

Distribución limitada

ED/BIE/CONFINTED 47/4
Ginebra, 24 de junio 2004
Original: Francés

**ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS
PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA**

CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

Cuadragésima séptima reunión

Centro Internacional de Conferencias
Ginebra, 8-11 de septiembre 2004

**“UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS LOS JÓVENES:
DESAFÍOS, TENDENCIAS Y PRIORIDADES”**



DOCUMENTO PARA LA DISCUSIÓN EN LOS CUATRO TALLERES

TALLER 1

Calidad de la Educación e Igualdad de Género

Co-organización y co-financiación: **UNICEF**

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

Documento de ayuda al debate: **UNICEF**

Documento complementario: **UNICEF**

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



TALLER 1

Calidad de la Educación e Igualdad de Género

Videos de introducción:

Taller 1A: « *Proyecto Escuela para Niñas de FAWE* » (Rwanda)

Inaugurada recientemente, la Escuela para Niñas de FAWE (Forum de Mujeres Africanas Educacionalistas) es una iniciativa excepcional de la FAWE, Rwanda. La meta de este proyecto es de incentivar la educación para las niñas a nivel secundario por medio de un contacto holístico que enfatiza la enseñanza de la ciencia, tecnología, idiomas y habilidades. El video presenta a Winnie, una estudiante de la Escuela para niñas, que lleva al espectador a conocer los distintos aspectos del proyecto, el cuál tiene ya un fuerte impacto en la vida de muchas niñas en Rwanda.

Taller 1B: « *MEN: una iniciativa hacia la educación de niñas* » (Uganda)

El Movimiento para la Educación de Niñas (*Girls Education Movement, GEM*) es un proyecto desarrollado en distintos países africanos y que fue lanzado por UNICEF en 2001. El proyecto está centrado en los/las jóvenes con el propósito de promover las aptitudes de las niñas, así como garantizar sus oportunidades educativas. El video presenta el proyecto a través de la historia de Edita, una estudiante que ha regresado a la escuela gracias a la iniciativa del movimiento. En el video también se pueden apreciar algunas de las más exitosas estrategias y acciones de “MEN” para la promoción de la educación para niñas.

Documento de ayuda al debate

1. Todos los países del mundo se enfrentan, en grados diferentes, a problemas de desigualdad de género, y la educación es frecuentemente considerada como una de las principales herramientas para combatirlos. En la mayoría de los países, mujeres y muchachas están en situación de desventaja, comparadas con hombres y muchachos, en lo que concierne tanto el acceso a bienes y servicios sociales como a la influencia y al control sobre los procesos de toma de decisiones y en las instituciones sociales o políticas que determinan su calidad de vida. Esto es verdad tanto en las familias y hogares como en la comunidad y en el ámbito nacional. A medida que las oportunidades de progreso femenino en la educación aumentan, los países tienden a tornarse más exitosos en tratar el problema de la desigualdad de género en la sociedad. Por ello, el diseño y la implementación de programas de educación de calidad tiene implicaciones para el progreso en el campo de la equidad de género. Este taller explorará algunas de las relaciones existentes entre educación de calidad y equidad de género con el propósito de aclarar cuáles son las necesidades de políticas, estrategias y decisiones de inversión en educación.

(A) Relacionando Equidad para una Educación de Calidad con las Decisiones de Inversión

2. La importancia crítica de la equidad de género para el desarrollo se encuentra reflejada en la alta prioridad concedida al tema en los Objetivos de desarrollo para el milenio (ODMs) y con los objetivos de Dakar para la Educación para Todos (EPT). Sin embargo, equidad de género en educación es un imperativo que va más allá de su importancia o utilidad para el desarrollo: es esencialmente una cuestión de derechos humanos y está en el corazón de lo que debería ser una educación de calidad. Si la educación es un derecho humano básico, una educación de calidad debería, entonces, promover la equidad y no perpetuar desigualdades estructurales, formas de discriminación o disparidades existentes. Es por lo tanto lamentable que el debate acerca de la paridad y equidad de género en educación tienda a enfatizar sobre todo el acceso, y que el análisis de la calidad en la educación frecuentemente no incluya a la paridad/equidad de género como uno de los principales indicadores de calidad.

P1. ¿La Equidad de género debería ser uno de los indicadores de la calidad en la educación? En este caso, ¿cómo podría convertirse en una parte integral del diagnóstico y de la evaluación de la educación?

3. Mientras todos los países enfrentan problemas de desigualdad de género, el tema es particularmente grave en los países en desarrollo debido tanto a los bajos niveles de participación femenina como a otras formas arraigadas de polarización y discriminación de género en la sociedad. Como resultado, mujeres y muchachas constituyen la gran mayoría de los adultos y de los jóvenes analfabetos en estos países en desarrollo. Este es un factor agravante de los problemas del desarrollo, ya que diversas investigaciones muestran consistentemente que el nivel de educación de las madres es un determinante importante de la escolarización de los hijos e hijas. El peligro, por lo tanto, es que en presencia de dichas grandes poblaciones de mujeres analfabetas la probabilidad de que niños y niñas sean escolarizados será menor, así como la probabilidad de que logren terminar satisfactoriamente el ciclo de educación básica de calidad. Es en dicho sentido que la educación básica y la alfabetización de adultos (EBAA) se tornan una inversión vital (sobre todo para las mujeres) si se desea romper el ciclo del analfabetismo, la ignorancia y la pobreza. En términos de educación en tanto que derecho humano, se puede argumentar que padres y madres tienen el deber de garantizar que sus hijos e hijas accedan, frecuenten y completen satisfactoriamente el ciclo de educación básica de calidad. No obstante, si los mismos padres y madres son analfabetos, ellos no se encuentran en posición de cumplir con sus obligaciones hacia sus hijos e hijas respecto al derecho a la educación. De ello se concluye la importancia de invertir en la EBAA (especialmente de mujeres) de manera tanto de compensar el desequilibrio del analfabetismo entre la población adulta, como de permitirles a los padres y madres cumplir con sus deberes hacia sus hijos e hijas en lo que concierne la educación, y asegurar a los padres y a las madres su propio derecho básico a la educación en tanto que individuos en sociedad.

