

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)



DOCUMENTO DE BASE

47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO

Una educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades

Ginebra, 8 a 11 de septiembre de 2004

Documento de ayuda al debate en el marco del Taller 3:

Calidad de la educación y competencias para la vida

Las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación

por

Halfdan Farstad

Instituto Nacional de Tecnología
Oslo (Noruega)

La globalización de la economía plantea a la educación nuevos desafíos en todo el mundo. Se espera que los gobiernos y los sistemas de enseñanza impartan a todos los jóvenes una “educación de calidad” y “competencias para la vida”. En el presente documento se investiga el contenido de estos conceptos fundamentales y se examinan algunas posibles repercusiones en los sistemas de enseñanza. Se presta especial atención al equilibrio entre la enseñanza general y la formación profesional y a las dificultades que encuentran los países en desarrollo, así como a la constante necesidad de cooperación internacional para reducir las diferencias en la esfera de la educación. Las observaciones, interpretaciones y aseveraciones que aparecen en el documento son imputables exclusivamente al autor, y no tienen por qué coincidir con las opiniones de la OIE y la UNESCO.

ÍNDICE

1	La importancia de la educación en la era de la economía globalizada	2
2	La calidad de la educación: la importancia de la pertinencia	3
3	De los conocimientos y las aptitudes a las competencias	5
4	Competencias permanentes y competencias para el aprendizaje permanente	6
5	Consecuencias y desafíos para todos los países	8
	Planes de estudio, metodología y seguimiento de la educación	8
6	Competencias para la supervivencia y el desarrollo: desafíos para los países en desarrollo	15
7	La educación permanente y la reducción de la brecha educacional	18
	Referencias	19

1 La importancia de la educación¹ en la era de la economía globalizada

Los recursos humanos son el activo más valioso de un país. A ello se debe que todas las naciones, sean cuales sean su situación económica y sus dirigentes políticos, cuenten con un sistema oficial de enseñanza integrado por escuelas y otras instituciones de formación que organizan y coordinan la transmisión de valores y actitudes, normas, conocimientos y aptitudes a los nuevos grupos de población y las nuevas generaciones.² La educación hunde sus raíces en el pasado y tiene por objeto equipar al alumno individual para la futura vida en el seno de la familia, la comunidad local y el mundo laboral. Lo prepara para diversas actividades y situaciones humanas y ocupa un lugar destacado tanto en la perpetuación como en la modificación de las comunidades y las culturas.

Con la evolución de las tecnologías y los mercados registrada en los últimos decenios, los gobiernos son objeto de mayor presión para que fortalezcan la acumulación sistemática de los conocimientos y aptitudes de la población. La educación supone para los países una vía de prosperidad cada vez más importante en una economía mundial competitiva. Para el individuo, la educación suele abrir el camino a una vida mejor.³ Las naciones que no educan a su población corren el riesgo de no salir de la pobreza o de caer en sus redes; la educación es condición necesaria, aunque no suficiente, de la prosperidad de los individuos y las naciones. Y sin embargo, mientras a escala mundial crecen las diferencias económicas, el número de analfabetos supera los 800 millones en todo el planeta, estimándose que uno de cada cinco niños carece de acceso a la educación más rudimentaria (<http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/brochure/brochure.htm>). En los países ricos, la matriculación en la enseñanza secundaria suele estar por encima del 90 por ciento, pero en muchos países pobres oscila entre el 5 y el 20 por ciento (<http://www.unesco.org/education/information/wer/WEBtables/Ind6web.xls>).⁴

Esta inquietud subyace a recientes iniciativas de ámbito mundial como Educación para Todos (EPT) y los Objetivos de desarrollo del Milenio (ODM) de las Naciones Unidas.⁵ Una y otra ponen de manifiesto que el acceso a la educación básica es un derecho humano y que el acceso universal a la educación básica será un mecanismo efectivo de reducción de la pobreza y, en general, de mejora de las condiciones sociales y económicas de los individuos y las naciones.

¹ En el presente documento “educación” equivale a “educación y formación”, pues también comprende la transmisión de conocimientos técnicos y profesionales y conocimientos prácticos y especializados de otro tipo.

² También es decisiva la educación que surge al margen del sistema oficial de enseñanza: en la familia, entre amigos, en el lugar de trabajo y en otros entornos públicos y privados. Sin embargo, el presente documento se centra principalmente en la educación oficial.

³ Estas observaciones son generales, pero no es difícil aducir ejemplos de sociedades en las que individuos provistos de un alto nivel de estudios pasan dificultades cotidianas para sobrevivir, mientras que los que cuentan con un nivel oficial de estudios bajo prosperan. La prosperidad no tiene que ver sólo con el *nivel*, sino también con el *tipo* de la educación. Es frecuente que la titulación que los empleadores buscan en un trabajador no coincida con la que posee el candidato que solicita el puesto.

⁴ Evidentemente, tenemos presentes las enormes diferencias que existen dentro de un mismo país rico y de un país rico a otro, así como dentro de un mismo país pobre y de un país pobre a otro, pero a efectos del presente documento nos parece que estos datos generales resultan pertinentes.

⁵ Véanse, respectivamente, <http://www.unesco.org/education/efa/index.shtml> y <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/index.html>.

La economía globalizada y basada en los conocimientos va modificando gradualmente el discurso internacional general sobre la educación y las correspondientes prioridades políticas. La inversión en educación de los gobiernos y las industrias crece de forma constante, al igual que crece la demanda de rendimiento comprobado de las inversiones. Cada vez es más habitual la necesidad constante de poner al día profesionalmente, o incluso readiestrar, a la población económicamente activa para adaptarla a los cambios tecnológicos o del mercado. Es necesaria una alta frecuencia de innovación para mantener la riqueza de los países donde los costos son altos y, en gran medida, la producción se basa en la capacidad intelectual. La movilidad en la esfera de la educación y en los mercados de trabajo está en alza. Cada vez cobran más importancia los títulos y competencias adquiridos al margen del sistema oficial de enseñanza, así como las combinaciones no convencionales de títulos oficiales y competencias obtenidas mediante la experiencia; lo que el individuo sabe y es capaz de hacer en concreto puede tener más importancia para el empleador (y para el propio individuo cuando se queda sin trabajo) que los diplomas obtenidos en el marco del sistema oficial de enseñanza, que pueden haberse quedado anticuados. Esta circunstancia explica la mayor atención que se presta a cuestiones relacionadas con la convalidación del aprendizaje extraoficial e oficioso y con el reconocimiento de la titulación de un país en otro.

En la mayoría de los debates sobre educación se pide a los gobiernos y los sistemas de enseñanza que impartan a todos los jóvenes una “educación de calidad” y “competencias para la vida”. ¿En qué consiste este objetivo? ¿Cómo podemos lograrlo? ¿Qué problemas encontraremos?

2 La calidad de la educación: la importancia de la pertinencia

Los objetivos 2 y 6 del Marco de Acción de Dakar sobre Educación para Todos⁶ subrayan que la educación universal impartida por los gobiernos ha de ser de calidad. No es posible disentir, pero ¿qué significa esta afirmación? ¿Entendemos todos el concepto del mismo modo? ¿Es universal el concepto de “calidad” en el sentido de que se entiende del mismo modo en todos los lugares y todos los países? ¿Cabe afirmar que un sistema de enseñanza es de calidad cuando su capacidad y su alcance son limitados y priva de acceso a amplios grupos de jóvenes? Formulando la pregunta de otro modo, ¿tiene cabida la dimensión cuantitativa en el concepto de calidad? Dando por sentado que la educación es una realidad efectiva, ¿en qué consiste impartir educación de gran calidad?

