lugar de trabajo, a los proveedores de educación les resulta difícil planificar programas de educación que permitan ayudar a estos niños. Tampoco es fácil hacerles llegar recursos destinados a mitigar su deplorable situación. Así pues, nos encontramos frente a una realidad doblemente invalidante. Por una parte, cuando resulta difícil identificar a potenciales adultos analfabetos, la probabilidad de que ellos lleguen a la mayoría de edad sin saber leer ni escribir es muy alta. Por otra parte, mientras no se aborden las causas fundamentales del analfabetismo, este seguirá siendo un problema generalizado.

Cuando los niños optan por dedicarse a arrear ganado, a costa de no recibir educación preescolar y primaria, quedan en desventaja al no aprender a leer y a escribir, amén de no adquirir otras habilidades necesarias en la edad adulta. Si se les permite crecer sin asistir a la escuela primaria, acaban transformándose en analfabetos. Si no se implementan programas especiales destinados a inculcarles a esos niños habilidades de lectura, escritura y aritmética, y a ofrecerles formación profesional, seguirán siendo funcionalmente analfabetos.

Una vez que llegan a la adultez, comienzan a asumir obligaciones que les exigen mayor dedicación, como la de proveer el sustento para su nueva familia. Debido a estas circunstancias, algunos de esos adultos jóvenes continúan viviendo como analfabetos. Se trata de una realidad típica en la que viven actualmente muchos niños de comunidades rurales y urbanas de Zambia.

Desarrollo de habilidades y competencias para distintas ocupaciones

Los “niños que trabajan y los que viven en la calle” necesitan apoyo para desarrollar habilidades que les serán útiles en la vida y en las ocupaciones a las que les interesa dedicarse. También precisan adquirir nociones de lectura, escri-

tura y aritmética, al igual que competencias profesionales, a fin de desarrollar capacidades cognitivas que les servirán para mejorar sus medios de subsistencia. Las habilidades de lectura, escritura y aritmética constituyen una herramienta básica que les ayudará a adquirir mayor confianza y a desarrollar sus competencias en las actividades productivas a las que decidan dedicarse. En este caso, las habilidades se refieren a comportamientos adquiridos que aprovechan las competencias y capacidades de una persona para desempeñar ciertas tareas impuestas por el ambiente en el que vive. Estas habilidades solo resultan viables cuando las aplicamos de manera competente en nuestra vida. Por tanto, las competencias denotan “un patrón medible de cocimientos, habilidades, capacidades, comportamientos y otras características que un individuo requiere para desempeñar satisfactoriamente tareas laborales o funciones profesionales” (Washington State Human Resource, s/f).

Los niños necesitan adquirir habilidades adaptadas al contexto, que respondan a sus necesidades. Necesitan aprender a leer y escribir, al igual que recibir formación profesional, para así poder mejorar sus medios de subsistencia. Olouch (2005) señala la necesidad de inculcar habilidades orientadas a la ocupación, que resultan útiles para potenciar la actividad económica. Esperamos que esta se transforme en una de las modalidades para ofrecerles a esos niños, que deben pasar parte de su niñez arreando ganado, la oportunidad para adquirir nociones de lectura, escritura y aritmética, y recibir formación profesional relacionada con las actividades económicas a las que se dediquen. Lo anterior se explica porque la alfabetización se correlaciona con las habilidades sociales, “lo cual reporta beneficios a largo plazo e influye positivamente en la vida personal, familiar y social de la gente. Permite aumentar el nivel de bienestar de una persona, al igual que la confianza en sí misma, y ayudar a contrarrestar sentimientos de aislamiento o exclusión social” (NALA, 2010:3). La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1999) define las habilidades para la vida como “habilidades para una conducta adaptativa y positiva que permite a los individuos llegar efectivamente a soluciones para las demandas y los retos de la vida diaria”. Es decir, aquellas habilidades que permiten que las personas desarrollen competencias para adoptar medidas que les permitan introducir cambios positivos en su vida. Esas son las habilidades que se requieren para sobrevivir, desarrollar las capacidades y mejorar la calidad de vida.

El aprendizaje también debe realizarse en el lugar donde se desenvuelven los niños, permitiéndoles relacionar los conocimientos adquiridos con sus actividades diarias. De esta manera se preparará el terreno para el aprendizaje experiencial, que ofrece experiencia práctica impartida en un ambiente propicio (OMS, 1999). Asimismo, proponemos que se permita a los niños adquirir una experiencia de aprendizaje propia que se adapte a sus necesidades. Esta puede ser una manera de impartir una educación de utilidad práctica para “los niños que trabajan y los que viven en las calles”. Este enfoque viene a corroborar otra sugerencia de la OMS (1999), en cuanto a que las experiencias de aprendi-

zaje ofrecidas deberían derivar de actividades que despertaran el interés de los muchachos. Por ejemplo, a los niños de zonas rurales que se dedican a arrear reses se les deberían inculcar habilidades relacionadas con la ganadería. Existe, también, la necesidad de identificar lo que los niños que habitan en las calles de zonas urbanas y se dedican a actividades reñidas con la moral pueden hacer para provocar un cambio positivo en su vida.