4. A pesar de los elevados niveles de analfabetismo en adultos, la esperanza para los países en desarrollo reside en el hecho que sus perfiles poblacionales tienden a ser sesgados hacia los grupos más jóvenes. Pese a los niveles de analfabetismo, si a la mayoría de los niños y niñas y adolescentes se les ofrece educación básica de calidad, hay una posibilidad de romper con el ciclo de analfabetismo, ignorancia y consecuente pobreza que pasa de una generación a otra. Ello resalta la importancia crítica de la inversión en una educación básica de calidad para todos los niños y niñas en tanto que una manera de promover y mantener la equidad de

género. Las inversiones necesarias para lograr esto no se refieren solamente a la provisión de instalaciones, personal y otros recursos para la escuela, sino también a los recursos necesarios para atacar y eliminar las barreras y apremios que impiden a ciertos niños y niñas acceder y terminar satisfactoriamente el ciclo de educación básica de calidad.

5. En la mayoría de los países, dichas barreras y apremios tienden a afectar más a las muchachas que a los muchachos y pueden encontrarse tanto dentro del sector educacional como fuera de la educación. Las jóvenes tienden a ingresar tardíamente a la escuela o simplemente no ingresan porque se encuentran más involucradas en las tareas domésticas y en actividades generadoras de ingreso que los jóvenes; o porque sus padres y madres se preocupan más por su integridad y seguridad fuera de casa; o porque los jefes y jefas de hogar prefieren enviar a los muchachos al colegio en vez de enviar a las adolescentes, cuando hay decisiones financieras en juego. Las muchachas también tienen una mayor probabilidad de abandonar el colegio que los muchachos porque tanto las condiciones físicas y psicológicas como toda la cultura/ethos de la escuela frecuentemente pueden ser insensibles a las necesidades peculiares de las muchachas y a su derecho a la educación. Hacer un caso de la educación de las muchachas es una forma de ir contra de dichas circunstancias. El argumento consiste en que los esfuerzos para ofrecer una educación básica de calidad para todos los niños y niñas no logrará la equidad de género a menos que haya un énfasis especial en los derechos y en las necesidades de las muchachas como parte integral de dichos esfuerzos. También se suele argumentar que al focalizar los derechos y las necesidades de las muchachas en la educación, es posible impulsar una educación de la misma calidad para muchachos y muchachas. UNICEF expresa dicho argumento a través de la siguiente afirmación:

“La educación de las muchachas es igualmente también buena para los muchachos, pero lo contrario no es necesariamente verdadero”

Sobre esta base, se puede argumentar que la inversión en educación debería necesariamente incluir inversión en la educación de las muchachas como un medio de asegurar que la equidad de género, partiendo de una concepción de la educación desde los derechos humanos, sea una parte integral de una educación de calidad. De hecho, se ha sugerido que sin dichas consideraciones corremos el riesgo de avanzar ampliamente en los Objetivos de Desarrollo del Milenio mientras las desigualdades serán exacerbadas. Hace falta que evitemos tal falso sentido de progreso en la educación, asegurando que las cuestiones de equidad sean, en general, parte integrante del concepto de educación de calidad.

6. A lo largo de la última década, los países en desarrollo progresaron bastante en la escolarización inicial, pero rutinariamente habitualmente muchos niños y niñas y adolescentes permanecen rezagados porque no ingresaron a la escuela a la edad adecuada y se tornan muy grandes para comenzar el primer grado. Además, para aquellos que lograron empezar la escuela, terminarla es todavía el mayor problema. Un gran número de muchachas y muchachos abandonan la escuela antes de completar el ciclo básico de educación de calidad. En este sentido, hay también una disparidad importante de género, por ejemplo en el África al sur del Sahara, donde el número de muchachas que abandonan la escuela sobrepasa en millones al número de muchachos que lo hace. Se estima que el número de muchachas en edad escolar que está fuera de las escuelas en África al sur del Sahara aumentó de 20 millones en 1990 a 24 millones en 2002. Estas niñas, niños y adolescentes no-escolarizados están bajo riesgo de distintos tipos de explotación, como trabajo infantil, tráfico de niños y niñas, explotación sexual, así como están expuestos a la infección por el VIH/sida. Todo ello implica

un fuerte motivo para invertir en la educación de adolescentes y jóvenes fuera de la escuela por medio de formas alternativas de educación, tales como la educación no-formal y la educación vocacional.

P2. En un ambiente de escasez de recursos, ¿cómo los países deberían invertir en educación a fin de tratar las prioridades siguientes?

(a) Educación para todos los niños y las niñas en edad escolar, a fin de asegurar que no surgirán problemas futuros de adultos y jóvenes analfabetos.

