

Construcción de criterios para un currículum de calidad en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas

Documento enviado para una última revisión por parte de UIL y de los países participantes

Santiago, mayo 2013



PRESENTACIÓN

En el seguimiento a la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos, realizada en Belém en el año 2009, cuyo Marco de Acción fue aprobado como una guía para los países con el fin de “aprovechar el poder y potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable”, las Oficinas de OREALC-UNESCO, en conjunto con el Instituto de Aprendizaje a lo largo de la vida (UIL-UNESCO), impulsaron, en América latina y El Caribe, el desarrollo de algunos de los compromisos señalados en dicho Marco de Acción.

En este proceso se solicitó a los países priorizar las líneas de mayor interés y su disposición a participar en ellas. Una de las líneas priorizadas, expresadas posteriormente en proyectos, fue la referida a un currículum de calidad. A los países interesados en el tema se les envió una

primera pauta de trabajo solicitando información y reflexión sobre el currículum en sus respectivos países. Más adelante se les remitió un documento sobre temas centrales y elementos considerados claves, para un debate virtual o por escrito, con el fin de compartir reflexiones y aunar criterios en torno a ellos.

El presente documento es producto de esta reflexión y debate; se ha elaborado con la participación de representantes de los Ministerios de Educación de Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. Pretende ser un aporte para la identificación de criterios consensuados que ayuden a la construcción de un currículum de calidad para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

El documento está organizado en cuatro capítulos:

- ▶ El primero introduce el tema del currículum, ofreciendo nociones acerca de qué entender por el concepto y las implicancias de un currículum específico para personas adultas;
- ▶ El segundo desarrolla los fundamentos sociológicos, psicológicos y pedagógicos que sustentan la propuesta de criterios de calidad para el currículum;
- ▶ El tercero expone seis criterios que apuntan a la calidad de un currículum para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas;
- ▶ El cuarto sintetiza los principales temas, incluyendo en ellos los principales desafíos que todavía debe abordar la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

INTRODUCCIÓN

En general, por currículum se entiende el conjunto de objetivos, contenidos, criterios metodológicos y evaluativos que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje: ¿qué enseñar?, ¿a quién enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué, cómo y cuándo evaluar? son preguntas que están en la base de la construcción del currículum.

El currículum define las grandes orientaciones del sistema educativo; se puede decir que el "currículum es al sistema escolar como la constitución es al país" (Jonnaert y otros 2006). En la comprensión del currículum se puede distinguir entre:

- ▶ El diseño del currículum normativo o prescrito, que establece secuencias de enseñanzas y aprendizajes para la consecución de determinados contenidos y objetivos de aprendizaje;
- ▶ El currículum en acción, que es su implementación efectiva o aplicación real, lo que realmente se enseña y aprende a través del proceso educativo.

El diseño curricular se expresa en normas - leyes o decretos - que los Ministerios de Educación promulgan en los países. El "marco curricular" o "marco nacional de objetivos y contenidos", o "directrices nacionales" según sea la denominación de cada país, sirve de orientación para los programas y planes de estudio que concretan objetivos y contenidos que se espera alcanzar para cada una de las áreas de aprendizaje (asignaturas o sector, según nomenclatura de cada país) y grado o nivel escolar.

El currículum en acción se relaciona con todo aquello que está en juego en el aula, en la escuela, en los centros de aprendizaje. Ello implica no sólo considerar la secuencia lógica y coherencia de los objetivos y contenidos que se proponen, sino las condiciones y oportunidades efectivas para alcanzarlos.

"El currículo – como diseño curricular y como currículo en acción – constituye el corazón o el núcleo duro de la enseñanza. Es casi imposible pensar en un proceso de cambio educativo que no implique un proceso de cambio curricular y del mismo modo no es posible pensar un proceso de cambio curricular que no suponga un cambio educativo". (García Rivas y Braslavsky, C. 2004).

En la Educación para Personas Jóvenes y Adultas, conviene preguntarse ¿cuán específico debe ser el currículum de EPJA respecto del currículum general de niños y jóvenes? Al parecer, existe consenso en que hay aprendizajes “universales” que deberían estar en todas las propuestas curriculares. Fuera de estos aprendizajes, debería haber mayor libertad para que el currículum respondiera a las características de las personas jóvenes y adultas. De todos modos, se debería contar con metodologías propias que consideren el ciclo de las personas, sus características y condiciones de vida, sus ritmos de aprendizaje y su entorno.

Un gran desafío es lograr equivalencias entre el currículum general y el específico para adultos y que, a través del proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolle un nivel de competencias que permita a las personas jóvenes y adultas continuar estudios superiores.

Se advierte que si el currículum de EPJA es muy específico y no contempla las competencias iguales a las del régimen de jóvenes podría no proporcionar las mismas condiciones para ingreso a estudios superiores.

Por otra parte, un currículum de EPJA debe incluir la formación en competencias laborales y no sólo las de formación general que confluyan en el ámbito universitario. Esto contribuiría a abrir más el espectro de las posibilidades de los egresados de EPJA, de modo que puedan desarrollar diversas trayectorias educativas.

FUNDAMENTOS PARA UN CURRÍCULUM DE CALIDAD

La educación es, necesariamente, interdisciplinaria, por ello, en la construcción de un currículum de calidad, es importante considerar elementos de diferentes disciplinas, especialmente de la sociología y la psicología. Apoyados en estas disciplinas, los fundamentos pedagógicos y los criterios que de ellos se desprenden se enriquecen y cobran mayor fuerza.

Fundamentos sociológicos

Se puede decir que la EPJA trabaja con la “crisis del sistema educativo y del sistema social”. Las personas que llegan a esta modalidad son los adultos que no tuvieron la posibilidad de ingresar y/o permanecer en la escuela y los jóvenes expulsados del sistema escolar; mayoritariamente, son personas que viven en situación de pobreza y de exclusión social.

América Latina y el Caribe es la región más desigual del mundo (PNUD, 2010), desigualdad que “es alta, es persistente y se reproduce en un contexto de baja movilidad socioeconómica”. Es también una región de gran heterogeneidad, en todos los sentidos, social, cultural, lingüística, étnica, política, educacional .

Exclusión social

A fines de los 90, asociado a los nuevos problemas sociales y económicos derivados de la globalización, desde una perspectiva sociológica se empieza a desarrollar el concepto de exclusión social. La exclusión social hace referencia

a tres dimensiones: "a) económica, en términos de privación material y de acceso a mercados y servicios que garanticen las necesidades básicas; b) política e institucional, en cuanto a carencia de derechos civiles y políticos que garanticen la participación ciudadana y c) socio-cultural, referida a la falta de reconocimiento de las identidades y particularidades de género, étnicas, religiosas..." (FLACSO Sede Costa Rica, 2000). El concepto de exclusión social, por tanto, incluye nuevas formas de desigualdad que van más allá de las inequidades históricas y se relaciona con una situación de acumulación de desventajas diversas, relacionadas con diferentes aspectos de la vida social, cultural y política de las personas y grupos sociales.