La educación oficial siempre tiene por objeto promover el aprendizaje, proceso interno experimentado por el alumno o el estudiante que tiene por objeto la adquisición efectiva de valores, normas, conocimientos y aptitudes nuevos.⁷ En consecuencia, un rasgo básico de la educación de calidad debe ser su función de acicate del aprendizaje. La presencia o ausencia de aprendizaje dependen de varias condiciones que en parte están interrelacionadas:

⁶ Consúltese en http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/background_documents.shtml.

⁷ El aprendizaje suele ser un acto deliberado, pero a veces llega a tener carácter accidental como consecuencia de observaciones y experiencias, y su entorno puede estar más o menos planificado y organizado. Véase, por ejemplo, la topología de Colardyn y Bjørnavold (2003), que distingue entre aprendizaje oficial, extraoficial y oficioso.

- *La motivación general del alumno:* es evidente que la motivación del alumno es condición imprescindible del éxito de la educación. Cabe suponer que la mayoría de los participantes en actividades de enseñanza oficial sienten una motivación general por el aprendizaje, no teniendo la enseñanza oficial ningún otro fin expreso.⁸
- *La motivación y la capacidad del profesor:* el éxito de la educación está supeditado a la capacidad del profesor de organizar la enseñanza y presentar los conocimientos y aptitudes que se van a transmitir estimulando la motivación del alumno por la materia y permitiéndole entender y aprender, lo cual tiene que ver con el entusiasmo profesional y la competencia del docente y con su preparación en métodos de enseñanza, así como con la disponibilidad del tiempo necesario, de un marco institucional apropiado y de equipo y material didácticos de calidad.
- *El contenido de la educación ha de ser pertinente:* el alumno deberá apreciar la posible utilidad y pertinencia de lo que aprende, observa y experimenta. Si los alumnos no perciben la pertinencia del contenido en relación consigo mismos y con su contexto, se desmotivarán, y el aprendizaje se resentirá en la práctica.⁹

Sería difícil sostener que las actividades de formación marítima dirigidas a los jóvenes de Nepal representen educación de calidad, aun cuando cumplan escrupulosamente estrictas normas internacionales. Asimismo, a la mayor parte del público le parecería muy discutible que los estudios sociales impartidos en las escuelas primarias de América Latina se centraran fundamentalmente en la historia y las actuales condiciones políticas y socioculturales de Europa antes que en las de su propio país o región.

La educación de calidad debe cumplir ciertas *normas y criterios expresos y mensurables* que, por lo general, guardan relación con *el contenido, los procedimientos y los resultados*. Lo tradicional es que el plan de estudios por materias se centre en actividades y temas de enseñanza y no en los objetivos del aprendizaje, pero esta situación cambia en la actualidad. Muchos países de todo el mundo ya han modificado o modifican actualmente el plan de estudios para centrarlo más en los resultados del aprendizaje.¹⁰

Se da por supuesto que la educación es para el alumno un recurso útil; de ahí que el contenido y las normas tengan que ver con su situación y con el contexto en que se imparten. La educación ha de tener en cuenta las necesidades e intereses del alumno y los principales agentes implicados, los recursos naturales de que se dispone, la estructura de producción y las tradiciones y prácticas culturales y políticas del lugar en cuestión. Desde esta óptica han de

⁸ La falta de alternativas a la escolarización o las intenciones de forjar o mantener amistades son otras causas que explican la asistencia a la escuela.

⁹ Claro está que se dan excepciones; las ansias de aprender y la curiosidad de algunos alumnos están por encima de lo habitual. En estos casos, la cuestión de la pertinencia carece en sí de pertinencia.

¹⁰ Suele ser fácil definir las metas del aprendizaje relacionadas con materias concretas y vincularlas con criterios mensurables, pero las metas relacionadas con las actitudes personales y las competencias sociales resultan más complicadas al respecto. En ese sentido, en la mayoría de los casos el desarrollo de esas aptitudes y cualificaciones tiene que ver con procesos didácticos.

determinarse las normas correspondientes a las metas de aprendizaje y los métodos pedagógicos.¹¹

Esta dimensión relativista del concepto de “educación de calidad” supone que el contenido, el método pedagógico y las metas de aprendizaje de la educación de calidad varían en función de factores geográficos y socioculturales y con el paso del tiempo. Por ello es difícil establecer normas universales de ámbito mundial para las distintas materias, pues los países presentan grandes diferencias entre sí,¹² lo cual *no* significa que los países de distintas partes del mundo no puedan o deban aprender los unos de los otros, por grandes que sean las diferencias de cultura, clima y nivel de enseñanza y tecnología. Más bien lo contrario: mediante el intercambio transnacional de ideas y experiencia práctica sobre el contenido y los objetivos del aprendizaje, la organización y los métodos de enseñanza, suelen determinarse elementos susceptibles de adaptación al propio contexto. Es posible que al aumento de la internacionalización propicie una mayor uniformidad de la educación en todo el mundo.

En lo que respecta a la fijación de normas nacionales de calidad en la enseñanza oficial, es difícil concebir alternativas a la práctica que actualmente impera en la mayoría de los países: las instancias públicas nacionales las determinan. No obstante, la mayoría de los países saldrían beneficiados si fundasen las normas en evaluaciones más detenidas y frecuentes de las necesidades de los alumnos, las comunidades, las empresas de distintos sectores y otros interesados que supuestamente se benefician de la educación. A la vez, en el marco de un mundo dinámico los planes de estudios nacionales han de ser flexibles en el sentido de que puedan adaptarse con facilidad a las condiciones locales y amoldarse a los cambios que surjan en la esfera de la tecnología y los mercados.

Las normas y planes de estudios pertinentes son importantes instrumentos de planificación, aplicación y evaluación de la educación, pero *la actuación efectiva* de las instituciones de enseñanza es lo que determina los resultados del aprendizaje. Para fomentar y respaldar la calidad, es importante que los responsables oficiales de educación asignen y organicen recursos suficientes y otras condiciones generales que facilitan el buen funcionamiento de las instituciones de enseñanza, lo cual comprende la formación y la puesta al día profesional del personal docente y el personal encargado de la gestión. En colaboración con otros interesados, los responsables deben organizar un seguimiento y un asesoramiento regulares de las instituciones de enseñanza.

¹¹ Cada vez es mayor el número de países que fomentan la adaptación local de los planes de estudio para que resulten pertinentes, como ocurre en varios países de Asia oriental y sudoriental. Consúltese <http://www.unescobkk.org/ips/ebooks/documents/buildingcurriculum/pt3.pdf>.

¹² Incluso en el seno de la Unión Europea, donde los compromisos políticos asumidos son firmes e impera una homogeneidad relativa, ha sido difícil acordar normas comunes que faciliten la movilidad laboral entre los estados miembros desde la óptica de un único mercado de trabajo. Esta cuestión forma parte destacada de los procesos de Boloña (enseñanza superior) y Copenhague (enseñanza y formación profesionales). Véase http://europa.eu.int/comm/education/policies/pol/policy_es.html. En 2000, los ministros de educación de la Unión Europea establecieron 16 indicadores de la calidad relacionados con *el nivel alcanzado* (matemáticas, lectura, ciencias, lenguas extranjeras, tecnologías de la información y de la comunicación, educación cívica y capacidad de aprender a aprender), *el éxito y la transición* (el índice de abandono, la finalización de la enseñanza secundaria superior y la escolarización en la enseñanza superior) y *los recursos y estructuras* (los gastos incurridos en materia de educación por estudiante, la educación y la formación del personal docente, la asistencia a los establecimientos de enseñanza infantil y el número de estudiantes por ordenador).