Hay que preocuparse de que los niños que trabajan y los que viven en las calles adquieran las habilidades básicas necesarias para acelerar el aprendizaje en sus áreas de interés. Esto debería hacerse con la intención de permitirles adquirir un bagaje de conocimientos y percibir lo que desean llegar a ser en la vida. A los niños se les debería hacer comprender y percibir esa adquisición de habilidades como una manera de transformar su vida y de avanzar hacia un futuro integral.

Las habilidades de lectura, escritura y aritmética son una herramienta básica que les ayudará a adquirir mayor confianza.

No podemos mantener una actitud expectante mientras estos menores viven sin saber leer ni escribir y carecen de otras habilidades fundamentales para su propio desarrollo. Por eso es necesario intervenir en su realidad para que puedan adoptar estilos de vida y modelos de producción que les permitan sobrevivir social y económicamente. Estos muchachos de las comunidades rurales no participan en la educación porque ésta no parece prometerles los medios de subsistencia esperados. Rogers (2003) concuerda en que, para reportar algunos beneficios, la alfabetización debería ser contextualizada. Los tipos de actividades a las que se dedican las personas deberían infundirles confianza en un futuro sostenible. Las personas necesitan participar en actividades educativas que las alienten a involucrarse y comprometerse en la creación de una sociedad que ofrezca un futuro sostenible.

Debería haber una excepción para aquellas zonas urbanas donde los medios de subsistencia no son estables ni claros, pues en esos casos se requiere aplicar medidas especiales. No hay que subestimar la necesidad de enseñarles a los niños a leer y escribir. Para lograr este objetivo, es menester contar con un entorno favorable, en el cual ellos también puedan adquirir otras habilidades necesarias para forjar sus medios de subsistencia. El objetivo es permitir que los muchachos adopten decisiones informadas sobre actividades para ganarse la vida con las que puedan sustentarse. Aun cuando tanto el Gobierno como otros actores involucrados (particulares, ONG, socios cooperantes) están realizando esfuerzos concertados, es preciso invertir más recursos, de modo que los niños puedan dejar de desperdiciar su vida en actividades que difícilmente les reportan beneficios tangibles.

No podemos permitirnos seguir haciendo la vista gorda frente a la dura realidad en que viven estos niños, pues esa

actitud iría en detrimento del desarrollo sostenible. Si no frenamos y revertimos esta situación, es probable que esos mismos niños contribuyan a fomentar el ciclo de analfabetismo y pobreza. Es preciso interrumpir el círculo vicioso del subdesarrollo y prestar atención a los aspectos positivos, partiendo por la inclusión de los niños en programas para inculcar habilidades básicas adaptados especialmente a los ámbitos rurales y urbanos.

Lecciones aprendidas

Todas las actividades educativas deben comenzar por tener en cuenta los intereses y la realidad de los alumnos. El aprendizaje orientado al desarrollo debería basarse y arraigarse en las prácticas culturales de las personas, para así favorecer el predominio de la educación sostenible. El aprendizaje tiene que basarse en la especificidad cultural de la cosmovisión de la gente. Habría que concentrar la atención en la amplia variedad de contribuciones de las personas al proceso de desarrollo. Las maneras en que las personas generan riqueza deberían constituir el punto de partida para emprender programas de desarrollo de habilidades adaptados al fomento de sus medios de subsistencia.

Es necesario promover la cooperación entre las iniciativas para inculcar habilidades y las actividades de producción. El requisito fundamental para garantizar la credibilidad de las habilidades inculcadas es respetar las tradiciones y los estilos de vida de las personas, pues es el primer paso en cualquier proceso de aprendizaje. Los proveedores de educación deberían conocer cabalmente los aspectos culturales de los alumnos, transformándolos en socios y no en meros receptores del aprendizaje.

Referencias

Bursik, R.J. (1986): Ecological stability and the dynamics of delinquency. In A. J. Reiss and M. Tonry (Eds.), *Communities and Crime* (pp. 35–66): Chicago: University of Chicago Press

Heitgard, J.L. and Bursik, R.J. (1987): Extra community dynamics and the ecology of delinquency. *American Journal of Sociology*, 92, 775–787

National Adult Literacy Agency. (2010): Adult literacy service in a changing Landscape. Extraído de <http://www.nala.i>

Oluochi, A.P. (2005): Low participation in adult literacy classes: Reasons behind it. *Adult Education and Development*, 65. Extraído de <http://www.dvv-international.de/adult-education-and-development/editions/aed-652005/literacy/low-participation-in-adult-literacy-classes-reasons-behind-it/>

Rogers, A. (2003): Recent Developments in Adult and Non-Formal Education A Status Report on New Thinking & Rethinking on the Different Dimensions of Education and Training. Extraído de <http://www.norrag.org/cn/publications/norrag-news/online-version/a-status-report-on-new-thinking-rethinking-on-the-different-dimensions-of-education-and-training/detail/recent-developments-in-adult-and-non-formal-education.html>

Sobre los autores

Selina Banda es profesora en el Departamento de Educación de Adultos en la Universidad Abierta de Zambia (Zambian Open University – ZAOU), donde imparte cursos sobre educación de adultos, teatro para el desarrollo y economía doméstica. Antes de incorporarse a la ZAOU en 2010, enseñó durante 19 años en escuelas públicas. Posee el grado de PhD en alfabetización y desarrollo. En la actualidad está cursando estudios en un programa conducente al grado de máster en ciencias de la alimentación y nutrición.

Contacto

selina.banda@zaou.ac.zm

Daniel L. Mpolomoka es profesor en la escuela de educación en la Universidad Abierta de Zambia (Zambian Open University – ZAOU). Sus áreas de interés son la educación especial y la educación de adultos. Antes de dedicarse a la docencia universitaria desempeñó el cargo de tutor en escuelas públicas. Fue coordinador de cursos de Proyecto de Red de Compromiso Transformativo de la ZAOU, con el respaldo del Programa de Cooperación Estratégica entre Irish Aid y el Higher Education and Research Institute.

Contacto

daniel.mpolomoka@yahoo.com

Shaw, C. R. y McKay, H.D. (1942): Juvenile delinquency and urban areas; A study of rates of delinquents in relation to differential characteristics of local communities in American cities. Chicago: University of Chicago Press

Shorter, A. y Onyancha, E. (1999): Street children in Africa: A Nairobi case study. Nairobi: Paulines Publication Africa

Washington State Human Resource. (n.d): Competencies. Extraído de <http://hr.wa.gov/WorkforceDataAndPlanning/WorkforcePlanning/Competencies/Pages/default.aspx>

WHO (1999): Partners in Life Skills Education: Conclusions from a United Nations Inter Urgency Meeting, Ginebra

UNICEF (1997): Estado mundial de la infancia

Maria Margarida Machado

Breve
entrevista

Educación de Adultos y Desarrollo: ¿Qué habilidades y competencias necesitamos para sobrevivir en el futuro?

Maria Margarida Machado: Cuando analizamos las perspectivas futuras, según las cuales la humanidad desempeñará un papel protagónico en su propia historia, construyendo juntos un mundo mejor, me parece que, si pensamos en las cualidades que se nos exigirán a cada uno de nosotros para sobrevivir, ellas serán la aptitud y la competencia para percibirnos, en primer lugar, como sujetos activos en este proceso. Para que esto ocurra, es necesario que conozcamos la realidad de la que formamos parte y comprendamos el papel transformador que ejercen cada persona y la colectividad en aquellos momentos de permanencia y ruptura que cambian la historia. Si deseamos saber cuál es la realidad que nos corresponde, es preciso que, entre otras cosas, analicemos lo que hicimos en el pasado y lo que estamos haciendo en el presente con nuestra vida, considerada como espacio de sociabilidad y naturaleza. Fuera de la autocrítica, la actitud, la iniciativa y la determinación resultan fundamentales si se desea producir los cambios necesarios para afrontar los desafíos que se plantean sobre la base de ese análisis. Identificar los éxitos obtenidos y los problemas causados por la manera en que vivimos, convivimos y nos apoderamos de los recursos naturales, es la condición intrínseca para sobrevivir en el futuro, como lo fue en diversas experiencias humanas que nos han precedido.

¿Cómo podemos adquirirlas?

Me parece que el aprendizaje se produce cuando hay acceso al conocimiento y a la actitud. Tiene lugar como aprendizaje individual o colectivo, y en nuestra relación con la naturaleza. Es obvio que el aprendizaje es resultado de un esfuerzo individual, ya que sin éste no puede ocurrir. Con todo, no es posible reducirlo a iniciativas y actitudes aisladas, pues cuando se trata de vivir y sobrevivir, la dimensión colectiva es fundamental para consolidar el acceso al conocimiento ya producido, y para generar nuevos conocimientos. Lo mismo puede afirmarse en relación con las actitudes, ya que en una sociedad donde la postura de una persona es la construcción de su realidad, ello no va a ocurrir de manera individualizada, porque los cambios que produce la historia requieren acciones colectivas. Desgraciadamente, la humanidad no siempre ha puesto en práctica la capacidad de saber y la competencia para actuar de manera coherente, ya que con frecuencia percibimos entre nosotros menos sujetos y más objetos de la historia, si tenemos en cuenta la total ausencia de los conoci-

mientos necesarios para actuar de otra manera, o incluso el proceso de acomodación cuando afrontamos los desafíos que plantea el aprendizaje.

¿Quién debería impartirlas?

Los espacios en los que tiene lugar el aprendizaje son múltiples. Comenzando por la unidad familiar, con todas sus diversas configuraciones en la actualidad con respecto a las necesidades básicas para sobrevivir y vivir de las personas, desde que nacen hasta que mueren. Pasando por los diferentes grupos que ejercen durante toda nuestra vida un papel fundamental al ayudarnos a acceder a los conocimientos o a generarlos; lo mismo vale para nuestras actitudes. De ellos podemos destacar las instituciones formales de enseñanza, que deben estar a disposición de todas las personas, desde la infancia y durante toda la vida adulta, ya que contienen un legado de conocimientos y de procesos de aprendizaje necesarios para generar una existencia material e inmaterial: nuestras instituciones culturales y religiosas que abordan esos conocimientos desde una dimensión que trasciende lo inmediato, desafiándonos a aprender con imaginación y sensibilidad; las organizaciones sociales de clase, sindicatos, y una diversidad de asociaciones y movimientos en los que los conocimientos y la acción contribuyen a consolidar los temas históricos sobre la base de una agenda definida.



Maria Margarida Machado
Profesora titular en la
Universidad Federal de Goiás
Brasil

Contacto
mmm2404@gmail.com

Habilidades interpersonales en la educación no formal: fomentar las capacidades de los jóvenes



Priti Sharma
PRIA International Academy
India

Resumen – *En este artículo se describe la importancia de las habilidades interpersonales o “blandas”, con especial énfasis en los jóvenes y en el sistema de educación no formal. El lector podrá efectuar un recorrido por algunas de las iniciativas que ha emprendido la Sociedad para la Investigación Participativa en Asia (Society for Participatory Research in Asia – PRIA) con el fin de reducir las disparidades que existen actualmente en el área de las habilidades interpersonales. Tomando como inspiración el cuarto objetivo de desarrollo sostenible (ODS) y los debates de mayor alcance a nivel mundial, se procura explicar los alcances y la utilidad de las habilidades interpersonales.*

Durante los últimos años, en todo el mundo se ha estado haciendo cada vez más hincapié en la importancia de las habilidades interpersonales o „blandas“. Ya no basta con conocer los aspectos técnicos de un empleo, sino que además hay que saber de qué manera esos conocimientos van a transformarse en resultados. Nuestro comportamiento, nuestras actitudes, nuestras habilidades de comunicación, etc., cumplen una importante función en el lugar de trabajo y al momento de buscar un empleo.

Con frecuencia se las ha denominado habilidades para el siglo XXI o habilidades interpersonales. Estamos hablando de conocimientos que incluyen un amplio bagaje de competencias, hábitos de trabajo y rasgos de carácter que—en opinión de los educadores, reformadores escolares, profesores universitarios, empleadores y otros actores—son decisivos si se quiere tener éxito en el mundo de hoy, particularmente en las carreras y en los lugares de trabajo.

En la época actual nadie trabaja aislado. Todos estamos interconectados en un determinado entorno laboral. Los equipos multidisciplinarios son indispensables para resolver cuestiones complejas. Ya para abordar estos delicados problemas o desafíos necesitamos emplear habilidades interpersonales. En este contexto, el conocimiento cabal sobre un tema sin una buena relación con los equipos y sin ninguna aptitud para liderarlos no producirá buenos resultados y nadie quedará satisfecho.

Entre las habilidades interpersonales se incluyen la ética del trabajo, la actitud, las habilidades de comunicación, la



inteligencia emocional y una infinidad de otros atributos personales. Tarde o temprano, el debate en torno a las habilidades interpersonales se traslada hacia la otra variante: las habilidades técnicas o „duras“. Estas últimas se refieren a las habilidades comerciales y a los conocimientos especializados sobre un tema, por ejemplo contabilidad, dactilografía, operación de maquinaria, etc. Son cuantificables y su aplicación es universal. Las habilidades técnicas son habilidades específicas que pueden inculcarse y que se necesitan para realizar un trabajo.

Por qué un énfasis en las habilidades interpersonales

El Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2012 de la UNESCO sugiere poner en práctica la educación y al mismo tiempo debatir sobre los jóvenes y las habilidades. Se mencionan las tres habilidades que todos necesitan adquirir:

1. Habilidades fundamentales, entre las que se incluyen las habilidades de lectura, escritura y cálculo: son imprescindibles para acceder a niveles superiores de educación.
2. Habilidades técnicas, que se requieren para realizar un trabajo, por ejemplo operar una máquina o desempeñar labores de contabilidad.
3. Habilidades transferibles, entre las que se incluyen habilidades como la creatividad y la comunicación.

Muchos autores y capacitadores especializados en habilidades interpersonales se refieren a las 4 C del aprendizaje: comunicación, pensamiento crítico, creatividad y colaboración.

Comencemos por nosotros mismos. Miremos a nuestro alrededor. El grado de heterogeneidad de los grupos que trabajan en conjunto ha aumentado con el correr de los años. Las personas, en especial los jóvenes, se han estado trasladando a otros continentes en busca de mejores oportunidades laborales. En los lugares de trabajo, equipos con diversos niveles socioculturales trabajan con comunidades y grupos más recientes. Estos grupos heterogéneos necesitan conocimientos técnicos especializados que les permitan desempeñar una labor, y al mismo tiempo demostrar sensibilidad y empatía en su relación con los demás equipos y grupos con los que trabajan.