Cohesión e integración social

La contrapartida al concepto de exclusión social, en el ámbito sociológico, es el concepto de cohesión social, es decir, la búsqueda de la integración y el sentido de pertenencia a la sociedad. De acuerdo a conceptos clásicos en sociología, la cohesión es parte de la solidaridad social necesaria para que los miembros de la sociedad sigan vinculados a ella con una fuerza análoga a la solidaridad. Lograr la cohesión social implica la generación de mecanismos institucionales inclusivos, que sean valorados por las personas que forman parte de la sociedad.

Desde la perspectiva sociológica, las políticas de EPJA, debieran orientarse hacia la búsqueda de la inclusión y la cohesión social. En este sentido, se requiere pensar: ¿qué cambios debe realizar el sistema y las instituciones de educación de adultos para incorporar en forma efectiva a la diversidad de actores y personas que lo conforman?

La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los participantes en los procesos educativos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados. Las políticas de inclusión social deben partir por el reconocimiento de la diversidad cultural, diversidad de identidades, diversidad de necesidades y capacidades de las personas, favoreciendo el pleno acceso, la conclusión de estudios y los logros de aprendizajes de todos.

Desde la perspectiva de la inclusión y cohesión social, una reforma educativa y específicamente una reforma curricular en EPJA, debiera considerar en el diseño y en la acción, criterios asociados a:

- ▶ La generación de confianza y credibilidad en las instituciones que ofrecen y desarrollan las distintas modalidades de EPJA; ello implica comprender que un currículum de calidad debe buscar fortalecer la política y gestión de los propios centros educativos.
- ▶ La participación de los jóvenes y adultos en espacios de deliberación y proyectos colectivos, la vivencia de la solidaridad, la tolerancia, el respeto mutuo y la aceptación de normas de convivencia.
- ▶ La inclusión de las diferencias y la diversidad cultural y social, la interculturalidad y el multilingüismo deben ser parte de los objetivos y contenidos del currículum.
- ▶ Un enfoque de la diversidad, como un reconocimiento y como un enriquecimiento de las propias sociedades, que a la vez, permite y estimula el desarrollo personal y fortalece la autoimagen y concepto de sí mismo.

►Una visión de la educación basada en la heterogeneidad, asumiendo las diferencias como una condición específica de los seres humanos, evitando la estigmatización y la valoración negativa de las diferencias que llevan a la exclusión y a la discriminación.

Los criterios de cohesión e integración social son conocidos en la EPJA en la región. Si hay alguna oferta del sistema escolar que ha logrado desarrollo en este ámbito se relaciona justamente con la EPJA, no obstante es necesario señalar que falta fortalecerla y proyectarla en el currículum como diseño y como acción.

Fundamentos psicológicos

Las contribuciones de la psicología son fundamentales para comprender cómo inciden factores asociados a las características de los individuos en relación a variables socio-afectivas y biológicas, como también, los relacionados con estilos cognitivos, que se refieren al conjunto de características culturales del funcionamiento mental utilizado por cada persona para percibir, registrar, pensar y resolver problemas.

Ciclo vital

En los procesos de aprendizaje es necesario considerar la etapa del ciclo vital en la cual se encuentran las personas. Aunque los procesos mentales implicados sean esencialmente los mismos, existen variables que actúan de diferente manera en las distintas etapas del recorrido de la vida. En la actualidad ya nadie discute que todas las personas podemos aprender a lo largo de la vida, aun cuando, a partir de cierta edad, el sistema nervioso responda menos rá-

pidamente y la persona pierda agudeza visual y auditiva. Sin embargo, estas pérdidas pueden compensarse con los aprendizajes anteriores y, en general, con la experiencia de vida.

Investigaciones de la neurociencia (OECD 2003), que relacionan el funcionamiento del cerebro con el aprendizaje, ponen en evidencia que todas las personas – niños, jóvenes, adultos, ancianos – están en condiciones de aprender, pues la capacidad del cerebro de mantenerse flexible, alerta, y orientado a la búsqueda de soluciones se debe a su plasticidad que se mantiene a lo largo de toda la vida.

Autoimagen y autoconcepto

El autoconcepto, es decir, las percepciones que tienen las personas de sí mismas, está en la base de la autoestima, que constituye la suma de juicios que una persona tiene de sí misma. La autoestima es la dimensión afectiva de la imagen personal que se relaciona con su biografía, con experiencias vitales y con expectativas.

“Autoestima y autoconcepto se ligan estrechamente entre sí, influyéndose recíprocamente (...) El autoconcepto del adulto, a diferencia de los niños, en general ya ha alcanzado una cierta estructura relativamente permanente, por lo que cada nueva experiencia educativa puede reforzarlo, fragmentarlo o dañarlo... Ante la sensación de amenaza de sí mismo, el educando puede optar por abandonar la experiencia de aprendizaje. El adulto sólo podrá aceptar esta posibilidad de cambio y comprometerse en el proceso de aprendizaje, en la medida en que se sienta lo suficientemente seguro de que el cambio en su autoconcepto será beneficioso” (Undurraga, C., 2004).

Las investigaciones sobre las características del aprendizaje en personas adultas, han mostrado la relación entre los logros que alcanzan y el grado de confianza que tienen en sí mismas. En esta relación influye poderosamente la forma en que perciben su capacidad para el aprendizaje, la que con frecuencia aparece asociada a sentimientos de desconfianza, temor y culpa, producto a veces de fracasos anteriores.

Los adultos que participan en situaciones de formación tienen un conjunto organizado de percepciones y sentimientos acerca de sí mismos, que influyen en el proceso de aprendizaje.

Un adulto con una pobre imagen de sí mismo dudará de las posibilidades de su propio proceso de aprendizaje, y anticipará su fracaso. Igualmente, los adultos con una buena autovaloración aprenderán más fácilmente, pues tendrán una mejor disposición para cambiar, arriesgarse y aprender.

De este modo, se puede asumir que la autovaloración influye en el aprendizaje, en términos de una predicción de sus resultados.

Por otra parte, el adulto aprende mejor, cuando lo que aprende apunta hacia el mejoramiento de su imagen (Brundage, 1980).

Motivación

De manera general podemos decir que la motivación es un factor importante para desarrollar cualquier actividad humana y es deseable que se genere desde situaciones y procesos de la vida cotidiana, porque ahí es donde están expresadas las necesidades de las personas. La motivación está compuesta de necesidades, deseos, tensiones y constituye un paso previo al aprendizaje y es el motor del mismo.

En el aprendizaje influye poderosamente la motivación. La motivación, a su vez, está estrechamente ligada con la idea que tienen las personas y los grupos de sí mismos, de sus capacidades, de los valores de la sociedad en la cual se insertan. En la motivación influye también, el grado en el que el sujeto que aprende percibe la adecuación entre la oferta de formación y sus objetivos y/o necesidades.

Desde la perspectiva psicológica la motivación se relaciona estrechamente con las necesidades de las personas y grupos. Cuando hay necesidades presentes y reconocidas las personas tendrán una mayor disposición a realizar esfuerzos; incentivados por la búsqueda de reducir la tensión originada por sus carencias, la motivación se expresará en acciones y comportamientos orientados al logro de metas.

Aún cuando algunas formas de aprendizaje pueden ocurrir en ausencia de motivación, se puede decir que la motivación juega un papel central en el aprendizaje. La motivación dependerá del éxito o fracaso en el alcance de las metas previstas, así como de los sentimientos de satisfacción o desagrado que acompañen ese proceso.