3 De los conocimientos y las aptitudes a las competencias

En los debates generales y políticos que giran en torno a la educación suele emplearse el concepto de “competencia”. Cada vez son más los países que adoptan planes de estudios “basados en competencias”. ¿Cómo puede y debe entenderse el concepto?

En los debates generales, el término “competencia” se emplea a veces como mero sinónimo de vocablos habituales como “conocimientos” y “aptitudes”. Tener una competencia significa sin más que la persona ha adquirido los conocimientos y aptitudes definidos en el plan de estudios y que el alumno puede demostrarlo sometiéndose a una prueba. Desde el punto de vista general, un plan de estudios basado en competencias establece las tareas concretas que cabe exigir al alumno al término del adiestramiento.

Varios países de la Unión Europea entienden por competencia la “capacidad de aplicar los conocimientos y las aptitudes” (Eurydice, 2002), con lo cual ponen de relieve la *facultad* de hacer uso activo de lo aprendido en situaciones nuevas. En una reciente publicación de la OIE y la UNESCO se constata que el concepto más habitual de competencias es una articulación coherente de conocimientos, aptitudes, valores y actitudes aplicada a situaciones de la vida cotidiana (Rychen y Tiana, 2004). Responde a este concepto la reforma prevista de la educación básica (de ciclo primario, secundario elemental y secundario superior) de Noruega:

"Cabe definir la competencia como la capacidad de utilizar los conocimientos y aptitudes de forma eficaz y original en el marco de situaciones interpersonales que comprenden las relaciones con otras personas en contextos sociales, así como en entornos profesionales o relativos a una materia en concreto. La competencia es producto tanto de las actitudes y los valores como de las aptitudes y los conocimientos." (NOU 2003:16)

Según esta interpretación del concepto, el término “competencia” abarca por igual la *voluntad* y la *capacidad* del alumno de emplear la preparación adquirida para actuar en situaciones nuevas. “La competencia constituye ... el fundamento de la originalidad, los planteamientos deontológicos y el ejercicio del juicio ...” (Rye y Torbjørnsen, 2004).

El establecimiento de objetivos en materia de competencia con arreglo a esta última interpretación del concepto determinará forzosamente la concepción y el contenido del plan de estudios, así como los métodos de enseñanza y la evaluación (véase lo que sigue).

La expresión “competencias para la vida” puede entenderse como mínimo de dos modos distintos que en parte se solapan:

- Competencias que serán útiles *a lo largo de la vida* del alumno e incluso para el aprendizaje permanente o de ámbito vital amplio en el marco de un mundo que evoluciona con rapidez. Esta acepción pone de relieve la perdurabilidad y una especie de *pertinencia universal* de estas competencias.
- Competencias que *preparan para la vida* en un sentido amplio, con inclusión de la capacidad de supervivencia, la atención de las necesidades básicas y, en general, la facultad para desenvolverse en las distintas situaciones y contextos sociales en que se suele encontrar el individuo. Con arreglo a esta acepción, se hace hincapié en las *funciones* o *efectos* de estas competencias.

Adoptando estas dos perspectivas, ¿qué desafíos tiene ante sí un sistema de enseñanza que se propone dotar a todos los jóvenes de “competencias para la vida” y contribuir a los esfuerzos de las naciones en pro del desarrollo y la prosperidad en los ámbitos económico y social?

4 Competencias permanentes y competencias para el aprendizaje permanente

Es un rasgo importante de una economía globalizada en estado de perpetua evolución el hecho de que los conocimientos y las aptitudes se amplían y aplican de forma novedosa. La expansión mundial del comercio impone una mayor demanda de competitividad a los productores. Los ciclos de producción son más cortos y la necesidad de innovación más pronunciada. La economía mundial del conocimiento modifica las demandas del mercado de trabajo de las economías de todo el mundo; también impone nuevas demandas a los individuos, que necesitan más aptitudes y conocimientos para enfrentarse a la vida cotidiana.

Entendido este contexto, ¿qué competencias necesita el individuo para vivir en el seno de la economía del conocimiento? La educación de calidad debe impartir a los alumnos valores, actitudes, conocimientos, aptitudes y competencias perdurables que les sirvan incluso cuando las condiciones y exigencias son nuevas. ¿Existen competencias universales que deban promoverse o cultivarse y fomentarse en todo el mundo?

Es considerable la labor encaminada a establecer y describir las denominadas “competencias fundamentales” (también denominadas “centrales” o “básicas”), entendidas como objetivos de aprendizaje a los que aspira todo sistema de enseñanza. En el marco de los debates europeos, las competencias fundamentales son las que “se consideran esenciales para participar de forma efectiva en la sociedad. Ayudan a los alumnos a mejorar su aprendizaje y su comportamiento en las esferas de la educación, el trabajo y la vida.” (Eurydice 2002). En todos los documentos nacionales estudiados, las competencias sociales y personales, al igual que las competencias de aprendizaje, reciben especial atención en la medida en que son fundamentales para eludir la exclusión social.

Las *aptitudes básicas* son soportes necesarios del aprendizaje y el desarrollo en el mundo de la educación, la vida laboral y la sociedad en general. Son independientes de las materias que se enseñan, pero se desarrollan aplicándolas a las materias, y son condiciones fundamentales para la adquisición de nuevas competencias.

“Los jóvenes necesitan aptitudes básicas para que la escuela pueda transmitir a los alumnos nuestro patrimonio cultural e impartirles una educación general válida. Un ser humano provisto de una enseñanza humanista ha aprendido a discernir la complejidad de la sociedad y a desenvolverse como adulto, a la vez que entiende la relación entre el individuo y los demás y entre los individuos y la sociedad. Las aptitudes básicas pueden considerarse semejantes al concepto de alfabetización, siendo ambos instrumentos fundamentales del aprendizaje de cualquier tipo.” (Rye y Torbjørnsen, 2004).

Suele distinguirse entre, por un lado, aptitudes y competencias genéricas o generales y, por otro, aptitudes y competencias propias de determinadas materias. Las aptitudes y competencias básicas generales se desarrollan ejercitándolas en muchas materias, siendo necesarias para aprender materias diversas en contextos diversos, mientras que el mejor modo de desarrollar las aptitudes y competencias propias de materias concretas es centrarse en las materias que

corresponda. Los distintos investigadores y países difieren en cuanto a las aptitudes y competencias, ya sean generales, propias de una materia o de una y otra modalidad, que han de considerarse fundamentales.

Las diversas aptitudes y competencias fundamentales se subdividen a su vez en función de si son personales, interpersonales o físicas. En ese sentido, las aptitudes básicas y las competencias fundamentales pueden organizarse con arreglo al siguiente cuadro:¹³

	Personales (cognitivas, psicosociales)	Interpersonales	Físicas / prácticas
Genéricas			
Propias de materias determinadas			

No obstante, parece que las diferencias que presentan las constataciones y las descripciones tienen más que ver con la terminología que con el fondo de la cuestión. Examinando los estudios con detenimiento se aprecia un acuerdo general en el sentido de que las siguientes aptitudes y competencias han de considerarse esenciales (Eurydice, 2002; Unión Europea, 2004; Ministerio de Educación e Investigación, 2004; Banco Mundial, 2003; Rye y Torbjørnsen, 2004):

El *dominio de la lengua materna* y, de ser posible, de otras lenguas, habladas y por escrito, y las aptitudes de *comunicación* suelen considerarse de importancia capital para desenvolverse con eficacia en todos los sectores de la sociedad. Por comunicación se entiende el empleo activo del lenguaje y la capacidad de estructurar y expresar los pensamientos propios, escuchar a los demás y comprender.

El *trabajo en equipo* abarca no sólo la capacidad de colaboración con otras personas, sino también la facultad de organizar las propias actividades facilitando las relaciones interpersonales.

La *resolución de problemas* es una competencia fundamental por la que se entiende la capacidad de analizar problemas, plantear soluciones, adoptar decisiones y evaluar los resultados.

La *aritmética elemental* supone el entendimiento básico de los conceptos matemáticos y la capacidad de utilizarlos.

Conocimientos básicos sobre ciencias naturales.

La *utilización de la tecnología de la información y la comunicación* es una aptitud básica susceptible de aplicación en el trabajo, las actividades de aprendizaje y la comunicación en general.

La *competencia de aprendizaje* permite al alumno organizar y regular su propio aprendizaje, aprovechar con eficacia el tiempo de que dispone, resolver problemas y planificar, utilizar, evaluar, plantearse y adquirir nuevos conocimientos y aptitudes.

¹³ La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO sostenía en 1996 que la educación permanente se asienta en cuatro pilares: *aprender a saber, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser* (Delors, 1996). Los dos primeros guardan relación con la primera columna.

Las *aptitudes básicas*, como por ejemplo las relacionadas con la tecnología de la información y la comunicación, son generales y se fomentan mediante su aplicación activa a diversas materias. El alumno adquiere las *competencias propias de una materia*, como, por ejemplo, la educación cívica o la lengua inglesa, ejercitándose en la materia de que se trate. Las *competencias fundamentales*, como la capacidad de trabajar en equipo o de organizar el propio aprendizaje, se desarrollan progresivamente partiendo de las competencias propias de materias concretas y de la aplicación activa de las aptitudes básicas en nuevos contextos y situaciones.

5 Consecuencias y desafíos para todos los países

Planes de estudio, metodología y seguimiento de la educación

Los debates y la evolución de ámbito internacional indican que el futuro objetivo general de la educación será que los alumnos desarrollen las aptitudes básicas y las competencias fundamentales.¹⁴ ¿Qué repercusiones tendrá este objetivo en los gobiernos y las instituciones de enseñanza por lo que se refiere a los planes de estudio, la formación del docente y la evaluación?

Se da por supuesto que las aptitudes básicas son instrumentos esenciales y generales aplicables a distintos tipos de aprendizaje que sirven de fundamento al desarrollo de las competencias fundamentales. Su aplicación no puede y no debe ceñirse a una sola materia. Por ello, los objetivos de desarrollo de las aptitudes básicas han de formar parte de los objetivos de aprendizaje de materias concretas en todos los niveles. El desarrollo personal del alumno procederá de su dedicación activa a materias particulares: “la materia estudiada y la implicación del alumno en ella conforman el punto en que convergen las aptitudes básicas y el crecimiento personal, cultural y moral” (Rye y Torbjørnsen, 2004).

Las competencias fundamentales constan de actitudes, conocimientos y aptitudes que no están directamente ligados a materias concretas. A ello se debe que las actividades de aprendizaje relacionadas con su desarrollo deban adaptarse a las distintas materias y niveles. Por ejemplo, se espera que en relación con cada materia el alumno no sólo acumule competencias que son propias de ésta, sino también una competencia general de aprendizaje al aprender a fijarse metas, planificar las actividades de aprendizaje, llevar éstas a cabo y evaluar su rendimiento académico, sus logros y los resultados obtenidos. La cooperación entre estudiantes formará parte natural del proceso.

Al estar encaminadas a respetar los principios de igualdad y pertinencia en la educación, las condiciones generales han de permitir y fomentar la adaptación de las instituciones de enseñanza a las necesidades del alumno y las condiciones locales eligiendo, por ejemplo, el enfoque pedagógico indicado, colaborando con asociados externos, etc. Para que los alumnos desarrollen aptitudes básicas y competencias fundamentales concretas deberán encontrarse en situaciones que les planteen desafíos pertinentes; el denominado “aprendizaje práctico” y la experiencia personal contribuirán al logro de los objetivos.¹⁵

¹⁴ No obstante, hay que recalcar que tanto la educación general como las aptitudes básicas son “elementos destacados de distintos contextos sociales, de importancia decisiva para el desarrollo social democrático” (Rye y Torbjørnsen, 2004).

¹⁵ Aunque el principio de “aprendizaje práctico” es el método de aprendizaje generalmente considerado *superior*, las nuevas investigaciones en los ámbitos de las neurociencias, la gestión de los conocimientos y la teoría del aprendizaje indican que “el verdadero aprendizaje SÓLO se produce con y mediante la práctica, no existiendo

Los planes de estudio temáticos son actualmente objeto de críticas por estar sobrecargados de materias precisas, con lo cual la flexibilidad disminuye y las respuestas adecuadas a las nuevas demandas llegan con retraso. Exigiendo una cantidad excesiva de conocimientos pormenorizados queda poco tiempo para la práctica, la reflexión y el desarrollo. Además, estos planes de estudio determinan con frecuencia las modalidades pedagógicas y dejan poco margen para la necesaria adaptación a la situación local.

Una posible solución al problema de la sobrecarga y rigidez de los planes de estudio temáticos consiste en dedicarse menos a dirigir el aprendizaje para centrarse más en el objetivo de que el alumno aprenda aptitudes básicas y competencias relacionadas con las materias. Un plan de estudios temático de este tipo no establecerá directrices detalladas sobre el *modo* de cumplir los objetivos, sino que determinará una serie de *principios* relacionados con el proceso de enseñanza y sentará objetivos claros que dejen margen para aplicar enfoques diversos acordes con las necesidades de reflexión de los distintos alumnos. Además, no entrará en excesivos detalles por lo que respecta al *contenido* prescrito de la enseñanza, sino que estará orientado al aprendizaje que debe alcanzarse. En gran medida, tal enfoque convierte la elección del contenido y la modalidad de enseñanza en una cuestión de responsabilidad profesional.¹⁶

De lo señalado se desprende que, en el marco de un sistema de enseñanza provisto de objetivos relativos a las aptitudes básicas y las competencias relacionadas con materias concretas, los planes de estudio temáticos supondrán una notable simplificación frente a los planes de estudio que se centran más en el contenido. Sin embargo, en vista de que los planes de estudio temáticos son importantes mecanismos de planificación para las instituciones y el profesorado, tiene más importancia que nunca que establezcan objetivos de aprendizaje sumamente claros y normas mensurables en relación con las aptitudes y competencias básicas pertinentes, comprendido el modo en que se prevé que los alumnos empleen los conocimientos y aptitudes aprendidos.

Está claro que los nuevos principios y objetivos en la esfera de la educación exigen gestores de escuela y docentes debidamente capacitados y autónomos que estén motivados y sean capaces de adaptar los objetivos de los planes de estudio a las necesidades de los distintos alumnos. La función del profesor cambiará, pues, en mayor grado de lo que es hoy habitual, la enseñanza se impartirá en forma de asesoramiento y orientación de las actividades del alumno. Es evidente que los nuevos objetivos y planes de estudio plantean desafíos profesionales y pedagógicos a los que ha de hacerse frente mediante planes apropiados de formación inicial y continua de los docentes y los gestores de escuela.

En general, el aprendizaje alcanzado deberá evaluarse en función de las modalidades pedagógicas. En ese sentido, es natural que la evaluación de las aptitudes básicas y las competencias fundamentales se distinga de la evaluación practicada en los sistemas de enseñanza tradicionales, caracterizada por planes de estudio pormenorizados que incluyen distintas materias, pues se centra en la aplicación efectiva de los conocimientos y aptitudes

diferencia entre “saber algo” y “saber hacerlo””. Profesor Andrew Gonczi, University of Technology, Sydney. <http://acde.edu.au/assets/pdf/campusreview7mar02.pdf>

¹⁶ Estos son los principios por lo que se regirá la reforma de la educación básica prevista en Noruega. El Ministerio de Educación e Investigación sostiene que, tras la reforma, el 25 por ciento del tiempo dedicado a la enseñanza de cada materia podrá emplearse con mayor discreción en función de las condiciones locales y las necesidades concretas de los alumnos (Ministerio de Educación e Investigación, 2004).

prescritos. Habida cuenta de la evolución gradual de las aptitudes y competencias básicas en virtud de la práctica y la reflexión, cabe sostener que el seguimiento y la evaluación permanentes han de formar parte integral de la enseñanza y el asesoramiento a lo largo de todo el curso.¹⁷ Estas actividades podrían basarse en parte en la documentación del propio trabajo llevado a cabo por el alumno. Ha de decidirse si este tipo de evaluación ha de anteponerse a los exámenes finales tradicionales o si conviene aplicar uno y otro sistema.

El establecimiento de planes de estudio temáticos menos pormenorizados conferiría un mayor poder decisorio a las distintas instituciones de enseñanza y su personal. En aras de garantizar la calidad y la igualdad en el rendimiento y la evaluación oficial a escala nacional, será fundamental la presencia en este sistema de un mecanismo desarrollado de garantía de la calidad. El seguimiento y el asesoramiento de los gestores de las escuelas y el personal docente serán las principales tareas del sistema, siendo de especial importancia en las fases iniciales de la transformación.

Políticas, contenidos y responsabilidades compartidas

Como corolario del debate antes esbozado y en el marco de la creciente dinámica de la economía mundializada, todos los países deberían reflexionar sobre diversos aspectos políticos relacionados con el contenido y la organización de la educación. A continuación se describen brevemente algunos de ellos.

a. Mejorar la calidad y el atractivo de la educación y la formación técnica y profesional (EFTP) y su acceso. Para poder responder adecuadamente a la continua evolución de las tecnologías y los mercados, los países tienen necesidad de contar con una amplia gama de recursos humanos. Los conocimientos teóricos generales y los distintos tipos de competencias prácticas y sociales suelen estar presentes de manera conjunta en el origen de nuevas actividades y empresas rentables. Los conocimientos y las competencias técnicas y profesionales constituyen –en grados diferentes– las herramientas fundamentales para transformar las ideas y los cálculos en productos reales y viables. A nivel nacional, el acceso a las calificaciones técnicas y profesionales permite la utilización eficiente y eficaz de los recursos naturales disponibles. Para muchas personas, el acceso a la formación profesional (de base) aumenta considerablemente sus posibilidades de conseguir empleo o trabajar de manera independiente o bien, simplemente, de satisfacer sus propias necesidades.¹⁸

La mayoría de los países muestran hoy un significativo desequilibrio entre la educación general y la EFTP –a favor de la primera– en lo que respecta a la disponibilidad, la calidad y, en consecuencia, a la estima y el prestigio social.¹⁹ La enseñanza primaria y secundaria es predominantemente académica. La potencial incidencia de las competencias técnicas y profesionales en el nivel de la competitividad nacional y en las posibilidades personales de los educandos hace que estos países deban plantearse con urgencia la necesidad de incidir a su vez en las actitudes generales respecto de la EFTP y de mejorar cuantitativa y cualitativamente este sector del sistema educacional.

¹⁷ Véase <http://www.tenet.edu/teks/math/assess/caalt.html>.

¹⁸ Para más elaboración, véase UNESCO 1999.

¹⁹ Los mayores costos de la EFTP, la estima general y la seguridad del empleo efectivo, las oportunidades laborales y la estructura salarial son algunos de los factores que explican en parte este desequilibrio.

En Europa se reconoce cada día más la necesidad de mejorar los sistemas y la matrícula de la EFTP. La Unión Europea considera el desarrollo de la EFTP como un instrumento estratégico fundamental para la competitividad regional. La Declaración de Copenhague afirma:

En marzo de 2000, el Consejo Europeo de Lisboa reconocía el importante papel de la educación como (...) instrumento para consolidar el poder competitivo de Europa en el mundo entero (...) y para que la Unión Europea llegue a detentar la economía con base en el conocimiento más dinámica del mundo. El desarrollo de la educación y la formación profesional de alta calidad constituye una parte esencial de esta estrategia, sobre todo en lo que respecta a la promoción de la integración, la cohesión y la movilidad social y al empleo y la competitividad. (UE, 2000.)

En otras partes del mundo –África del Sur, África Occidental, los Estados Árabes, Asia Meridional, Asia Central, América Latina y el Caribe y los pequeños Estados de Oceanía– también se están llevando a cabo iniciativas subregionales tendientes al mismo fin, en cooperación con el UNEVOC (Centro Internacional de la Unesco para la Educación y Formación Técnica y Profesional).²⁰ En estas regiones el ritmo de los procesos de modernización varía, pero en general es más lento que en los países de la Unión Europea. Si no se hace nada por cambiar esta situación, se corre el riesgo de que las diferencias en las prioridades políticas y en la atribución de los recursos destinados al desarrollo de la EFTP lleven a una profundización de la brecha económica y social existente entre los países ricos y los países en desarrollo.

b. Educación para el desarrollo del espíritu empresarial. En la actualidad, la mayoría de los sistemas educacionales forman en primer lugar para el empleo. Sin embargo, en un mundo competitivo y con frecuente reestructuración de la producción, ninguna economía puede basar su futura prosperidad económica y social en la producción y las empresas ya existentes. En consecuencia, con el fin de mantener o mejorar su competitividad económica, todos los países deberían preparar a la juventud para el trabajo independiente y alentar y estimular las innovaciones y el desarrollo de nuevos tipos de producción. La educación para el desarrollo del espíritu empresarial es uno de los diversos medios que pueden conducir a este fin. Para una persona, individualmente considerada, el trabajo independiente es a menudo una buena alternativa al empleo e incluso la única posibilidad de generar ingresos en muchas áreas donde el nivel de desocupación es muy elevado. Por lo tanto, existen buenas razones para que los sistemas de educación alimenten actitudes positivas hacia el trabajo independiente y brinden a todos los educandos una formación adecuada para el desarrollo del espíritu empresarial.

El desarrollo del espíritu empresarial se basa tanto en competencias cognoscitivas como prácticas y sociales: es, casi por definición, uno de esos casos en que las competencias se desarrollan gracias a la práctica y en estrecha colaboración con empresas locales y otros actores externos. En todas partes del mundo se están aplicando ya varios programas de formación de este tipo a distintos niveles de la enseñanza.²¹ Los alumnos crean y dirigen su propia empresa real, bajo la supervisión de un director de empresa experimentado: es decir, aprenden haciendo. El objetivo principal no es ganar dinero, sino más bien brindar a los estudiantes una comprensión adecuada de los procesos y mecanismos sociales de la empresa y alentarlos a repetir el ejercicio cuando sean adultos. Para alcanzar el éxito, los alumnos deben adquirir y

²⁰ Véase <http://www.unevoc.unesco.org/programmes/index.htm#SubregionalCooperation>

²¹ Por ejemplo, los programas Junior Achievement, que están siendo aplicados en casi cien países. Véase <http://www.ja.org>

utilizar los conocimientos de la cultura y las tradiciones locales, aprender a tomar decisiones, conocer la economía y las leyes y poner en práctica diversas formas de cooperación. La Oficina Internacional del Trabajo ofrece programas de formación empresarial destinados a grupos ajenos a la educación formal que se utilizan con frecuencia en los países en desarrollo.²²

c. Atribución de recursos para inversiones. La reforma de los sistemas educativos en general constituye un ejercicio que exige recursos para la elaboración de los currículos, los manuales y otros auxiliares didácticos, y para la formación y actualización del personal docente y administrativo. La formación de docentes y directivos para un sistema basado en normas de calidad y objetivos de competencia como los arriba descritos, que implican la asociación con actores externos y cambios significativos en el papel del docente, será particularmente exigente en materia de costos. Esto también se aplica al desarrollo y la mejora de la EFTP, ya que la formación oportuna y pertinente requiere un equipamiento técnico moderno y el acceso permanente a materiales pedagógicos. La inclusión de la enseñanza general de las tecnologías de la información y la comunicación entre los objetivos de las competencias y habilidades básicas a desarrollar en cada uno de los alumnos implica para todos los países una enorme y recurrente inversión y gastos en constante actualización.

En general, los rendimientos de las inversiones nacionales en educación no se perciben de manera inmediata, sino diez o veinte años después. El vínculo entre los gastos públicos en educación y los rendimientos a largo plazo –que a menudo benefician directamente y en primer lugar a las compañías privadas– no es fácil de probar. Por esto resulta harto difícil convencer a los políticos de la necesidad de dar prioridad a la educación, por encima de otros importantes sectores que se disputan los mismos limitados recursos, especialmente si ofrecen resultados más visibles e inmediatos.

d. Fortalecer la cooperación entre la educación y los actores externos. Con respecto a los temas antes abordados sobre la calidad de la educación y el desarrollo de habilidades y competencias mediante su aplicación a situaciones y contextos reales, se hace difícil imaginar cómo los sistemas educativos podrían operar con éxito sin una estrecha colaboración con actores externos. La implicación de la administración y las instituciones públicas, así como de las ONG y las empresas privadas, mejora evidentemente la orientación hacia el usuario final y acrecienta la importancia de la educación para los individuos, la comunidad y los futuros empresarios.

Una mayor participación de los actores externos en la educación y la formación no implica necesariamente la reducción del control ejercido por las autoridades nacionales, aunque se otorgue –por ejemplo– una mayor responsabilidad a los hospitales públicos y a las empresas privadas para dispensarla efectivamente. Las experiencias recabadas en América del Norte y en varios países de Asia y Europa muestran que los copartícipes sociales, la industria y otros actores públicos y privados pueden contribuir de manera positiva a la planificación y concepción de la educación a nivel nacional, local e institucional.²³ La asociación entre las instituciones educativas y los actores externos en general mejora la enseñanza y la práctica y

²² Véase <http://www.itcilo.org/medias/pdf/Publications.pdf> y <http://www.ilo.org/public/english/support/publ/pindex.htm>

²³ Véase, por ejemplo, CEDEFOP 1999 (http://www2.trainingvillage.gr/etv/vetsystems/report/de0699_en.asp)

reduce las necesidades de inversión en equipamiento. Las modalidades de cofinanciación de la formación podrían además aliviar la presión sobre los presupuestos públicos.²⁴

Para los participantes externos, cooperar en la educación implica compartir las ideas y el conocimiento. Cuando se trata de la práctica y de aspectos relacionados con la producción y la generación de ingresos, las instituciones educativas suelen encontrar dificultades para establecer acuerdos con las empresas privadas, para las cuales los estudiantes son potenciales futuros competidores. En los países pobres, donde la competencia por los escasos recursos puede ser feroz, este impedimento podría constituir para la educación un gran reto específico: dado que a menudo se tiende a considerar toda información como una posesión celosamente custodiada, la motivación para cooperar en asociaciones de inteligencia para la capacitación nacional y local puede requerir una formación a largo plazo tendiente a modificar las actitudes, tarea cuyos resultados sólo pueden verse con el tiempo. Sin embargo, si se logra producir esos cambios en el comportamiento, este tipo de cooperación ofrece una buena oportunidad para comprender e integrar procesos participativos que en general contribuyen a fortalecer la democracia y a consolidar la unidad nacional y el desarrollo en un sentido amplio.

6 Competencias para la supervivencia y el desarrollo: desafíos para los países en desarrollo

Las consideraciones de las páginas precedentes son bastante generales, las observaciones y recomendaciones son aplicables a todos los países. Sin embargo, cabe preguntarse si los países en desarrollo, dadas sus características económicas y sociales, no enfrentan retos específicos que son menos agudos en los países ricos y si no hay competencias específicas que su sistema educativo debería entonces privilegiar.

La situación actual y los fines de la educación

Para mantenerse y desarrollarse, una de las principales actividades de cualquier sociedad es asegurar una producción que permita satisfacer las necesidades básicas y otros requerimientos de sus miembros. Para la nación, una población sana es su recurso primordial, dado que el conocimiento, las habilidades y las competencias de los seres humanos constituyen su capital de base fundamental y que una producción formal rentable permite financiar actividades públicas necesarias, como la educación, la salud y el seguro social.

En muchos países en desarrollo la economía formal es débil e incluso negativa, lo cual genera problemas sociales y una creciente necesidad de intervención pública por un lado y, por otro, un empobrecimiento del Estado cada vez mayor. En consecuencia aumentan también los riesgos graves para la salud, mientras la desocupación y la pobreza generalizadas hacen que los padres no puedan seguir enviando a sus hijos a la escuela. Dada la precariedad o inexistencia de los sistemas de seguro social, cada vez es mayor el número de personas –incluso niños pequeños– que quedan abandonadas a su suerte y se ven obligadas a buscar de qué vivir en sectores de producción crecientemente informales.

Si bien es cierto que el acceso a la educación de calidad es un derecho de todos los individuos, y que el desarrollo positivo de la economía depende de una población educada, no es menos

²⁴ Sobre los diferentes convenios financieros, véase Zidetman 2001.

[http://wbln0018.worldbank.org/HDNet/hddocs.nsf/vt1w/b82142d5d2e9fc6a85256c390044f44c/\\$FILE/Financi ng%20VET.pdf](http://wbln0018.worldbank.org/HDNet/hddocs.nsf/vt1w/b82142d5d2e9fc6a85256c390044f44c/$FILE/Financi ng%20VET.pdf)

cierto que los sistemas educativos de muchos²⁵ países en desarrollo sufren de serias deficiencias, tanto cuantitativas como cualitativas. Según estudios recientes, en estos países: "la cobertura es insuficiente, el acceso inequitativo y la calidad de la educación a menudo baja, la enseñanza dispensada es con frecuencia un aprendizaje memorístico, dirigista y meramente informativo, dentro de un sistema de educación formal gobernado mediante directivas. Las tasas de alfabetismo de los adultos son bajas y muy pocos niños completan el ciclo de educación básica" (Banco Mundial, 2003).

Los altos índices de natalidad, la precariedad de la economía, las formas de gobierno inadecuadas y el gran número de víctimas del HIV-SIDA y otras graves enfermedades entre los grupos educados constituyen trabas considerables para los significativos esfuerzos que se llevan a cabo en el marco de la Educación Para Todos y los Objetivos para el Milenio con el fin de reducir los problemas enunciados.

Contenido de la educación

En este contexto, podría argumentarse que los gobiernos no tienen otra alternativa que dar prioridad al desarrollo de las competencias de los educandos que conciernen la *salud* y la *producción*, con el fin de quebrar el círculo vicioso.²⁶ La educación para la salud, que incluye temas como la higiene general, la alimentación y la prevención de enfermedades graves, está siendo ya integrada a todos los niveles de la enseñanza en la mayoría de los países y se realizan esfuerzos internacionales a gran escala para formar al personal docente y reforzar la educación en estos temas.²⁷

Entre las competencias para la producción se incluirán los conocimientos y habilidades que el individuo o el grupo en cuestión puedan utilizar para la producción en el contexto social y económico correspondiente. El objetivo primordial será capacitar a los individuos para satisfacer sus propias necesidades y tal vez producir para los mercados locales. Con esta perspectiva, la EFTP –incluida la educación agrícola, como veremos más adelante–, articulada en torno a las competencias y los conocimientos apropiados para la extracción y el procesamiento de los recursos locales, cumplirá una función particularmente importante. Sin embargo, también las competencias básicas generales y otros elementos de la educación académica resultan relevantes para las actividades generadoras de ingresos.

En los países con pocas oportunidades de empleo, armar a los alumnos con las competencias del espíritu empresarial tendrá una importancia capital. Algunos gobiernos –en número creciente– han tomado conciencia de esto e incluyen la empresa como tema obligatorio u optativo para todos los alumnos y estudiantes de la enseñanza general o profesional. Algunos países africanos, entre ellos Kenya y Botswana, han hecho de la formación empresarial una parte integrante de la educación en todas las capacitaciones para la producción, con el fin de estimular el desarrollo de nuevas pequeñas empresas, particularmente importantes como

²⁵ Entiéndase bien que esta descripción no se aplica por igual a todos los países comúnmente considerados 'en desarrollo'.

²⁶ Las iniciativas más importantes en curso de implementación en el marco de la cooperación internacional para el desarrollo comprenden la educación de las niñas y la educación para la paz, la democracia y la resolución de conflictos. Una elaboración de estos aspectos excedería el alcance de este documento y por esto debemos dejarla de lado. Por mayor información, véase por ejemplo:

<http://www.unicef.org/girlseducation/> , <http://www.girlseducation.org/welcome.asp> y <http://www.wundg/index.cfm> .

²⁷ Véase, por ejemplo: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=2297&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

proveedoras de empleo e ingresos descentralizados y, en consecuencia, fundamentales para el mantenimiento y desarrollo de las comunidades locales.²⁸

Llegar a la juventud

La definición de juventud de las Naciones Unidas la sitúa entre los 15 y los 24 años. En el año 2000, se estimaba que este grupo de edad alcanzaba en el mundo los mil cien millones de individuos, de los cuales novecientos diecinueve millones vivían en países en desarrollo (UNESCO, 1999). Dada la matriculación insuficiente y los altos índices de deserción escolar en muchos países en desarrollo, ¿cómo hacer para llegar a dispensar la necesaria educación a todos esos jóvenes?

El alcance general de la educación no es sólo un problema de infraestructura física y disponibilidad de manuales y otros materiales didácticos, ni siquiera de acceso a docentes y responsables administrativos calificados: la matriculación depende además de las tradiciones locales y de las actitudes frente a la educación, de la economía familiar y de la disponibilidad de transporte. Las intervenciones para mejorar los sistemas educativos, aumentar la matrícula y mantener a todos los niños en la escuela durante más de ocho o diez años serán un proceso a largo plazo y resulta difícil imaginar cómo los países en desarrollo podrían soportar esta espera. Quienes abandonan la escuela tempranamente están en general peor ubicados en la carrera por el empleo que quienes permanecen más tiempo dentro del sistema. Son ellos entonces quienes tienen mayor necesidad de adquirir competencias para la salud, la producción y el trabajo independiente.

Si se tiene en cuenta todo esto, es evidente que sería inadecuado concentrarse únicamente en la enseñanza secundaria cuando se quiere llegar a todos los jóvenes. En cambio, podríamos analizar un enfoque más amplio y abarcador, que incluyera una educación para la salud y la producción dirigida incluso a otros grupos, al margen de la enseñanza secundaria formal:

A los alumnos de la enseñanza primaria, adaptada a los grupos de edad correspondientes. Varios países en desarrollo han lanzado ya el proceso de introducción de la enseñanza preprofesional y empresarial a nivel primario. La cuestión de la 'desacademización' o 'profesionalización' de la educación básica se plantea cada vez más en los debates especializados.²⁹

A los jóvenes que han quedado al margen del sistema educativo regular, particularmente aquellos del *sector informal* o pertenecientes a la *población rural*. En África del Sur, la formación destinada al sector informal constituye un ítem importante de la cooperación subregional que se propone reformar la EFTP y desarrollar un sistema de educación permanente.³⁰ La formación dirigida a la población rural pobre es parte integrante de los Programas Emblemáticos de la UNESCO.³¹

Alcanzar los objetivos de la EPT significa ir adonde se encuentra el mayor número de personas no escolarizadas y no educadas. Esto nos lleva al Asia Meridional y al África Subsahariana y, en particular, a las zonas rurales de estas vastas regiones. (...) Porque en los próximos decenios,

²⁸ La educación pertinente es una intervención necesaria, pero no suficiente para generar una nueva producción y debería combinarse con medidas de apuntalamiento, financieras y otras. Véase, por ejemplo: Banco Mundial 2001 y OIT 2001.

²⁹ Véase, por ejemplo, <http://www.unescobkk.org/ips/ebooks/documents/buildingcurriculum/pt3.pdf> y <http://shikshanic.nic.in/cd50years/r/2R/13/2R130501.htm>

³⁰ Cfr. <http://www.unevoc.de/southernafrica/workshop2003/index.htm>

³¹ Cfr. http://www.unesco.org/education/efa/know_sharing/flagship_initiatives/index.shtml

sesenta por ciento de la población mundial vivirá en zonas rurales. El futuro de la humanidad depende de ellos y ellos dependen de la educación. (John Daniel, UNESCO)³²

Educar a los jóvenes marginados de la educación regular entrañará enormes desafíos en términos de administración y organización. Cuestiones fundamentales como 'qué y cuánto', 'cómo', 'dónde' y 'cuándo' siguen sin respuesta y tendrán que encontrar sus soluciones a nivel local.

7 La educación permanente y la reducción de la brecha educacional

Las descripciones y consideraciones de las páginas anteriores indican claramente que el acelerado desarrollo de una economía mundial del conocimiento plantea serios desafíos a todos los países y a todos los sistemas educativos. En la nueva economía mundial, los individuos no sólo deben ser capaces de utilizar eficazmente sus conocimientos y habilidades y de actuar de manera autónoma y reflexiva, sino también de evolucionar constructivamente en muchos ámbitos sociales diferentes. Para lograrlo, los países necesitan reemplazar los sistemas de aprendizaje memorísticos y dirigistas por modelos que estimulen y privilegien la creación, la aplicación, el análisis y la sintetización del conocimiento y las habilidades.

Los futuros sistemas educativos estarán orientados al aprendizaje permanente, formal y no formal e informal. Los individuos podrán recibir una educación acorde a sus necesidades y no porque han alcanzado una cierta edad. La instauración de sistemas educativos que obedezcan a estos nuevos principios será de vital importancia para preparar a los individuos y las naciones para competir en una economía mundializada.

Para los gobiernos y los actores de la educación, estos cambios serán considerables, ya que deberán asumir nuevas tareas y compartir responsabilidades. La orientación hacia el usuario final será asegurada mediante la creación de asociaciones activas con la sociedad civil para llevar a cabo la planificación y la transmisión de la educación. La principal función de los gobiernos será garantizar a la educación un encuadramiento: la formalización de las metas y las normas, la atribución y coordinación de los recursos, el control y la orientación de las instituciones educativas. Por otra parte, no debería subestimarse la importancia de formar al personal administrativo y de conducción de los establecimientos educacionales –así como a los docentes– con el fin de asegurar la mejor implementación de estos cambios en los principios y los sistemas.

La elaboración de nuevos sistemas educativos apropiados representará desafíos particulares para los países en desarrollo. Mientras los países más ricos tienen la posibilidad de desarrollar sus sistemas educativos de manera gradual y a lo largo de varios decenios en contextos relativamente protegidos, los países en desarrollo enfrentan hoy el reto de llevar a cabo una evolución semejante en un lapso mucho más breve y en una situación mundial de feroz competencia. Además, con el fin de reducir la brecha educacional, los países pobres deben incluso tratar de seguir el paso de las continuas reformas educativas que los países ricos ponen en práctica con el solo objetivo de mantener o mejorar sus propias posiciones competitivas en los mercados mundiales. El éxito de los países en desarrollo dependerá no sólo del apoyo continuo y masivo de la comunidad internacional, sino –y sobre todo– de la clara y firme voluntad política de sus propios gobiernos.

³² Cfr. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Referencias

Banco Mundial. 2001. *Business Development Services for Small Enterprises: Guiding Principles for Donor Intervention* [Servicios de desarrollo comercial para las pequeñas empresas: Principios orientadores para la intervención del donante], SME Dept., World Bank Group, Washington DC.

Banco Mundial. 2003. Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries [La educación permanente en la economía mundial del conocimiento: desafíos para los países en desarrollo], *TechKnowLogia* (Washington DC.), enero-marzo.

CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional), 1999. *The Vocational Education and Training System in the Federal Republic of Germany* [El sistema de educación y formación profesional de la República Federal de Alemania]. Tesalónica, Grecia. (Versión abreviada.)

http://www2.trainingvillage.gr/etv/vetsystems/report/de0699_en.asp

Delors, Jacques. 1996. *Learning: the Treasure Within* [La educación esconde un tesoro]. París, UNESCO. (Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI.)

<http://www.unesco.org/delors/index.html>

Eurydice. 2002. *Key Competencies. A developing concept in general compulsory education* [Competencias clave. Un concepto en desarrollo en la educación general obligatoria]. Bruselas, Eurydice.

http://www.vsy.fi/eaee/policy/70Q653_eurydice_EN.pdf

Gonczi, Andrew. 2002. Reshaping the learning curve for the future [Remodelar la curva del aprendizaje para el futuro], *Campus Review*, 6-12 de marzo. 2002. Sydney, University of Technology.

<http://acde.edu.au/assets/pdf/campusreview7mar02.pdf>

Ministerio de Educación e Investigación. 2003. I første rekke, *Green Paper*, NOU 2003:16, Oslo

<http://odin.dep.no/ufd/norsk/publ/utredninger/NOU/045001-020003/dok-bn.html>

Ministerio de Educación e Investigación. 2004. *Culture for learning Report n° 30 to the Storting (2003-2004)* [Cultura para el aprendizaje. Informe n° 30 al Parlamento noruego]. Oslo. (Versión abreviada.)

<http://odin.dep.no/ufd/engelsk/publ/veiledninger/045071-120012/dok-bn.html>

Naciones Unidas. 2000. *Declaración de las Naciones Unidas para el Milenio*. (Resolución 55/2 adoptada por la Asamblea General.)

<http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm>

Naciones Unidas, Asamblea General. 2003. *Implementación de la Declaración de las Naciones Unidas para el Milenio. Informe del Secretario General*. (Informe A/58/323, 2003)

<http://ods-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N03/481/57/PDF/N0348157.pdf?OpenElement>

OIT. 2001. *Background Reader Business Development Services* [Manual para Servicios de Desarrollo Empresarial]. Small Enterprise Development, Ginebra. (ISBN 92-2-112614-5)

Rychen, Dominique Simone; Tiana, Alejandro. 2004. *Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience* [El desarrollo de competencias clave en la educación: algunas lecciones de la experiencia nacional e internacional]. París, UNESCO.

Rye, Ellen; Thorbjørnsen, Arild. 2004. Competence-based curricula – The Norwegian example [Currículos centrados en las competencias. El ejemplo noruego]. (Artículo a publicarse en *CIDREE Yearbook 2004*.) www.cidree.org

UNESCO. *Estadísticas de educación*.

<http://www.unesco.org/education/information/wer/WEBtables/Ind6web.xls>

UNESCO. 1999. *Second International Congress on Technical and Vocational Education. Seoul, Republic of Korea 26-30 April 1999. Final Report* [Segundo Congreso Internacional de Educación Técnica y Profesional. Seúl, República de Corea, 26-30 de abril de 1999. Informe final]. <http://www.unevoc.org/congree/pdf/cld07e.pdf>

UNESCO. 2000. Documentos de referencia para la Educación Para Todos.

http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/background_documents.shtml

Unión Europea. 2000. *European Report on the Quality of School Education. Sixteen Quality Indicators* [Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad]. Informe basado en el trabajo de la Comisión sobre Indicadores de Calidad (1). Bruselas, Comisión Europea, DGEAC.

<http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>

Unión Europea. 2002. *Copenhagen Declaration* [Declaración de Copenhague].

http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/copenahagen_declaration_en.pdf

Unión Europea. 2004. Progress Towards the Common Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks [Los progresos hacia los objetivos comunes de la educación y la formación profesional. Indicadores y normas]. (Documento de trabajo de la Comisión, SEC, 2004, 73.)

http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/progress_towards_common_objectives_en.pdf

Ziderman, Adrian. 2001. *Financing Vocational Training to Meet Policy Objectives: Sub-Saharan Africa* [Financiar la formación profesional para alcanzar los objetivos políticos: África Subsahariana]. Universidad de Bar-Ilan, Israel.

[http://wbln0018.worldbank.org/HDNet/hddocs.nsf/vtlw/b82142d5d2e9fc6a85256c390044f44c/\\$FILE/Financing%20VET.pdf](http://wbln0018.worldbank.org/HDNet/hddocs.nsf/vtlw/b82142d5d2e9fc6a85256c390044f44c/$FILE/Financing%20VET.pdf)