

# ARGUMENTOS PARA UNA PROPUESTA FORMATIVA EN LA FORMACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Joan Rué \*

## RESUMEN

El texto explora diversas concepciones sobre las propuestas formativas para jóvenes y adultos. Esta formación debería responder a algunas preocupaciones fundamentales. La primera, no olvidar que va dirigida a personas, entendidas éstas de manera integral. Ello supone considerar sus necesidades, personales o laborales, y sus motivaciones para aprender. También debería interrogarse sobre los contenidos de la formación deseada y sobre su modo y formas de aprender. En este sentido, la noción de la formación basada en el concepto de desarrollo humano constituye una idea de referencia en el texto y lleva a insistir en otras tres, directamente asociadas. Potenciar las competencias de las personas, de acuerdo con el concepto moderno del término. Ver la formación como una “estructura de oportunidades formativas relevantes” y valores, que se despliegan mejor cuando las propuestas curriculares y metodológicas se articulan mediante proyectos. Finalmente, considera a la reflexión como un objeto central del aprendizaje de las personas adultas. La consecuencia más importante de todo ello es el papel reservado a los formadores en este proceso y las metodologías empleadas. A los profesionales se les propone aprender de la propia práctica y desarrollarse profesionalmente mediante el empleo de una amplia gama de recursos curriculares y metodológicos.

**Palabras clave:** Formación Jóvenes y Adultos. Desarrollo Humano. Proyecto. Valores. Competencia.

## ABSTRACT

### ARGUMENTS FOR A FORMATIVE PROPOSAL IN EYPA

This paper explores various types of EYPA formative proposals. This formation should answer some basic questions. The first one is the need to consider that it oriented toward persons, understood in an integral way, which means considered its personal and professional needs as well as its motivation to learn. It should also reflect upon the contents of the required formation and upon its ways of learning. In his sense, the notion of a formation based upon the concept of human development, is at the core of our text and leads to three other directly associated ideas. Potentialize people's competences according to the present meaning of the word. To see formation as a “structure of relevant formative opportunities” and values which unfold better when the curricular proposals are articulated in the framework of a project. A reflexion

---

\* Doctor en Pedagogía. Departamento de Pedagogía Aplicada. Pedagogo. Docente de la Facultad de CC de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Trabaja en Formación de Profesores en Educación Superior y Elaboración de Proyectos Formativos y desarrollo de competencias. Endereço para correspondència: Facultat de CC de l'Educació, G6, 243, Universitat Autònoma de Barcelona, Campus de Bellaterra, 08193, Cerdanyola del Vallès, Barcelona, España. joan.rue@uab.cat

should be considered as the central object of adult learning. The more important consequence is the role reserved to educators and their methodologies in this process. We suggest that they learn from their own practice and grow professionally through the use of an ample range of curricular and methodological resources.

**Keywords:** EYPA. Human development. Project. Values. Competences.

## Algunas ideas preliminares

Toda propuesta de formación es para alguien, y se hace de acuerdo con algún propósito, para que germine, en mayor o menor medida, lo propuesto en este “alguien”. La metáfora de la “germinación” es apropiada porque asume que la formación viene del exterior y sólo se genera en el interior de las personas, desarrollándose a partir del modo cómo es cada persona. Cuando esto no es así, cuando “el interior” no cuenta o cuenta poco, entonces podemos hablar de adiestramiento, un tipo de formación que busca la imitación y la reiteración de conductas simples y estereotipadas. O bien hablaremos de instrucción, un término empleado para referirnos a los aprendizajes que se ejecutan bajo las órdenes de alguien, sin que la acción ejecutada tenga un propósito claro para quien la realiza más allá de su sentido inmediato, ni interpele o modifique el modo de ser más íntimo de las personas a las que se les ofrece dicho tipo de formación. En definitiva, se trata de opciones formativas con muy poco recorrido. En consecuencia, si no se incide de un modo relevante en la persona, ayudándole en su forma de ver las cosas, en su modo de entenderlas y de hacerlas por sí mismo, ¿qué queda de la formación impartida?

Toda propuesta de formación es para alguien, se ha afirmado. Sin embargo, esto tan elemental, - el ¿para quién? - se olvida más menudo. Lo olvidan las grandes agencias de la enseñanza y muchos de sus planificadores hasta profesionales de la educación. Este “olvido”, sin embargo, obedece a la creencia común de que quien ejerce alguna forma de poder – sea quien pone el dinero, quien hace los planes de formación, quien es el responsable de llevarlos a cabo en el aula – tiene la última palabra con respecto a lo que necesitan “los formados”.

Esta extraña inversión de los polos de la acción educativa tiene lugar porque se subordina a los

formados a los planes y programas de la formación prevista, a sus objetivos, a sus tiempos y espacios. Mediante este mecanismo de inversión, los programas y sus normas se convierten en el fin mismo de la formación y no en un potente instrumento para la misma. Como consecuencia, el “programa”, “el currículo” de la formación, tal como se ha estructurado, domina la escena de la relación entre formador y formados, de modo que es el programa y no los formados el que acaba justificando en última instancia la formación ofrecida.

Entonces, la cuestión de qué papeles realizan tanto el formador como las personas formadas en toda acción formativa, lejos de ser una cuestión simple, constituye un tema clave en el ejercicio de la profesionalidad docente, un aspecto que interpela a todo docente, una y otra vez a lo largo del ejercicio de su profesionalidad.

En cuanto a los propósitos de la formación, (las respuestas al ¿para qué?), son diversas las razones que pueden dar sentido a una determinada formación. Una respuesta muy corriente apunta a que la formación deber ser *útil* para quien la recibe. Sin embargo, la cuestión, lejos de estar cerrada, es muy abierta porque depende de lo que sea considerado como útil. Y útil para quién. Si pensamos en términos de sociedad, son de enorme utilidad práctica las personas formadas en los sentidos de la justicia, con comportamientos éticos, relacionándose con respeto mutuo, es decir personas formadas en los aspectos básicos que facilitan una vida democrática en común. Si, por otra parte, pensamos en términos de productividad económica es útil formar para el trabajo, para ser eficientes cuando se trabaja. Asimismo, es enormemente útil para las personas aprender a dar sentido a la propia vida, a entender el valor de una vida saludable, a aprender a tener algún tipo de perspectiva con respecto a sí mismo y aquellos con los que se convive. Finalmente, también es útil aprender las bases de un oficio, de

una ocupación y el dominio de su mayor o menor complejidad técnica.

Un problema que dificulta el acuerdo sobre los para qué y que influye en el modo de enfocar la profesionalidad de los docentes, no es tanto que no se comprendan o incluso se compartan los tres grandes fines anteriores. El problema es que desde influyentes enfoques sobre la formación se pretende que hay algunas utilidades “más útiles” que otras. En concreto, la *formación para el trabajo* se considera como prioritaria, y se ven como secundarias — si no irrelevantes — a las demás opciones. Pero no se debería olvidar que “los formados” tienen también sus propios intereses, sus puntos de vista, sus maneras de ser y de hacer, los cuales, guste o no, harán posible que la formación recibida “germine” dentro de ellos de un modo u otro.