Teorías sobre el aprendizaje

El proceso de aprendizaje juega un papel fundamental en el desarrollo del ser humano. Sin embargo, no existe una única respuesta acerca de cuándo y cómo se produce un nuevo aprendizaje. Desde la psicología de la educación se han desarrollado diversas teorías que básicamente se pueden diferenciar en dos grandes paradigmas: las conductistas y las cognitivas.

El paradigma conductista es uno de los más importantes, tanto en la psicología general como en la psicología del aprendizaje. Surgido a comienzos del siglo XX, ha permanecido con diferentes variantes hasta nuestros días. Aunque se ha sometido a crítica, el conductismo ha ejercido una gran influencia sobre las propuestas y acciones educativas.

Los modelos conductistas se caracterizan por entender el aprendizaje como el resultado de la formación mecánica de asociaciones entre estímulos, o bien entre estímulos, respuestas y consecuencias. Al colocar el acento en el resultado, el conductismo centra su preocupación en lo que se puede observar directamente, descuidando los procesos internos, no observables.

El paradigma cognitivo se desarrolla a partir de la segunda mitad del siglo XX. A través de diversas investigaciones se busca explicar el modo en que se producen asociaciones mentales, el interés se coloca en temas como la percepción, la memoria, el pensamiento, la representación del conocimiento y el lenguaje. A la base de estas teorías está la idea de que el ser humano se enfrenta al mundo con una serie de disposiciones, las cuales le permiten actuar en él, guiado no por una mera respuesta automática sino por el significado, el sentido que va construyendo en la interacción con el medio y que le permite adaptarse.

En esta perspectiva, el interés, más que en la conducta observable, está en las transformaciones que se producen a nivel de estructuras y de la actividad cognitiva del sujeto en interacción con su medio. En este sentido, el pro-

ceso de aprendizaje es visto principalmente como el "mecanismo a través del cual las estructuras cognitivas del sujeto se transforman en el curso de sus interacciones con su medio". (Bourgeois, 1991, p.10)

Si bien no existe un modelo con una explicación satisfactoria e integral acerca de la naturaleza del proceso de aprendizaje adulto, sí podemos encontrar en los avances de las teorías cognitivas elementos que ayuden al diseño curricular y a la acción pedagógica con personas jóvenes y adultas. Estos aportes se encuentran en las tres principales vertientes del enfoque cognitivo: el aprendizaje por descubrimiento; la concepción socio-interaccionista del aprendizaje (o descubrimiento guiado); el aprendizaje significativo.

Desde la perspectiva de las concepciones sobre aprendizaje y ciclo de vida, estrategias de aprendizaje y estilos cognitivos, motivación, autoestima y autoconcepto, una reforma curricular en EPJA debiera considerar:

- ▶ Las diferentes etapas del ciclo vital teniendo en cuenta que, aunque los procesos mentales requeridos para el aprendizaje son los mismos en todas las etapas de vida, existen diferencias en cuanto a las capacidades de respuesta y al peso que tiene la experiencia previa de los participantes.
- ▶ Los diferentes estilos cognitivos, en cuanto a manera particular de aprehender la realidad, que pueden favorecer o dificultar el aprendizaje. Se debe considerar que los estilos de aprendizajes están fuertemente determinados por el contexto cultural y situación de vida de los participantes.

►La necesidad de orientar permanentemente el proceso hacia la mejora de la autoestima y el autoconcepto de los participantes, ofreciendo posibilidades que potencien sus capacidades y proponiendo metas posibles de alcanzar.

►La motivación al aprendizaje, en cuanto predisposición interna que incentive la generación de nuevas adquisiciones cognitivas, canalizando los intereses y necesidades de los participantes para que le encuentren sentido al esfuerzo que deben realizar.

Fundamentos pedagógicos

Los pilares del aprendizaje; el aprendizaje a lo largo de la vida

No hay duda de que actualmente nos encontramos con una realidad cambiante y difícil, que nos desafía en la búsqueda de alternativas educativas adecuadas, considerando que las personas jóvenes y adultas se enfrentan a un mundo globalizado que se torna progresivamente más complejo.

En efecto, la centralidad actual del conocimiento y su rápida obsolescencia, la disponibilidad de la información -en su mayor parte fuera del sistema educativo-, los vertiginosos avances en ciencia y tecnología y su influencia en la vida cotidiana y en los campos laborales demandan poner el énfasis no en las instituciones ni en la enseñanza tradicional, sino más bien en los sujetos del aprendizaje, en sus estrategias de aprendizaje, en las competencias que deben desarrollar y en su contexto. Más aun considerando que la realidad tiene como característica propia la complejidad, lo que influye en el modelo de conocimiento.

El aprendizaje permanente constituye en la actualidad el principio rector de las estrategias de política para alcanzar objetivos que incluyen desde el bienestar económico de los países y la competitividad hasta la realización personal y la cohesión social. Las teorías y modelos sobre cómo podría ser el aprendizaje en una sociedad del conocimiento abarcan propuestas que se rigen por la lógica del mercado y de la utilidad económica hasta aquellas cuyo principal objetivo es el bienestar personal, la participación activa en la vida ciudadana y la potenciación del individuo para que pueda elegir su trayectoria. (OIT, 1998).

En este sentido, la propuesta de la EPJA debe considerar la lógica del mercado para una mejor inserción laboral de jóvenes y adultos, pero su énfasis fundamental está en la persona para que pueda recorrer trayectorias diversas, mejorar su calidad de vida y participar activamente en el campo social y laboral.

De ahí que se requiera una educación que traspase los límites de la enseñanza escolar y ofrezca los criterios y mecanismos para que los jóvenes y adultos puedan aprender durante toda la vida, que considere las características de las distintas etapas por las que atraviesa su vida y las diferentes funciones que cumple en ella. En ese sentido, deberá enfocar sus necesidades de aprendizaje como hombre y mujer joven, como adulto, como adulto mayor, como trabajador, como padre o madre de familia, como integrante de redes u organizaciones, como ciudadano o ciudadana responsable. En la sociedad del conocimiento, el aprendizaje a lo largo de la vida se convierte en una verdadera necesidad.

“El desarrollo de la sociedad del conocimiento suscita una demanda de competencias claves en las esferas personales, públicas y profesionales. Cambia la forma de acceder a la información y a los servicios, así como la estructura y la composición de la sociedad.” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005 citado en Jonnaert y otros 2006).

Las demandas que esta sociedad realiza a todas las personas se refieren a competencias claves que permitan el aprendizaje permanente, el “aprender a aprender”, la posibilidad y los medios de buscar y aprovechar la información existente, el desempeño de calidad, un manejo responsable de su vida en relación consigo mismo, con los demás, con la sociedad, con el medio ambiente. De ahí que el “aprender a vivir juntos” constituya una demanda fundamental de los tiempos actuales, que se expresa en el conocimiento de los demás, en la construcción de proyectos comunes, de solución pacífica de conflictos, en un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro. (Delors, UNESCO, 1996).

Entre estas competencias claves se incluyen las habilidades de manejo de la tecnología, pues de ellas depende la búsqueda y aprovechamiento de la información y del conocimiento, que trasciende las instituciones escolares.