Especial preocupación por los jóvenes

El cuarto objetivo de desarrollo sostenible sobre educación de calidad propone incrementar la cantidad de jóvenes y adultos que cuentan con habilidades de utilidad práctica — entre ellas las habilidades técnicas y profesionales—, las cuales ayudan a conseguir empleos y un trabajo digno, como también a desarrollar el espíritu emprendedor. Asimismo, en muchos lugares los gobiernos han estado promoviendo el aprovechamiento de las habilidades mediante diversos programas y políticas.

La función de los jóvenes en la sociedad ha estado evolucionando, especialmente en cuatro aspectos:

1. Función civil: las expectativas respecto de la capacidad para comprender la toma de decisiones sobre temas cívicos e influir en ella.
2. Función medioambiental: comprender los temas medioambientales y demostrar sensibilidad frente a ellos.
3. Función económica: los jóvenes tienen que ganarse el sustento en el competitivo escenario actual.
4. Función social: comprender y apreciar las diferencias sociales entre las distintas comunidades.

Consideremos el ejemplo de India. Un reciente estudio económico llegó a la conclusión de que en 2020 la población de India tendrá una edad media de 29 años. Ello lo transformaría en el único país con un superávit de jóvenes entre sus habitantes. Es preciso entregarles a estos muchachos una educación de calidad e inculcarles habilidades apropiadas para que estén en condiciones de participar en la sociedad y de contribuir a las actividades económicas. En el mejor de los casos, los actuales sistemas educativos pueden impartirles conocimientos técnicos especializados, pero no inculcarles las habilidades interpersonales que aún requieren para aprender.

La experiencia de PRIA en su trabajo con jóvenes

PRIA ha estado actuando como promotor educativo al llevar a cabo la mayoría de sus programas. Estos se concentran en el aprendizaje para los jóvenes, y su objetivo es transformarlos en agentes de cambio. Asimismo, PRIA ayuda a reforzar las capacidades de los jóvenes, de modo que puedan ocuparse de diversos asuntos relacionados con su propia comunidad. Recientemente, PRIA se ha concentrado en dos áreas temáticas: en primer lugar, trabajar con los jóvenes en el tema de la prevención de la violencia contra mujeres y niñas; en segundo lugar, centrarse en una combinación de habilidades para el trabajo y la vida al desarrollar capacidades que les permitan aprovechar la tecnología para cartografiar sus propios asentamientos a fin de instalar servicios básicos como agua potable, instalaciones sanitarias, electricidad, etc. Entre enfoques orientados al desarrollo de capacidades se incluyen intervenciones destinadas a provocar cambios personales y de actitud. Estos programas se han basado en principios de investigación-acción participativa con el fin de modificar la mentalidad de las comunidades y cuestionar los estereotipos. Las intervenciones se centran en la combinación de habilidades para el trabajo y la vida.

El trabajo referente a la violencia contra mujeres y niñas ha ayudado a reforzar las capacidades de los jóvenes para hablar sobre el tema con su familia, con su comunidad, con los representantes electos y otros actores involucrados como la policía y el personal del sector de la salud. Estos jóvenes, tanto hombres como mujeres, viven en sistemas sociales conservadores y ortodoxos. Para reunirlos en equipos

dedicados a trabajar en pos de objetivos comunes se requiere un gran esfuerzo. En el desarrollo de capacidades se aplica un enfoque holístico para ayudarlos a afrontar por sí solos problemas similares en su vida futura. El programa para cartografiar la prestación de servicios básicos emplea un enfoque similar cuando se trata de interactuar con los jóvenes a fin de desarrollar sus capacidades. También son dignos de consideración aspectos como el desarrollo de capacidades de comunicación, la importancia de trabajar en equipo, la colaboración, el liderazgo, etc.

Las habilidades interpersonales en la educación no formal

Analicemos la importancia de las habilidades interpersonales en la educación no formal. Estamos hablando de „una actividad educativa organizada al margen del sistema formal establecido, cuyo fin es prestar servicios a una clientela de alumnos identificable con objetivos de aprendizaje identificables“.

La educación no formal se ocupa de diversas maneras de las desigualdades en las habilidades de empleabilidad. Puesto que las habilidades interpersonales son consideradas una herramienta cada vez más importante, los empleadores también tienden a evaluar estas capacidades mediante diversos tests.

Desgraciadamente, el actual sistema de educación formal no respalda la adquisición de habilidades interpersonales. Los sistemas de educación formal suelen concentrarse en habilidades básicas como la lectura, la escritura y las capacidades técnicas, lo cual deja un enorme vacío. La educación no formal se encuentra en buen pie y preparada para reaccionar, lo cual, en definitiva, permitirá que existan mejores ambientes laborales y se traducirá en una mayor productividad.

Construir para la región

PRIA y la oficina regional de DVV para Asia Meridional y Asia Sudoriental organizaron recientemente un taller sobre la promoción de habilidades para los jóvenes. Las deliberaciones se concentraron en aspectos tales como: ¿Qué tipos de habilidades es preciso reforzar en esta región en lo referente al trabajo con jóvenes? Muchos países que participaron en el taller abordaron el tema del desarrollo de las habilidades interpersonales.

Finalmente, se decidió emprender iniciativas con miras a desarrollar las habilidades interpersonales, especialmente las de quienes trabajan en el sector de la educación no formal. Se espera que la educación no formal permita corregir las desigualdades que se observan en el ámbito de las habilidades interpersonales. Para avanzar un paso adelante en este sentido, PRIA coordinó un programa de capacitación destinado a los socios de DVV que trabajan en el sector de la educación no formal en Laos. Para integrar más eficazmente el tema, se elaboró un manual dedicado a mejorar la comprensión que los profesionales del área de la educación no formal tienen de las habilidades interpersonales. Dicho

manual incluye medidas y actividades para impartir capacitación sobre habilidades interpersonales, y puede emplearse como material de referencia para coordinar programas de formación destinados a permitir comprender más claramente las habilidades interpersonales. Con el objeto de atender a una mayor cantidad de usuarios, PRIA y la oficina regional de DVV para Asia Meridional y Sudoriental impartieron, asimismo, un curso de capacitación para capacitadores (CDC) en Camboya, al cual acudieron participantes de Vietnam y Laos, entre otros países. Algunos de los asistentes pertenecían a la Organización de Ministros de Educación del Asia Sudoriental (Southeast Asian Ministers of Education Organisation – SEAMEO). Este curso de capacitación de capacitadores fue impartido con la idea de profundizar los conocimientos sobre habilidades interpersonales de las personas que trabajan en el sistema de educación no formal, y de este modo preparar a los capacitadores que tendrán la misión de difundir estos conocimientos para hacerlos llegar a una mayor cantidad de personas.

Conclusión

Si analizamos el panorama general, ha aumentado la importancia del tema de las habilidades interpersonales, como también la conciencia sobre el mismo. El hecho de que se mencione más frecuentemente esas habilidades y exista una mayor preocupación por ellas en diversos informes y artículos académicos solo viene a confirmar esa realidad. En el caso de Asia, el énfasis en esas habilidades es mucho más intenso. En el Primer Foro Regional de Educación de Adultos de Asia Central, „Habilidades clave para los jóvenes el siglo XXI“, organizado por la oficina regional de DVV para Asia Central, los participantes destacaron la necesidad de trabajar en el tema de las habilidades interpersonales. Los sistemas educativos deberían estar en condiciones de preparar a los adultos, también y especialmente a los jóvenes, para afrontar desafíos y problemas complejos. En este caso, el papel del Estado y de otras partes interesadas es de gran importancia para interactuar con los jóvenes. Es indispensable plantear en las plataformas adecuadas el tema de la apatía de los jóvenes respecto de diversos sistemas. También es imprescindible respaldar a los líderes jóvenes en la definición de los sistemas. Los jóvenes necesitan participar en la toma de decisiones, y para ello hay que corregir las actuales desigualdades y reforzar las capacidades en las áreas en que sea preciso; una de las más importantes es la de las habilidades interpersonales.

En este estado de cosas es importante comprender los actuales mecanismos, y emplearlos para promover el desarrollo de las capacidades en el área de las habilidades interpersonales. Lo anterior resulta especialmente aplicable al sector de la educación no formal, debido a su flexibilidad en la promoción del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Referencias

<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002175/217509E.pdf>

<http://www.un.org/esa/socdev/nyin/newsletters/2011/YouthFlashJune2011>

<http://edglossary.org/21st-century-skills/>

https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/News/Final_Manual_on_Soft_Skills.pdf

i

Sobre la autora

La señora **Priti Sharma** cuenta con más de 19 años de experiencia laboral en el sector del desarrollo, y ha trabajado en temas relacionados con la gobernanza local, el compromiso de la sociedad civil, el acoso sexual en el lugar de trabajo, y la gestión de recursos humanos. Ha trabajado como investigadora, capacitadora y coordinadora. En la actualidad participa en la Academia Internacional de PRIA (PRIA International Academy – PIA) como directora superior de programas.

Contacto

priti.sharma@pria.org

¡Participen!
ICAE
Seminario virtual
2017

Pueden debatir sobre este artículo en nuestro seminario virtual (véase la página 123)



82
2015

vhs

DVV International

Educación de
Adultos
y Desarrollo

82
2015

Educación de Adultos y Desarrollo

Nº 82 >

**“Educación para la ciudadanía
mundial”**

El nº 82 de Educación de Adultos y Desarrollo estuvo dedicado al debate internacional en torno a la educación para la ciudadanía mundial, y se les pidió a autores de distintas regiones, trasfondos culturales y disciplinas que compartieran sus reflexiones y experiencias sobre el tema y otros asuntos relacionados, como la identidad, la migración, la paz y el significado de la ciudadanía, la globalización y el desarrollo sostenible.

Aún se encuentran disponibles ejemplares gratuitos del nº 82, y puede encargarse en info@dvv-international.de

La educación
para la ciudadanía
mundial

El próximo seminario virtual, que estará dedicado a las habilidades y competencias, se iniciará a fines de marzo de 2017, y durará aproximadamente dos semanas. Los siguientes artículos de este número servirán de punto de partida para este seminario:



La nueva agenda de las capacidades para Europa

Dana Bachmann y Paul Holdsworth, Comisión Europea

Mejorar las competencias en el mundo árabe: aspectos que deben considerarse

Rabab Tamish, Universidad de Belén, Palestina

Las cinco habilidades que se requieren para construir otro mundo posible: aprender desde y para el Foro Social Mundial

Alessio Surian, Universidad de Padua, Italia

Habilidades interpersonales en la educación no formal: fomentar las capacidades de los jóvenes

Pritu Sharma, Academia Internacional PRIA, Nueva Delhi, India

El seminario es gratuito y en él puede participar cualquier persona. ¿Desea participar? Envíe un correo electrónico a voicesrising@icae.org.uy. Las inscripciones estarán abiertas hasta el comienzo del seminario.

El seminario virtual se lleva a cabo en inglés a través del correo electrónico. Las colaboraciones pueden enviarse en inglés, o bien en francés o español para luego ser traducidas al inglés.

Si desea aclarar alguna duda antes del seminario, no dude en contactarse con Cecilia Fernández (icae@icae.org.uy) en la Secretaría del ICAE en Montevideo, Uruguay.

¡Participen!
ICAIE
Seminario virtual
2017

84
2017

¡Participen! Convocatoria para el envío de colaboraciones

Nº 84

Inclusión y diversidad

En el próximo número de Educación de Adultos y Desarrollo analizaremos el papel de la educación de adultos en la tarea de desarrollar, fomentar y comprender la diversidad. También nos interesa saber cómo hay que enseñar la diversidad, en caso de que sea posible. Si usted se encuentra trabajando en el tema de la inclusión o la diversidad, ¡por favor escríbanos! Estamos buscando ejemplos prácticos, resultados de investigaciones, reflexiones personales y proyectos.

Si usted sostiene una postura crítica y considera que se ha hecho muy poco (o demasiado), ¡también queremos conocer su opinión!

Tanto la inclusión como la diversidad deberían ser analizadas para llegar a comprenderlas en el sentido más amplio posible. Pretendemos que nuestra cobertura sea muy extensa, para así incluir una amplia variedad de percepciones y realidades de todas las regiones del mundo.

Envíe sus sugerencias, resúmenes e ideas en inglés, español o francés al redactor jefe, Jonanni Larjanko (johanni.larjanko@gmail.com), y a la directora editorial, Ruth Sarrazin (sarrazin@dvv-international.de), hasta el 15 de abril de 2017.

¡Participen! EAD en la Red

Síguennos en Facebook

Si desean hacer comentarios o enviar sugerencias, compartir información o dar a conocer un evento de interés para los lectores, visítannos en [facebook.com/AdEdDevjournal](https://www.facebook.com/AdEdDevjournal)

Léannos en línea

La revista se encuentra también disponible en Internet. Pueden leer la publicación íntegramente o bien solo determinados artículos. La pueden encontrar en: <http://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/>

También pueden usar el índice en línea: <http://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/> para buscar artículos de números anteriores. Los artículos han sido clasificados por autor, edición, año, tema, región y país.

¡Participen!

Suscripción a EAD

La revista *Educación de Adultos y Desarrollo* se publica en inglés, español y francés, y es distribuida sin costo.

- Deseo suscribirme a EAD (de forma gratuita).
- Ya no quiero seguir recibiendo la revista. Por favor, cancelen mi suscripción.
- Deseo seguir recibiendo la revista, pero ha cambiado la dirección y/o el nombre del (de la) destinatario (a).

Información de contacto

.....
Apellido

.....
Nombre de pila

.....
Organización

.....
Cargo

.....
Calle

.....
Número

.....
Código postal

.....
Ciudad

.....
País

.....
E-mail

Deseo recibir la revista en el siguiente idioma:

Inglés

Español

Francés

Desprenda la hoja del cuestionario y envíela a:
DVV International, Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn, Germany;
envíela por fax al número: +49 (228) 975 69 55;
mándela por correo electrónico a: info@dvv-international.de;
o complete el formulario en nuestra página web:
<http://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo>



¡Participen!
 ¡Comenten para que
 podamos mejorar!

Cuestionario sobre Educación de Adultos y Desarrollo, 83: Habilidades y competencias

Por favor indique en qué medida está de acuerdo o en **desacuerdo con las siguientes afirmaciones.**

Por favor, marque una sola cruz en cada línea.ne

	1	2	3	4
	Muy en desacuerdo	Relativamente en desacuerdo	Relativamente de acuerdo	Muy de acuerdo
Estoy satisfecho(a) con la revista Educación de Adultos y Desarrollo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me parece bien que en el número esté dedicado a un tema específico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La diagramación de la revista permite una buena legibilidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La extensión de las colaboraciones es la apropiada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En general, me parece que la revista me permite mantenerme bien informado(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La revista me entrega un panorama bastante completo de la situación en distintos países.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El contenido informativo de cada colaboración es satisfactorio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La revista posee una cantidad suficiente de artículos que contienen información de utilidad práctica para la educación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La revista posee una cantidad suficiente de artículos que contienen información científica pertinente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ahora, por favor indique en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones respecto de cada categoría de la revista.

Por favor, marque solo una cruz en cada línea.

	1	2	3	4
	Muy en desacuerdo	Relativamente en desacuerdo	Relativamente de acuerdo	Muy de acuerdo
Los artículos me entregan una clara perspectiva del tema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las entrevistas a destacadas personalidades son interesantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las ilustraciones invitan a la reflexión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El reportaje fotográfico visualiza adecuadamente el tema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Si escogió la alternativa de que está en desacuerdo con algunas de las anteriores afirmaciones, le rogamos señalar sus motivos en el espacio siguiente. De este modo nos ayudará a mejorar la revista.

Lo que realmente me gustó de este número fue...

¿Qué cambiaría usted en la revista?

Género



Femenino



Masculino

Edad



Años

País

.....

Mi actividad es ... (pueden marcarse varias respuestas)



Educador de adultos



Político



Científico



Estudiante



Bibliotecario



Trabajo en actividades de cooperación para el desarrollo



Miembro activo de una organización de la sociedad civil



Funcionario público



Otras

.....

Desprenda la hoja del cuestionario y envíela a:

DVV International, Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn, Germany;

envíela por fax al número: +49 (228) 975 69 55;

mande una versión escaneada por correo electrónico a: info@dvv-international.de;

o rellene este cuestionario en línea en nuestro sitio web:

<http://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo>

¡Muchas gracias por su colaboración!

Artistas que colaboraron

Alexandra Burda

Artista de la portada e ilustradora



Educación de Adultos y Desarrollo: Educación de Adultos y Desarrollo: ¿Qué aptitudes y competencias necesitó para realizar las ilustraciones para el número 83 de EAD?

Alexandra Burda: Quisiera comenzar mencionando las aptitudes tecnológicas: el uso de internet y de la computadora y el empleo de programas específicos para editar imágenes, además de conocimientos de inglés. Y a continuación en la lista figuran las aptitudes artísticas (dibujo y pintura), el pensamiento crítico, la investigación y en análisis, la creatividad, la comunicación, y algo que considero muy importante: la intuición.

¿Cómo adquirió esas aptitudes y competencias?

Muchas de ellas las he adquirido en la escuela y en la universidad y las he ido desarrollando gracias al contacto permanente con esa área específica. Con ello me refiero a las aptitudes artísticas, los idiomas (inglés y alemán), el pensamiento crítico. He leído libros sobre lo que significa prestar servicios, además de consultar obras escritas y algunos audiolibros sobre el desarrollo personal. He aprendido de mis padres y también he aprendido mucho — tanto sobre mí misma como sobre el mundo— de todas las personas con las que he trabajado. Soy una persona muy curiosa, lo que me ha sido de gran utilidad. Me gusta poder investigar a fondo en internet sobre temas que me interesan.

Contacto

E-mail: art.alexandraburda@gmail.com

Sitio web: <http://alexandraburda-illustration.com/>

Facebook: <http://www.facebook.com/artAlexandraBurda/>

La revista internacional *Educación de Adultos y Desarrollo* es un foro destinado a los educadores de adultos de todo el mundo.

El principal grupo destinatario lo componen los educadores propiamente tales, los investigadores, activistas y responsables políticos de África, Asia, Latinoamérica y de los países en proceso de transformación de Asia y Europa. La revista ha sido concebida específicamente para facilitar el intercambio y el debate sobre temas de la práctica y teoría, sobre métodos y enfoques innovadores, sobre proyectos y experiencias, así como sobre iniciativas y posturas políticas. En este sentido, *Educación de Adultos y Desarrollo* constituye una herramienta para fomentar el intercambio Sur-Sur.

Asimismo, la revista también procura ofrecer a lectores de Europa, Norteamérica y otras naciones industrializadas del mundo, como Japón o Australia, la oportunidad de ponerse al día sobre las últimas tendencias observadas en este sector en África, Asia, Latinoamérica y en los países en proceso de transformación de Asia y Europa, para ayudarlos a convertirse en socios más eficaces en la cooperación práctica e intelectual. En este sentido, *Educación de Adultos y Desarrollo* también contribuye a fomentar el intercambio Norte-Sur y Sur-Norte.

La revista *Educación de Adultos y Desarrollo* es publicada una vez al año en inglés, francés y español. En cada número se aborda un tema de mayor alcance.

Publicada por



En cooperación con

