

TALLER 3

Calidad de la educación y competencias para la vida

Co-organización y co-financiación: Ministerio de la Educación y de la Investigación, Noruega

Participantes del panel, moderador y relator: la lista será distribuida durante la Conferencia

Documento de ayuda al debate: OIE, en colaboración con el Ministerio de la Educación y de la Investigación (Noruega) y con la UNESCO - División de la enseñanza secundaria, técnica y profesional.

Documento complementario: National Institute of Technology (TI), Noruega

El presente documento puede ser consultado en el sitio de la CIE <http://www.ibe.unesco.org> (Organización/Talleres)



TALLER 3

Calidad de la educación y competencias para la vida

Video de introducción:

Talleres 3 A y 3B: « *Competencias para la vida: un pilar de la educación?* » (Finlandia)

Los resultados del último Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de la OCDE convirtieron a Finlandia en la Meca de los peregrinos de la educación, determinados a descubrir el secreto del éxito del sistema educativo Finandés. Basándose en los componentes desarrollados para las habilidades para la vida (*life skills*) del programa educativo en Finlandia, este video muestra los pasos de la vida de los estudiantes de las escuelas secundarias en Helsinki y Mäntsälä. Además, el video cuestiona si el éxito Finandés es un milagro o, simplemente, el resultado de un método de instrucción sólido y orientado hacia los jóvenes.

Documento de ayuda al debate

En un mundo donde los saberes y las tecnologías se renuevan sin cesar a una velocidad creciente y donde los flujos migratorios, entre los países y dentro de ellos, conducen a las sociedades a ser cada vez más multiculturales, un consenso global toma forma en lo que concierne a la necesidad de que la educación secundaria dé a los jóvenes las competencias que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. El Foro Mundial de Educación (Dakar, 2000) también se ha dedicado a esta cuestión y menciona en el objetivo número 3 que la educación de calidad debe “*velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa*”.

Desde hace muchos años, se viene dando una toma de conciencia de que la educación secundaria general es frecuentemente demasiado académica y que prepara insuficientemente a los jóvenes para sus roles en tanto ciudadanos y para su integración en el mundo del trabajo (Reunión internacional de expertos sobre la educación secundaria en el siglo XXI, 2001; Conferencia internacional de Omán sobre la “educación secundaria para un futuro mejor”, 2002). Al seguir un curso secundario, los jóvenes descubren a menudo un universo en el cual el conocimiento es fragmentado entre numerosas disciplinas (lenguas, matemática, historia, geografía, ciencias naturales, ciencias sociales, etc.). ¿Qué aprenden ellos realmente? ¿Y los saberes que incorporan, son útiles para su inserción profesional y social?

Desde mediados de los 90's, estudios de casos en Europa y en otras partes del mundo muestran que se han realizado progresos hacia una mejor respuesta a las necesidades educativas de los jóvenes. Entre las numerosas cuestiones que se presentan respecto de la enseñanza de competencias para la vida, el taller de la 47ª reunión de la CIE desea abordar algunas más específicamente, con miras a intercambiar acerca de los problemas pero sobre todo acerca de las experiencias y las prácticas, y sobre cómo éstas podrían ser transferidas a

otros contextos. En otros términos: ¿cómo puede la educación responder mejor a las necesidades y expectativas de los jóvenes, a fin de que ellos puedan desarrollar todos sus talentos, vivir mejor, salir de la pobreza, ingresar a la vida profesional y desempeñar un rol activo en los procesos de desarrollo?

1. Dilema contemporáneo: ¿Competencias para la vida o para el mundo del trabajo?

El término "*life skills*" (traducido a menudo al castellano por "habilidades para la vida") surgió hace algunas décadas como respuesta a la necesidad de incluir en el currículo escolar elementos que pudieran ayudar a los alumnos a tomar decisiones y a hacer frente a riesgos y a situaciones de emergencia y de supervivencia que les pudieran tocar. "*Life skills*" se refería además a la necesidad de fomentar el desarrollo personal de los estudiantes, ayudarlos a desarrollar su potencial y a disfrutar de una vida privada y social exitosa. A menudo se hace referencia a este tipo de competencias específicas bajo el término "*psychosocial skills*", o habilidades psicosociales. Más recientemente, se ha entendido el término *life skills* en el sentido de "capacidades" (saberes, habilidades/aptitudes/savoirs-faire, valores, actitudes, comportamientos) para enfrentar exitosamente a contextos y a problemas de la vida cotidiana privada, social y profesional, así como a situaciones excepcionales.

Todo intento de definir, categorizar y establecer una lista de competencias y "*skills*" pertinente comporta ciertas dificultades. En el marco de este documento y de las discusiones que se llevarán a cabo a lo largo del taller sobre este tema, proponemos una definición operacional debidamente amplia y que ha sido tomada directamente del Marco de Acción de Dakar, a saber: "*todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser*". Esta concepción engloba tanto las competencias psicosociales como profesionales y técnicas ("*psychosocial*" y "*vocational skills*").

Las competencias para la vida entendidas así deberían proveer las herramientas necesarias a la transformación de las sociedades y contribuir a la realización de "*una globalización con cara humana*". Este enfoque educativo debería permitir una aplicación eficiente por los individuos, sea independientemente, sea en relación con los demás, de todas las formas de conocimientos adquiridos, de manera que ellos puedan considerarse protagonistas de sus propios destinos y del destino de la sociedad en la cual evolucionan.

Con esta perspectiva en mente, varios países procuran reforzar la enseñanza técnica y la formación profesional, como una manera de preparar mejor a los jóvenes para el mundo del trabajo. Sin embargo, se critica a menudo a este sector de la educación en el sentido de que él no responde suficientemente a la evolución de las necesidades del mercado laboral, trayendo como consecuencias la realización de reformas en muchos lugares. A fin de permitir a la educación en general, o en particular a la enseñanza técnica y a la formación profesional responder a los contextos de una economía globalizada y a las necesidades cambiantes del mundo del trabajo, cada individuo debería adquirir a su vez competencias funcionales relacionadas a carreras profesionales precisas y competencias profesionales más genéricas y transferibles de un campo profesional a otro, tales como el espíritu emprendedor (*entrepreneurship*) y las actitudes y competencias capaces de facilitar el trabajo en equipo y una comunicación eficiente y eficaz.

Sin embargo, de ninguna manera las competencias para la vida deberían limitarse a preparar a los jóvenes para el mundo del trabajo, sino también, y de manera igualmente importante, reforzar sus competencias a fin de ayudarlos a enfrentar los muchos riesgos de la vida actual (por ejemplo, el VIH/SIDA, la drogadicción y la violencia), así como a responder eficazmente a los contextos y tensiones a los cuales ellos se enfrentan, y se enfrentarán, en el seno de su sociedad y a lo largo de su vida profesional. Algunas preguntas-clave que podrían ser abordadas en el taller son:

- P1. ¿Cuáles podrían ser los objetivos de una educación orientada hacia la formación de competencias para la vida? ¿Para los sistemas educativos ellos mismos? ¿Para los alumnos? ¿Para la sociedad en su conjunto?*
- P2. ¿Es posible, o deseable, definir un conjunto de competencias genéricas comunes para los jóvenes del mundo entero? ¿Quién debería definir cuáles son dichas competencias? ¿Qué rol puede jugar la educación en la definición de las necesidades educativas en términos de competencias y de las estrategias a ser adoptadas para responder a estas necesidades?*
- P3. ¿En qué medida la educación formal debería preparar a los jóvenes para el trabajo y proveerlos de competencias necesarias para cubrir sus propias necesidades de supervivencia? ¿En qué medida ella debería responder a las necesidades dictadas por el mundo económico? ¿No ocurrirá esto en detrimento de otros aprendizajes que el mundo del trabajo no se encuentra en condiciones de ofrecer?*

2. Ampliación del papel de la educación

Un enfoque educativo desde las competencias para la vida implica un cambio de paradigma a propósito del papel mismo de la educación. En alguna medida, dicho cambio se da, entre otras cosas, debido a la evolución del papel de la familia y de las comunidades las cuales anteriormente eran las transmisoras de las competencias y de los valores. Las escuelas, cuando enseñaban dichas competencias y valores, lo hacían casi siempre a través del currículo oculto. En cuanto a este nuevo rol de la escuela, se pueden plantear las siguientes preguntas:

- P4. ¿Las escuelas solas serán capaces de alcanzar los objetivos de una educación orientada a formar las competencias para la vida?*
- P5. ¿Cómo se podrían crear las sinergias y los partenariados necesarios entre la educación formal y los otros recursos existentes en la comunidad?*
- P6. La enseñanza de estas competencias tiene implicaciones para otros sectores. ¿Cómo implicar mejor dichos sectores en las cuestiones educativas (por ejemplo, la salud, la justicia, los asuntos sociales, la policía)?*

3. Enseñanza de competencias y de habilidades para la vida

La traducción de competencias para la vida como objetivos definidos en el currículo en prácticas educativas concretas representa un importante desafío. Se hace necesario elaborar

una definición operacional que pueda conducir y dinamizar la acción política, ejerciendo también un impacto real en la práctica de la educación dentro de las escuelas. Las implicaciones pedagógicas deben ser tenidas en cuenta. De hecho, la pedagogía requerida para la internalización de los nuevos valores y comportamientos requiere una gran inversión de tiempo de instrucción, puesto que los alumnos deben practicar sus nuevas competencias para adquirirlas o discutir y realizar un trabajo de reflexión personal y colectivo para poder identificarse con sus nuevos valores.

La implementación de los objetivos de un currículo basados en las competencias para la vida no es compatible con las técnicas del aprendizaje mecánico basado en la memorización por repetición. Esto implica la renovación completa de los métodos de enseñanza, lo que también tiene repercusiones importantes en la formación de los profesores. Un abordaje desde las competencias para la vida requiere docentes y educadores muy competentes, beneficiarios de una formación adecuada, tanto inicial como en servicio, como es, además, siempre el caso en una reforma educativa. Como no se puede formar de un día al otro a todos los docentes, puede hacerse necesario establecer un proceso de selección de los docentes a ser formados primero, particularmente en situaciones de crisis o de necesidades urgentes (creadas por ejemplo por el VIH/SIDA o a continuación de un conflicto).

Las competencias para la vida deben ser relevantes tanto para la vida futura de los estudiantes como para sus necesidades presentes. Un estudio reciente, realizado por la Oficina Internacional de Educación sobre la base de los informes nacionales sometidos por los Estados miembros durante la última reunión de la Conferencia Internacional de la Educación, muestra que, en la definición de los objetivos generales de la educación, existe un alto nivel de consenso sobre los conceptos de “desarrollo personal y emocional”, “igualdad”, “identidad nacional”, “ciudadanía”, “empleabilidad” y “democracia”.

La enseñanza de competencias para la vida tiene pues implicaciones importantes para el currículo y los métodos de enseñanza. ¿Cuales son estas implicaciones y sus contextos?

- P7. ¿Podrían lograrse mejores resultados si la educación secundaria asignara más espacio e importancia a las competencias para la vida?***
- P8. ¿Cuáles serían los abordajes y métodos más “practicables” para introducir efectivamente las competencias para la vida en el currículo? ¿Cómo la educación secundaria podría garantizar una enseñanza equilibrada y holística (competencias psicosociales, profesionales y técnicas)?***
- P9. ¿Cómo estas competencias pueden ser enseñadas a lo largo de toda la vida en un mundo en cambio rápido y constante?***
- P10. ¿Cuáles son las implicaciones para la formación de los docentes en general? ¿Y para los docentes encargados de las competencias para la vida? ¿Qué hacer para que las reformas necesarias en términos de formación de docentes sean realizadas a fin de asegurar una exitosa enseñanza de las competencias para la vida ?***

4. Competencias para la vida y el ambiente escolar

Además de docentes calificados y dotados de competencias interdisciplinarias, otros educadores y actores de la sociedad son necesarios para la enseñanza de competencias para la

vida. En cuanto a los recursos didácticos, el material tradicional es insuficiente y los abordajes más directamente ligados a la práctica y a la interactividad, basados en la experiencia personal y en la experimentación, tendrán que ser utilizados. El enfoque educativo desde las competencias para la vida no corresponde tampoco a una acumulación de elementos fragmentados separados unos de los otros. Finalmente, en varios sectores de las economías modernas y en desarrollo, las competencias de comunicación, cooperación, resolución de conflictos y negociación o de ciudadanía, para no citar a otras, son consideradas en general elementos que contribuyen a la mejora de la productividad.

Consecuentemente, parecería que la participación del mundo exterior en las escuelas y de la educación no-formal es necesaria para poder enseñar de manera combinada e integrada los diferentes aspectos del conocimiento y de la experiencia que este enfoque pedagógico implica. Así, cualquier paso con miras a reforzar las competencias para la vida en la educación debería darse en consultación con todas las partes concernidas, lo que incluye tanto a los empleadores como a los representantes de los diversos grupos sociales y de la comunidad.

El proceso de reforma curricular necesario para la introducción de un enfoque desde las competencias para la vida o para el reforzamiento de dicho enfoque en el currículo existente requerirá esfuerzos importantes por parte del conjunto de la comunidad escolar, no solamente de los gestores y de los docentes, sino también de los padres y madres y de los jóvenes, que deberán reajustar sus expectativas y adaptarse a un nuevo abordaje. Se pueden plantear las preguntas siguientes:

- P11. ¿Dichos esfuerzos valen la pena en términos de beneficios para la sociedad? ¿Y para los estudiantes? ¿Dichos enfoque y esfuerzos sabrán convencer a los empleadores y sindicatos o es posible que los empleadores prefieran a veces a trabajadores menos instruidos (por ejemplo, más maleables y menos exigentes en términos de salarios)?*
- P12. ¿Existe el riesgo de que una educación centrada en un enfoque desde las competencias (psicosociales, profesionales y técnicas) sea considerada como una educación de “grado inferior” en comparación a una educación más volcada a las disciplinas académicas? ¿Es posible que dicha educación sea, en verdad, considerada una “segunda opción” comparada con una educación más académica?*
- P13. Inversamente, ¿es posible que dichos programas sean considerados un lujo por algunos países, en particular los más pobres y o los que más los necesitarían a causa del VIH/SIDA o de la pobreza?*

5. Evaluación de los resultados de la educación

La experiencia muestra que si las competencias para la vida no son evaluadas, ellas no serán enseñadas correctamente. Por lo tanto, el enfoque desde las competencias es también criticado en el sentido de que él podría terminar por reducir la responsabilidad de las escuelas en cuanto a la evaluación del aprendizaje, tanto que a menudo dicha evaluación todavía no es llevada a cabo ni tampoco requerida.

Nuevos estudios de evaluación referentes al aprendizaje de los adolescentes y jóvenes (en particular los jóvenes hasta los 15 o 16 años) pretenden medir más bien las competencias adquiridas en lugar de la sumatoria de los saberes acumulados. Escalas para evaluar las competencias se vienen desarrollando. Utilizada en diferentes contextos, la evaluación debería sin embargo aplicarse a *aprendizajes* similares para facilitar las comparaciones. Tales escalas todavía no son aplicadas en los países más pobres del mundo. Algunas de las preguntas-clave a este respecto son:

- P14. ¿Cuál sería la mejor manera de evaluar las competencias para la vida? ¿Cómo mejorar los sistemas de evaluación existentes y transferirlos a otros sistemas educativos?*
- P15. ¿No deberían dichos sistemas ser también aplicados para los jóvenes que se encuentran fuera del sistema escolar formal?*
- P16. ¿Cómo lograr una mejor comprensión del nivel real de competencias alcanzado por los jóvenes en relación con los contextos de la globalización y con otros aspectos del desarrollo social, económico y cultural contemporáneo?*