La utopía antigua de que el avance en información y conocimiento sería un factor que crearía mayor igualdad se ha visto rechazada por la realidad. Las brechas tecnológicas entre diferentes generaciones, entre niveles socioeconómicos, así como entre países, aumentan la desigualdad de oportunidades y realización.

“La redefinición del modelo de conocimiento es la base para comprender los nuevos discursos de la educación centrados no ya solo en la necesidad de formación del pensamiento sino en un compromiso por la formación de competencias en el alumno. Las competencias suponen precisamente un saber de otra índole, más allá del saber tradicional de la modernidad, un saber que integra el saber con el hacer.” (Aguerrondo, 2009)

Por otra parte, uno de los desafíos para una educación que permita y reconozca el aprendizaje a lo largo de la vida, desarrollado por diferentes vías- formales, no formales e informales- es la inclusión de mecanismos que permitan la realización de diferentes trayectorias, para lo cual se requiere un marco de competencias frente al cual se puedan verificar las equivalencias y certificar las competencias desarrolladas.

Algunas aplicaciones de las teorías de aprendizaje en la pedagogía de EPJA

En las teorías del aprendizaje y, especialmente, en las teorías constructivistas, se pueden encontrar elementos que sustentan la pedagogía con personas jóvenes y adultas, las que habría que considerar en el diseño de un currículum de calidad. Entra ellos se destacan:

► **El joven y adulto que aprende es un sujeto activo**, que busca y procesa información a través de una serie de procesos cognitivos que suponen el desarrollo de estrategias para construir significados y a avanzar en el propio aprendizaje.

► **El joven y adulto que aprende construye un nuevo conocimiento a partir de la información anterior.** Todas las personas, y en mayor medida los adultos, traen al aprendizaje una historia personal, un bagaje de saberes, una manera de situarse ante el conocimiento, unas matrices culturales, unas tramas propias de significación a través de las cuales leerán y procesarán los nuevos contenidos que les son propuestos. En el proceso educativo es necesario valorar e incorporar en ella esos saberes: propiciar “la conversión de las propias experiencias cotidianas en instancias de aprendizaje”.

► **Las personas jóvenes y adultas logran aprender cuando no se limitan a sus propias conversaciones.** Se requiere que el educador estructure situaciones de aprendizaje en las que los educandos sean capaces de confrontarse con otros pensamientos, otros contextos, otras palabras, en definitiva, con otras formas de ver el mundo. Se trata de que el educador los lleve a avanzar en un nivel apropiado de complejidad e interés para que los alumnos puedan destinarlo para su propio uso.

► **Las personas jóvenes y adultas que aprenden pueden enriquecer y ampliar los esquemas mentales,** como también a veces ponerlos en cuestión, problematizarlos y complejizarlos. Ante ciertos contenidos, los esquemas previos permitirán al educando estar abiertos para internalizar el nuevo conocimiento en una línea armónica de continuidad con lo ya conocido; otras veces, será necesario “desconstruirlos”, a fin de llevar al educando a una comprensión más exacta y amplia de la realidad.

► **Los jóvenes y adultos que aprenden deben enfrentar obstáculos cognitivos,** convicciones erróneas, que tienen un estatus de verdad en

las personas y que bloquean la adquisición de nuevos conocimientos. Por ello, requieren de un proceso educativo de calidad que sea capaz de ayudarlas a superar esos obstáculos.

► **Las personas jóvenes y adultas aprenden dentro de un contexto,** en el cual cobra sentido el nuevo aprendizaje. Las personas utilizan, en función de las situaciones, procesos mentales complejos, que parecen ser inseparables del contexto. La tarea de los educadores es crear contextos múltiples significativos para aprender, para que quienes aprenden puedan tener la experiencia de aplicar su conocimiento en una variedad de contextos, y formen sus propios mecanismos para transferir habilidades y contenidos desde un contexto a otro. La descontextualización de la enseñanza que presenta “pedazos” en una sucesión invariable no moviliza la poderosa capacidad de los seres humanos para integrar fuentes diversas.

► **Las personas jóvenes y adultas tienden a aprender centrados en un problema,** a través de situaciones en que se requieren desarrollar habilidades y aplicar conocimientos a problemas o situaciones actuales; en las cuales se favorezca el intercambio y el trabajo colaborativo.

► **Las personas jóvenes y adultas deben desarrollar autonomía en su proceso de aprendizaje;** para ello, se debe incentivar una mayor participación y protagonismo y potenciar todas las formas de enseñanza activas. Si el objetivo es formar personas capaces de “aprender a aprender” y de razonar con autonomía, su aprendizaje sólo puede concebirse como una práctica de esas mismas capacidades.

► **Las personas jóvenes y adultas deben adquirir un buen dominio del lenguaje.** Un aprendizaje comprensivo conlleva la adquisición e incorporación por parte del educando de los símbolos verbales representativos de los conceptos aprendidos. El concepto puede existir porque existen las palabras que lo representen. Es gracias al ejercicio permanente del lenguaje en el espacio social que se accede a la facultad de abstracción que denominamos pensamiento. El lenguaje, en tanto comunicación verbal y escrita, es el eje articulador de las diferentes áreas de aprendizaje y ofrece la posibilidad de ejercitar permanentemente la comprensión lectora – la identificación de contenidos explícitos en textos escritos, las relaciones verbales, inferencias y generación de ideas nuevas, es decir, las diversas formas de procesamiento y pensamiento verbal – en diferentes contextos.

CRITERIOS PARA UN CURRÍCULUM DE CALIDAD

Primer criterio: el contexto y la centralidad de la persona que aprende.

La pertinencia de los diseños curriculares se relaciona fundamentalmente con la adecuación a las características de las personas a las cuales se dirigen los procesos de enseñanza y aprendizaje. En Educación de Personas Jóvenes y Adultas es fundamental comprender las condiciones en que los participantes desarrollan su vida; la cultura y experiencia que estructuran formas y estrategias de pensamiento; los intereses y motivaciones que los llevan a participar en un proceso educativo. Todos estos aspectos acabarán definiendo una relación específica de cada individuo con el mundo y consigo mismo, y un camino propio hacia el aprendizaje.

La pertinencia se relaciona con las características de las personas y las características del contexto en que desarrolla su vida. No obstante, ¿qué considerar por contextos específicos? Se podrían señalar dos perspectivas: una visión que asocia la idea de contexto a la vivencia inmediata de las personas que acuden a la EPJA y, otra, que asocia el contexto con el acceso cultural y la construcción de sentido, vinculándolo con los nuevos requerimientos de la sociedad. Desde esta última perspectiva, el contexto no remite sólo a un espacio geográfico o ambiental, sino a una trama compleja de significados que emergen del espacio y la situación que allí transcurre. La familia, el barrio o el trabajo pueden constituir un contexto, así como el país o situaciones del ámbito internacional pueden formar parte también de la experiencia vital de las personas.