(b) Educación para los adultos con miras a la potenciación (empowerment) de las madres y de los padres como un medio de asegurar que ellos podrán apoyar y facilitar la educación de sus hijos e hijas.

(c) Educación de todos los adolescentes y jóvenes que están fuera de la escuela a fin de prevenir que otra generación se deslice hacia el analfabetismo, la ignorancia y la consecuente pobreza.

(B) Definiendo Educación de Calidad con la mirada en la Equidad

7. Hay dos abordajes principales generalmente utilizados para definir la calidad en la educación. El primero consiste en usar un marco de sistemas y enseguida averiguar la calidad de la educación en términos de insumos (*inputs*), procesos y productos (*outputs*). Éste es esencialmente un modelo de eficiencia que, típicamente, clasifica los resultados logrados (normalmente, una medida del logro de aprendizaje) según el monto de inversiones hechas en el sistema y la eficacia de los procesos por medio de los cuales se obtuvieron los resultados. Dicho modelo es, además, un modelo de producción normativo, en la medida que presupone que las cuestiones de metas e intereses no son cuestionados y que la calidad se refiere simplemente a cuántos insumos fueron utilizados y a qué procesos son esenciales para lograr el producto deseado. A fin de incluir la equidad en este modelo será necesario adoptar una perspectiva desde los derechos humanos para analizar insumos, procesos y producto.

8. El segundo abordaje generalmente usado para definir la calidad de la educación comprende un marco sectorial que trata a la educación como un sector que se encuentra íntimamente relacionado con otros sectores de la sociedad. Dicho abordaje se preocupa por tres factores primordiales que constituyen una educación de calidad, en términos de relevancia, efectividad y eficiencia. La cuestión de la relevancia reconoce que los objetivos establecidos y los contenidos prescritos para la educación son contenciosos y a menudo tienen que ser negociados. No podemos hablar de calidad de la educación cuando los objetivos y los contenidos no atienden a las necesidades de los estudiantes o a los valores y aspiraciones de la comunidad y de la sociedad en general. La efectividad se refiere a la medida en qué los objetivos y las metas establecidos están siendo alcanzados. Aquí, nuevamente, hay una consideración más amplia según la cual una vasta gama de objetivos podría ser establecida en términos de información, conocimiento, habilidades, valores, actitudes y cambios en pautas de comportamiento, etc. Una educación de calidad tiene que cumplir con sus promesas y es esto lo que se está evaluando cuando se mira a la efectividad en tanto que medida de calidad. Eficiencia concierne qué hace falta para que se cumplan las promesas de educación de calidad. Se trata de analizar si podrían lograrse mejores resultados con los mismos recursos o si los mismos resultados podrían ser alcanzados con menos recursos. En otras palabras, la

eficiencia en tanto medida de la calidad de la educación se refiera a la adecuación de los recursos y a la eficacia de los métodos utilizados. Otra vez se nos hace necesario adoptar una perspectiva desde los derechos humanos a fin de incluir las cuestiones sobre la equidad en dicho modelo de educación de calidad.

9. La definición de una educación de calidad desde una perspectiva de los derechos humanos incluye una revisión sistemática de los factores que facilitan u obstaculizan los derechos de diversos grupos, en cada etapa de análisis del modelo utilizado para la definición de la calidad. La mejor manera de hacerlo es concentrándose en el estudiante en tanto que alguien con derecho a la educación y revisando los factores relativos al acceso, a la asistencia, a la finalización de la escolarización y al logro de aprendizajes relevantes por parte de diferentes grupos de estudiantes.

10. Frente a las cuestiones expuestas, y en referencia al documento de base para este taller **se propone que el taller discuta las declaraciones y afirmaciones siguientes** respecto de la educación de calidad y la equidad de género:

- (a) **Una educación de calidad es profundamente inclusiva en la medida que es accesible a muchachas y muchachos sobre una base equitativa porque las barreras a la provisión de oportunidades y el aprovechamiento de dichas oportunidades han recibido la atención suficiente, tanto para las muchachas como para los muchachos.**
- (b) **Una educación de calidad promueve la asistencia regular y oportuna de todas las muchachas y los muchachos a las instituciones educativas, porque su programación y su ritmo fueron diseñados tomando en consideración otras demandas de tiempo y agenda de los estudiantes y sus familias; y también porque su cultura y ethos son receptivos y sensibles a las cuestiones de género.**
- (c) **Una educación de calidad es una educación donde los objetivos establecidos están relacionados a la identidad de cada uno) dentro de los intereses la cultura local y de la comunidad y a la autorrealización en relación con el sinnúmero de posibilidades fuera de la cultura y de la realidad locales.**
- (d) **Una educación de calidad promueve y defiende igualmente los derechos de todas las muchachas y de todos los muchachos, en un ambiente de aprendizaje que los aliente para alcanzar lo mejor de cada uno en un viaje hacia el descubrimiento y la exploración de todo el potencial de cada uno.**
- (e) **Una educación de calidad es una educación que provee adecuadamente los recursos esenciales para el aprendizaje de todos los estudiantes y en todas las instituciones educativas. Esto incluye a profesores calificados, libros y otros recursos pedagógicos, así como a recursos no-pedagógicos esenciales, tales como las meriendas escolares.**

TALLER 2

Calidad de la educación e inclusión social

Co-organización y co-financiación: Organización de los Estados Ibero-Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura -OEI