Esta jerarquización de las “utilidades” de la formación, no sólo es poco solvente, y a veces injusta, ya que convierte en incompatibles dimensiones humanas íntimamente relacionadas, sino que “fracciona” al ser humano en dimensiones falsamente separadas, y de acuerdo con una idea muy esquemática de los que significa el término “trabajo”, una ida más restringida que amplia. Por poner un ejemplo, no supone lo mismo pensar una formación para alguien que puede ser un trabajador autónomo que un asalariado. Pero en este último caso, también podríamos distinguir entre una formación para un asalariado del que se esperan iniciativas o del que se espera que se limite a ejecutar órdenes. Los métodos, los contenidos y experiencias de formación para cada caso no pueden ser los mismos.

Piénsese en algunos ejemplos prácticos. Las personas cuya vida no sigue reglas éticas ¿cómo mantendrán su trabajo? Todas las personas vivimos y convivimos con personas o grupos cuyas formas de hacer pueden ser distintas a las nuestras, también en los ambientes laborales. ¿Cómo convivimos? Las personas solemos tener conflictos con otros ¿cómo los afrontamos? ¿Cómo los resolvemos? ¿Qué efectos tiene todo ello sobre el modo cómo trabajamos, cómo vivimos y cómo nos relacionamos con los demás?

Los tres problemas básicos que de un modo u otro cualquier formación tiene en cuenta, — qué

hacer, para quién y para qué — no son cuestiones simples. Tienen muchas respuestas, porque también son muchas las posibles combinaciones entre ellas, en cada contexto de enseñanza y aprendizaje. Ahora bien, es importante retener que no todas las formas de respuesta son igual de justas socialmente, ni igual de eficientes formativamente. De ahí que todo formador pueda y deba preguntarse acerca del para qué de su trabajo, porque cada tipo de respuesta lleva asociada una forma diferente de ejercer la profesionalidad docente.

Muy a menudo se ha dado una respuesta muy simplificada a la anterior complejidad. Lejos de ver la necesidad de buscar respuestas para cada situación, muchos modelos formativos han partido de un enfoque de la enseñanza que considera a los alumnos sólo desde el punto de vista instrumental, es decir instructivo. Veamos algunas formas de pensar ilustrativas de lo que se ha dicho.

Con respecto a los contenidos, se considera que se deben aprender hechos e instrumentos, sin dar oportunidades a los alumnos de saber para qué y cómo manejarlos, y en qué contextos hacerlo; ya se sabe, hay muchas cosas para enseñar y el tiempo es poco. Así, el programa, tal como viene formulado y presentado, muchas veces parece que esté más allá de toda contextualización racional. Con respecto a las exigencias, se simplifican también. Se considera *aprendizaje* el hecho de “responder” a las demandas del profesor o profesora. Y aquello que no se puede “examinar” de un modo contable (p.e. los valores, los intereses, las estrategias de pensamiento y de acción personal, etc.) suele considerarse como de bajo interés y no se considera en la formación escolar. A su vez, ello ha tenido consecuencias simplificadoras con respecto a la noción de “inteligencia” que los alumnos deben poner en juego. Con respecto a la finalidad, se asume que se aprende para trabajar, pero la enseñanza está aislada de los muy diferentes contextos de trabajo. Con respecto a las personas, en lugar de partir de sus diferencias que es lo primero que se percibe cuando se las trata, se parte de la ilusión de que en la escuela todos son iguales. En consecuencia, las metodologías desarrolladas se basan en la idea de que todas las personas aprenden del mismo modo y con los mismos recursos y que quien no

lo consigue, debe asumir esta dificultad como una cuestión personal.

En síntesis, cualquier enfoque del aprendizaje debería ser capaz de responder de modo funcional, mediante sus propuestas, sus enfoques y su metodología, a cuatro grandes cuestiones que planteó Engeströ (2001): 1- ¿Quiénes son las personas que van a aprender? ¿Qué necesidades tienen? ¿En qué situación se hallan?; 2- ¿Por qué aprenden (o desean aprender)?, ¿Por qué harán este esfuerzo?; 3- ¿Qué aprenden? ¿Cuáles serán los contenidos y los resultados de su aprendizaje?; 4- ¿Cómo aprenden, cuáles son las acciones y los procesos clave en su aprendizaje?

### **Formar personas desde la noción del desarrollo humano.**

A partir de la mitad del siglo pasado, cuando la escolarización se expande en todo el mundo, lo hace con el dinero invertido por los Estados de acuerdo con una hipótesis dominante, de tipo económico: la *teoría del capital humano, o del desarrollismo*. Dicha teoría considera que los países son más desarrollados en la medida que exista una fuerza de trabajo más y mejor formada. En definitiva, como algunos notables autores han señalado, esta perspectiva considera a las personas como instrumentales del concepto de desarrollo establecido como punto de partida.

Esta idea “desarrollista”, no obstante su fuerza y vigencia, ha tenido y tiene respuesta desde otras posiciones económicas, sociales y políticas. Dicha respuesta ha adoptado como referente la idea del “desarrollo humano”<sup>1</sup>. La idea central es que para hablar de *desarrollo*, el referente central son las personas, su educación, su formación, entendida del modo más integral posible, así como su tipo de vida.

Esta idea ha adquirido fuerza no sólo por su enorme valor ético, sino, también, porque el modelo de *desarrollo industrial* se ha ido transformando en un modelo productivo basado en el *conocimiento*. Es decir, un modelo en el cual

están desapareciendo muchos puestos de trabajo vinculados a rutinas, porque la industria y muchas actividades se están automatizando, y en cambio se necesitan muchas personas en muchos niveles y campos de la actividad laboral que sean confiables y sepan tomar decisiones adecuadas, por sí mismas, en el nivel que les corresponda. Y esto, como concepto, es válido tanto para trabajos como una persona empleada en el hogar, un conductor de camiones, un profesor o profesora, o un ingeniero.

La concepción de la formación como pieza clave para el desarrollo humano tiene importantes consecuencias de todo tipo, hasta el punto de llevarnos a replantear las formas de trabajar en la docencia, tal como veremos.

Una idea clave que se rescata es la de la centralidad de quien aprende en un proceso formativo. Se hace para ayudar a mejorar a quien aprende. A partir de este principio, va a ser fundamental saber qué aspectos de las personas merecen ser trabajados con las herramientas que nos proporciona el conocimiento académico, en las distintas ramas del conocimiento humano. Una segunda idea clave es la de la “integridad” del ser y del funcionamiento humano. Los datos, las informaciones, no son ajenos a la emoción, a los intereses personales, u otros. En este sentido, formar a las personas significa orientar la acción formadora hacia la mejora de sus capacidades naturales; es decir las de la razón, la percepción, la memoria, la emoción, mediante propuestas de acciones y situaciones de enseñanza y con los contenidos propios de cada rama del conocimiento. La tercera pieza clave en este *puzzle* es el conocimiento organizado y difundido desde las distintas materias académicas: lengua, matemáticas, ciencias, ciencias sociales, etc. que pueden trabajarse aisladamente o combinadas unas con otras — de modo interdisciplinar— a partir de ciertos problemas o en el desarrollo de ciertos valores.

En el Cuadro n. 1 se proponen algunas ideas clave para desarrollar una formación basada en las personas. Dicha clasificación identifica tres dimensiones clave: la propiamente personal y singular, la social (vivimos con los demás) y la cultural (vivimos en el contexto de una cultura, a la vez global-universal y local).

<sup>1</sup> El concepto de desarrollo humano (DH) tiene su origen en las ideas formuladas por el Premio Nobel de Economía Amartya Sen y el economista pakistaní, Mahbub ul Haq.