Desde la perspectiva de la persona que aprende y su contexto de vida, el currículo debe promover el aprendizaje y motivar al autoaprendizaje, iniciando los procesos a partir de las experiencias y situaciones de vida de los participantes, las cuales se deben analizar y problematizar. Estos aprendizajes deben ser el punto de partida, a partir de los cuales se planteen nuevos desafíos cognitivos que les ayuden a mejorar sus capacidades y desplegar competencias para continuar aprendiendo y mejorar así su inserción laboral y social. El proceso educativo tiene sentido, en la medida que impulse a las personas a abrir nuevos caminos; no puede limitarse sólo a responder necesidades inmediatas, por el contrario, debe impulsar a las personas a nuevas adquisiciones cognitivas que les proporcionen herramientas para seguir diversas trayectorias.

Relacionado con los contextos surge la pregunta de cómo abordar la cultura e identidad dentro de cada contexto. En este aspecto se pueden señalar dos enfoques complementarios: el primero coloca el acento en una dimensión política de inclusión y de derechos, relacionado con la idea de la tolerancia y la aceptación de la diversidad de culturas e identidades, como base de una cultura de la paz. El segundo enfoque prioriza la construcción de propuestas pedagógicas específicas para los jóvenes y adultos en las cuales deben ser consideradas formas propias de expresión y de reafirmación del valor de la cultura de la cual son portadores.

En nuestra región, existe multiculturalidad y el multilingüismo; desde ese punto de vista ¿qué aspectos considerar para abordar el contexto cultural y las lenguas indígenas? Existe consenso en torno a que las propuestas curriculares de la EPJA deben situarse en el plano del respeto de las lenguas indígenas, cuya visión contribuye a la cultura, siendo patrimonio de la humanidad, que se debe rescatar y potenciar. En los países con mayor presencia de población indígena y mayor experiencia en el desarrollo del tema, surge la pregunta por el alcance y propósito de la educación en lengua nativa y se señala la dificultad que implica para las personas alfabetizarse en "idioma dominante" (español). No obstante, lograr la alfabetización en lengua propia exige contar con educadores que conozcan la lengua por su propio origen o que las manejen con soltura y, al mismo tiempo, se requieren métodos y material pedagógico diferenciados.

Teniendo en cuenta que las ofertas de la EPJA atienden poblaciones que tienen características específicas como población en contextos de encierro, migrantes, poblaciones despla-

zadas, surge la pregunta: ¿debiera existir una propuesta específica para cada población? Hay consenso en que el currículum debe dar cabida a diversas estrategias de implementación adecuada a los grupos de pertenencia, pero esta diversidad debe estar articulada en una estrategia amplia, capaz de garantizar la trayectoria educativa de las personas. A su vez, de acuerdo a los propósitos y alcances de la intervención pedagógica, se pueden establecer distinciones más específicas. En este sentido, se podrían mencionar modalidades no formales con objetivos acotados, relacionadas por ejemplo con salud, trabajo o recreación, las que no requieren garantizar, necesariamente, trayectorias de formación.

Segundo criterio: el enfoque de competencias.

Frente a la sociedad en que el conocimiento aumenta cada día más y a mayor velocidad, frente al cambio en el modelo del conocimiento, surge el enfoque de competencias, como una necesidad de la educación actual, y, especialmente, de la EPJA que se encuentran insertas en una realidad que les exige actuar en forma "competente", tanto en el trabajo como en la vida social.

El incluir un enfoque de competencias en un currículum y el debate que se suscita en torno a ello, pone de manifiesto la tensión entre saber enseñar, que privilegia el conocimiento académico, o saber hacer con el conocimiento, frente a una situación concreta.

Para clarificar más este enfoque, vale la pena preguntarse: ¿cómo definir las "competencias

básicas"? ¿con qué criterios habría que definir los aprendizajes absolutamente indispensables de incluir en el currículum?, ¿qué requerimientos tiene un currículum basado en el enfoque de competencias?, ¿es necesario definir un marco de competencias generales?, ¿qué debería ser considerado en este marco?, ¿qué pasos deberían ser realizados para lograrlo?

La importancia de las competencias se ve reflejada en las múltiples definiciones que existen en la literatura. Sin embargo, comparándolas, se puede concluir que en ellas se dan los siguientes aspectos:

►Una competencia es un desempeño que se demuestra en situaciones concretas, reales.

►Las competencias incluyen un saber, saber ser y saber hacer. Las competencias exigen que la persona actúe desde lo que ella es (saber ser), movilizandolos sus saberes (conocimientos teóricos) y su saber hacer (conocimientos procedimentales).

►Las competencias son un conjunto complejo e interrelacionado de conocimientos, habilidades cognitivas y procedimentales, actitudes y valores, que permiten a las personas desenvolverse adecuadamente en su entorno natural y social.

El tema de las competencias ha penetrado con fuerza en los países consultados, aunque no todos puedan definirlo claramente. Sin embargo, recogiendo la mayoría de las opiniones, se puede decir que las competencias básicas se pueden definir ampliamente como competencias para la vida, que incluyen las competencias comunicativas, de razonamiento, de resolución de problemas y de participación.

De ahí se pueden derivar los aprendizajes indispensables de desarrollar, que se podría decir que son las exigencias de la vida diaria y del trabajo, y las demandas de la sociedad en continuo cambio, las competencias claves que permitan el aprendizaje permanente, el "aprender a aprender", la posibilidad y los medios de buscar y aprovechar la información existente, el desempeño de calidad, el manejo responsable de su vida en relación consigo mismo, con los demás, con la sociedad, con el medio ambiente. Las habilidades de manejo de la tecnología son fundamentales, pues de ellas depende la búsqueda y aprovechamiento de la información.

Un currículum basado en el enfoque de competencias debe contener la explicitación de las competencias que se intenta desarrollar y los criterios de su evaluación. En el caso de la EPJA, además, se requiere una necesaria vinculación de las competencias con las situaciones de vida y trabajo de las personas, así como la inclusión de actividades prácticas que demanden diversos niveles de desempeño.

Se ve necesario diseñar un marco de competencias; de lo contrario, las competencias volverían a fragmentarse por áreas curriculares perdiendo la riqueza de su contribución a la vida de las personas.

El marco debe favorecer la continuidad educativa, ya sea en el sistema formal o no formal. Debe permitir la movilidad horizontal y vertical en un sistema educativo sin fronteras, vincularlo a lo laboral y acercarse a la noción de aprendizaje a lo largo de la vida. Su construcción requiere, evidentemente, además de un proceso de análisis de los planteamientos existentes en la materia, de acciones de consulta y articula-

ción entre las diversas instancias responsables de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. El modelo basado en competencias para la EPJA es una aspiración, pero falta avanzar tanto en su significado como en los procedimientos para lograrlo.

Tercer criterio: la formación para el trabajo y la ciudadanía

La finalidad de la EPJA apunta claramente a lograr que las personas puedan recorrer trayectorias diversas, mejorar su calidad de vida y participar activamente en el campo social y laboral.

Por ello, el componente laboral, ya sea respecto de la formación en oficios y/o la formación profesional constituye un eje fundamental en la oferta de EPJA. Así también los temas relacionados con los diferentes aspectos de la participación social y ciudadana, se incluyen normalmente en los currículos de los países, al enmarcarse en un aprendizaje a lo largo y ancho de la vida. En este sentido se deben abordar los temas demandados por el “aprender a convivir”, a tener responsabilidad consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente, en la búsqueda de una ciudadanía activa y responsable.