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

Documento de ayuda al debate: OIE, en colaboración con OEI y UNESCO

Documento complementario: OEI

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



TALLER 2

Calidad de la educación e inclusión social

Vídeo de presentación:

Taller 2A y 2B: *“Jóvenes como Constructores y Constructoras de la paz hacia una sociedad inclusiva”* (Colombia)

Colombia vive, desde hace más de cinco décadas, una realidad marcada por diferentes niveles de conflictos sociales y de violencia y que no sólo involucra sino que implica a los jóvenes. “Jóvenes Constructores y Constructoras de la paz” es un proyecto desarrollado por la organización canadiense *Foster Parents Plan* y apoyado por el Centro Internacional de Desarrollo Humano y Educación (CINDE) en Colombia como una tentativa de reforzar la inclusión social por medio de la formación de jóvenes en cuanto a constructores de la paz. La participación de los jóvenes es vital en esta iniciativa. Este video señala las principales preocupaciones de los jóvenes en relación con su realidad, además de ilustrar los principios conductores y las estrategias de implementación del proyecto.

Documento para la discusión

“Concentrar esfuerzos especiales en las comunidades más desfavorecidas señala que una educación de calidad es realmente destinada a todos.”¹

1. Inclusión social, exclusión y educación

La preocupación internacional actual acerca de la inclusión social ha emergido en respuesta a los desafíos planteados por un fenómeno persistente y creciente de marginalización, discriminación y exclusión de grupos vulnerables en todas las sociedades. En consecuencia, los debates acerca de la inclusión social no pueden prescindir de una consideración seria de la exclusión social. La inclusión y la exclusión en tanto procesos interrelacionados y multidimensionales,

“describen cómo las oportunidades que tiene la gente de participar de manera completa y significativa en las esferas principales de la vida social pueden estar facilitadas o bloqueadas por una acción diferencial. Estos procesos contribuyen a que existan perspectivas desiguales respecto de los recursos, , capacidades y credenciales valorados social y económicamente que pueden ser alcanzados por las personas.”²

¹ Comunicado Final de la mesa redonda Ministerial acerca de “Una educación de calidad” (Paris, 4 de octubre del 2003).

² Canadian Council on Social Development

La educación formal, que es un tema central en el debate sobre los mecanismos de la inclusión y de la exclusión sociales, desempeña un papel complejo y a veces contradictorio. Por un lado, la escuela pública sirve a menudo como instrumento eficaz para superar la marginalización y para aumentar la inclusión entre los ciudadanos, en el mundo laboral y en otras esferas de la participación social. Por otro lado, se considera a menudo que los sistemas educativos contribuyen a perpetuar las disparidades socio-económicas, así como ciertas formas de discriminación basadas en factores como el género, la edad, la salud, el lugar de residencia y la condición de minoría.

P1. Cómo fortalecer el papel de la educación como instrumento eficaz efectivo a fin de superar la marginalización y promover la inclusión y no como un instrumento de perpetuación de las disparidades?

2. Calidad de la educación para la inclusión social

Mientras que la concepción tradicional de la educación incluyente se propone integrar la participación de estudiantes individuales que tienen necesidades educativas especiales, la preocupación por inclusión social concierne *a todos* los estudiantes. De hecho, muchos grupos vulnerables de niños y jóvenes, que incluyen chicas y mujeres jóvenes, quienes están trabajando, quienes están obligados a buscar refugio se encuentran desplazados, los huérfanos, quienes pertenecen a minoridades lingüísticas, culturales o religiosas, quienes viven en situaciones de extrema pobreza, inseguridad y conflicto, y quienes están infectados o afectados por el HIV/SIDA, continúan siendo excluidos de una educación de calidad. Además, se ha prestado muy poca atención a una nueva forma de vulnerabilidad que resulta de la incapacidad de las personas bien educadas que tienen formaciones de nivel mediano u alto de incluirse de manera productiva y/o socialmente en la sociedad, generando de este modo el fenómeno de *desafiliación*³.

Se ha reconocido que el desafío de alcanzar una educación para todos no es sólo un problema de acceso y de escolarización inicial, sino también una cuestión de asistencia regular, retención, finalización y adquisición de logros de aprendizaje. Esto implica no sólo que los grupos marginalizados y vulnerables de niños y jóvenes tengan en realidad un acceso equitativo a las oportunidades educativas, sino también que la participación equitativa en una educación de calidad sea garantizada para todos los individuos y grupos de estudiantes. Es más, la perspectiva de una inclusión social en la educación de calidad también está preocupada por que las oportunidades de aprendizaje contribuyan de manera efectiva a la inclusión de los jóvenes, individualmente o en grupos, a los mecanismos socio-económicos, cívicos y culturales de la sociedad

Una educación de calidad es pues una educación incluyente. Es una educación que pretende la participación integral de todos los estudiantes, que enseña actitudes y comportamientos de tolerancia y que constituye consecuentemente un instrumento que permite construir una sociedad y una economía incluyentes y participativas. La cuestión de la inclusión en la esfera de la educación no puede ser dissociada de la necesidad de asegurar una

³ Castel, R. (1991) « De l'indigence à l'exclusion. La désaffiliation » in Donzelot, J (org.) *Face à l'exclusion de modèle français*, Esprit : Paris.

educación de calidad pertinente como una herramienta de construcción de una sociedad incluyente y participativa. Concentrarse en la calidad de la educación para promover la inclusión social implica identificar estrategias para superar o eliminar las barreras a la participación de todos los individuos y los grupos que experimentan la discriminación, la marginalización y la exclusión o que son particularmente vulnerables.

P2. ¿Cuáles son los grupos que necesitan una atención particular para que se logre una educación de calidad para todos los jóvenes (12-18/20 años)? ¿Es suficiente atender a estos grupos o hay que establecer una estrategia que tienda a promover una educación incluyente también a través de los adolescentes y los jóvenes procedentes de medios con ingreso medio-superior o elevado? ¿Por qué y de qué manera?

P3. ¿Existen aspectos generales que hay que tomar en cuenta para garantizar una educación de calidad a todos los jóvenes (12-18 años) o hay que alcanzar cada uno de estos grupos marginalizados o vulnerables mediante estrategias propias a cada grupo?

3. Concibiendo una perspectiva de inclusión social en la calidad de la educación

Al abordar el tema de la calidad de la educación desde una perspectiva de la inclusión social, es importante tomar en cuenta los insumos, los procesos y los contextos circundantes que puedan favorecer, u obstaculizar, el aprendizaje a fin de asegurar que los diferentes componentes educativos sean sensibles a la inclusión social y a cada uno de los grupos clave de los diferentes contextos. Algunas dimensiones de la calidad pueden ser consideradas, tanto a nivel del estudiante en su contexto de aprendizaje, como a nivel del sistema que crea y apoya la experiencia de aprendizaje. El aprendizaje para la inclusión social puede ser abordado al nivel (1) de quienes están aprendiendo y sus contextos, (2) del entorno de aprendizaje y del proceso de escolarización, así como al nivel (3) de las estructuras y de las políticas del sistema educativo.

3.1. Los estudiantes y sus contextos.

Las posibilidades de educación deben ser ofrecidas sin discriminación. Hay que tomar en cuenta diversos aspectos que tienen que ver con las condiciones de vida y la cultura de los estudiantes. Los jóvenes afectados por el VIH/SIDA, los huérfanos, las poblaciones aisladas, los desplazados internos y los refugiados, los jóvenes que viven en situaciones de conflicto y de post-conflicto, las minorías culturales, étnicas, lingüísticas y religiosas, los emigrantes y los nuevos “nómades en búsqueda de trabajo” viven en general en condiciones particulares. Por otra parte, muchos adolescentes y jóvenes procedentes de esos grupos traen a las instituciones educativas una diversidad de culturas, de estilos de aprendizaje, de enfoques y de perspectivas que pueden enriquecer el aprendizaje y valorizar la inclusión o llevar al fracaso, dependiendo de la capacidad de los sistemas educativos, de las escuelas y de los docentes de aprovechar tal diversidad.

P4. ¿Qué significa tomar en cuenta los contextos diversos cuando se planifican y se desarrollan las oportunidades educativas para la inclusión? ¿De qué manera se pueden compensar las malas condiciones de vida con entornos educativos potentes?

P5. ¿De qué manera y en qué medida las diferentes instituciones educativas para los adolescentes y los jóvenes pueden aprovechar la diversidad cultural, de los estilos de aprendizaje, de los enfoques y de las perspectivas de los grupos de poblaciones tradicionalmente marginalizados o vulnerables?

3.2. El ambiente de aprendizaje y el proceso de escolarización

Tomar en cuenta el contexto y las experiencias previas del estudiante significa tratar las cuestiones de los contenidos de, de los procesos y del ambiente de aprendizaje de manera muy diferente que en el pasado. Antes, se pensaba que los contenidos, los procesos y los ambientes de aprendizaje debían ser homogéneos y que podían ser definidos de manera abstracta. Pero la verdad es se han planteado diversos problemas. En muchos casos, los contenidos de aprendizaje eran sesgados. Los enfoques estereotipados o mono culturales y monolingües eran, y siguen siéndolo, generalizados. La cuestión de la relevancia del contenido de aprendizaje a las realidades sociales y a las necesidades en constante evolución no ha sido suficientemente tomada en cuenta. Hoy en día, se están realizando numerosos esfuerzos para promover la integración de la educación en los derechos humanos, de la igualdad de género, de la educación para la prevención del VIH/SIDA para el respeto de la dignidad y de la diversidad humana y también de los conceptos y de las habilidades relacionados con la nueva economía emergente. Sin embargo, estos esfuerzos todavía no están reflejados en las prácticas educativas cotidianas de los colegios a los que asisten adolescentes y jóvenes. Una explicación de este desequilibrio entre la innovación de los contenidos de aprendizaje propuestos en los nuevos planes y programas de estudio y la realidad puede provenir del hecho que muchas veces se prescinde del análisis de los procesos educativos como un aspecto decisivo de la calidad de la educación. La forma en que se transmiten y moldean los conocimientos, las habilidades, las competencias, los valores y las actitudes es tan importante como el contenido del currículo oficial vigente.

Por último, la actualización de los contenidos educativos y el mejoramiento de los procesos educativos sólo serán eficaces si el entorno de aprendizaje evoluciona de acuerdo a las necesidades de cada contexto. El entorno físico (promoción apropiada de la salud física y mental), así como el entorno psicosocial de aprendizaje (ausencia de discriminación con respecto a las mujeres o a las minorías, de acoso y de castigo corporal) harán posible o estorbarán el aprendizaje de contenidos pertinentes a través de procesos apropiados para formar competencias necesarias para la inclusión social, gracias a una educación incluyente.

P6. Algunos de los obstáculos al acceso efectivo y a una participación continuada en una educación de calidad, son los contenidos y , procesos inadecuados y malas condiciones de aprendizaje. ¿Cómo se pueden mejorar estos aspectos? ¿Cuáles son las lecciones que se pueden aprender a través de las buenas prácticas existentes para eliminar la violencia y favorecer la inclusión en las escuelas? ¿Cuáles son, de manera aún más particular, las lecciones aprendidas de experiencias tales como la educación entre pares, los proyectos de resolución de conflicto y la apertura de la escuela para proyectos extra-curriculares?

P7. Los contenidos, los procesos y los entornos de aprendizaje pueden ser, al menos de manera parcial, determinados en la escuela. ¿El mejoramiento de la calidad de la educación en el interior de cada institución educativa, es suficiente para poder garantizar una educación incluyente que contribuya a la inclusión social?

3.3. Estructuras del sistema y políticas educativas.

Para poder favorecer una educación incluyente, es probable que haya también que mejorar el marco jurídico referente a los servicios sociales y a la educación y que se deba reflexionar sobre la manera de enfrentar las nuevas tendencias de la evolución de las estructuras educativas y de la gobernabilidad de la educación.

Es necesario tener un marco jurídico sustentable que permita asegurar el derecho a la educación para todos en todos los países. Ello puede implicar formas de compensación o acciones afirmativas que garanticen la equidad de las posibilidades de educación para aquellos individuos o grupos afectados de manera negativa por la discriminación. Las acciones positivas también tienen que ver con los procesos educativos y no sólo con la provisión de las condiciones materiales necesarias para la escolarización, tales como espacios adecuados, libros escolares y otros materiales pedagógicos.

La segregación de las posibilidades de educación es una tendencia creciente en muchos países. El número cada vez más elevado de escuelas secundarias privadas que se están creando actualmente ilustra de manera muy clara este fenómeno. Estas instituciones están creadas a menudo para responder a las demandas específicas de los padres y de las madres que desean que sus hijos e hijas sean estén educados entre personas provenientes de su mismo medio social, que compartan sus mismos valores y su mismo contexto cultural. Algunas personas han interpretado este fenómeno como un ejercicio del derecho a la diversidad y de la libertad de elección. Sin embargo, una de las cuestiones que se han planteado durante la 46ª CIE era que la diversidad por sí sola no garantiza la cohesión social. El riesgo que esta tendencia contribuya más bien a propagar la segregación después de la educación, en lugar de la inclusión, es elevado. Si hay que concentrarse en la inclusión social, parece que hay también que cambiar de actitud y pasar de una perspectiva fundada en la demanda a una perspectiva fundada en las necesidades. Además, es necesario que los sectores más privilegiados de la sociedad, quienes están también generalmente en la cima de los procesos de decisiones, deseen actuar a favor de la integración social. Por último, pero no por ello lo menos importante, las poblaciones marginalizadas y vulnerables no siempre son consultadas o incluidas en la búsqueda de buenas soluciones para asegurar la calidad de la educación necesaria para promover la inclusión social. Sin embargo, parece que se necesita un nivel elevado de consulta y de participación de los actores en el diálogo político, en la formulación, en la ejecución y en la vinculación con otras políticas sectoriales (salud, juventud, trabajo, finanzas, etc.), para poder garantizar una educación de calidad para todos los adolescentes y los jóvenes, en particular para quienes están marginalizados y o son particularmente vulnerables.

P8. ¿Cuáles son los cambios en la legislación que podrían ser necesarios para favorecer una educación incluyente?

P9. ¿De qué manera se puede promover una educación incluyente cuando los sistemas educativos están cada vez más segregados? ¿Cómo se puede educar a los inmigrantes para la inclusión en una economía mundial altamente competitiva, si están escolarizados de manera separada de la población local? ¿Cómo los adolescentes más favorecidos pueden desear y saber cómo integrar a todos los estudiantes si son educados separadamente de los grupos vulnerables?

P10. ¿Cuáles son las buenas estrategias que favorecen la participación activa de los grupos de adolescentes y de jóvenes marginalizados y vulnerables (12-18) y de sus grupos de referencia en el proceso de desarrollo de una educación de calidad para ellos y para todos? ¿Cuáles son las experiencias que se pueden extraer de las numerosas buenas prácticas existentes?

P11. ¿Cómo se mide la inclusión en el interior de la educación? ¿Cómo se puede evaluar la inclusión social como resultado de una educación de calidad?

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 instruídos (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?*

TALLER 4

Calidad de la educación y el papel fundamental de los docentes

Co-organización y co-financiación: Educación Internacional (IE)

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

Documento de ayuda al debate: OIE, en colaboración con la Educación Internacional y la UNESCO.

Documento complementario: Educación Internacional (IE)

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



TALLER 4

Calidad de la educación y el papel fundamental de los docentes

Video de introducción:

Taller 4A: « *La formación del docente: el pilar para la reforma educativa* » (Jordania)

En Jordania, el sistema educativo se encuentra en el seno de una reforma cuyo objetivo es preparar a los alumnos para que ingresen en la economía del conocimiento en tanto que « estudiantes tecnológicamente alfabetizados ». La formación de los docentes para implementar las tecnologías de la información ha sido una prioridad en la reforma. En este video, un profesor que asiste a los cursos de TI en un centro de recursos de aprendizaje expresa sus opiniones acerca de cómo esta formación y las filosofías constructivistas de la reforma han impactado su manera de enseñar. También se destaca en el video el Centro de TI Queen Rania en Amman, el mayor centro de formación de docentes y corazón tecnológico de la reforma educativa.

Taller 4B: « *Futuros docentes aprendiendo a vivir juntos* » (Sri Lanka)

En el auge de las tensiones civiles en el país, el Programa del Sector de la Educación Básica de la GTZ (Agencia de cooperación técnica de Alemania) organizó una competición literaria sobre el tema de paz para todos los docentes en formación de Sri Lanka. A ello siguió el proyecto « Enlaces de Paz » (*Peace Link*), que sostiene el objetivo de fomentar la paz a través de la educación promoviendo el intercambio de futuros docentes de los centros de formación del Norte, Sur y Este del país. Este video presenta la vida de dos docentes, uno proveniente del Sur y de lengua materna Sinhala; el otro de lengua Tamil, proveniente del Norte. Los dos se conocieron por medio del programa y cuentan cómo esta iniciativa cambió sus vidas, sus métodos de enseñanza, sus conceptos sobre cómo aprender a vivir juntos en paz.

Documento de ayuda al debate

La promoción de una educación de calidad para todos los jóvenes en la realidad cotidiana del aula y de los establecimientos posiciona con particular urgencia el problema del papel de los docentes y demás personal de la educación, de su reclutamiento, de la adecuación de su perfil y de su función, de su formación, de su reconocimiento social y de su estatuto. Es evidente que, para que la calidad de los procesos educativos mejore, es necesario contar con docentes suficientemente numerosos y competentes. Los ministros de Educación que se reunieron en la UNESCO con ocasión de la 32a. Conferencia General reafirmaron esta cuestión: “Consideramos indispensable el papel que desempeñan los docentes, en su calidad de proveedores de conocimientos y de valores y como líderes de la comunidad, responsables del porvenir de nuestros jóvenes. Deberíamos hacer todo lo que esté a nuestro alcance por

sostenerlos y aprovechar sus experiencias”. (Comunicado final de la Mesa Redonda Ministerial, 4 de octubre de 2003. www.unesco.org)

Entre las numerosas cuestiones que plantea el papel de los docentes, el taller de esta 47a. reunión de la CIE desea abordar algunas de ellas de manera más específica, con el fin de intercambiar no sólo puntos de vista sobre los problemas sino también, y en particular, intercambiar las experiencias y las prácticas, a menudo prometedoras y al mismo tiempo mal conocidas.

1. Enseñar: una profesión exigente y en constante evolución

La imagen del docente, particularmente a nivel secundario, especialista de una disciplina, solo frente a su clase, constituye todavía muchas veces una realidad y, sin embargo, no corresponde ya a las exigencias de la función docente ni a las expectativas formuladas con respecto a la educación de los jóvenes. Si bien la profesión de docente conserva elementos de permanencia, cualesquiera sean la época o los niveles de la educación, muchas cosas han cambiado y cambian continuamente: los conocimientos, la manera de acceder a ellos, la influencia de los medios y de las TIC, las expectativas de la sociedad, el entorno social, los alumnos mismos, etc. De “transmisor de saberes”, el docente está llamado a volverse cada vez más un “mediador de la construcción del conocimiento”, un animador e incluso, a veces, un asistente social. Asimismo debe favorecer el desarrollo de competencias sociales y un clima de vida escolar que permita que los jóvenes aprendan a vivir juntos y lleguen a ser ciudadanos responsables. Frente a la masificación de la enseñanza secundaria, a la creciente heterogeneidad de los alumnos, a la redefinición de los objetivos y de los currículos, de los métodos de trabajo y de la evaluación, a la creciente autonomía de los establecimientos, a la mayor participación de los jóvenes en las decisiones tomadas en la escuela, etc., algunos no dudan en hablar de una “nueva profesión docente”, mucho más exigente y compleja. El documento complementario preparado por Educación Internacional cita las “diez nuevas competencias para enseñar” identificadas por Perrenoud⁴: 1) organizar y animar situaciones de aprendizaje; 2) gestionar la progresión de los aprendizajes; 3) concebir y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación; 4) implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo; 5) trabajar en equipo; 6) participar en la gestión de la escuela; 7) informar e implicar a los padres; 8) servirse de las nuevas tecnologías; 9) afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; 10) conducir su propia formación permanente. Esta lista resulta bastante impresionante. A tal punto que cabría preguntarse si un individuo solo, cualesquiera sean sus cualidades personales y su formación, puede razonablemente pretender llegar a cumplir semejante función.

- P1. ¿Qué “invariantes” (o elementos permanentes) conserva la función del docente a comienzos del siglo XXI?***
- P2. ¿Qué problemas específicos plantea a los docentes la educación y la formación de los jóvenes de 12 a 18-20 años?***
- P3. ¿Qué nuevas competencias exige esta educación de ellos (los docentes) para mejorar la calidad ?***

⁴. Ph. Perrenoud, *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage* [Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje], París, ESF, 1999.

2. El reclutamiento de docentes de calidad

Un sistema educativo que se proponga ofrecer una educación de calidad para todos los jóvenes debe poder contar con docentes bien formados, suficientemente remunerados, capaces de seguir la evolución de los conocimientos y de sus estructuras y con las competencias necesarias para poder tomar en cuenta las crecientes interdependencias que afectan no sólo al mundo sino también a la escuela. Muchos países sufren de una grave escasez de docentes o de la falta de docentes calificados en algunas disciplinas. La presencia en las aulas de docentes competentes y bien formados encuentra con frecuencia múltiples obstáculos (bajos salarios, estatuto social precario, gran carga de trabajo, clases excesivamente numerosas, perspectivas limitadas de evolución profesional, etc.). En muchos lugares se constata un envejecimiento del cuerpo docente secundario, hecho que contribuye a acentuar aún más la distancia cultural entre los alumnos y los responsables de su formación. La representación de las mujeres es igualmente a menudo muy desequilibrada. A esto se agrega además que la profesión docente resulta poco atractiva para jóvenes que tendrían la capacidad de ejercer y que prefieren orientarse hacia una vida profesional mejor remunerada. En todas partes del mundo, muchos (demasiados) jóvenes salen del sistema educativo habiendo perdido la motivación de aprender y, en consecuencia, el deseo de enseñar. En algunos países los docentes abandonan prematuramente su profesión, atraídos por condiciones de trabajo más favorables y mejores perspectivas de carrera. En otros, para responder a la escasez se apela a docentes menos formados (voluntarios, suplentes, *junior teachers*, etc).

- P4. ¿Qué medidas pueden tomarse para atraer a la profesión docente los mejores candidatos, los jóvenes y las mujeres?*
- P5. ¿Cómo mantener en la profesión a los buenos docentes?*
- P6. ¿Qué sabemos de la influencia de las políticas de reclutamiento de docentes sobre la calidad real de la educación de los jóvenes? Estas políticas ¿tienen un porvenir a mediano y largo plazo o sólo deben ser consideradas medidas de urgencia?*

3. Su formación inicial y continuada

A todos los niveles, la profesión de docente constituye cada vez más una verdadera profesión y no un simple don. Por esta razón requiere una verdadera formación profesional y la adquisición de competencias que exceden largamente las vinculadas a los saberes disciplinares. Los criterios de formación inicial, de reclutamiento, de integración y de formación en servicio conciernen a todos los docentes, pero más particularmente a los de posprimaria. Algunas disciplinas para las que han sido formados desaparecen, pero los docentes permanecen y hay que encontrarles un nuevo puesto y nuevas funciones en el sistema de enseñanza. Al mismo tiempo, aparecen nuevas disciplinas. La promoción de la salud, la prevención del HIV-SIDA, la educación sexual, la adquisición de competencias para la vida, que antes no correspondían –o apenas– a la escuela, implican también maneras de enseñar diferentes, basadas en relaciones humanas e interpersonales fuertes y para las cuales el recurso a las nuevas tecnologías no puede ser una solución. De manera general, las

exigencias de la “nueva profesión docente” implican la adquisición de competencias mucho más vastas que las requeridas por la transmisión del saber. Las tendencias observables en la formación inicial consisten en la prolongación de la formación, por un lado, y en su mejoramiento cualitativo, por el otro: “profesionalización”, mejor equilibrio entre la teoría y la práctica, ampliación de las competencias pedagógicas y didácticas, relación con la investigación, utilización de las nuevas tecnologías, etc. Pero al parecer se otorga un espacio demasiado limitado a la autoevaluación (“practicante - actor - reflexivo”), a las competencias relacionales y de comunicación, a la interdisciplinariedad, a los intercambios, al trabajo en equipo y al “profesionalismo colectivo”, etc. Algunos observadores llegan incluso a pensar que sería mejor invertir menos en la formación inicial y poner el acento en la formación permanente, dado que ciertos estudios muestran que, al cabo de apenas unos pocos años, los docentes manifiestan una tendencia a reproducir la pedagogía que conocieran en la época de sus estudios, más que la que se les enseñara en el curso de su formación profesional.

- P7.** *¿Qué tipos de políticas de formación inicial y continuada permitirían que los países, particularmente del Sur, encontraran una respuesta adecuada al doble desafío de la masificación y de la calidad de la educación y la formación de los jóvenes?*
- P8.** *¿Existen en el mundo políticas exitosas o prometedoras de una buena articulación de la formación inicial y permanente de los docentes?*
- P9.** *¿Qué papel clave pueden desempeñar el director del establecimiento y los pares en la mejora de la formación de los docentes?*
- P10.** *¿Cómo mejorar la formación de los formadores, en particular de los docentes universitarios, responsables la mayoría de las veces de la formación de los profesores?*

4. Acompañar y sostener a los docentes

Se espera de los docentes que se comprometan a mejorar la calidad de la educación, que tengan una ética profesional, que se sientan responsables de su propia formación a lo largo de toda la vida, considerada a la vez como un derecho y un deber. Pero a menudo existe un abismo –a veces un divorcio– entre las expectativas del público escolar (y de los padres o de la sociedad) y la manera en que los docentes estiman que deben ejercer su profesión. A menudo aislados, sobrecargados, viviendo en condiciones precarias y debiendo afrontar clases difíciles, los docentes tienen también necesidad de un estatuto adecuado, de un acompañamiento y del reconocimiento de su papel irremplazable, tanto por parte de los poderes públicos como de los padres, los alumnos y la sociedad en su conjunto. Tienen también necesidad de formar una comunidad y de poder contar con el apoyo de asociaciones profesionales eficaces y responsables.

- 11.** *Entre los numerosos medios de acción posibles, ¿cuáles son las palancas más eficaces que los gobiernos y los poderes públicos pueden accionar para acompañar y sostener a los docentes?*
- 12.** *¿Qué pueden y deben aportar en ese campo las asociaciones profesionales?*