Cuadro n. 1 – Campos de valores para el desarrollo humano personal y tipo de competencias que los promueven

<i>Valores personales</i>	<i>Valores de la cultura global y local</i>	<i>Valores interpersonales, sociales, laborales.</i>
Un sentido de la propia autoestima vinculado a la integridad personal y la ética. Un sentido de los propios esquemas de la acción y del pensamiento. Un sentido de la consistencia en los propios planes. Un sentido personal de mejora. Desarrollar un sentido del yo, y de la perspectiva personal.	Nuevos conceptos en la ciencia y la tecnología  Saber localizar, organizar, y evaluar las fuentes de información  Saber comunicarse de manera eficaz por vía oral y por escrito.  Saber trabajar con números y entender las estadísticas  Desarrollar la capacidad de resolver problemas.  Desarrollar habilidades de razonamiento analítico.  Comprender los valores culturales y tradiciones propias.	Habilidades de trabajo individual y en equipo. La capacidad de colaborar con otros en grupos diversos. Saber compartir Razonar con los demás. Aprender a llegar a acuerdos y a resolver conflictos desde el respeto personal.

Fuente: Elaboración propia.

## Los valores personales

Una de las condiciones fundamentales del enfoque que se apunta es el de ser capaz — las instituciones educativas y sus profesionales — de atender a las personas desde el principio de la diversidad humana, y de hacerlo debidamente, es decir, brindando las máximas posibilidades de desarrollo a cada cual.

Uno los principales impactos personales de los ambientes en los cuales todo individuo se socializa es el desarrollo, de una serie de emociones vinculadas a la percepción de su propia autoimagen y autoestima, es decir a una cierta idea del “yo”. Son emociones desarrolladas y adquiridas mediante las experiencias de intercambio social vividas en primera persona. De acuerdo con el modo cómo sean registradas, estas experiencias van a potenciar o a inhibir las emociones vinculadas a la percepción de auto-exigencia, de confianza, a generar expec-

tativas más o menos positivas en relación con el mundo circundante y con las oportunidades que éste ofrece.

Para empezar, poco se puede hacer con personas que han crecido “aprendiendo” la idea de su propia incapacidad para aprender o para razonar con un cierto orden y perspectiva. Bien porque su escolarización fue mala o breve, bien porque no tuvieron apoyos familiares, bien por sus condiciones de vida, u otras circunstancias como la pobreza o la salud, hay muchas personas que lamentablemente han desarrollado la idea de que “aprender no es para ellos o ellas”.

Esta sería la primera línea de intervención para una formación que desee ir más allá, de acuerdo con la noción de desarrollo humano. Generar situaciones y actividades que reconstruyan la autoestima de las personas, de los aprendices, tal como Paulo Freire comprendió, aunque no lo dijera con estas palabras. Su obra muestra metodo-

logías y ejemplos inestimables en este sentido. El primer objetivo para desarrollar el aprendizaje en una persona es ayudarlo a desarrollar su sentido de capacidad personal, su sentido de acción, a confiar en él y a que confíe en sí mismo o en sí misma. Hacerle ver que aprender es para su interés, para sus necesidades personales de actuar y de pensar. Significa también hacerle ver — o desarrollar en él o ella — un determinado sentido de la acción, de lo que se ha hecho, de lo que se hace y de lo que se podría hacer, y de mantenerse en una línea de confianza con respecto a los planes trazados. Así como aprender que lo que hacemos y lo que somos puede ser mejorado.

La “reflexividad”, es decir, la capacidad de pensar sobre lo que se es y lo que se hace, la posibilidad de generar proyectos de acción, proyectos de vida, es uno de los mayores valores humanos. Pensar lo hace todo el mundo. Pero no todo el mundo piensa de la mejor manera posible. A veces se “piensa” sólo desde las emociones. O desde una visión inmediata del aquí y ahora. Por el contrario, se piensa mejor, con más sentido, cuando se tienen esquemas y herramientas para ello, cuando las emociones no ocupan todo el escenario, cuando se usan esquemas y se emplean conscientemente, cuando se sabe por qué y para qué se hace lo que se hace y con qué se hace.

### **Los valores interpersonales**

Vivimos aprendiendo con y de los demás. El aprendizaje acaba dando resultados individuales, obviamente, pero el camino a seguir no es el aprender en solitario, sino contando con los demás. Ello no significa que no deban existir espacios para la concentración, para la reflexión y el ejercicio personal. Pero la vida social conlleva también el aprendizaje de cómo estar, cómo pensar, cómo hacer y vivir mejor con los demás.

### **Los valores de la cultura global y local**

Vivimos a la vez de las aportaciones del resto de la humanidad (lo global) y de las condiciones en el lugar (lo local) donde nos movemos. Los valores son generales y las formas de expresarlos cultura-

les y locales. Pero no hay separación entre ambas esferas. Ambas dimensiones deben coincidir en los procesos y programas formativos. Ciertos conceptos médicos, por ejemplo, ayudan a las personas a gestionar mejor su salud, si los comprenden en unos términos adecuados y vinculados a la propia experiencia. Aprender a tomar la mejor decisión, desde niveles más sencillos hasta los técnicamente más complejos, requiere saber manejarse relativamente bien en algunos de los valores que se han apuntado en la columna de la cultura global y local, en el cuadro anterior.

### **Una formación orientada desde el concepto de *desarrollo humano***

Los procesos educativos poseen una fuerte dimensión política, además de técnica. Como ya estableciera Dewey hace más de un siglo, las prácticas educativas tienen que ver con la realización de los derechos humanos, con un sentido democrático de la justicia, pero también con las nuevas reivindicaciones de reconocimiento personal, identitario y comunitario. Así pues, es necesario preguntarse ¿cuál es el papel de una formación orientada a los Jóvenes y Adultos? ¿Qué tipo de consideración formativa y social debe tener? Una formación que desee moverse en la perspectiva del desarrollo humano, debe reelaborar y asumir algunos conceptos básicos, que den un sentido funcional y práctico a aquella orientación. En las secciones siguientes examinaremos algunos de ellos.

### **Ofrecer y hacer disfrutar de oportunidades formativas**

Está muy extendida la opinión de considerar a la Escuela o a las diversas formas de escolarización como una oportunidad valiosa en sí misma. Se cree que mediante la escolarización se puede favorecer el desarrollo personal, debido a que un grupo de profesionales actúa en ella. Lamentablemente, en bastantes ocasiones o para grupos significativos de estudiantes, ello no es así. Las razones son diversas. Existen personas escolarizadas cuyas posibilidades de desarrollar sus oportunidades se ven lastradas por las características del medio

social del que proceden. Otras se ven lastradas por el propio medio escolar, al no ser éste capaz de compensar los déficits de origen social o cultural de aquellas personas. Y no es que no se les hayan dado las condiciones básicas para su formación, ni tampoco que se les haya hurtado recursos indispensables para la misma: han tenido profesores, atención, materiales, etc., pero el tipo de oportunidades ofrecidas no fueron suficientes o quizás no fueron las más adecuadas para desarrollar sus capacidades, porque no se vinculaban de modo positivo con sus capacidades, con sus necesidades, con su autoestima, lo que equivale, en términos prácticos, a una privación de oportunidades. Hoy tenemos evidencias suficientes (MORTIMORE, 1997; RUDDUCK; MORRISON, 2001; RUÉ, 2006; SEN, 1999) para argumentar que lo realmente significativo de toda formación no es su misma existencia, son sus “funcionamientos”, es decir, la posibilidad real de generar experiencias formativas diversificadas y suficientemente valiosas para que se vivan como una oportunidad de mejora, por parte de las personas formadas.

Cuando hemos examinado (RUÉ, 2005) las razones por las cuales alumnos y alumnas abandonaban la escolaridad obligatoria antes de su término, los argumentos más habituales – problemas de salud, familiares, de atención, de pobreza, drogas, etc. – se podían percibir como un dato del problema. Estas dificultades estaban ahí, pero no parecían decidir por sí mismas. En cambio, aparecían como causas más evidentes, el hecho de no comprender casi nunca lo que se les explicaba o lo que tenían que hacer en las aulas, el sentirse solo o sola en la escuela, sin que se sintieran atendidos o sin referentes emocionales, a no tener oportunidades de apoyo para recuperar lo que no entendían, a tener que seguir el mismo ritmo y exigencia de todos, etc.

El análisis sería injusto si no eleváramos algo la mirada, por encima de los profesionales, tratando de descubrir qué hay detrás de determinados funcionamientos institucionales. Y lo que hay, muy a menudo, son ciertas políticas sociales, o bien políticas de gestión que miden el éxito escolar por los graduados y no atendiendo a los que se quedan fuera. Hayformas – o políticas- de promover

la gestión de centros o de distribuir los recursos humanos y materiales existentes, de modo funcional a determinadas expectativas de éxito que no favorecen a aquellos grupos de estudiantes cuyas necesidades las instituciones educativas no saben o no pueden atender.

Pero hay otros argumentos. Determinadas propuestas formativas que se hacen en la formación de Jóvenes y Adultos corren el riesgo de ser consideradas como compensatorias, como apropiadas para personas con dificultades de aprendizaje o con bajo nivel de expectativas. Otras veces, también, estos programas se orientan hacia la formación para el trabajo, considerado como tareas rutinarias en la actividades como limpieza, seguridad, mozos, ayudantes en servicios de restauración, etc., es decir, ocupaciones de bajo nivel formativo y salarial, desde el punto de vista de los empleadores. El resultado de este tipo de representaciones puede dar lugar a un círculo vicioso formativo: una oferta pobre, baja autoestima de los que aprenden, poca perspectiva para los que enseñan, poca autoexigencia y una baja consideración social de este tipo de formación.

Las políticas – desde las sociales generales a las de gestión y administración de la formación – ejercen una importante influencia en los resultados generales de los alumnos y de los centros educativos. Pero, a nivel concreto de centro, de cada centro, esta relación no es determinista. No hay una relación de causa y efecto, porque cada grupo de profesionales trabaja en unos márgenes de cierta autonomía en relación con los condicionantes más generales. Y la gestión de este espacio de autonomía profesional – sea mayor o menor – corresponde a un grupo de educadores concretos y son sus formas de trabajar y relacionarse con sus alumnos las que ejercen unos u otros efectos.

Es importante asumir que los centros educativos constituyen contextos cruciales y relevantes para el desarrollo de intervenciones educativas que mejoren la calidad de las oportunidades formativas de todos los ciudadanos que acogen. En este sentido, visto desde el enfoque de la formación de las personas y del tipo y calidad de las oportunidades que se ofrecen, todo centro ejerce también un determinado papel de naturaleza política.

## Cuadro n. 2 – Preguntas relevantes acerca de la organización de los centros de formación para ofrecer más y mejores oportunidades a los estudiantes

- . ¿Cuáles son nuestros propósitos y prioridades con respecto a la formación de los estudiantes?
- . ¿Cómo conseguiremos proporcionar más oportunidades formativas a más personas?
- . ¿Cómo recoger y formar a los alumnos en sus necesidades formativas, vitales, sociales y afectivas?
- . ¿Cómo incrementamos nuestro nivel de expectativas de logro - y las de los alumnos – mediante las propuestas de trabajo y su metodología?
- ¿Hasta qué punto los estudiantes podrían desempeñar un papel más activo en la organización de la vida escolar?
- . ¿Cómo orientamos nuestra intervención, los diversos agentes educativos involucrados en el centro?
- . ¿Cómo gestionaremos el aprendizaje de los alumnos y los recursos para hacerlo, con qué modelos?
- . ¿Qué tipo de ajustes organizativos y funcionales exigirá todo ello?
- . ¿Cómo contrastamos lo que hacemos?
- . ¿De qué modo vamos a involucrar a las personas de los entornos sociales de los alumnos en el apoyo a sus aprendizajes?

Fuente: Elaboración propia.

### Aprender a partir del enfoque de competencias

Entre la década de los años 90 y los primeros años del siglo actual, la noción de competencias ha ido ganando terreno en el campo de la educación. No obstante, es un concepto que debe manejarse con cautela puesto que en él, y en la forma de concretarlo en la formación, se resume todo el debate anterior sobre lo instrumental o terminal de la formación humana. En su forma de aplicación se definen las dos teorías sobre el desarrollo: las personas capacitadas produciendo bienes, o las personas formadas en sí mismas, como generadoras de bienestar y desarrollo.

La noción de competencia ha ido reemplazando a la noción de “capacitación”, tal como afirma uno de los principales autores, el belga LeBoterf (2001). Por *capacitación* se entiende la formación reconocida en alguien para desempeñar un trabajo, en función de los requisitos del mismo. Detrás de la idea de capacitación hay una idea instrumental de la persona. En cambio, detrás de la idea de *competencia*, tal como el consenso actual tiende a aceptar (WINTERTON; DELAMARE; STRINGFELLOW, 2006), el fin es la formación de la

persona misma, entendida como proyecto personal, social, laboral y cívico-político. En definitiva, el propio individuo. En consecuencia, el alumno desarrollará sus competencias *en* el mismo proceso de aprendizaje.

Esta evolución de lo que hay detrás del término no ha sido sólo una muestra de progreso filosófico. Ha influido de modo especial el reconocimiento de que las diversas ocupaciones laborales más rutinarias se están robotizando, que surgen nuevas ocupaciones y que otras se están volviendo muy variables, cada vez más complejas. Así, para desarrollarlas convenientemente se requiere una formación mucho más centrada en las personas, y en mejorar su forma de pensar, de hacer y de actuar.

Las siguientes son algunas de las características relevantes del concepto de competencia, tal como se entiende aquí (RUÉ; ALMEIDA, 2009):

- *Se vincula a la idea de acción.* La competencia se adquiere en la acción y mediante la activación del conocimiento poseído .... En este sentido, incluye las nociones de captar, de pensar, de explorar, de moverse, de percibir y atender, de formular, de manipular e introducir cambios ...

- *Implica a la persona del aprendiz.* Desarrollar una competencia significa integrar en una misma acción del sujeto las diversas dimensiones de su forma de saber y de su saber hacer. Y también de su saber estar. Implica a la persona tal como es y cómo puede ser: con sus intenciones, valores y actitudes, capacidades, conocimientos, sus destrezas de todo tipo.
- *Se desarrolla y se expresa mediante situaciones y problemas contextualizados.* Es un tipo de conocimiento desarrollado y adquirido en un medio o un contexto dado. Se aprende a captar, a pensar, a explorar, etc., haciendo. En otras palabras, se subraya la necesidad de *aprender* a partir de la funcionalidad que poseen los aprendizajes propuestos.
- *Introduce un principio de autorregulación y de mejora.* En el curso de la acción misma, el individuo puede percibir hasta cierto punto si lo que hace está resultando más o menos eficaz, si logra o no su objetivo, si el procedimiento es más o menos adecuado.
- *Implica el ejercicio continuado y el dominio de las habilidades* componentes de la competencia. No se desarrolla “en una sola vez”. A atender, a pensar, a comprender, a formular propuestas, etc., se aprende progresivamente.

Los diversos modelos de competencias que se emplean en la planificación de la enseñanza suelen incluir referentes como los que siguen (WINTERTON; DELAMARE; STRINGFELLOW, 2006, p. 33):

- Las de tipo general, para la resolución de problemas
- Las habilidades para el pensamiento crítico
- El conocimiento relativo a aspectos tanto generales como específicos
- Una auto-confianza realista y positiva
- Las competencias sociales.

El proyecto DeSeCo (OCDE, 2005) introduce un enfoque innovador de “competencia” en la formación, ya que considera la capacidad de los estudiantes: de analizar, razonar y comunicarse

efectivamente, conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas.

*Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandolos recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, en destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica. (p. 2-3).*

En síntesis, el concepto de competencia lleva consigo la necesidad de adoptar un enfoque activo de la formación, una orientación que ponga en el centro de la acción educativa al individuo y que le movilice (en su afectividad, en su interés, en su capacidad de comprensión y de pensamiento) con respecto a la forma de plantearse y de resolver una acción determinada. Una competencia es la forma cómo una persona expresa el conjunto de su propio conocimiento en una situación concreta.

Como hemos visto, las competencias derivan de los diversos campos de la experiencia humana. Una de sus particularidades es que cualquier individuo es capaz de reconocer sus necesidades en los distintos campos posibles de ellas. En otro lugar, he señalado los siguientes campos de competencias, Cuadro n. 3.

No existe nadie que no pueda desarrollar ciertas competencias personales en cada uno de los anteriores campos, cada cual en un determinado nivel de logro. Prácticamente nadie, tampoco, puede dejar de necesitar desarrollar sus competencias cognitivas en los distintos campos descritos. Cualquier persona, por ejemplo, comprende y necesita comunicarse, entender los códigos, las formas y recursos de la comunicación, en el formato que sea. Lo mismo podemos decir con respecto a las cuestiones económicas o sociales, de la salud, etc. En este sentido, cada uno de dichos campos se halla abierto a múltiples posibilidades de desarrollo, por lo que a la formación de Jóvenes y Adultos se le abre un amplio repertorio de posibilidades para seleccionar ofertas relevantes de formación que, a la vez, permitan tanto un desarrollo personal como una formación orientada hacia el empleo, entendida ésta desde una perspectiva amplia.

## Cuadro n.3 – Campos del conocimiento y de las competencias humanas

1.	Campo de la comunicación; de los MMAAVV, los lenguajes, valores, contenidos y mensajes que hay que saber, comprender, analizar/interpretar y consumir
2.	Campo del conocimiento científico y tecnológico, con sus aplicaciones en la vida productiva
3.	Campo de las destrezas y razonamientos matemáticos y sus aplicaciones; del pensamiento lógico, el cálculo, las operaciones matemáticas, la formalización del pensamiento y el lenguaje
4.	Campo de la vida social, comprender y participar de/en sistemas políticos, ideológicos, de creencias y de valores
5.	Campo de la salud, atender y cuidar de las condiciones de salubridad de los entornos, de las conductas, de los productos consumidos,
6.	Campo de las relaciones interpersonales, atendiendo a diversos aspectos (físicos, emocionales, ...)
7.	Campo de la estética, de las artes y oficios
8.	Campo del medio ambiente, incluyendo medios de comprensión y sensibilización de cómo se mantiene y deteriora
9.	Campo del razonamiento moral, según valores y sistemas de creencias
10.	Campo del trabajo, el ocio y de los estilos de vida
11.	Campo de la comprensión socio-histórica, la comprensión de los fenómenos y de sus claves sociales
12.	Campo de las relaciones económicas, de relación con el entorno basada en el intercambio, el trabajo y la creación de ingenios para realizarlo; los valores del mercado y nuestra característica de consumidores

Fuente: RUÉ (2002)

Tal como ya hemos visto, este enfoque se orienta a formar personas que aprendan a hacer lo que no saben, haciéndolo. En el Cuadro n. 4 se ilustran algunos aspectos conceptuales clave del enfoque de formación basada en competencias, para el alumnado característico de los cursos ofrecidos en los programas para Jóvenes y Adultos.

Una importante consecuencia de lo que acabamos de considerar es preguntarse cómo la educación puede tener un papel clave en el desarrollo de las competencias humanas, dado que éstas

necesitan de un caldo de cultivo muy especial: tener al alcance las suficientes oportunidades para que puedan generarse y expandirse. Mediante el enfoque por competencias, el trabajo de la Escuela se transforma con respecto a cómo la conocemos, pues se convierte en el lugar en el que se brindan diversos tipos de oportunidades para el desarrollo de las personas, es decir, como un lugar donde es posible convertir los recursos personales – de los que los estudiantes son portadores - en funcionamientos personales elaborados.

## Cuadro n. 4 – Rasgos del enfoque de competencias propuestos en la Formación para Jóvenes y Adultos

<i>Ámbito considerado</i>	<i>Prioridades</i>
Foco o eje de la formación	Los estudiantes, sus recursos, sus conocimientos. La aportación de nuevo conocimiento debe orientarse al crecimiento y al desarrollo personal.
Modo de acceso al conocimiento	Enfoques socio-constructivistas. Importancia de lo emocional, de lo social y lo cognitivo. Aprender en, desde y sobre la acción.

Competencias seleccionadas	Seleccionadas de uno o de varios de los campos de competencias descritos.
Contextos formativos	Casos, problemas y situaciones vitales y su contextualización en el conocimiento organizado.
Concepción del conocimiento	Importancia de lo contextual como punto de partida para conocer mejor. Integración de teoría y acción en la práctica. Integración de una diversidad de formas de conocer. Reelaborado por el sujeto.
Concepción del alumno	Personas susceptibles de tener experiencias limitadoras o poco relevantes de aprendizaje. Susceptibles de baja autoestima en relación con los aprendizajes y orientado hacia el éxito Diversidad del alumnado y de sus formas de ser y actuar Personas con experiencia vital, con capacidad de reflexión. Susceptibles de elaborarse un proyecto personal. Susceptibles de generar comunidad.
Concepto de logro académico	Generación de modalidades complejas de saber. Capacidad de transferencia. Saber replicar lo aprendido, saber elaborar. Saber imaginar.
Evaluación	Fijada en el seguimiento de los procesos. En relación a los desarrollos alcanzados y a sus criterios de referencia. Auto-evaluadora, de proceso y final (sumativa).
Función central exigida al estudiante	Sentido de la propia responsabilización. Cooperación social. Creatividad, Reflexividad. Autoevaluación.

Fuente: Reelaboración a partir de Rué (2008).

## Abordar la formación desde la noción de Proyecto

Uno de los aspectos más estratégicos a considerar en la formación de Jóvenes y Adultos es el desarrollo de nuevas relaciones entre formador y formado y entre éstos – los estudiantes – y las formas de apropiarse del conocimiento ofrecido. “Hoy, ‘convencer razonablemente’ a la gente significa ayudarles a obtener su propia autonomía” (CASTORIADIS, 1997 apud BAUMAN, 2003, p. 73.). Entonces, ¿cómo profundizar en la formación de los individuos en una sociedad en la que a las personas les es fundamental alcanzar a desarrollar su capacidad de agencia laboral, social, cultural y política? Esta pregunta tiene tres grandes líneas de respuesta:

### a) De orden político:

- Plantearse a fondo qué significa la educación como espacio público, para seguir garantizando los mecanismos básicos de la cohesión y de la justicia social.
- Considerar de qué modo la escolaridad puede ser una vía para la ampliación de las libertades instrumentales de las personas. (SEN, 1999).

### b) De orden curricular:

- Analizar cuál es el concepto de formación que debe promoverse como desarrollo de las oportunidades individuales
- Aprender a manejar sistemas de información complejos.
- Trabajar con los recursos tecnológicos y

posibilidades que ofrece el campo de lo que se ha dado en llamar *@learning*.

c) En relación con la apropiación del conocimiento

- Desarrollar las bases del “aprender a aprender” y “aprender a lo largo de toda la vida”.
- Desarrollar una actitud indagadora: plantearse preguntas, acceder a diversas fuentes informativas, orientada a la resolución de problemas, acentuar el análisis, los diagnósticos, la verificación de las propuestas elaboradas.
- Una respuesta plausible a lo anterior nos la ofrece la noción de proyecto. La idea de proyecto va asociada a algo que nos proponemos realizar, a un propósito. El filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey (1967, p. 84), en *Experiencia y Educación*, apuntaba lo que hay detrás de todo propósito: “difiere de un impulso primario y de un deseo originales, (requiere) su transformación en un plan y un método de acción, basados en la previsión de las consecuencias de actuar, en determinadas circunstancias y en cierta forma”. Esta noción incorpora la observación, el análisis, y también la intencionalidad y la relevancia cultural formativa de lo que se propone. De acuerdo con esta concepción, tres rasgos serían constitutivos de todo proyecto:
  1. La intención de una transformación de lo real,
  2. Una representación previa del sentido de esta transformación, (que orienta y da fundamento a aquella acción) y
  3. Actuar en función de un principio de realidad, (atendiendo a las condiciones reales derivadas de la observación, atendiendo al contexto de la acción en su conjunto y de la experiencia acumulada en situaciones análogas).

En este sentido, el proyecto es, a la vez, una estrategia de acción y su contenido mismo. Ahora bien, dicha estrategia sólo es posible si asumimos un supuesto extraordinariamente importante, el de

la autonomía de los agentes educativos, ese decir, asumir que en la relación educativa interactúan personas –profesionales y estudiantes- que hacen uso de su propia autonomía para incidir en la realidad misma. Sin este presupuesto, ningún proyecto, en el sentido que lo presentamos, será posible.

El *proyecto*, en tanto que propuesta formativa fundada en los principios fundamentales de la acción racional y de la acción didáctica, da sentido a la experiencia del aprendizaje, tanto desde el punto de vista de los docentes como de los que aprenden. Así, es imposible desarrollar cualquier proyecto sin referirse a la realidad que se pretende transformar, sin el punto de vista de los agentes implicados y sin una comprensión más o menos profunda de lo que se está llevando a cabo. Esta definición de proyecto considera la propuesta formativa como no estática, abierta, basada en unas expectativas que deben ser reelaboradas, contrastadas con la realidad y que se vive en términos de experiencia intelectual y emocional, como experiencia vital relevante.

El proyecto posee un potencial de capacidad de agencia para los agentes, a la vez que “abre” un espacio de participación y de interacción de carácter equitativo, ya que al requerir la implicación de diversas personas, el contraste de lo que se dice con lo que se hace, la diversidad de lo que son, saben y hacen los diversos participantes, es, en realidad un espacio de negociación sobre la base de la equidad. Finalmente, los proyectos suelen estar orientados desde el punto de vista de la complejidad: de propósitos, de saberes, de habilidades, de tiempos, de intervenciones, etc. En este sentido, no eluden la complejidad de valores, de actitudes y de conocimientos.

El proyecto define un espacio de acción abierto, donde las posibilidades de concreción son múltiples y relativamente variables. En un proyecto es la *finalidad* la que ejerce de norma reguladora interna para la acción misma. Del concepto de proyecto se deriva la necesidad de la implicación afectiva y personal de los distintos actores, a través de la interacción, de la conquista de espacios de autonomía y del esfuerzo y la voluntad. Finalmente, el proyecto se sostiene y se desarrolla a partir de una *propuesta de acción* relevante, focalizada en lo local y de lo contextual.

Cuadro n. 5 – Cuestiones que se plantean con respecto a la noción de proyecto

<i>Aspectos que afronta</i>	<i>Cuestiones que ayudan a resolverlos</i>
La autonomía de los agentes, para incidir en su propia realidad	¿Cómo devenir más autónomos en la planificación y desarrollo de proyectos de formación en relación con las necesidades de los sujetos y con las exigencias sociales y laborales? ¿Cómo evaluamos el uso de dicha autonomía, en el sentido de que sea ejercida con responsabilidad tanto socialmente como para los formados?
Ser una estrategia de acción	¿Cómo la concebimos? ¿Con qué grado de coherencia la diseñamos? ¿Cómo se lleva a cabo negociadamente?
Responder al diagnóstico y tratar las oportunidades sociales	¿De qué instrumentos de diagnóstico de necesidades, de competencias y de valores nos dotamos para poder incidir en aquellos aspectos más relevantes para la formación de los sujetos?
Justificar la elección moral y la elección vinculada a un fin formativo	¿Qué recursos adoptamos para realizar una elección fundamentada, tanto en el plano de los valores como en el de los fines?
La coherencia de la acción resultante	¿Qué recursos adoptamos para ayudarnos a tomar decisiones, que faciliten la concreción de las intenciones y eviten la inseguridad de la indeterminación en los resultados? ¿De qué recursos nos dotamos para realizar una selección relevante y pertinente a los propósitos y a la realidad de la formación?
La organización de la acción propuesta	¿Qué tipo de secuenciación establecemos, en función de las distintas prioridades establecidas? ¿Qué margen se establece para la negociación entre los diversos agentes sobre los propósitos, las actividades, los objetivos de las mismas, los recursos y los tiempos?
Su regulación en el tiempo, la regulación de las actividades.	¿Qué estrategias de regulación desarrollamos para ajustar el desarrollo práctico a los propósitos y estos a los medios y a la realidad en la que se desenvuelve la práctica?
El esfuerzo de los actores, en ajustar sus conductas y en perseverar en la consecución de los fines propuestos.	¿Cómo hacer para que los distintos actores se muevan con interés y perseverancia en la concreción de aquellas finalidades inicialmente claras pero débilmente determinadas?

Fuente: Reelaboración a partir de Rué (2002).

Los “proyectos” pueden tener mayor o menor duración, ser más simples o más complejos. Esto sólo va a depender del grado de dominio que tengan en su promoción y desarrollo, los docentes que los impulsan. El término proyecto puede ser entendido también como resolver “problemas” de una cierta complejidad. Por su naturaleza, los proyectos, los *problemas*, tienden a ser interdisciplinarios, es decir, pueden ser abordados desde distintas perspectivas académicas (materias) que confluyen en aportar sentido a los aprendizajes resultantes en el

mismo. Veremos un ejemplo de ello en la sección siguiente.

## La metodología que desarrolla los proyectos

En el campo de la enseñanza, uno de los mayores “logros” de la incorporación del taylorismo<sup>2</sup> a la enseñanza – y de todas las representaciones

<sup>2</sup> Se llama así la aportación que hizo el ingeniero Taylor a la fabricación en cadena de los automóviles Ford.

ideológicas que éste lleva asociadas – ha sido el de fijar la idea de que enseñar y aprender son tareas exclusivamente individuales e individualizadas. El poder de convicción de este modelo ha sido tan enorme que ha persistido, a pesar de los resultados contrarios de la investigación y de contradecir el más elemental sentido común. En la vida ordinaria las personas hablan, intercambian experiencias y puntos de vista entre sí, aprendiendo unas de otras, excepto en el lugar privilegiado para aprender.

Ello ha tenido graves consecuencias. Una de las más importantes, tal vez sea la de abandonar los modelos de enseñanza que buscan promover la curiosidad y la responsabilidad individuales, a cambio de poder controlar la memorización de

hechos y datos para ser evaluados en los exámenes (NUSSBAUM, 2010).

Por el contrario, el enfoque mediante problemas aporta un nuevo vigor a todo aprendizaje, el de ser una experiencia relevante para quién la realiza. Por ello, todo proyecto o problema de aprendizaje es importante que se desarrolle atendiendo a sus principales características. Una de ellas es que, en su resolución, confluyen las nociones de competencia y de interdisciplinariedad. Ello lo veremos examinando el ejemplo del Cuadro n. 6. Más arriba hemos hablado de campos de competencias. Mediante el ejemplo que se apunta se puede observar que en él confluyen intereses de distintos órdenes y que cualquier persona puede tener interés en comprender y mejorarlas. A su vez, estos aspectos sirven tanto para un trabajo como para la vida ordinaria.

Cuadro n. 6 – Aspectos que confluyen en el diseño y desarrollo de un problema

<i>Problema (ejemplo)</i>	<i>Materias y conceptos que aportan conocimiento (ejemplos)</i>				
	<i>Diseño</i>	<i>Aritmética</i>	<i>Economía</i>	<i>Tecnología</i>	<i>Física</i>
Elaborar un prototipo de avión como juguete	Estética, Dibujo, esquema, plano Maqueta Simbología, Perfil, alzado, etc.	Cálculo Sistema métrico Escala	Costes Valor del trabajo, Precio de venta, Márgenes comerciales	Historia de la aviación, prototipos. Materiales y propiedades: maderas, barnices, pinturas, etc.	Planos Energía
	<i>Lengua</i>		<i>Operaciones y valores</i>		
	Nombres: . de las herramientas . de las piezas, . de los cortes Elaborar instrucciones para su construcción. Juegos de palabras.		Planificación, previsión Seguimiento de un proceso. Precisión, Secuencia de operaciones Coordinación, Etc.		

Fuente: Elaboración propia.

Aquellos campos de competencias, por su lado, se concretan y se desarrollan a partir del conocimiento académico o escolar, organizado en materias, sólo que aquí su aprendizaje se halla en función del problema propuesto y de sus características. En este sentido, cada materia aporta los conceptos necesarios para desarrollar el proyecto

desde un enfoque globalizador. Ello es así, debido a las características que deben reunir los problemas, de acuerdo con esta propuesta:

- Reflejar/proponer situaciones de la vida real.
- Poder resolverse integrando distintas pers-

- pectivas del conocimiento.
- Resolverse mediante una propuesta, mediante la realización de un producto o una producción (oral, escrita, artística, un informe, etc.)
  - Tener interés para los estudiantes.
  - Estar basado en necesidades de su aprendizaje.
  - Facilitar a los estudiantes el poder tomar decisiones y verificar sus resultados.
  - Sus respuestas y los resultados obtenidos deben estar justificados en los aprendizajes realizados.
  - Motivar la iniciativa y la búsqueda de información de los estudiantes.
  - Ser evaluados con transparencia, con la participación de los estudiantes.
  - En consecuencia, todo proyecto incorpora además una serie de competencias humanas y valores que no se hallan de modo específico en cada una de las materias, sino que son

propias de una forma de aprender, cuando el aprendizaje asume el reto de acercarse a la realidad. Dichas competencias son de orden diverso. La primera de ellas es la de saber abordar un problema, en su complejidad y prever o planificar su resolución. Estos cinco pasos se suelen seguir en la vida ordinaria, sólo que en un proceso de formación pueden trabajarse de modo sistemático. Se observará que en esta propuesta de pasos la reflexión ocupa un espacio central. Si ello es importante en todo proceso formativo, en la Formación de Jóvenes y Adultos es crucial, tal como Kolb (1984) ya puso de manifiesto. Los esquemas que favorecen la reflexión, además de ser instrumentales para la misma, acaban por convertirse en contenido expreso de la formación, en una de las claves del desarrollo de la competencia reflexiva que todo adulto posee en mayor o menor grado.

#### Cuadro n. 7 – Afrontar y resolver un problema: sus pasos

<p>1- Saberlo identificar, comprender:          ¿De qué se trata?          ¿Qué es más importante?          Distinguir lo que se comprende o se sabe hacer de lo que no.</p> <p>2- Tormenta de ideas para afrontarlo:          ¿Cómo se puede abordar?          ¿Qué se sabe/ se sabe hacer? ¿Qué se debería comprender, aprender? ¿Dónde encontraría información? ¿Quién la puede aportar?</p> <p>3- Ordenar, secuenciar:          ¿Qué sería primero, qué en segundo lugar, etc.          ¿Por dónde empezar, cómo seguir? Establecer los pasos para hacerlo.</p> <p>4- Afrontar cada uno de los pasos realizados, valorar y comparar:          ¿Es así?          ¿Podría ser de otro modo, podría ser mejor?</p> <p>5- Explicar y argumentar (por escrito, ante otros, etc. cada uno de los pasos, de los componentes, de los fenómenos, el proceso realizado, etc.):          ¿Qué hice, Cómo? ¿Es lo que pretendía?</p>
--

Fuente: Elaboración propia.

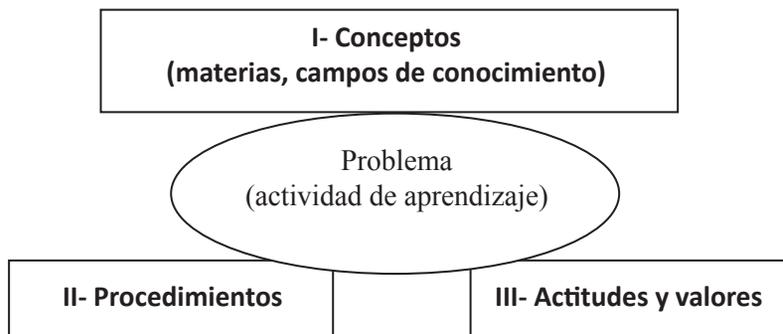
En el desarrollo de un problema se manifiestan también otro tipo de aprendizajes, muy importantes: los de la planificación y el de la responsabilidad individual son dos buenos ejemplos. El de

aprender a ser constante hasta resolver el reto que plantea el problema, es otro. Pero también cuenta la precisión en el trabajo, la coordinación con los demás, etc. En el siguiente esquema se puede

apreciar el modo cómo se integran el conjunto de necesidades formativas que integran este tipo de aprendizaje. Este arranca en la actividad propuesta o problema. Para ejecutar aquella actividad se requieren ciertos procedimientos (en el ejemplo anterior, cortar, dibujar, calcular ...) pero para ha-

cerlo bien se requiere comprender la función p.e. de las alas de un avión, sabe calcular superficies, costos, etc. Aunque todo ello no sería posible ejecutarlo sin probar, sin intentar mejorar lo que sale mal, es decir, sin constancia, responsabilidad, sin coordinación con otros.

Figura n. 1 – Componentes que permiten el desarrollo efectivo de una actividad de aprendizaje



Fuente: Reelaboración a partir de DELORS (1996).

Más arriba me he referido a las formas de aprender individualizadas. Todo aprendizaje o bien es apropiado y asimilado por el individuo en clave personal, o bien no es aprendizaje. Podremos llamarlo memorización, imitación, etc., pero no aprendizaje. Sin embargo, el proceso para esta asimilación no debe ser en solitario. Realizada con los demás, de forma cooperativa, en pequeños grupos de tres –máximo cuatro- personas, compartiendo problemas, sus preocupaciones, los procedimientos y las soluciones, y realizada de acuerdo con unas pautas apropiadas, es la modalidad de aprendizaje más eficaz y potente, para un mayor número de personas, tal como los psicólogos sociales David y Roger Johnson (1978, 1985, 1986) mostraron en sus trabajos desde mediados de los años 70, de manera muy documentada. Hoy sus conclusiones, verificadas a través de multitud de investigaciones, son ampliamente aceptadas. De las tres grandes situaciones sociales en las que se puede aprender, individualmente, compitiendo o cooperando con los demás, la última es la que genera más y mejor calidad de aprendizaje para todos los participantes.

## Para ir concluyendo

En su *Teoría de la justicia*, el filósofo John Rawls, argumenta que uno de los cinco tipos de bienes primarios que poseen las personas es el de las *bases sociales del respeto a uno mismo*, un principio esencial para que los ciudadanos - en las circunstancias normales de la vida humana en una sociedad democrática - “tengan un auténtico sentido de su valía personal y sean capaces de desarrollar y ejercer sus potestades morales y proseguir sus fines y metas con confianza en sí mismos (RAWLS, 1990, p. 52-53). Este es un principio fundamental a consolidar en las etapas formativas de los jóvenes.

Ahora bien, las propuestas formativas que aspiran a desarrollar este principio necesitan dos grandes tipos de condiciones, que llamaremos internas y externas. Las internas son las que se han ido exponiendo más arriba y no son fáciles, porque exigen caminar por una nueva forma de profesionalidad, la que sabe partir de problemas, integrar conocimiento, estimular los aprendizajes, facilitar la colaboración entre estudiantes y su reflexión, etc. No es fácil, pero se puede aprender,

como si ello fuera un problema profesional mismo. Y se puede hacer mejor en coordinación con otros colegas, en equipos de profesionales comprometiéndose en trabajar en esta línea. Así, la noción de equipo, como estructura profesionales colaborando en interdependencia, centrados en un proyecto, como acción cooperativa, en muchos lugares se halla todavía ausente en muchos de los sistemas organizados de enseñanza.

En cuanto a las condiciones “externas” son de más difícil solución, por cuanto escapan al control e intervención de los profesionales, y en cambio pueden afectarles en el modo como afrontan y resuelven sus responsabilidades profesionales. Entre estas condiciones – o mejor dicho, condicionantes

– podríamos señalar algunas como la legislación que afecta a su trabajo profesional o las normas administrativas que lo regulan; o el apoyo percibido por los profesionales, desde la comunidad y la sociedad. Pero también al valor social atribuido a valores como la reflexión, a la constancia, al trabajar con dedicación, valores de los cuales alumnos y profesores son portadores, cada grupo a su manera. Estos argumentos, en definitiva, deben ser considerados no para desalentar, sino para dar sentido a líneas de trabajo que empezando por los mismos aprendices y centros educativos, terminen vinculándose con la comunidad y los grupos sociales con los cuales trabajan los profesionales de la formación de Jóvenes y Adultos.

## REFERENCIAS

- BAUMAN, Z. **Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil**. Madrid: Siglo XXI, 2003.
- COMISIÓN EUROPEA. Dirección General de Educación y Cultura. **Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida** – un marco de referencia europeo, 2004. Puesta en práctica del programa de trabajo Educación y Formación 2010. Grupo de trabajo B: Competencias clave. Disponible en: <[http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision\\_europea.pdf](http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf)>. Consultado el: 1 de abril de 2009.
- DELORS, J. *Educació, hi ha un tresor amagat a dins*, Barcelona: Mediterránea, 1996.
- DEWEY, J. **Experiencia y Educación**. Buenos Aires: Losada, 1967.
- ENGSTRÖM, Y. Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, v. 14, n. 1, 2001.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R. **Learning together and alone**, New Jersey: Prentice Hall, 1978.
- \_\_\_\_\_. Cooperative, competitive and individualistic learning, **Journal of Research and Development in Education**, v. 12, n. 1, p. 3-15, 1985,
- \_\_\_\_\_. Student-student interaction: ignored but powerful. **Journal of Teacher Education**, v. 34, n. 36, p. 22-26, Jul./Aug. 1986.
- KOLB, D. A. **Experiential Learning: experience as the source of learning and development**. New Jersey: Prentice Hall, 1984.
- LEBOTERF, G. **Construire les compétences individuelles et collectives**. Paris: Eds. D'Organization, 2001.
- MORTIMORE, P. Can Effective schools compensate for society? In: HALSEY A. H. et al. **Education**. Oxford: Oxford U. Press, 1997.
- NUSSBAUM, M. **Sin fines de lucro**. Por qué la democracia necesita las disciplinas humanísticas. Madrid: Katz Editores, 2010.
- OCDE. **La definición y selección de competencias clave**. Resumen ejecutivo. PROYECTO DeSeCo, 2005. Disponible en: <<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.html>>. Consultado el: 1 de abril de 2009.
- RAWLS, J. *Teoría de la Justicia*, Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- RUDDUCK, J.; MORRISON, I. Sutton Centre. In: MADEN, M (Ed.). **Success Against the Odds - Five Years On**. London: RoutledgeFalmer, 2001.

RUÉ, J. et al. **Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria**. ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares? Barcelona: Octaedro, 2006.

RUÉ, J.; ALMEIDA, M. **Educação e competências**. Sao Paulo: Summus Editorial, 2009.

RUÉ, J. **El absentismo escolar como reto a la calidad de la educación**. Madrid: CIDE/MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Qué enseñar y por qué**. Barcelona: Paidós, 2002.

\_\_\_\_\_. Formar en competencias en la Universidad, entre la relevancia y la banalidad. **Red U. – Revista de Docencia Universitaria**. Num. Monograf. 1º, 2008. Disponible en: <[http://www.redu.um.es/Red\\_U/m1/](http://www.redu.um.es/Red_U/m1/)>. Consultado el: 13 de abril de 2008.

SEN, A. **Development as freedom**. Oxford: Oxford U. Press, 1999.

WINTERTON, J.; DELAMARE, F.; STRINGFELLOW, E. **Typology of Knowledge, Skills and Competences**: clarification of the concept and prototype, CEDEFOP Reference Series, v. 64. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2006. 131 p. Disponible en: <[http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3048\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3048_en.pdf)>. Consultado el: 30 de abril de 2007.

*Recebido em 13.01.12*

*Aprovado em 22.03.12*