En el tema laboral, como se relaciona con la capacitación laboral o la formación técnica que, muchas veces, recorren un camino diferente a la EPJA tradicional, vale la pena preguntarse: La oferta de formación para el trabajo ¿debería ser un componente disponible para todos los niveles de la educación de personas adultas?,

¿cómo se podrían generar condiciones para que esta formación pueda proyectarse en trayectorias educativas y de formación técnica?

El currículum de EPJA debe establecer las competencias que se requiere para un desempeño competente en el mundo del trabajo, considerando que muchos de los participantes de la modalidad ya se hallan insertos de alguna manera en el mundo laboral y que es uno de los intereses más sentidos por la población que asiste a EPJA.

Sin embargo, es importante hacer una clara distinción entre el desarrollo de competencias generales para la empleabilidad (competencias comunicativas, cálculo básico, habilidades del pensamiento y sociales) y la especificidad de una oferta de formación para el trabajo.

Por otro lado, las ofertas de formación para el trabajo pueden requerir más o menos infraestructura especializada (equipo, maquinaria, instructores expertos), lo que supone considerar tanto las posibilidades reales del propio ofertante de la EPJA, como la posible o necesaria articulación con otras instancias del sistema educativo que, por sus atribuciones específicas, puedan facilitar el acceso a esta infraestructura. Así, no todas las ofertas de formación para el trabajo pueden estar disponibles en todos los niveles.

Por otra parte, es importante que la oferta en cuestión sea un componente que se articule de manera clara y coherente con el modelo educativo, y que no resulte un “accesorio”, de modo que las competencias que la persona vaya desarrollando sean directamente aplicables al mundo del trabajo.

Para la dotación de los insumos básicos debería destinarse un presupuesto específico que facilite desarrollar este tipo de competencias de gran trascendencia para la población joven y adulta, teniendo presente que en su gran mayoría son personas de escasos recursos económicos.

El generar condiciones para que esta formación para el trabajo pueda proyectarse en trayectorias educativas y de formación técnica, es asunto complejo, que no se reduce a ofrecer una determinada variedad de cursos o módulos.

En primer término, se necesita formular una oferta dinámica que responda tanto a las vocaciones, posibilidades y requerimientos productivos locales, como a las situaciones y circunstancias, cambiantes y en continuo desarrollo, del mercado de trabajo y de los entornos nacionales y regionales.

Cuarto criterio: el reconocimiento de los aprendizajes previos

La convicción de que el aprendizaje se adquiere y desarrolla en diferentes espacios, formal, no formal e informal, plantea el desafío de encontrar nuevas formas de comprobación y certificación de los aprendizajes, independientemente del modo cómo se han adquirido.

La inclusión de mecanismos de reconocimiento y certificación de aprendizajes previos, que faciliten la trayectoria formativa de las personas, es un elemento clave en la formulación de un currículum de calidad en el contexto de aprendizaje a lo largo de la vida. Para profundizar en dicho reconocimiento, conviene preguntarse:

¿Se conocen experiencias de elaboración de marco de competencias para posibilitar la equivalencia y la trayectoria de formación de las personas?, ¿se cree factible elaborar un marco que articule la formación general y las competencias laborales específicas?, ¿es posible que una propuesta curricular de la EPJA avance en la formación de un marco de competencias?, ¿qué pasos sería necesario considerar?

En cuanto a la construcción de un marco que articule la formación general y las competencias laborales específicas, los países consultados señalaron que no sólo es factible, sino que es necesario realizarlo.

Como en el tema de las competencias, en el que se trató también el tema de la construcción de un marco, se señala que se requiere definir una metodología clara de construcción, tanto desde el punto de vista del contexto (necesidades de los entornos) como educativo (modelo curricular flexible, catálogos de competencias y de ocupaciones, etc.) y de articulación con distintas instancias.

Para que una propuesta de EPJA avance en este sentido es necesario:

►La integración efectiva de grupos y comités de construcción de normas y acuerdos, con la participación de organizaciones públicas, privadas y de la sociedad civil, tanto educativas como del mundo del trabajo.

►El diseño de estudios para determinar necesidades reales de los contextos y las personas como participantes o usuarios.

►La construcción conjunta y consensuada del marco de competencias y de los estándares y niveles de desempeño respectivos, así como del espectro de capacidades que pueden ser evaluadas, reconocidas o certificadas.

►La construcción de instrumentos de evaluación orientados hacia el conocimiento por experiencia y a la validación de desempeños.

►El aseguramiento de un proceso de evaluación para el reconocimiento pertinente, transparente y constante, a través de procedimientos de calidad rigurosos y de evaluadores competentes.

►La construcción de opciones formativas y de capacitación.

►La flexibilización del marco legal.

►La simplificación de los procedimientos para el reconocimiento.

►La instrumentación de acciones eficaces de comunicación, información y legitimación sobre el reconocimiento, para los usuarios y la sociedad en general.

Como se puede observar, el desarrollo de sistemas de reconocimiento y certificación de aprendizajes constituye un desafío complejo que requiere capacidad técnica para diseñar e implementar los componentes centrales de todo sistema.

Quinto criterio: la organización curricular y la flexibilidad.

La flexibilización es un factor clave para lograr que la oferta educativa sea accesible, adecuada y pertinente a las condiciones de vida y a las ca-

racterísticas de las personas. Una organización curricular con una base común a partir de la cual se generen programas específicos, permite incluir de manera adecuada a la diversidad de la población de jóvenes y adultos y facilita la trayectoria educativa de las personas.

La implementación de una oferta curricular flexible plantea desafíos que deben ser considerados; entre ellos: ¿qué cambios implicaría una oferta educativa organizada en módulos?, ¿qué impacto tendría en relación a las ofertas tradicionales organizadas en años escolares?, ¿cómo se podría hacer efectivo el ingreso y/o egreso de los educandos en los módulos a lo largo del año?, ¿qué papel tendría el docente?, ¿cómo se implementan un enfoque basado en el desarrollo de competencias y la organización en módulos?

Todos los países consultados aprecian como positivo y necesario el desarrollo de una oferta modular y flexible. Con diferente grado de desarrollo y alcance, existen experiencias orientadas hacia la flexibilización de la oferta, algunas de las cuales han incorporado herramientas tecnológicas para su implementación.

Al momento de diseñar un currículum flexible, dos temas surgen con fuerza:

►la organización modular requiere una precisión acerca de qué entender por módulo y por unidades de aprendizaje al interior de cada módulo. Aclarar esta definición es fundamental, porque, en determinadas experiencias, el módulo se homologa a textos de estudios, en circunstancias que estos debieran cumplir una función de apoyo para el desarrollo de las com-

petencias definidas en los módulos. El módulo remite a una estructura que tiene sentido completo y que puede conectar o ensamblar con la estructura mayor del currículum; de esta manera se dan oportunidades efectivas para que las personas avancen según su propio ritmo de aprendizaje.

►la necesidad de contar con evaluación de competencias de ingreso y egreso para facilitar la trayectoria educativa de las personas. Ello requiere definir un marco de competencias o criterios y procedimientos claros de evaluación que permitan valorar cuándo una persona alcanza las competencias necesarias para continuar al próximo módulo.

Sobre la base de sus experiencias, algunos de los países consultados señalan temas que preocupan y que se deben considerar al momento de implementar ofertas flexibles. Entre ellos se pueden destacar:

►la capacidad de trabajo autónomo de los participantes, tanto por su disponibilidad de tiempo efectivo como por la disposición hacia el autoaprendizaje;

►la asunción real de un nuevo papel del docente, como guía, como orientador o tutor de los procesos de aprendizaje y, por consiguiente, la necesidad de una formación pedagógica específica;

►la necesidad de contar con material pedagógico pertinente como requisito de implementación;

►los efectos institucionales al interior de los propios Ministerios que, en muchos casos, no favorecen las ofertas educativas flexibles.

Sexto criterio: la evaluación para el aprendizaje.

La evaluación de los aprendizajes es un tema que suscita interés en todos los países participantes en el proyecto: hay consenso que en EPJA existe una escasa cultura evaluativa y se expresa como un requerimiento técnico-pedagógico para el currículum y la formación de educadores.

Un diseño curricular de calidad debe entender la evaluación como un aporte fundamental para el proceso de aprendizaje. La evaluación debiera permitir el mejoramiento de los aprendizajes y la retroalimentación del proceso educativo que realizan los docentes y/o facilitadores. Desde esta perspectiva, se señalan algunos criterios:

►la evaluación debe ser entendida como un proceso, en donde no sólo se deben aplicar pruebas escritas, sino también otro tipo de instrumentos como portafolios de evidencias o pautas para trabajos desarrollados por los participantes, coevaluación entre los propios participantes;

►la evaluación debe contar con criterios transparentes; una opción es incluir indicadores de evaluación al finalizar una unidad o módulo. Se sugiere la necesidad de construir estándares de evaluación que permitan verificar lo que se ha aprendido y lo que falta por aprender.

►la evaluación se debe basar en la perspectiva de las competencias presentando situaciones que requieren movilizar conocimientos, habilidades prácticas y de comportamiento para dar respuesta adecuada a las tareas que se presentan.

► Los instrumentos de evaluación deben corresponder a las necesidades de aprendizaje de las personas adultas. Instrumentos de evaluación que emplean textos o expresiones infantiles o que invitan a realizar tareas que “infantilizan” a las personas, distorsionan el sentido de la educación de adultos y, en vez de impulsarlos a mostrar sus logros cognitivos, afectan su autoestima y limitan sus capacidades.

SÍNTESIS Y DESAFÍOS

La EPJA del siglo XXI tiene el requerimiento de diseñar y poner en práctica un currículum que responda a la complejidad de las sociedades actuales y que otorgue oportunidades efectivas de aprendizaje a la diversidad de sus participantes. En condiciones de exclusión social y en un contexto de profunda inequidad, la EPJA en América Latina tiene el desafío de ofrecer un espacio de aprendizaje de calidad en un ambiente de respeto y tolerancia que permita a las personas desplegar sus capacidades y adquirir nuevas competencias.

En opinión de todos los países participantes en este proyecto, contar con un diseño curricular es imprescindible para orientar y mejorar las políticas y su puesta en acción. El análisis de las propias prácticas y entorno socio-pedagógico no debe ser el único referente para la EPJA; otras disciplinas provenientes del campo de las ciencias sociales, complementan y profundizan aspectos fundamentales que deberían ser incorporados como orientación en el diseño del currículum.

Desde la perspectiva sociológica:

► El concepto de exclusión social permite comprender la situación de negación de de-

rechos económicos, civiles, políticos y socio-culturales; este es un concepto relativamente reciente, surgido para expresar las nuevas formas de desigualdad que van más allá de las inequidades históricas.

► En una visión estratégica, el diseño curricular debe regirse por los principios de solidaridad y respeto a la diversidad de identidades, de modo que la oferta educativa se oriente hacia la cohesión social; es decir, que sea capaz de generar condiciones en que todos y todas encuentren y vivan el sentido de pertenencia a la sociedad, desarrollando las competencias requeridas en el mundo actual y ejerciendo sus derechos ciudadanos.

Desde la perspectiva psicológica:

► Conceptos relacionados con la imagen que las personas se han formado de sí mismas, que está en la base de la autoestima, deberían orientar el diseño curricular. De este modo, la EPJA tiene la responsabilidad de impulsar procesos en los cuales las personas tengan experiencias positivas que les ayuden a mejorar su autoconcepto y reconocer sus capacidades.

► La comprensión de las diferentes etapas del ciclo vital permite entender que aún cuando todos los seres humanos aprendemos a lo largo de la vida, existen diferencias en cuanto a las capacidades de respuesta y al peso que tiene nuestra experiencia previa. También los estilos cognitivos, marcan diferencias que están fuertemente determinadas por el contexto cultural y situación de vida de los participantes. Atender a la diversidad, como característica fundamental de la EPJA, demanda asumir en el diseño curricular los conceptos de ciclo vital y estilos cognitivos.

► Las teorías del aprendizaje, por su parte, proporcionan fundamentos de base que deben orientar el diseño curricular y las prácticas pedagógicas.

Desde la pedagogía:

► El aprendizaje a lo largo de la vida es un principio orientador de las políticas educativas. En el diseño del currículum se debe considerar que el aprendizaje se logra a través de diferentes vías – formales, no formales e informales –, por tanto se debe incluir mecanismos de reconocimiento de aprendizajes que faciliten la realización de diferentes trayectorias.

► A partir de los avances en pedagogía y de la teoría y práctica de la EPJA, se pueden destacar orientaciones claves, que ayudan a sustentar la práctica pedagógica, las cuales debieran ser principios rectores que orientan el currículum en acción, entre ellas: las personas jóvenes y adultas, en tanto sujetos activos de aprendizaje, construyen un nuevo conocimiento a partir de la información anterior; logran aprender cuando no se limitan a sus propias conversaciones; durante el proceso de aprendizaje pueden enriquecer y ampliar sus esquemas mentales, como también cuestionarlos, problematizarlos y complejizarlos; en el aprendizaje enfrentan obstáculos cognitivos; aprenden dentro de un contexto; deben desarrollar autonomía y adquirir un buen dominio del lenguaje.

SEIS CRITERIOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN CURRÍCULUM DE CALIDAD

Estos fundamentos disciplinares y la experiencia acumulada en la EPJA, llevaron a levantar, durante el desarrollo del proyecto, seis criterios

claves para la construcción de un currículum de calidad para la EPJA en nuestra región:

Centralidad de la persona que aprende y el contexto

Existe consenso que el currículum debe dar cabida a diversas estrategias de implementación adecuada a los grupos de pertenencia, pero esta diversidad debe estar articulada en una estrategia amplia, capaz de garantizar la trayectoria educativa de las personas. A su vez, de acuerdo a los propósitos y alcances de la intervención pedagógica, se pueden establecer distinciones más específicas. En este sentido, se podrían mencionar modalidades no formales con objetivos acotados, relacionadas por ejemplo con salud, trabajo o recreación, las que no requieren garantizar, necesariamente, trayectorias de formación.

El enfoque de competencias

El modelo basado en competencias para la EPJA es una aspiración, pero falta avanzar tanto en su significado como en los procedimientos para lograrlo. El tema ha penetrado con fuerza en los países, en especial se ha subrayado el enfoque de competencias para la vida, en el que se incluyen competencias comunicativas, de razonamiento, de resolución de problemas y de participación, desde las cuales se pueden derivar los aprendizajes indispensables de desarrollar.

Un currículum basado en el enfoque de competencias debe contener la explicitación de las competencias que se intenta desarrollar y los criterios de su evaluación. Por lo mismo,

se señala la necesidad de diseñar un marco de competencias; este marco debe favorecer la continuidad educativa, ya sea en el sistema formal o no formal y debe permitir la movilidad horizontal y vertical en un sistema educativo sin fronteras que facilite la puesta en práctica del aprendizaje a lo largo de la vida.

La formación para el trabajo y la ciudadanía

Todos los países participantes señalan que la formación para la ciudadanía debe abordar los temas relacionados con el aprender a convivir, a tener responsabilidad consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente, en la búsqueda de una ciudadanía activa y responsable.

El componente laboral, ya sea respecto de la formación en oficios y/o la formación profesional constituye un eje fundamental en la oferta de EPJA. Es importante hacer una clara distinción entre el desarrollo de competencias generales para la empleabilidad (competencias comunicativas, cálculo básico, habilidades del pensamiento y sociales) y la especificidad de una oferta de formación para el trabajo.

Las ofertas de formación para el trabajo pueden requerir infraestructura especializada lo que supone considerar las posibilidades reales del propio ofertante de la EPJA, como la posible y necesaria articulación con otras instancias del sistema educativo y con el sector productivo.

Por otra parte, es importante que la oferta en cuestión sea un componente que se articule de manera clara y coherente con el modelo educativo, y que no resulte un "accesorio", de modo

que las competencias que la persona vaya desarrollando sean directamente aplicables al mundo del trabajo. El generar condiciones para que esta formación para el trabajo pueda proyectarse en trayectorias educativas y de formación técnica, es asunto complejo, que no se reduce a ofrecer una determinada variedad de cursos o módulos.

El reconocimiento de los aprendizajes previos

La inclusión de mecanismos de reconocimiento y certificación de aprendizajes previos, que faciliten la trayectoria formativa de las personas, es un elemento clave en la formulación de un currículum de calidad en el contexto de aprendizaje a lo largo de la vida. Todos los países consultados señalan la necesidad de contar con este mecanismo; se reconoce que el primer paso es construir un marco que articule la formación general y las competencias laborales específicas.

Como en el tema de las competencias, en el que se trató también el tema de la construcción de un marco, se señala que se requiere definir una metodología clara de construcción, tanto desde el punto de vista del contexto (necesidades de los entornos) como educativo (modelo curricular flexible, catálogos de competencias y de ocupaciones, etc.) y de articulación con distintas instancias. El desarrollo de sistemas de reconocimiento y certificación de aprendizajes es una estrategia de largo plazo, pues es un desafío complejo que requiere capacidad técnica para diseñar e implementar los componentes centrales de todo sistema.

La organización curricular y la flexibilidad

La flexibilidad es un factor clave para lograr que la oferta educativa sea accesible, adecuada y pertinente a las condiciones de vida y a las características de las personas. Una organización curricular con una base común a partir de la cual se generen programas específicos, permite incluir de manera adecuada la diversidad de la población de jóvenes y adultos y facilita la trayectoria educativa de las personas.

Todos los países consultados aprecian como positivo y necesario el desarrollo de una oferta modular y flexible. Para avanzar es necesario clarificar qué se entiende por módulos y, al mismo tiempo, contar con un sistema de evaluación de competencias de ingreso y egreso relacionado con cada módulo, para facilitar la trayectoria educativa de las personas.

La evaluación para el aprendizaje

Un diseño curricular de calidad debe entender la evaluación como un aporte fundamental para el proceso de aprendizaje. La evaluación debiera permitir el mejoramiento de los aprendizajes y la retroalimentación del proceso educativo que realizan los docentes y/o facilitadores. Desde esta perspectiva, la evaluación debe ser entendida como un proceso, que debe contar con criterios transparentes; la evaluación se debe basar en la perspectiva de las competencias, presentando situaciones que requieren movilizar conocimientos, habilidades prácticas y de comportamiento para dar respuesta adecuada a las tareas que se presentan; los instrumentos de evaluación deben corresponder a las necesidades de aprendizaje de las personas adultas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, Inés. 2009. Conocimiento complejo y competencias educativas. Ginebra: UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Bourgeois, E., 1991. El aprendizaje de los adultos en formación. Una perspectiva constructivista". Santiago de Chile: Seminario PIIE-CIDE.
- Brunner, José Joaquín, 2000. Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información. Santiago: PREAL, N° 16, enero.
- Commission des Communautés Europeenes. 2005. Proposition de recommandation du Parlement européen et du conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Bruxelles.
- Delors, Jacques, 1996. La Educación encierra un tesoro. México, D.F. UNESCO.
- Díaz Barriga, Ángel, 2006. El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? México, D.F.: UNAM, Perfiles Educativos, tercera época, año/vol. XXVIII, número 111.
- FLACSO sede Costa Rica, 2000. Exclusión Social y Reducción de la Pobreza en América Latina.
- http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Exclusi_n.pdf
- García Rivas y Braslavsky, C. 2004. Reforma Curricular y Cohesión en América Central:
- http://www.ibe.unesco.org/publications/regworkshops/finrep_pdf/finrep_costarica_04.pdf.
- Irigoín, María E. 2003. Competencias y procesos asociados. Presentación en el Seminario "Competencias profesionales: Demandas a la Educación Superior", Universidad de Magallanes, Sede Puerto Natales.
- Jonnaert, Philippe y otros, 2006. La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer ce concept a celui de "l'agir competent". Geneve: Bureau International d'éducation de l'UNESCO.
- Le Boterf, Guy, 2000. La Ingeniería de las Competencias. España: Ediciones "Gestión 2000".
- Morin, Edgar. 1999. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO.
- OCDE, 2003. La comprensión del cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje. Madrid. Santillana.
- OIT, 1998: La educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de la educación. Informe para el debate de la reunión paritaria sobre educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de la educación. Ginebra. En: <http://www.ilo.org/public/spanish/dialogue/sector/techmeet/jmep2000/jmep1.htm>
- Perrenoud, Philippe, 1999. Construir competencias desde la escuela. Caracas- Montevideo- Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Pinto Cueto, Luisa, 1999. Currículo por competencias. Necesidad de una nueva escuela. En: TAREA. Revista de Educación y Cultura, n°43, Lima, marzo.
- PNUD, 2010. Informe Regional actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad. <http://www.idhalc-actuarsobreelfuturo.org/site/index.php>
- TIANA, Alejandro. 2008. ¿Qué sabemos hoy acerca de la evaluación de los aprendizajes de personas jóvenes y adultas? - Ponencia presentada al Seminario Internacional de Evaluación de Aprendizaje de personas jóvenes y adultas, convocado por la OEI y el Ministerio de Educación de Chile.
- Torres R. M. ¿Qué y cómo es necesario aprender? Necesidades Básicas de Aprendizajes y contenidos curriculares. <http://books.google.cl/books?id=wVKyVJvYb3QC&pg=PA42&lpg=PA42&dq=>
- Undurraga, C. 2004. ¿Cómo aprenden los adultos? Una mirada sico-educativa. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica.