

Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

60

ENERO
ABRIL
2024



**Experiencias de certificación de saberes y aprendizajes
con personas jóvenes y adultas**



CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Experiencias de certificación de saberes y aprendizajes con personas jóvenes y adultas

Editor invitado: Walter P. Quispe Rojas

- 2** Nota editorial
- 3** Reconocimiento y certificación de aprendizajes en la Educación de Jóvenes y Adultos: experiencias, retos y recomendaciones
Walter Quispe Rojas | Perú
- 14** La importancia de los actores y equipos profesionales en la implementación de programas de reconocimiento y certificación de saberes para jóvenes y adultos
Ronald Hugo Guadalupe Álvarez | Perú
- 21** Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias
Mario Reinaldo Quintanilla Arandia | Bolivia
- 27** Diplomado: Fortalecimiento de la práctica docente en la implementación del Modelo Indígena Bilingüe (MIB). Una experiencia de certificación para formadores de personas jóvenes y adultas
Jesé Romero Godínez | México
- 34** Certificación y acreditación de aprendizajes de educación básica y perfeccionamiento técnico. La experiencia del Programa de Educación General Obrera (EGO) en Perú
César Picón Espinoza | Perú
- 46** La educación de personas jóvenes y adultas desde una perspectiva de construcción social en el contexto ecuatoriano. Resultados de un proyecto de investigación y sistematización educativa
Madelin Rodríguez Rensoli y Ana Isabel Delgado Domínguez | Ecuador
- 56** La Educación Básica Alternativa en el Perú. Encuentros y desencuentros con la EPJA
Luis Vasques Quispe | Perú
- 63** Testimonios
Una certificación acompañada. Testimonio de experiencia
Gloria E. Hernández Flores | México
Articulación de la Educación Básica Alternativa y la Educación Técnica Productiva
Bianca Viviana Maguiña Aguilar | Perú
- 72** Abstracts
- 75** Semblanzas
- 78** Reseñas bibliográficas

Decisio

ENERO - ABRIL 2024

NÚMERO 60

**Secretario de Educación Pública
y Presidente del Consejo de
Administración del CREFAL**

MARIO DELGADO CARRILLO

Director General del CREFAL

JAIME DEL RÍO SALCEDO

Editor fundador

JUAN MANUEL GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ†

Editor general

JUAN TEODORO LOVERA VÁZQUEZ

Editor invitado

WALTER P. QUISPE ROJAS

Coordinación editorial

ANA MARÍA MORALES GONZÁLEZ

Diseño original

ERNESTO LÓPEZ RUIZ

Corrección de estilo

LUZ MARGARITA MENDIETA RAMOS

Diseño de portada e interiores

ANA KARINA ZAMORA CUADRA

JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ FLORES

Diseño de la versión digital

IVÁN DANIEL SÁNCHEZ AMEZCUA

Oficinas editoriales

AV. LÁZARO CÁRDENAS 525

COL. REVOLUCIÓN C.P. 61609

TEL.: (52) 434 34 2 81 54

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

VERSIÓN DIGITAL: www.crefal.org/decisio

decisio@crefal.org



www.crefal.org

Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, número 60, enero - abril 2024. Publicación cuatrimestral del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. CREFAL Lázaro Cárdenas 525, Quinta Eréndira, col. Revolución, Pátzcuaro, Michoacán, México. CP 61609. Reserva de derechos al uso exclusivo: en trámite. ISSN: 1665-7446. Licitud de título No. 12153. Licitud de contenido No. 8806, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Tiraje: 250 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor.

Impreso en México

Nota editorial

El aprendizaje a lo largo de la vida fue reconocido en la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VII) como uno de los factores fundamentales en el cumplimiento de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS 2030), específicamente el ODS4, que busca la garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas y todos. Este reconocimiento acoge el derecho a la educación más allá de la escuela, admite que las personas aprendemos desde el nacimiento hasta la muerte y que el aprendizaje ocurre en contextos formales, no formales e informales relacionados con las necesidades y aspiraciones de los aprendices.

De igual manera, en el Marco de Acción de Marrakech (MAM) se reconoce al aprendizaje y la educación de personas jóvenes y adultas como un potencial transformador mediante el cual se pueden definir acciones que ayuden a construir sociedades democráticas y una educación para la ciudadanía plena; es una puerta de acceso al empoderamiento de las personas en la medida que les brinde oportunidades para aprender y acceder a fuentes de trabajo con las que puedan mejorar sus condiciones de vida.

El campo de la educación de adultos, a pesar de estos reconocimientos, tiene desafíos vigentes, entre ellos el reconocimiento de los saberes y aprendizajes de las personas y la acreditación de las competencias logradas que les permita seguir desarrollándose hacia una profesionalización. Esta acreditación de saberes y conocimientos, de acuerdo con los compromisos de los Estados participantes en la CONFINTEA VII, ayuda a que las personas reafirmen su capacidad para aprender de manera autónoma, a través de una educación inclusiva, flexible y accesible para todas y todos. Al permitir la movilidad entre programas, niveles educativos y sectores de empleo, establece trayectorias de aprendizaje en función de las habilidades y necesidades de las personas.

En este número de *Decisio* compartimos experiencias de reconocimiento y certificación de saberes y aprendizajes, propuestas que se han desarrollado en algunos países de la región mostrando su impacto positivo en la educación y el desarrollo profesional de personas jóvenes y adultas.

Los autores, además de sus experiencias, ofrecen reflexiones y recomendaciones que pueden influir en la formulación de políticas públicas educativas en América Latina que promuevan la implementación de sistemas más inclusivos y equitativos donde se reconozcan todas las formas de aprendizaje; también pueden aportar al debate académico los elementos de pertinencia, retos y oportunidades de los sistemas actuales que surgen al reconocer aprendizajes autónomos, no formales e informales.



Fotografía: CREFAL

Reconocimiento y certificación de aprendizajes en la Educación de Jóvenes y Adultos

Experiencias, retos y recomendaciones

Walter Pedro Quispe Rojas

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle / Perú
walterpqr@gmail.com

Introducción

La revisión intermedia de la sexta CONFINTEA (Conferencia Internacional de Educación de Adultos), que se llevó a cabo en Suwon y Osan (Corea) en 2017, tuvo como propósito examinar y evaluar las acciones emprendidas en aprendizaje y educación de adultos (AEA) desde el Marco de Acción de Belém-MAB 2009 y discutir la ruta hacia el

año 2030. Los cinco campos del MAB tuvieron logros y debilidades; algunos países aprobaron políticas educativas, crearon alianzas con actores educativos de AEA y aumentaron compromisos presupuestales. La participación creció lentamente, pero también se constatan debilidades; en algunos países siguen ausentes políticas para la AEA, hay abandono de mecanismos básicos de coordinación y la financiación de

esta otra educación en los sectores público y privado fue menor.

En la Conferencia se asumió el papel fundamental de la AEA y su inclusión en la oferta educativa de los Estados como bien público a lo largo de toda la vida. Entre las recomendaciones destacan la importancia del enfoque educativo de políticas basadas en derechos, participación y no discriminación, por ello el aprendizaje a lo largo de toda la vida tiene el papel clave en la alfabetización y la acreditación o certificación de la educación formal, no formal e informal.

Recordemos que en la mirada de la CONFINTEA VI la AEA tiene cuatro funciones y una de ellas precisamente es elevar el nivel educativo de la población adulta actual, dado que no tuvieron la oportunidad generacional de los jóvenes de ahora, desarrollando competencias vocacionales y dándoles las certificaciones ocupacionales y académicas necesarias para el actual mercado laboral.

En las mesas de debate y en las recomendaciones de la Revisión Intermedia de Suwon se evidenció que el avance del proceso de evaluación y certificación de saberes y aprendizajes no formales o informales para jóvenes y adultos fue bajo, salvo en algunos países que desarrollaron programas específicos muy interesantes, algunos de ellos temporales dentro de sus sistemas educativos. Por esta razón, los representantes de las delegaciones de diferentes países de la región acordamos en Corea desarrollar diferentes espacios posteriores para conocer y analizar los programas efectuados. Con base en sus resultados podríamos proponer a nuestros países elementos primordiales para implementar programas de certificación y promover la creación de un sistema de reconocimientos de saberes y aprendizajes de jóvenes y adultos en los países de la región.

En el presente artículo compartiré el desarrollo de estas experiencias y sus hallazgos más relevantes que pueden servir de referencia para la implementación o reforzamiento de programas o, mejor aún, de sistemas de reconocimiento de saberes y aprendizajes en los países que tengan la iniciativa de desarrollarlos. El tema cobra importancia debido a que las

recomendaciones de la última CONFINTEA desarrollada en Marruecos subrayan el “Rediseño de los sistemas de AEA” y se resalta “Crear itinerarios de aprendizaje flexibles que se adapten a diversos tipos de trabajo y fomenten la movilidad entre ellos. Se enfatiza la importancia de reconocer y validar los aprendizajes previos, así como de acreditar los aprendizajes no formales e informales, especialmente para incluir a grupos desfavorecidos...”. Es necesario que los países de la región retomem esta recomendación para encaminar una EPJA transformadora.

Del mismo modo, en el desarrollo de la presente edición de la revista, los autores de los diferentes artículos nos permitirán analizar experiencias o estudios de procesos utilizados para reconocer y certificar los aprendizajes adquiridos de manera autónoma, cómo fueron implementados, cómo desarrollaron diferentes estrategias valorando el propio esfuerzo, perseverancia y habilidades de las personas jóvenes y adultas que les han permitido desarrollar las competencias necesarias para desempeñarse como ciudadanos o trabajadores, otorgándoles un certificado de culminación (o proceso) tanto en educación básica como en educación técnica. Se pretende ofrecer un análisis crítico de las experiencias de reconocimiento y certificación de aprendizajes no formales e informales, destacando tanto los logros como los desafíos enfrentados. Se busca también proporcionar ejemplos concretos y lecciones aprendidas que puedan ser replicadas o adaptadas en otros contextos.

Actividades

Las nuevas situaciones generadas por la pandemia nos han llevado a reflexionar sobre la pertinencia de los sistemas educativos, especialmente en lo que respecta a la educación de jóvenes y adultos. Hemos redescubierto o reafirmado que podemos aprender de manera autónoma y desarrollar nuevos conocimientos en diversos campos. Además, como se evidenció en las CONFINTEA, las personas acumulan



Fotografía: CREFAL

una serie de saberes en el trayecto de su vida personal, laboral o comunitaria; sin embargo, estos aprendizajes no son reconocidos formalmente en la mayoría de los sistemas educativos existentes.

Es necesario que los sistemas educativos planteen legitimar y certificar los aprendizajes obtenidos por las diversas personas a través de medios no formales e informales o por su propio esfuerzo, perseverancia y automotivación. Las personas, activando sus estrategias y recursos para aprender por su propia cuenta, han adquirido las competencias necesarias para desempeñarse como ciudadanos, trabajadores, personas de bien, por lo cual un sistema educativo debe reconocerlas y certificarlas como legítimas y válidas tal como las obtenidas a través de los medios formales que el Estado financia y ofrece a sus diversos ciudadanos.

De 2018 al 2020 el Ministerio de Educación de Perú, en coordinación con DVV International de Perú, en cumplimiento de los acuerdos asumidos en la revisión intermedia de la CONFINTEA desarrolló mesas técnicas con diferentes ministerios de educación y actores clave de la EPJA para analizar las expe-

riencias de reconocimiento de aprendizajes. En el 2020, en medio de la pandemia, se desarrolló un intercambio crucial que ahora describiré.

Los países con los que se estableció contacto fueron Guatemala, Chile, México, Bolivia y Francia. Las reuniones se realizaron teniendo como referencia el siguiente cuestionario:

- ¿Cuáles son los componentes que tiene el sistema de reconocimiento de aprendizajes?
- ¿Cuáles serían los aprendizajes obtenidos más significativos adquiridos a través del funcionamiento del sistema de reconocimiento de los aprendizajes que se obtienen fuera del sistema de estudios regulares en la educación básica?
- ¿Se poseen protocolos operativos para la administración del sistema de evaluación? ¿A qué niveles de operación y sobre qué aspectos de dicho sistema?
- ¿Cuáles son los parámetros normados para la construcción de los instrumentos de evaluación? ¿Se utilizan matrices de evaluación prescriptivas o sólo están normados los parámetros referenciales?

- ¿Las certificaciones que se otorgan a través del sistema son similares a las que se otorgan a aquellas que se dan a las personas que han seguido los estudios regulares o existen diferenciaciones?
- ¿La opción para ser evaluado es requerimiento personal y voluntario del interesado o se requiere ser presentado por algún organismo o entidad específica? ¿Existe algún proceso de inducción previa para las personas que eventualmente van a ser evaluadas?

De la información proporcionada por los representantes de los países mencionados, tanto verbal como escrita, los datos más relevantes fueron los siguientes:

- En la mayoría de los países el sistema de reconocimiento y certificación de los aprendizajes está relacionado a los de la educación básica y los de la formación laboral o técnica.
- La cobertura en todos es a nivel nacional y poseen dependencias correspondientes en cada Estado (México) o en cada región (Chile) o en cada departamento (Guatemala y Bolivia)

El sistema más antiguo es el de México que funciona desde hace 50 años y el más reciente es el de Guatemala que empezó en el 2018. En el caso del reporte de Francia, su funcionamiento corresponde al establecimiento de la OCDE, que existe como el sistema de reconocimiento de los aprendizajes previos. El mismo especialista nos informó que estaba en contacto con países africanos (Marruecos, Túnez, Costa de Marfil, Mauritania, Malawi y Namibia) para poner en marcha el mismo sistema de aprendizaje previo. También estaba en conversación con Haití en el Caribe.

En el caso de Guatemala el reporte nos informó que el sistema había tenido un incremento notable en los dos años de funcionamiento, lo cual les había demandado atender inclusive a los connacionales migrantes en los Estados Unidos.

En todos los casos, la certificación se realizaba a nombre del ministerio o de la secretaría de Estado en lo referente a educación, en Francia además del ministerio también se hacía a nombre de una organización profesional, cuando era el caso.

Se insistía en que no se trataba de reconocer conocimientos o aprendizajes específicos, sino que se verificaban más las capacidades requeridas para los desempeños en diversas situaciones, buscando aquellas que serían de interés para los involucrados, así como las competencias.

Existen procesos de inducción previa en alguno de ellos para los interesados una vez inscritos para la evaluación. En el caso de Guatemala se informó también que existían programas de formación complementaria para aquellos evaluados que no alcanzaban plenamente los estándares establecidos para la evaluación.

En todos los casos la preocupación o la validez y confiabilidad de las evaluaciones era un aspecto de la mayor importancia. El cuidado en la elaboración y aplicación de los instrumentos era considerado un aspecto relevante en el sistema. Las resoluciones de las evaluaciones se podían hacer en forma presencial o por medio de comunicación virtual.

Un aspecto que también puede referirse común correspondió a la idea de que el sistema de reconocimiento de los aprendizajes fuera del sistema formal es una forma de resaltar y valorar el esfuerzo personal, que contribuye a elevar la autoestima de las personas y que es una forma de equidad social.

Por otro lado, también se organizaron reuniones específicas con distintos actores y se realizó el análisis de documentos de México, Brasil, Chile y Argentina. Si bien las políticas de certificación pueden responder a distintas visiones e intereses, nos centramos en aquellas vinculadas a procesos de reconocimiento de las trayectorias de aprendizaje que las personas han adquirido a lo largo de su vida y en los sistemas de certificación que crean nuevos mecanismos para que las personas que se encontraban “fuera” del sistema educativo formal tengan oportunidades de movilidad dentro de él.

Es importante señalar que las políticas de certificación en nuestra región fueron tomadas en cuenta en el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), donde estratégicamente se promueve “la gestión y flexibilización de los sistemas educativos para ofrecer oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida”. Este compromiso repercute en las políticas que se implementan en los países para transformar la organización y normativa de sus sistemas educativos con el fin de ofrecer nuevas propuestas heterogéneas que se enfocan en hacer cumplir el derecho de todos a la educación y en las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

Los ministerios de educación que han implementado políticas educativas para la certificación de los aprendizajes son México, Brasil, Chile y Argentina. La experiencia en estos países nos permitió conocer y contrastar información de cómo se han ido implementado en nuestra región los procesos para la certificación de aprendizajes no formales o informales.

En México, desde 1981, se empezó a gestar un sistema de certificación por medio de exámenes nacionales llamado Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT). Este sistema consistía en un conjunto de cursos modulares en los niveles de educación primaria y secundaria. Los módulos tenían el fin de fomentar el autoaprendizaje con ayuda de un educador comunitario y preparar a los estudiantes para realizar la prueba de certificación. Además, el MEVyT diseñó un currículo específicamente dirigido a las demandas de la población adulta.

En noviembre del 2015, en conjunto con la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR) de la Secretaría de Educación Pública, se inició la planificación de un sistema para reconocer los saberes adquiridos a lo largo de la vida en personas mayores de 15 años que no tenían la escolaridad completa. Esta tarea recayó sobre el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), que en el 2017 desarrolló el Programa Especial de Certificación con Base en Aprendizajes Adquiridos, equivalentes al Nivel Primaria y

Secundaria (PEC), con el fin de “reconocer y, en su caso, acreditar y certificar los conocimientos adquiridos de manera autodidacta o por experiencia laboral, de las personas adultas en situación de rezago educativo en primaria o secundaria, para contribuir con el establecimiento de condiciones que generen la inclusión y equidad educativa”.

Esta evaluación se difundió y realizó a través de las llamadas Plazas Comunitarias, que son centros provistos de videograbadoras y ordenadores con Internet en lugares situados estratégicamente en diferentes partes del país. Con el Sistema de Seguimiento y Evaluación computarizado se facilitó la aplicación de las pruebas. El proceso constó de dos partes: la inscripción y acreditación. Esta última se realizó por medio de un examen de conocimientos de opción múltiple obligatoria y un portafolio de evidencias conformado por constancias y certificados de capacitación para el “reconocimiento de aprendizaje no formal”. Esta evaluación fue opcional, equivalía a 10% del puntaje requerido para la certificación.

En Chile, la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) es el área del Ministerio de Educación a cargo del Sistema Nacional de Evaluación y Certificación de Estudios de Personas Jóvenes y Adultas, en el marco del programa Chile Califica, cuyo fin era la validación de estudios (también llamado exámenes libres); estuvo dirigido a personas mayores de 18 años fuera del sistema escolar y con estudios inconclusos. Este sistema tiene sus orígenes en el 2000, cuando se creó una estrategia para aumentar la matrícula de personas jóvenes y adultas articulándola con la inserción al mercado laboral. Esta modalidad es una estrategia interministerial que reconocía los saberes desarrollados a lo largo de la vida. También conocida como modalidad libre, en la que las escuelas ofrecen cursos libres entre los meses de marzo y agosto a las personas que deseen retomar sus estudios o prepararse para los exámenes de certificación. A diferencia de México, estos cursos libres pueden ser ejecutados por diferentes entidades, privadas, ONG, sindicatos y universidades, etc., que van a utilizar



Fotografía: CREFAL

los módulos, y los materiales que pone a su disposición el Ministerio de Educación. En este sistema también empresas calificadas pueden participar en programas de “nivelación de estudios básicos y medios”, financiándolos a través de la Franquicia Tributaria.

El Sistema Nacional de Evaluación y Certificación de Estudios para las personas jóvenes y Adultas se encarga de diseñar los instrumentos de evaluación que se orientan hacia situaciones que “trasciendan el ámbito escolar, ya que se requiere utilizar contextos que tengan sentido para los adultos”.

En Brasil, a partir del 2002, la certificación de aprendizajes se realiza por medio de exámenes nacionales elaborados por el Instituto Nacional de Estudios Educativos Anísio Teixeira (INEP). El Examen Nacional para la Certificación de Competencias de Jóvenes y Adultos (Encceja) es una prueba que evalúa cuatro áreas de conocimiento (matemáticas, ciencias, historia y geografía y lengua portuguesa) y los postulantes que alcancen la nota mínima, en todas ellas, obtiene el certificado; en caso contrario, sólo obtendrán una “declaración parcial de suficiencia”. Esta evaluación es semestral

y se aplica los domingos en todos los estados de Brasil. A diferencia de Chile y México, no existen cursos o preparatorios para el examen, pero publican materiales de estudio para los postulantes.

En Argentina, en el 2011, la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos de Argentina publicó la Propuesta de Acreditación de Saberes en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos a cargo de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (DEJA). Esta propuesta busca certificar un saber o parte del adquirido a través de la experiencia laboral. En su propuesta, se considera que los jóvenes y adultos aportan “un bagaje de saberes en relación con la apropiación y construcción de conocimientos, con la transformación del medio en que se desenvuelven y de participación activa en el entorno cultural, social y productivo”. Posteriormente, el estudiante se acoge a una modalidad del servicio educativo formal según los resultados obtenidos.

A continuación, se presenta un cuadro que resume los principales aspectos de los sistemas de certificación de los cuatro países en mención luego de las reuniones e indagaciones realizadas.

País	Denominación	Metodología	Población
Argentina	Acreditación de saberes en la educación permanente de jóvenes y adultos.	Proceso: Reconocimiento, acreditación del trayecto educativo. Participación de docentes y actores sociales y estatales.	Jóvenes y adultos que no culminaron la educación formal a nivel nacional.
Brasil	Examen Nacional para la Certificación de Competencias de Jóvenes y Adultos.	Examen nacional. Pruebas de evaluación de conocimientos en las áreas seleccionadas.	Jóvenes y adultos que no culminaron la educación formal a nivel nacional e internacional. Tener cumplidos 15 años en el caso de estudios primarios y 18 años en el caso de secundaria.
Chile	El Programa de Educación y Capacitación Permanente (Chile Califica).	Examen nacional. Pruebas de evaluación de conocimientos.	Jóvenes y adultos que no culminaron la educación formal a nivel nacional e internacional. Tener cumplidos 15 años en el caso de estudios primarios y 18 años en el caso de secundaria.
México	Programa Especial de Certificación con Base en Aprendizajes Adquiridos, equivalentes al Nivel Primaria y Secundaria (PEC).	Pruebas de evaluación de saberes conceptuales. Verificación de los Saberes Adquiridos (portafolio de evidencias). reconocimiento, acreditación del trayecto educativo.	Jóvenes y adultos que no culminaron la educación formal a nivel nacional e internacional. Mayores de 15 años.

En el caso de Perú existen antecedentes de programas similares en la década de los 60. El tema se desarrolla en uno de los artículos de la presente revista. En el campo laboral es importante señalar que en Perú, desde el 2021, se cuenta con un “Protocolo de Evaluación y Certificación de Competencias Laborales” a cargo del Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo, que establece los principios y procedimientos para el reconocimiento de las competencias laborales de los trabajadores cuyas habilidades y conocimientos hayan sido adquiridos fuera del sistema educativo.

También se cuenta con procesos de reconocimiento y acreditación de aprendizajes adquiridos fuera del sistema educativo promovidos por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y

Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) que reconoce las competencias laborales de algunas profesiones y oficios teniendo como referentes instituciones y escuelas de nivel superior. Sin embargo, no existe el reconocimiento de saberes o aprendizajes para la educación básica de personas jóvenes y adultas, este es un desafío que inició y se tiene que lograr en el más corto tiempo.

Resultados

Las experiencias descritas sirven como referente a los sistemas educativos de los países de la región para potenciar o rediseñar una EPJA transformadora creando o repotenciando sus programas de recono-

cimiento y certificación de saberes, o aprendizajes, como es el caso del Perú.

Queda claro que debe haber voluntad política y políticas educativas públicas que sostengan el programa o sistema. Al analizar el contexto peruano que tiene la iniciativa de crearlo vemos que el Consejo Nacional de Educación (CNE) elaboró el “Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena”, el cual fue aprobado mediante Decreto Supremo N° 009-2020-MINEDU. En conformidad con la Ley General de Educación, este documento reconoce que: “La educación debe ser entendida como una actividad presente a lo largo de la vida y se orienta de modo prioritario a contribuir con el desarrollo del potencial humano (físico, cognitivo, socioemocional y espiritual) como sujetos libres y responsables, y con la formación como ciudadanas y ciudadanos en tanto integrantes de una colectividad democrática”. Se deduce que el foco de la educación es la persona, esto quiere decir que es necesario modificar la operación del sistema educativo; debemos atender en primer lugar a las diversas necesidades educativas de las personas a lo largo de la vida. La oferta educativa no sólo debe brindar oportunidades para que se desarrollen competencias dentro del sistema, sino reconocer cómo las personas han venido construyendo sus aprendizajes a lo largo de diversas trayectorias.

El mismo documento señala “Desde la política pública, el aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas implica asumir que la educación no empieza ni termina en las instituciones educativas; por ello, llama a interpelar el contenido educativo de las prácticas sociales de todos los actores... por lo que debe ser capaz [el sistema educativo] de reconocer los aprendizajes adquiridos fuera de las instituciones educativas”. Este enfoque permite valorar la variedad de acciones, circunstancias y situaciones (deseadas o no) que participan en las trayectorias educativas. Destaca en primer lugar la familia, la cultura, la comunidad que lo rodea, el conjunto de instituciones y organizaciones con las cuales ha interactuado, los retos que enfrentó, cómo exploró su potencial, curiosi-

dad e intereses y que de una forma u otra han fomentado su educación y le permiten adaptarse y enfrentar los desafíos de la sociedad. Esto implica que la educación no sólo se adquiere en instituciones educativas, sino que se da en diversos tiempos y espacios.

El Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036, en el numeral seis de sus orientaciones estratégicas dice que “el sistema educativo promueve y certifica los aprendizajes logrados dentro o fuera de la escolaridad y brinda trayectorias diversas y flexibles a lo largo de la vida de las personas”. Esto demuestra el llamado para establecer políticas públicas y mecanismos del reconocimiento y certificación de aprendizajes que no se centren sólo en la participación de las personas en determinados programas educativos, sino en los aprendizajes adquiridos a lo largo de la vida en diversas trayectorias. Además, que este reconocimiento vaya más allá del desarrollo de las capacidades, predisposiciones y valores de las áreas en las cuales se orienta la escuela, y que aborde otras formas de saberes en los cuales tradicionalmente se ha enfocado.

Por otro lado, los propósitos del Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036 se orientan a enfrentar los desafíos vinculados a la equidad al anotar que es necesario brindar el tratamiento necesario (igualitario o diferenciado, según sea el caso) para enmendar desigualdades. En este caso, la implementación de este sistema es una política de equidad educativa que ayuda a reducir la vulnerabilidad socioeconómica de aquellos grupos sociales que pueden enfrentar situaciones de exclusión o inequidad; es decir, existen en el Perú las condiciones de políticas educativas públicas para crear el programa o, mejor aún, el sistema en cuestión.

Si tomamos en cuenta que las condiciones de políticas educativas públicas respaldan la creación del programa o sistema, se debe implementar una gobernanza multisectorial que no sólo dependa del ente rector, como es el Ministerio de Educación, sino debe ser multisectorial e involucrar a todos los sectores, la sociedad civil, el sector privado y la academia, como en muchos de los casos que hemos visto. Definitivamente, es un desafío, pero en el 2023 se dio

el primer paso cuando en el Congreso de la república de Perú nos reunimos representantes de estos cuatro sectores para dar el primer paso en la construcción de una nueva gobernanza de la EPJA que coadyuve al logro de este y otros desafíos que tiene la educación de jóvenes y adultos en el país.

Veamos ahora las condiciones mínimas en el campo técnico pedagógico que se debe tener en cuenta para la implementación a partir de lo apren-

dido desde las experiencias de los países analizados. Queda claro que es importante tener presente la trayectoria documentada del postulante y que debe ser registrada para valorar sus aprendizajes adquiridos en diferentes dimensiones. En consecuencia, el portafolio de evidencia del postulante permite conocer las experiencias formativas que ha tenido durante su vida, ya sea en ámbitos formales o no, y cuyo contenido se presenta en el siguiente cuadro:

Dimensiones	Documentos	Descripción
Autorreconocimiento de sus experiencias de aprendizaje.	La autobiografía de mis aprendizajes.	El postulante describe las experiencias personales y colectivas que ha tenido para reconocer qué, cómo y cuánto ha aprendido en sus diversas trayectorias.
Trayectoria formativa	Certificados de estudios de cualquier modalidad. Constancias –certificados de capacitaciones (referente a temas laborales, productivas, salubridad, ambientales, etc.).	Implica las trayectorias de experiencias de aprendizaje que el postulante ha ido acumulando en el proceso de la construcción de sus saberes. Éstas se dan en un contexto social, cultural y económico que influye en su aprendizaje y deben ser consideradas en el momento de la evaluación. Estas trayectorias se clasifican en: Formativas: son las que se dan en un ambiente estructurado para favorecer la enseñanza en ámbitos formales. Laborales y comunales: aquellas experiencias que tiene un trabajador durante su vida a favor de su desarrollo personal y de la comunidad.
Trayectoria laboral	Constancia y certificados de trabajo. Declaración jurada de trabajo.	
Trayectoria a favor de su desarrollo personal y de la comunidad	Constancia o declaración jurada de participación en proyectos comunales o emprendimientos personales relacionados con la producción, participación ciudadana, salubridad, protección y/o gestión del ambiente, promoción de la cultura y el patrimonio, diseño de soluciones tecnológicas e investigación científica.	

Este proceso debe de ser parte de los tres componentes que tiene todo sistema de evaluación:

La construcción de los instrumentos de evaluación. La evaluación para el reconocimiento de los aprendizajes informales y no formales tendrá como parámetros de referencia las competencias especificadas en los programas curriculares de la educación formal delimitados a través de estándares de rendimiento propuestos, los cuales se verifican por medio de los desempeños. Se construyen matrices que sirven para elaborar los instrumentos conocidos como tablas de especificaciones y cuyo propósito es asegurar la validez de la construcción de los instrumentos.

Los protocolos para la aplicación de los instrumentos. La aplicación de los instrumentos de evaluación es otro de los factores que contribuyen a la credibilidad de cualquier sistema de evaluación, ya que depende del manejo y administración de la situación. Se deben elaborar y usar protocolos específicos para las personas que han de administrar las pruebas, quienes deberán confirmar el manejo acertado de dichos protocolos antes de asumir una evaluación real.

Los criterios para la valoración. Deben tener relación con los criterios usados en la normatividad de la evaluación de aprendizajes del país.

Podemos seguir desarrollando punto a punto los resultados de lo aprendido, pero esto nos llevaría a otras ediciones más. En resumen, estos sistemas de certificación y evaluación de los aprendizajes adquiridos fuera de la educación formal ponen especial énfasis en verificar los conocimientos y habilidades adquiridas por medio de situaciones que serían de interés y familiares para los postulantes. Además, los ministerios de educación de estos países recurren a diversas estrategias para favorecer la preparación de los postulantes previo a los exámenes, que van desde la publicación de materiales educativos autoformativos, asistencia de asesores pedagógicos, etc. En todos ellos, los exámenes y materiales son

elaborados por oficinas especializadas de los ministerios.

Otro punto en común es el reconocimiento de una certificación parcial cuando el postulante no aprueba todas las áreas de conocimiento seleccionadas.

En conclusión, podemos afirmar que el reconocimiento y certificación de los aprendizajes adquiridos fuera del sistema educativo se ha implementado paulatinamente en algunos países de nuestra región desde hace décadas. Esto responde a la necesidad de crear condiciones que generen la equidad e inclusión educativa de aquellas personas que están en situación de rezago educativo y al mismo tiempo disminuir su vulnerabilidad laboral, resaltar y valorar el esfuerzo personal; asimismo, contribuir a elevar la autoestima de las personas y una forma de equidad social.

Recomendaciones para la acción

Es importante señalar que, a nivel internacional, el reconocimiento y certificación de los aprendizajes adquiridos a lo largo de la vida es una meta importante para la construcción de una sociedad más equitativa. Asimismo, el Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) y la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA) señalan que la educación con visión en el futuro requiere un cambio en la cultura del aprendizaje a lo largo de la vida y sostiene que los desafíos a los que se enfrenta la humanidad exigen sociedades que se entiendan a sí mismas como sociedades del aprendizaje y personas que se identifiquen como educandos a lo largo de sus vidas. De esta manera, el ecosistema de aprendizaje mundial está construido colectivamente e integra el aprendizaje formal, no formal e informal que permite un aprendizaje a lo largo de la vida. Por esta razón, la CONFITEA se propone como punto de acción fomentar mecanismos jurídicos para garantizar el reconocimiento, la validación y la acreditación de los aprendizajes adquiridos en diferentes contextos.

Para implementar sistemas efectivos de reconocimiento y certificación de aprendizajes para personas jóvenes y adultas que no culminaron su educación básica, los países deben considerar las siguientes acciones:

1. Involucrar a actores e instituciones gubernamentales de diferentes sectores, incluyendo el gobierno nacional y locales, la sociedad civil, el sector privado y la academia, para coordinar y asegurar la sostenibilidad del sistema desde una nueva gobernanza.
2. Definir políticas públicas que reconozcan el aprendizaje a lo largo de la vida como un derecho, asegurando la inclusión de todos los ciudadanos independientemente de sus trayectorias educativas previas.
3. Diseñar rutas educativas adaptativas que permitan a los individuos moverse entre distintos niveles y tipos de educación, reconociendo y validando aprendizajes formales, no formales e informales.
4. Establecer protocolos claros para la evaluación y certificación, asegurando la validez, confiabilidad y equidad en los procesos. Esto incluye el uso de instrumentos de evaluación apropiados y la formación de evaluadores competentes.
5. Garantizar que la participación en los sistemas de reconocimiento y certificación sea voluntaria y accesible para todos, proporcionando información adecuada y orientación a los interesados.
6. Enfocar la evaluación en las competencias y habilidades adquiridas a través de experiencias de vida y trabajo, en lugar de conocimientos específicos, valorando así el aprendizaje por trayectoria de vida.
7. Ofrecer programas de preparación y formación complementaria para aquellos que no alcancen los estándares necesarios para la certificación, y facilitar así su progresión educativa.
8. Hay que asegurar que los sistemas de certificación no perpetúen desigualdades existentes, y proporcionen oportunidades adicionales a grupos desfavorecidos o marginados.
9. Recoger y evaluar evidencias de las experiencias de aprendizaje de los postulantes, como autobiografías, certificados y constancias de formación para una apreciación integral de sus competencias.
10. Implementar mecanismos de monitoreo y evaluación para asegurar la calidad y la mejora continua de los sistemas de reconocimiento y certificación.

Lecturas sugeridas

BRASIL. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2023), Servicio de información. Realizar el Examen Nacional de Certificación de Competencias para Jóvenes y Adultos (Encceja), en: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/fazer-o-exame-nacional-para-certificacao-de-competencias-de-jovens-e-adultos>

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (2020), Proyecto Educativo Nacional -PEN 2036, en: [CNE- proyecto-educativo-nacional-2036.pdf](https://www.gob.pe/documentos/2020/01/2020-01-20-proyecto-educativo-nacional-2036.pdf) (www.gob.pe)

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (2017), *Evaluación de la implementación del programa especial de certificación con base en aprendizajes adquiridos, equivalentes al nivel primaria y secundaria del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*, México, INEE, en: <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento2/evaluacion-programa-especial-de-certificacion-inea.pdf>

CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2016), Educación con personas jóvenes y adultas. Programa Chile Califica. Informe final, en: https://www.dipres.gob.cl/597/articulos-149527_informe_final.pdf

UNESCO (2002), *Intergovernmental Meeting of the Regional Education Project for Latin America and the Caribbean, 1st, Havana*, en: https://www.tarea.org.pe/images/PRELAC_Educ.pdf

UNESCO (2017), *Revisión a Medio Término CONFINTEA VI*, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259709>

UNESCO (2022), *Marco de Acción de Marrakech*, en: <https://www.uil.unesco.org/es/marrakech-framework-action>



Fotografía: CREFAL

La importancia de los actores y equipos profesionales en la implementación de programas de reconocimiento y certificación de saberes para jóvenes y adultos

Ronald Hugo Guadalupe Álvarez

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle | Perú
rguadalupe@une.edu.pe

Introducción

La educación se reconoce como un derecho humano fundamental y una herramienta esencial para el desarrollo personal y social. En particular, la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) juega un papel crucial en la promoción de la inclusión y la equidad educativa, permite que personas

que no han tenido acceso a una educación formal adecuada puedan adquirir competencias y conocimientos necesarios para mejorar su calidad de vida. Un componente esencial de esta educación es el reconocimiento y la certificación de saberes o aprendizajes no formales o informales, un proceso que

valida y certifica las competencias adquiridas a lo largo de la vida, fuera del sistema educativo formal.

En este artículo se analiza en detalle la importancia de los actores y equipos profesionales en la implementación de programas de reconocimiento y certificación de saberes para jóvenes y adultos, desde la experiencia de Chile con su programa Chile Califica, donde equipos multidisciplinares y la forma de organización han desempeñado un papel fundamental en el éxito de este programa; es importante señalar que la implementación sostenida de este tipo de programas no es posible si no tienen respaldo de políticas educativas públicas sólidas que promuevan una educación inclusiva y equitativa.

El punto de partida del programa Chile Califica se dio en el contexto del gobierno de Ricardo Lagos (2000-2006) seguido de Michelle Bachelet (2006-2010). Ambos fueron electos como representantes del Partido Socialista de Chile en alianza con varias fuerzas políticas del país. El programa se implementó en el marco de una política de educación de jóvenes y adultos que desarrolló el gobierno chileno como respuesta a la precaria situación que detallaré a lo largo del artículo.

Actividades

La implementación de programas de reconocimiento y certificación de saberes y aprendizajes para jóvenes y adultos requiere una serie de actividades bien coordinadas que incluyen la identificación de competencias, la evaluación de aprendizajes y su certificación. En este proceso, los equipos multidisciplinares juegan un papel clave, los conforman educadores, psicólogos, especialistas en evaluación, y otros profesionales responsables de diseñar, implementar y evaluar los programas de certificación.

Analizaremos la experiencia de Chile Califica en la educación de personas jóvenes y adultas. El programa se desarrolló entre los años 2002 y 2013. Fue una iniciativa conjunta entre el Ministerio de Educación, el Ministerio de Trabajo y el Ministerio de Economía de Chile, con una gobernanza multi-

sectorial donde también participó la sociedad civil por intermedio de ONGs y la academia, incluidas las universidades y el sector privado. El programa Chile Califica tuvo el objetivo de mejorar la formación y certificación de competencias laborales y académicas para las personas jóvenes y adultas mayores de 15 años. El contexto de Chile en el 2001 fundamentó la importancia de implementación del programa. Los aspectos principales de un diagnóstico inicial fueron:

- Ausencia de mecanismos que permitan a las personas actualizar y progresar de manera permanente en su formación y recibir reconocimiento por ello.
- Desarticulación curricular de los diversos niveles de formación y capacitación.
- Deficiente acceso a información de calidad sobre educación y capacitación permanente.
- Insuficiencias en la preparación de formadores técnicos.
- Débil conexión de la formación con los requerimientos del mundo productivo y el desarrollo regional.
- Deficiente calidad en la formación técnica media y de nivel superior.
- Insuficiente cobertura en la formación de técnicos de nivel superior.
- En el año 2001 aproximadamente 20 % de la población mayor de 15 años no había culminado su educación básica o media.

Considerando que el programa Chile Califica articuló varios componentes podemos indicar que sus objetivos principales incluyeron:

1. Certificación de competencias: que tuvo como propósito proveer un sistema fortalecido para la certificación de competencias laborales y académicas, asegurando que los ciudadanos pudieran demostrar sus habilidades de manera formal y reconocida.

2. Mejora de la formación: programa de formación que desarrolló procesos de mejora alineados con las demandas del mercado laboral y las necesidades educativas para garantizar que los programas educativos y de capacitación fueran relevantes y de alta calidad.
3. Inclusión de jóvenes y adultos: que facilitó el acceso a la formación y certificación para una amplia gama de personas. Incluyó tanto a jóvenes en etapa de formación como a adultos que buscaban mejorar sus competencias laborales o académicas.

Para alcanzar sus objetivos, Chile Califica implementó una serie de estrategias y componentes clave. El programa promovió la creación de unidades de competencia específicas para diferentes sectores laborales y áreas académicas. Estas unidades establecieron los estándares y habilidades requeridas para cada campo, lo cual facilitó una evaluación clara y objetiva, asimismo formaron equipos y capacitaron a un grupo de evaluadores profesionales para asegurar que las certificaciones fueran realizadas de manera rigurosa y justa. Estos evaluadores desempeñaron un papel crucial en la validación de las competencias de los candidatos. Se fortaleció la educación técnica y profesional, alineando los programas educativos con las competencias requeridas en el mercado laboral. Esto incluyó la colaboración con instituciones educativas para adaptar sus currículos a las necesidades del programa. Además, se implementaron políticas educativas públicas para asegurar que el programa fuera accesible a una amplia gama de personas, incluyendo iniciativas para apoyar a aquellos con menos oportunidades educativas o laborales.

El programa Chile Califica es un ejemplo importante de cómo los equipos multidisciplinarios pueden contribuir al éxito de los programas para la educación de personas jóvenes y adultas. Este programa buscó desarrollar un sistema de educación y capacitación permanente para mejorar los niveles de alfabetización, escolaridad y capacitación de la pobla-

ción joven y adulta. Los equipos multidisciplinarios en Chile Califica incluyeron educadores, psicólogos, técnicos en formación laboral y expertos en desarrollo de competencias, quienes trabajaron en conjunto para diseñar y ofrecer programas de formación y certificación alineados con las necesidades del mercado laboral.

De acuerdo con las recomendaciones de las CONFINTEA, Chile Califica demostró que sí se puede contar con una gobernanza no sólo del sector educación, sino también de los otros sectores como en este caso el Ministerio de Trabajo y el Ministerio de Economía que finalmente potencia el financiamiento del programa, sin dejar de lado la participación de la sociedad civil por intermedio de las ONGs, así como de la academia y el sector privado. El apoyo internacional, por medio del Banco Mundial también fue clave en una parte del programa.

Estructura y organización del equipo de Chile Califica

Comité directivo. Era el órgano de toma de decisiones clave y supervisión general del programa. Compuesto por representantes de tres ministerios, liderado por el Ministerio de Educación, en coordinación con los ministerios de trabajo y economía; su principal responsabilidad era la formulación de políticas, la asignación de recursos y la supervisión del cumplimiento de los objetivos del programa.

Secretaría ejecutiva. Coordinaba la implementación del programa, gestionaba la comunicación entre las partes involucradas y supervisaba la administración general.

Equipos de desarrollo de unidades de competencia. Diseñaban y actualizaban las unidades de competencia, identificando las habilidades y conocimientos necesarios y estableciendo los estándares de evaluación.



Fotografía: CREFAL

Equipos de capacitación y evaluación. Capacitaron a evaluadores y diseñaron los procesos de evaluación, asegurando la alineación con los estándares establecidos.

Equipos de monitoreo y evaluación. Supervisaban y evaluaban continuamente el programa, analizando el impacto y proponiendo mejoras.

Equipos de comunicación y difusión. Promocionaban el programa, gestionaban la difusión de información y mantenían relaciones públicas.

Chile Califica representó un avance significativo en la gestión de competencias en Chile; destacó por su enfoque integral y colaborativo. Aunque el programa cerró en 2013, continúa influyendo en las políticas y prácticas en el ámbito educativo y laboral. Se conoce que el cierre fue por cambio de políticas educativas —por lo regular, cuando hay cambios de gobierno nacional al ingresar desean dejar su “marca”—; sin embargo, en 2009 ya se tenía una baja coordinación interministerial que debilitó el proceso,

con lo cual queda en evidencia que la voluntad política para el desarrollo de este tipo de programas es crucial.

Debido a la falta de coordinación entre los ministerios en la implementación del programa, se crearon iniciativas que se convirtieron en programas específicos para cada ministerio y continuaron de manera independiente. A partir de la Ley 20.267, que estableció el Sistema de Certificación de Competencias Laborales y que estaba relacionado con el Estatuto de Capacitación y Empleo, se lanzó el programa Chile Valora. Las competencias laborales se independizaron de la formación escolar, permitiendo a los trabajadores obtener certificaciones de competencias laborales para mejorar su inserción en el mercado laboral sin necesidad de estar vinculados con la certificación de la educación básica o media.

Resultados

Teniendo en cuenta diferentes fuentes de información de universidades, organizaciones y también de

la fuente oficial del propio Ministerio de Educación de Chile, sumado a las diversas disertaciones sobre el programa Chile Califica, se puede resaltar que el programa desde su implementación ha tenido un impacto significativo en el ámbito educativo y laboral en educación de personas jóvenes y adultas de Chile. Entre los resultados más destacados se encuentran:

- La evaluación y certificación de estudios básicos y medios contó con un proceso de ejecución adecuado y coherente, ya que proporcionó una oportunidad para evaluar los estudios de nivel básico y medio de personas mayores de 15 años jóvenes y adultas que no estaban dentro del sistema formal. Según el informe del Ministerio de Educación de Chile (2007), más de 100,000 personas habían obtenido certificaciones de competencias a través del programa para el año 2006. Esta cifra reflejó un aumento significativo en la formalización de habilidades y conocimientos.
- Un estudio de la Universidad de Chile (2010) indicó que 75 % de las instituciones educativas involucradas en el programa habían mejorado sus currículos para alinearse con las competencias demandadas por el mercado laboral.
- Datos del Ministerio de Trabajo (2008) mostraron que el programa había facilitado el acceso a la certificación para 40 % más de adultos en comparación con el período previo a la implementación, lo que contribuyó a una mayor inclusión y equidad en el acceso a oportunidades laborales.
- Se han adjudicado 17 redes de articulación de la formación técnica que implementaron una nueva oferta curricular modular y por competencias. Establecieron itinerarios de formación uniendo la educación técnica de nivel medio con la superior.
- El principal avance ha sido la estandarización del proceso de evaluación que abarca el diseño, la aplicación y la corrección de exámenes, lo cual contribuye a una mayor equidad en la

certificación de estudios. Las funciones de las entidades públicas y privadas involucradas estuvieron claramente definidas, lo que permite una ejecución descentralizada. Sin embargo, faltó reforzar actividades que garanticen la calidad del proceso, como la designación de establecimientos educativos de las regiones del interior del país como entidad examinadora y asegurar la calidad de la corrección en estas entidades.

Recomendaciones para la acción

- a. Para la sostenibilidad es importante que los gobiernos desarrollen y fortalezcan políticas educativas públicas que apoyen la implementación de programas de reconocimiento y certificación de saberes. Estas políticas deben promover una educación inclusiva y equitativa, asegurando que todas las personas, sin importar su edad, tengan acceso a oportunidades educativas de calidad.
- b. Es crucial desarrollar y utilizar instrumentos de evaluación que sean válidos, fiables y adecuados para medir las competencias de los participantes. Estos instrumentos deben ser revisados y actualizados de manera regular por diferentes expertos, como psicólogos educativos y educadores de adultos, para asegurar su relevancia y eficacia.
- c. Es fundamental establecer sistemas de evaluación y seguimiento continuo para monitorizar el progreso de los programas y hacer ajustes cuando sea necesario. Esto incluye la recolección y análisis de datos sobre la participación, el desempeño y el impacto de los programas.
- d. La colaboración entre diferentes instituciones, tanto gubernamentales como no gubernamentales, es esencial para el éxito de los programas de certificación. Esto incluye la colaboración entre ministerios, instituciones educativas, academia, empresas y organizaciones comunitarias.



Fotografía: CREFAL

- e. Las TIC pueden jugar un papel crucial en la implementación de programas de certificación, facilitando el acceso a la educación y la evaluación, y mejorando la eficiencia y la eficacia de los programas. Es importante que los programas aprovechen estas tecnologías de manera efectiva.
- f. Los equipos multidisciplinarios deben recibir una capacitación continua y adecuada para poder diseñar, implementar y evaluar programas de certificación de manera efectiva. Esta capacitación debe incluir aspectos técnicos, pedagógicos y de gestión.

La implementación de programas de reconocimiento y certificación de saberes para jóvenes y adultos es una tarea compleja que requiere la participación de equipos multidisciplinarios y el respaldo de políticas públicas sólidas. La experiencia de países como Chile demuestra que es posible lograr avances significativos cuando existe una voluntad política y una coordinación efectiva entre los diferentes actores involucrados. Al seguir fortaleciendo

estos programas y adaptándolos a las necesidades cambiantes de la sociedad, podemos avanzar hacia una educación más inclusiva y equitativa para las poblaciones más vulnerables como son las personas jóvenes y adultas que no culminaron oportunamente su educación básica y las personas que aprendieron diferentes opciones laborales en su entorno familiar, laboral, comunitario y no cuentan con un certificado que las respalden.

Una de las creadoras e impulsoras del programa Chile Califica es la Dra. María Eugenia Letelier quien destacó varios aspectos clave del programa, como la importancia de establecer un sistema nacional de evaluación y certificación de estudios básicos y medios para adultos. Letelier subraya que el propósito fundamental de este sistema era crear un "mecanismo permanente de fe pública" que contribuyera a la equidad y calidad de las políticas educativas, asegurando que los aprendizajes de los adultos fueran evaluados de manera válida, confiable y transparente.

Lecturas sugeridas

DIPRES - MINEDUC (2009), *Evaluación en profundidad programa Chile Califica*, en: https://test-guia.oitcinterfor.org/sites/default/files/experiencias/evaluachilecalifica_0.pdf

Informe sobre el desarrollo de unidades de competencia (2010), Santiago, Universidades participantes en el desarrollo de unidades de competencias.

Manual de capacitación para evaluadores (2010), Santiago, Escuela de Evaluadores.

UNIVERSIDAD DE SAO PAULO (2018), *La modalidad flexible y el programa Chile Califica como apuesta para la certificación de jóvenes y adultos en Chile*, en: https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/archivo/edicion_5/Edi5_tex2_RobertoCatelli.pdf

“...no fui a machacar el alfabeto ni a tener encerrados a los alumnos en un recinto frente al silabario. Fui para instalarles una escuela activa, plena de luz, de sol, de oxígeno y de viento; alternando las ocupaciones propias del aula, con los talleres, campos de cultivo y construcciones.”

Elizardo Pérez (1892 - 1980)

BENEFICIOS DEL CERTIFICADO

- Permite acceder a mejores y nuevas oportunidades laborales.
- Facilita el acceso a créditos productivos.
- Acredita las formaciones complementarias técnicas en CEAs.
- Fortalece la autoestima ocupacional en lo sociocultural e histórico.

REQUISITOS PARA LA CERTIFICACIÓN

- Fotocopia de Cédula de Identidad (vigente).
- Documentos de respaldo sobre la ocupación.
- Dos fotografías con fondo azul (4x4).

Calle Colón N° 150 Edif. Litoral Piso 14
(entre Av. Camacho y Av. Mariscal Santa Cruz)
Telf. (591-2) 2312815 - 2330935 | La Paz - Bolivia
www.minedu.gob.bo

Direcciones Departamentales en:
Chuquisaca - Cochabamba - Oruro
Santa Cruz - Potosí - Tarija
Pando - Beni

SISTEMA PLURINACIONAL DE CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS
SPCC

EL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA RECONOCE
LOS SABERES, CONDICIONES Y EXPERIENCIAS
ADQUIRIDAS EN EL ÁMBITO DE LA VIDA

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

Fotografía: Ministerio de Educación del Estado Plurinominal de Bolivia

Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias

Mario Reinaldo Quintanilla Arandia | Bolivia
marioreinaldo2003@gmail.com

Introducción

Desde su creación, en el año 2008, este sistema ha dado frutos interesantes y permite a las personas que no han tenido oportunidad de seguir estudios, sobre todo en el área técnica, acceder a una certificación que reconozca sus competencias laborales y les permita mejorar sus condiciones de empleabilidad.

Los resultados cuantitativos son importantes y en lo cualitativo hay bastante por recoger, pero hay desafíos que en el futuro inmediato se deben resolver, sobre todo si la idea es fortalecer el Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias (SPCC).

Un análisis crítico y objetivo de este sistema, que es sobre todo un servicio, podría contribuir a superar las limitaciones y constituirse en un buen instrumento para el desarrollo.

Con la vigencia de la Constitución Política del Estado Plurinacional que transforma a la República de Bolivia en Estado Plurinacional, se han producido muchas modificaciones estructurales en el orden económico, social, cultural, político y de relacionamiento en Bolivia. El Ministerio de Educación, como parte del nuevo Estado Plurinacional de

Bolivia, no fue la excepción, con la promulgación de la Ley de Educación, “Avelino Sinañi-Elizardo Pérez” 070, de fecha 20 de diciembre del 2010, se ha dado un proceso de transformaciones estructurales y administrativas que han derivado en acciones cuyos resultados no siempre se conocen a detalle.

En general, se puede afirmar que, en este periodo de profundas transformaciones educativas, económicas y culturales, destaca el ascenso de los movimientos sociales, históricamente excluidos, hacia una participación en los espacios de poder y decisión, lo cual genera nuevas relaciones de poder entre los estratos sociales y provoca en algunos casos resultados no esperados, así como tensiones a partir de reivindicaciones legítimas.

El Sistema Educativo Plurinacional, normado por la ley antes citada, está constituido por tres subsistemas que son:

- *Educación Regular*, que abarca a niñas, niños, adolescentes y jóvenes en edad escolar, es decir que acuden a las instituciones establecidas para realizar su educación inicial (un año), primaria (6 años) y secundaria (6 años). Al terminar los cursos, al cabo de trece años, obtienen el Diploma de Bachiller que les habilita para seguir estudios de nivel superior.
- *Educación Alternativa y Especial*, que se imparte en los *Centros de Educación Alternativa (CEA)* y *Centros de Educación Especial (CEE)*. A los CEAs, acuden las personas mayores de 15 años que no han iniciado su escolaridad o no han podido culminar sus estudios en la educación regular. El bachillerato en los CEAs tiene una duración variable que depende del grado en el que dejaron de estudiar. La oferta de esta educación (mal llamada alternativa) está orientada a posibilitar el acceso a la educación de esa población que por diferentes causas o motivos se ve obligada a incorporarse al mundo laboral y a dejar de estudiar.
A los CEE acuden las personas con discapacidad, para adquirir terapia o recibir formación para su

desempeño laboral. Existen CEE de varias especialidades, en su mayoría dependen de iglesias, de la cooperación internacional y también del Estado.

- *Educación Superior y Formación Profesional*, que para efectos de este artículo sólo mencionaremos que se encuentra constituido por universidades (estatales y privadas), escuelas superiores de formación de maestras y maestros, institutos técnicos y tecnológicos y otras instituciones que requieren que los postulantes sean bachilleres.

En este contexto, se observa que hay una ausencia de oferta educativa para quienes no puedan acceder a ninguno de los subsistemas mencionados. Debido a ello se genera el Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias (SPCC) bajo mandato constitucional que se concreta en el Decreto Supremo N° 29876 de diciembre 24 de 2008, como entidad pública desconcentrada dependiente del Ministerio de Educación, a través del Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.

Esta iniciativa educativa tiene su antecedente en el Código de la Educación Boliviana (1955) en el que se reconoce el “Bachillerato por Madurez y Suficiencia” y posibilita la obtención del diploma de bachiller a quienes demuestren, ante tribunal competente, tener los conocimientos y la experiencia correspondiente para seguir estudios superiores.

El SPCC tiene la responsabilidad del reconocimiento de saberes, conocimientos, habilidades y experiencias de miles de trabajadores que desempeñan oficios y ocupaciones aprendidos en la práctica mediante las enseñanzas de sus abuelos, padres, hermanos y comunidad, a lo largo de su vida y no en centros académicos o de formación. También contribuye a revertir las desigualdades de acceso y permanencia en el sistema educativo boliviano proporcionando el reconocimiento formal del saber hacer de las personas, independientemente del lugar de su adquisición. Además, fomenta la equidad social, la igualdad de género y la multiculturalidad.

El objetivo general del SPCC es desarrollar capacidades productivas y/o laborales de productoras/es y/o trabajadoras/es a partir de la certificación de competencias y la formación complementaria para fortalecer las actividades laborales e iniciativas productivas de las familias y comunidades.

Las competencias adquiridas y desarrolladas a lo largo de la vida laboral de las personas son aspectos por fortalecer desde la formación complementaria, y enfocados a sectores estratégicos que aporten al desarrollo sostenible en las regiones y territorios del país.

Actividades

A partir de la aprobación del Decreto Supremo 29872, varias organizaciones civiles (sindicatos) y de la cooperación internacional han puesto en marcha programas y proyectos hacia la aplicación de lo establecido en dicha norma legal, en algunos casos mediante convenios particulares y en otros como parte de sus actividades ya programadas.

La finalidad es contribuir al desarrollo sostenible de las regiones/territorios y a la mejora de la calidad de vida de los productores y trabajadores a partir de la Certificación de Competencias y la Educación Alternativa, en el marco del Modelo Sociocomunitario Productivo y apoyar el reconocimiento de las capacidades, experiencias, saberes, conocimientos productivos, laborales y de emprendimiento complementándolos con educación técnica, tecnológica y productiva. De esta manera, se favorece la generación de iniciativas laborales y de emprendimientos productivos que contribuyan al desarrollo económico del país, en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Desde sus inicios, el SPCC recibió el apoyo de la cooperación internacional directa e indirecta y se plasmó en el marco de diferentes proyectos de formación para mejorar las condiciones de empleabilidad o el emprendimiento, con especial énfasis en la formación técnica profesional de población con alta vulnerabilidad, como son las mujeres analfabetas o

con escolaridad incompleta y las personas con discapacidades de distinta naturaleza o grado.

Es notoria la necesidad de apoyo sostenido y complementario al SPCC, para consolidar los avances logrados por el sistema con respecto a la creación, evaluación, elaboración de estándares y la certificación de competencias, dado que existen limitaciones de todo orden para el cumplimiento de sus funciones y el logro de sus propósitos.

Son varias las agencias de cooperación bilateral y de cooperación multilateral que han brindado apoyo logístico, económico, de equipamiento para que el SPCC alcance sus objetivos y se constituya en una opción para mejorar la educación de la población que la requiere.

Del mismo modo, los organismos sindicales de alcance nacional como las confederaciones de trabajadores, (entre otras la Confederación Sindical de Trabajadores en la Construcción de Bolivia) han desarrollado actividades para beneficiar a sus afiliados con la certificación de sus competencias laborales.

Resultados

El SPCC desarrolló sus acciones con un equipo nacional y oficinas de coordinación instaladas en seis departamentos, certificó competencias de alrededor de 6,500 personas en 2022. Ese mismo año se elaboró una propuesta de reglamentación para convalidar los certificados con el nivel de Técnico Básico en los Centros de Educación Alternativa, y de Técnico Medio o Superior para los Institutos Técnicos Tecnológicos. Aún se encuentra en proceso de aprobación.

Entre 2009 y 2017 el SPCC logró la certificación de más de 10,000 personas, en más de 150 ocupaciones en diferentes rubros productivos, de servicios, y socioculturales. No se cuenta con un registro actualizado ni con la información estadística global o desagregada que permita valorar de manera más precisa las labores desarrolladas por el sistema.

Entre los resultados obtenidos, podemos citar a la cooperación suiza que desarrolló el proyecto



Fotografía: Ministerio de Educación del Estado Plurinominal de Bolivia

Certificación de Competencias para el Desarrollo Productivo 2018-2022, en el marco del Plan de Desarrollo Económico y Social, que otorga a la educación un rol protagónico en la transformación productiva, social y cultural del país. El Sistema Educativo a través del SPCC permite que se reconozcan los saberes, aptitudes, habilidades y destrezas laborales y artísticas de los ciudadanos bolivianos.

Entre los organismos sindicales que se destacan por sus acciones para mejorar la educación de las/los trabajadores, está la Confederación Sindical de Trabajadores en Construcción de Bolivia que afilia a aproximadamente 89,000 trabajadores de diferentes rubros vinculados a la construcción. Una importante proporción de ellos no habían terminado sus estudios regulares y necesitaban una oportunidad educativa para superarse. En el marco de su programa de fortalecimiento, en el componente educativo, se acogieron al SPCC mediante un convenio específico con el Viceministerio de Educación Alternativa y lograron certificar aproximadamente a 3,000 trabajadores, mujeres y hombres, como operadores de maquinaria pesada, trabajadores en as-

falto, volqueteros y albañiles. Por diferentes razones no se cuenta con un registro actualizado de estas personas certificadas. También se firmaron convenios con las universidades de varios departamentos para acceder a la educación superior mediante becas para los trabajadores y/o sus hijos,

Es indudable el valor y la importancia educativa y laboral que dan a la certificación las personas que se acogieron al sistema; son abundantes los testimonios de la atención a esta necesidad de calificación laboral y también son reiteradas las solicitudes para gestionar, conforme a normas establecidas, la certificación de otras especialidades.

A manera de ejemplo, anotamos los siguientes testimonios de un trabajador de empresa privada y una mujer trabajadora de una empresa municipal que recibieron la certificación del SPCC.

Hombre (58 años)

- Es algo bueno, reconocemos la labor y el trabajo, aunque no siempre hacen valer ante la sociedad, le falta algo que le de ese valor público al certificado.

- No conozco mucho del tema, pero sé que están tramitando convenios de certificación con la Universidad.

- Da oportunidad a mucha gente, pero algunos lo no usan porque no les reconocen el certificado en algunas empresas.

Mujer (52 años)

La educación es muy necesaria porque así podemos expresarnos mejor y hacer valer nuestras ideas. En las asambleas casi siempre nos hacen a un lado, los profesionales nos discriminan y por eso muchas veces ya no participamos, pero desde que he recibido el certificado, ya me toman en cuenta y me respetan mis compañeras y también mis superiores.

En conclusión, la educación de personas jóvenes y adultas que no pudieron concluir sus estudios regulares es un desafío para la mayoría de los países de Latinoamérica, pues si bien los sistemas educativos son suficientes y excelentes para la población regular (en edad escolar), esta educación debe atender las características propias de la población atendida, que es significativamente numerosa.

Como se puede apreciar, la iniciativa de la certificación de competencias adquiridas en la vida misma y no en ámbitos académicos o de formación, es una necesidad que atiende a muchos sectores vulnerables y que constituye una excelente oportunidad para su actividad laboral. Implica mejores condiciones de vida, pero también contiene elementos subjetivos como la mejor autoestima, respeto y valoración de la persona misma.

Las tareas pendientes para una acción de mejora sustancial del SPCC, si bien responden al ámbito administrativo, muchas de ellas son requerimientos que darán una mejor funcionalidad orgánica y por consecuencia mejores resultados en el ámbito nacional.

La población que acude a la EPJA y en el caso boliviano al SPCC está en algún grado o modo de vulnerabilidad, siendo la más frecuente la vulnerabilidad económica y social, por tanto, es deber de los

Estados desarrollar políticas públicas para atender con calidad y oportunidad estas necesidades.

Recomendaciones para la acción

Un desafío que aparece con frecuencia es que se debe gestionar la norma complementaria o el mecanismo adecuado para que todas las empresas del Estado (especialmente del nivel municipal) y privadas, reconozcan el valor legal de la certificación emitida por el Ministerio de Educación, ya que no siempre se hace.

Fortalecer los procesos de certificación de competencias, formación complementaria y planes regionales de educación productiva, en el marco de la nueva institucionalidad y normativa vigente, a través de la mejora de los flujos de procesos y la elaboración de manuales y guías metodológicas que permitan su implementación pertinente y adecuada.

Se debe atender la capacitación del personal asignado para la implementación de la mejora de los procesos de certificación de competencias; desarrollar una metodología de trabajo que incluya el Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo y revisar las normativas, manuales y otros documentos vigentes.

Es importante realizar un levantamiento de información en los talleres de trabajo para identificar flujos de procesos actuales y posibles mejoras, tomando en cuenta las etapas de mapeo y caracterización de ocupaciones, estándares ocupacionales e instrumentos de evaluación, supervisión de la evaluación y certificación, entre los procesos más importantes.

Mejorar los procedimientos de acuerdo con la estructura funcional del SPCC, que incluya recomendaciones para la modernización del sistema informático y la aprobación de los responsables. Debe incluir un sistema adecuado para la actualización de la información estadística y seguimiento de las personas certificadas.

Algunos productos necesarios para mejorar el SPCC son:

- Diagnóstico, manuales y guías en el marco de la normativa vigente, que debe contener el relevamiento de información participativa con las instancias involucradas y el análisis técnico documental destacado del proceso de certificación de competencias que permita optimizar estos procesos, la formación complementaria y los planes regionales de educación productiva.
- Manuales y guías metodológicas del proceso de certificación de competencias y formación complementaria en sus componentes de supervisión, registro de participantes, evaluación, certificación de competencias, formación complementaria, cursos cortos de nivelación para el participante (técnico básico, técnico auxiliar y técnico medio), legalización, mapeo y caracterización, estándares ocupacionales, instrumentos de evaluación, sistematización de experiencias, planes regionales de educación productiva.

- Un análisis, actualización y propuesta de los nuevos formularios de mapeo y caracterización de ocupaciones.
- Programa de capacitación que incluya los instrumentos generados en el marco del subsistema de educación alternativa y especial y centros de educación alternativa del área de educación permanente en los nueve departamentos.

Lecturas sugeridas

BOLIVIA. ASAMBLEA LEGISLATIVA PLURINACIONAL, Ley N° 070, de la educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, en: <https://boliviavlex.com/vid/ley-n-070-educacion-686802333>

BOLIVIA. MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA. Decreto Supremo N° 29872/2008, en: <http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/buscar/29872>

“La educación para los pobres no debe ser una pobre educación.”

José María Vélaz



Fotografía: dvv International

Diplomado: Fortalecimiento de la práctica docente en la implementación del Modelo Indígena Bilingüe (MIB)

Una experiencia de certificación para formadores de personas jóvenes y adultas

Jesé Romero Godínez

DVV International Oficina Regional Centroamérica, México y el Caribe | México
romero@dvv-international.mx

Introducción

DVV International es el Instituto de Cooperación Internacional de la Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (DVV), la Asociación Alemana de Educación de Adultos. La DVV representa los intereses de aproximadamente 850 centros de educación

de adultos (Volkshochschulen) y sus asociaciones estatales, los mayores proveedores de educación continua en Alemania. Como organización profesional líder en el campo de la educación de adultos y la cooperación al desarrollo, DVV International se ha comprometido a apoyar el aprendizaje permanente durante más de 50 años. DVV International apoya en

todo el mundo la creación y el desarrollo de estructuras sostenibles para la educación de jóvenes y adultos.

Nuestro trabajo se centra en la alfabetización y la educación básica, la formación profesional, el aprendizaje global e intercultural, la educación medioambiental y el desarrollo sostenible, la migración y la integración, el trabajo con refugiados, la educación sanitaria, la prevención de conflictos y la educación para la democracia.

En concertación con asociaciones nacionales, regionales y mundiales de educación de adultos, DVV International promueve el trabajo de cabildeo y la defensa del derecho humano a la educación y del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Para lograrlo, nos orientamos en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas, la agenda mundial de educación Educación 2030 y la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación de Adultos (CONFINTEA). DVV International apoya el intercambio europeo y mundial de información y conocimientos especializados mediante conferencias, seminarios y publicaciones.

En México DVV International orienta sus proyectos de cooperación con directrices que priorizan considerar la educación como un derecho humano; nuestros trabajos incluyen campañas de formación, especialización, sensibilización y visibilización de temáticas vinculadas a los ODS, las CONFINTEA, y el reconocimiento internacional de la educación como “un derecho que debe ser ejercido por todas las personas, y que no se limita a los conocimientos y las habilidades que se adquieren dentro de los sistemas educativos, sino que debe involucrar una perspectiva integral y un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida”.

En este artículo compartiremos la descripción de una línea de cooperación interinstitucional, en torno al proyecto “Diplomado de Fortalecimiento de la práctica docente en la implementación del Modelo Indígena Bilingüe (MIB)”, un proceso de formación de formadores que inició con la revisión de guías formativas y metodológicas para fortalecerlas, y que se orientó colectivamente hacia la consolida-

ción de un diplomado presencial, con un total de 120 horas, el cual permitió la certificación de docentes para el mejoramiento de la práctica educativa, en el ámbito de la educación con personas jóvenes y adultas (EPJA), específicamente en municipios donde hay procesos formativos mediante lenguas indígenas. La planificación diseño y construcción de este Modelo Educativo se ha desarrollado en un periodo que va del año 2016 al 2023.

Antecedentes y Actividades

Desde el año 2016, se inició un intercambio y coordinación de trabajos entre el Departamento de Atención a Grupos Étnicos (DAGE) del Instituto Chiapaneco de Educación para Jóvenes y Adultos de Chiapas (ICHEJA), el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, y la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV International), relacionados con el mejoramiento de la Práctica Educativa de personas Formadoras, Asesoras y Alfabetizadoras Indígenas Bilingües, en la implementación del Modelo Indígena Bilingüe (MIB) en Chiapas, a través de la Propuesta de Innovación Educativa (PIE): Herramientas Pedagógicas para Mejorar la Práctica Educativa en la Implementación del MIB en Chiapas.

Y posteriormente, se solicitó el acompañamiento de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), a través del Centro de Estudios para el Desarrollo Municipal y Políticas Públicas (CEDES), para la validación y certificación de la oferta educativa en su versión de diplomado.

Este trabajo se realizó de forma interinstitucional para crear la propuesta educativa que fortaleciera el programa del ICHEJA para pueblos indígenas y, sobre todo, promover la capacidad de reflexión de las personas y la promoción y respeto a las lenguas indígenas, tsotsil, tseltal, tojolabal, ch'ol y zoque, de los municipios de San Cristóbal de Las Casas, Chenalhó, Ocosingo, Palenque, Yajalón, Las Margaritas y Copainalá, en el estado de Chiapas,

México, que es donde tiene presencia el Instituto de Educación.

Para iniciar, se revisaron conjuntamente aspectos pedagógicos que se implementaban comúnmente en la formación y las metodologías de la formación de formadores, pero también se revisaron aspectos individuales que influyen en los procesos educativos como: la apertura a expresar y escuchar opiniones en el ambiente laboral, la libertad de participación, las motivaciones, y la consideración de la perspectiva de derechos, género e interculturalidad. Mediante estas revisiones se identificó que uno de los propósitos de este modelo educativo, es recuperar el sentido profundo de la educación a partir de la experiencia y los modos en que se puede dar la relación educativa entre quienes fungen como facilitadores, educadores, formadores y las personas jóvenes y adultas.

Destacamos aquí uno de los testimonios de la evaluación metodológica:

Sueño con una educación donde se vea reflejada la cultura, los saberes y cosmovisiones; qué hacen, cómo viven, qué aspiraciones tienen, cómo resuelven sus problemas, qué piensan de la vida... y después de esto me imagino un modelo educativo que permita despertar a mi pueblo para valorar lo que saben y hacen. Una educación para y con ellos (formadora indígena bilingüe de Chiapas).

Nuestra iniciativa ha buscado en los últimos cinco años ser un proceso de construcción colectiva orientada a reflexionar sobre qué significa la educación con enfoque de derechos humanos partiendo de la realidad concreta de los pueblos indígenas; este proceso ha significado una oportunidad para aprender y reaprender la práctica pedagógica, ubicar las relaciones históricas desiguales y los retos de la educación para personas jóvenes y adultas. Al mismo tiempo se ha propuesto como eje de transversalidad que la educación sea un medio que dignifique y transforme, conforme a sus aprehensiones, la vida de los pueblos indígenas.

El modelo educativo “Herramientas Pedagógicas para Mejorar la Práctica Educativa en la Implementación del Modelo Indígena Bilingüe (MIB)”, es una iniciativa que busca presentar posibilidades para mejorar la práctica educativa de formadores bilingües, que redescubran en la educación una de las formas para lograr las libertades humanas, en un acompañamiento cercano, comprensible y empático, con quienes por distintas circunstancias no han conseguido iniciar y/o concluir la educación básica y por ende no han podido ejercer su derecho a la educación, en el ámbito de la EPJA.

El proceso ha pretendido incidir, tanto en la calidad de la formación, como en recuperar el sentido del proceso formativo, y en la relación pedagógica que se establece con quienes hacen uso de los servicios educativos implementados. Con esta base pretendemos abonar a incorporaciones de temáticas interculturales y género en las políticas educativas de la EPJA.

A partir de lo anterior, el modelo plantea reflexionar a partir de experiencias individuales y grupales en cinco momentos: 1) Educación, 2) Derechos humanos y derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas, 3) Analfabetismo, 4) Lectura y escritura en nuestra lengua y 5) La relación pedagógica. La apuesta es que las reflexiones resultantes sean las herramientas que sirvan de manera transversal para trabajar la práctica pedagógica. La descripción general de los momentos es la siguiente:

Momento 1. La educación formal y la educación desde nuestros pueblos

Se inicia con la reflexión sobre el sentido de la educación en nuestros pueblos. El diálogo se coloca en torno a dos formas de abordar la educación: la formal-institucional y la que sale de la experiencia de los pueblos y comunidades (no formal/informal); el objetivo no es confrontar ambas visiones, sino reconocer que la educación desde los pueblos ha estado y sigue estando. Al nombrarla y reflexionar sobre ella se coloca en el centro el reconocimiento de los saberes territoriales y comunitarios.

Momento 2. Los derechos humanos y el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas

La idea es tener un acercamiento a la temática vinculada al ejercicio y exigencia de los derechos, conocerlos y reflexionar sobre ellos a partir de la propia experiencia. Preguntarnos qué pasa con ellos en las comunidades, cómo se viven y qué podemos hacer para impulsarlos, desde nuestra intervención cotidiana como formadores y los reconocimientos de las experiencias previas como saberes valiosos.

Momento 3. El analfabetismo

Abordar el analfabetismo como tercer momento del recorrido tiene como objetivo cuestionar las concepciones que tenemos y construimos en torno a quienes no “saben leer y escribir”. El momento se convierte en una invitación para aminorar la parte peyorativa que califica a las personas como incapaces o con falta de saberes. Nombrar y reflexionar sobre los saberes que tenemos por el hecho de compartir el camino en esta vida, aun “sin contar” con herramientas que nos permitan entrar al mundo de la lecto-escritura. La intención es cuestionar qué es el analfabetismo y observar de manera más profunda (y con otros ojos) la relevancia de los saberes comunitarios. El momento cierra con un ejercicio para revalorizar a las y los asesores y redefinir la relevancia de su trabajo.

Momento 4. La importancia de nuestra lengua

Se invita a reflexionar sobre el uso de nuestra lengua, identificar que vale igual que el español, que tenemos el derecho a usarla y construir espacios que permitan nombrar y mostrar el mundo desde ella. La intención es ayudar a plasmar el conocimiento de las personas jóvenes y adultas en su lengua.

Momento 5. La relación pedagógica

La apuesta es deconstruir la relación pedagógica con lógica vertical “yo soy el que te voy a enseñar y tú vas a aprender” para construir vínculos que coloquen a hombres y mujeres, educadores y educandos

en un sitio horizontal. Así, se busca reconocer que todas las personas sabemos algo, que todas desconocemos algo y, por eso mismo, considerar que aprendemos en comunión, en colectividad.

Se intenta poner nuestro ser, experiencias, conocimientos y saberes en común. Es el momento del que me pasa y el que quiero que me pase, pero no sólo a mí, sino el que-me-nos pasa a todos, como sociedad, como comunidad.

En esta oferta educativa, el reflexionar sobre el sentido del proceso formativo que se acompaña, y preguntarse por la relación pedagógica que se establece con quienes hacen uso de los servicios educativos, particularmente de las personas que pertenecen a grupos indígenas, lo consideramos importante para contribuir al cumplimiento del derecho a la educación, mediante el abordaje de sus cuatro características: 1. Disponibilidad. 2. Accesibilidad que se divide en tres dimensiones: no discriminación, accesibilidad material y accesibilidad económica. 3. Aceptabilidad. 4. Adaptabilidad. Es relevante insistir en que es una propuesta que busca complementar y no sustituir los esquemas de formación planteados por los institutos de educación de adultos.

Partiendo de lo anterior, y reconociendo la importancia de la educación a lo largo de la vida, surgió la inquietud por formalizar este modelo de formación de formadores. Esto se logró a través de un diplomado presencial que permite desarrollar procesos de mejoramiento de la práctica educativa, con el propósito general de fortalecer la práctica educativa de apoyos a la formación de personas educativas indígenas bilingües con enfoque intercultural y de género.

Para la formulación y concreción de esta acción se contó con el apoyo pedagógico y la asesoría del cuerpo académico de la UNACH. A través del CEDES se ha establecido una concertación para que se vincule en este trabajo interinstitucional, mediante el proceso de certificación de las personas que cursen y concluyan el diplomado.

La metodología del diplomado se consolidó con las siguientes bases: educación popular, el

Curriculum GlobALE, y la pedagogía del sujeto: emocionalidad, psicocorporalidad y análisis contextual local-global. Las modalidades para su desarrollo se determinaron mediante sesiones presenciales para trabajar y reflexionar sobre las temáticas del Eje MED (Migración, Educación y Desarrollo) y la EPJA, desde una perspectiva de interculturalidad y de género. Para la práctica educativa, posterior a cada encuentro presencial, se plantea la aplicación de lo reflexionado y trabajado, vinculándolo a la práctica educativa que realiza el diplomante en su entorno y actividades educativas.

El diseño curricular del diplomado es flexible en su trayectoria formativa, pues los contenidos y las estrategias metodológicas se pueden adaptar a las necesidades e intereses del grupo; para esta versión, en cada uno de sus seis módulos se estiman 20 horas para su desarrollo. La estructura del diplomado consta de seis módulos con las siguientes temáticas:

1. Contexto, migración e interculturalidad y su relación con la EPJA.
2. Transformación de conflictos a través del Teatro del Oprimido.
3. Equidad de género: feminismos y nuevas masculinidades.
4. Técnicas para manejo de grupos a través de la educación popular y el Currículum GlobALE.
5. Trabajo con grupos a través de la educación popular y el Currículum GlobALE.
6. Espacio de acogida (la EPJA como una comunidad educativa).

Resultados

Mediante este proceso colaborativo interinstitucional de transición del modelo educativo “Herramientas Pedagógicas para Mejorar la Práctica Educativa en la Implementación del Modelo Indígena Bilingüe (MIB)”, a la adaptación de diplomado para la certificación, hemos aprendido que los procesos educativos transformadores deben necesariamente dignificar a las personas desde su origen, cultura,

memoria y experiencias, por lo que tendrían que provenir de espacios formativos basados en los mismos principios.

Consideramos que, aunque los programas educativos diseñados a nivel nacional para la educación de personas jóvenes y adultas son muy completos en su contenido y están planeados con dedicación, la apropiación y aprendizaje de los mismos requiere a su vez del diseño de procesos orientados a recuperar principios y valores fundamentales como el reconocimiento de las capacidades de las personas para aportar desde su experiencia y conocimiento acumulado; la creación de espacios de trabajo que propicien el compañerismo y colaboración en equipo; la perspectiva de género e intercultural, y dinámicas de participación más democráticas donde realmente se aprecie la palabra de todas las personas.

Lograr esto puede parecer una tarea titánica ante la realidad compleja que vivimos, sin embargo, ejercicios como el nuestro pueden desatar grandes impactos si mantienen la importancia de las personas en el centro y se apuesta por la colaboración entre instituciones de gobierno, sociedad civil y proyectos educativos alternativos. En nuestra experiencia, ha sido vital la visión y confianza de algunas personas en puestos clave que se han aventurado a hacer las cosas de manera distinta, también que la sociedad civil vea la potencialidad de los espacios gubernamentales para incidir en lo educativo; en conjunto se puede avanzar desde el reconocimiento de los trabajos previos con sus carencias y logros.

Sobre el modelo educativo “Herramientas Pedagógicas para Mejorar la Práctica Educativa en la Implementación del Modelo Indígena Bilingüe (MIB)”, de 2016 al 2024 se han llevado a cabo alrededor de 40 talleres de formación, donde han participado más de 500 educadores: formadores/as bilingües, asesores/as bilingües, alfabetizadores/as bilingües y enlaces educativos.

Sobre el diplomado, en 2023 egresó la primera generación en Fortalecimiento de la Práctica Docente en la Implementación del MIB en Chiapas. Se culminó con la ceremonia de entrega de diplomas en



Fotografía: dvv International

las instalaciones del Centro de Formación La Albarrada, con la participación de autoridades del ICHEJA, CEDES-UNACH, personal de DVV International y los 23 estudiantes que lo acreditaron. Obtener la certificación ha tenido un impacto en la práctica educativa y en la vida misma de los formadores indígenas bilingües que han sido parte de este proceso formativo. Destacamos tres testimonios relevantes:

Este proceso también ha impactado en mi familia, como tengo una hija, antes hablábamos más en español, no le enseñaba el tzeltal, no le daba importancia a mi lengua, pero ahorita que hemos tenido reflexiones veo lo importante que es mi lengua.

El proceso que llevamos con DVV International nos vino a renovar toda nuestra práctica educativa, nos va enseñando a cómo integrar juegos y relacionarlos con cuestiones de la realidad social, haciendo que las reflexiones sean compartidas, ayudándonos a mejorar nuestro trabajo.

Dicen las y los asesores que la forma de llevar los talleres es muy diferente ahora, ni sentís que el tiempo pasa por las actividades que se presentan

de manera más dinámica, ya que se trabaja con el cuerpo, con las manos, recordando y reconociendo la experiencia que cada persona tiene. Nos felicitaron, dicen que en otros talleres les da sueño porque quien se para frente al grupo se la pasa hable y hable. Ven un cambio, nos dicen que esta forma de trabajo puede animar mucho más a las y los educandos (personas jóvenes y adultas). Siempre les hemos dicho a las asesoras y asesores que aquí venimos a aprender todos y todas, nadie sabe más y venimos a compartir experiencias.

Recomendaciones para la acción

Desde nuestra experiencia en el desarrollo de proyectos educativos, los procesos de aprendizajes no pueden, y no deben, limitarse a una etapa determinada de la vida y a un contexto específico, sino que deben priorizarse como actos de dignificación en la vida de las personas, y como aportes para la construcción del desarrollo comunitario, cultural y social.

Considerar la importancia de la educación con personas jóvenes es contemplar la reflexión continua del porqué y para qué de la educación, y ello, justamente nos orienta para habitar dignamente, con identidad; sin discriminaciones, y procurando los bienestar comunes.

Finalmente, es importante expresar que seguimos creyendo que la educación es uno de los derechos humanos que nos posibilita ejercer otras libertades y acceder a ciertas formas de justicia; la educación no es fin, sino medio para cuestionarse el mundo, para recuperar sentidos de la vida cotidiana y crear nuevos, para resignificar los pensamientos e imaginar lo que queremos cambiar y generar estrategias para hacerlo.

Lecturas sugeridas

BRITO, L. (2008), *Educación popular; cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, en: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720021738/3Brito.pdf>

CAMPERO, CARMEN Y D. KALINOWSKI (2016), *El Currículum globALE para la formación de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas de América Latina*, Bonn Federal Republic of Germany, DVV International, en: <https://www.dvv-international.mx/pub/caja-de-herramientas>

LAGUNES, A., G. GARCÍA Y Z. LÓPEZ (2022), *Reexistencias Migrantes. Pistas metodológicas para territorializarnos a través de las fronteras*, Chiapas, CDH Fray Matías de Córdoba, en: https://www.academia.edu/67440698/Reexistencias_Migrantes_Pistas_Metodol%C3%B3gicas_para_territorializarnos_a_trav%C3%A9s_de_las_fronteras

LATKE, S., K. POPOVIC, Y J. WEICKERT (2013), *Curriculum GlobALE. Global Curriculum for Adult Learning & Education*, Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbands (dvv international), Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE), dvv international, DIE, en: <https://www.dvv-international.de/en/materials>

NÚÑEZ, CARLOS (2005), "Educación popular: una mirada de conjunto". *Decisio*, núm. 10, pp. 3-14, en: https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=117

Sistematización: "Proceso educativo entre el Departamento de Atención a Grupos Étnicos-DAGE del Instituto Chiapaneco de Educación para Jóvenes y Adultos - ICHEJA y el Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos - DVV International", en: <https://www.youtube.com/watch?v=PjwUnfqfY9Y&t=16s>



Fotografía: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

Certificación y acreditación de aprendizajes de educación básica y perfeccionamiento técnico

La experiencia del Programa de Educación General Obrera (EGO) en Perú

César Picón Espinoza
Consultor internacional | Perú
crpicon@gmail.com

Introducción

Panorama político del Perú en los sesenta

La experiencia con los trabajadores manufactureros estudiantes del Servicio Nacional de Aprendizaje y Trabajo Industrial (SENATI) en Perú se genera en la década de los sesenta, en un momento histórico convulsionado por la vida política. En octubre de

1968 se produjo un nuevo golpe de Estado, pero en esta ocasión con un matiz de gobierno en una perspectiva de transformación del país. Este nuevo gobierno militar quedó en manos del general Juan Velasco Alvarado hasta julio de 1975. Luego de esa fecha, pasó al general Francisco Morales Bermúdez, quien convocó a elecciones presidenciales y congresales en 1979.

Panorama general de la situación educativa del Perú al año 1962

Había agudas deficiencias de inclusión y de calidad de las educaciones y aprendizajes con todos los grupos de edad y en todos los niveles y modalidades del sistema nacional de educación (Perú, Ministerio de Educación, 1970). Se identifican algunas de ellas en analfabetismo creciente, desconexión de la educación con la realidad nacional, falta de identidad nacional, enfoque memorista, deficiente formación del magisterio, rigidez burocrática y distorsión financiera.

Panorama de la situación general de la educación peruana con personas jóvenes y adultas, EPJA, al año 1962

- Marginó a las grandes mayorías nacionales de su población-objetivo.
- Se concibió y ejecutó desde una perspectiva pedagoga.
- Educación calco de la educación infantil.
- Típicamente escolarizada y reducida a horarios vespertinos y nocturnos en las instituciones educativas públicas.
- Negó la experiencia vital y la potencialidad creadora de la persona adulta.
- Educación falsamente generalizadora, al desconocer las diversidades de los sujetos educativos y de sus entornos territoriales.
- Ajena a las necesidades, demandas y aspiraciones de los sujetos educativos y de sus entornos territoriales.
- Educaciones y aprendizajes no evaluados con criterios e indicadores adecuadamente contextualizados y verificables.
- Acumulado cultural de los trabajadores manufactureros estudiantes (informaciones, conocimientos, habilidades, destrezas, capacidades, actitudes positivas y valores adquiridos en los distintos espacios o ámbitos culturales de aprendizajes) no sistematizados, estructurados, complementados, actualizados ni complejizados.

- Carencia de programas articulados e interconectados dinámicamente en los campos psicológico, de orientación y consejería de estudiantes, orientación vocacional, gestión de empleo particularmente para los jóvenes; ostensible falta de desarrollo pedagógico, metodológico, comunicacional, emocional y tecnológico para usos educativos y culturales de las poblaciones jóvenes y adultas.

I. Definición del problema en el contexto de la experiencia

La educación de jóvenes y adultos para los sectores populares, en el primer quinquenio de los sesenta, tenía las características arriba señaladas. Era una educación que no había definido conceptualmente su horizonte de sentidos (marco contextual, concepción, visión, misión, objetivos, políticas y estrategias).

Tampoco había definido con claridad y precisión las opciones comunes y diversificadas de aprendizajes y educaciones con personas jóvenes y adultas ni sus respectivos estándares de inclusión y calidad vinculados con los aprendizajes, procesos, insumos, resultados e impactos. No se consideró el tema de la institucionalidad de la EPJA y mucho menos la gestión de un buen gobierno de ésta.

En suma, emergía el desafío institucional de no seguir atrapado por las normas rígidas y burocráticas del Ministerio de Educación. Para ello no sólo había que hacer ajustes sino reformarla en profundidad y, dentro de ella, crear una nueva forma de concebir, estructurar, organizar y poner en marcha el Programa de Educación General Obrera (EGO), con sus correspondientes subprogramas, uno de los cuales fue el Subprograma de Certificación de los Aprendizajes realizados por los jóvenes y adultos en los distintos espacios o ámbitos de aprendizaje.

Tal innovación se efectuó dentro del marco de la Educación Básica de los Trabajadores Manufactureros en interconexión dinámica con su perfeccionamiento técnico, ambas opciones ofrecidas simultáneamente.

neamente por el Servicio Nacional de Aprendizaje y Trabajo Industrial (SENATI), que comenzó su vida institucional en marzo de 1962.

La capacidad innovadora del equipo docente que trabajó con el autor de este artículo, en su calidad de Coordinador del Programa de Educación General Obrera (EGO) del SENATI en los sesenta y, especialmente, la firme determinación y acompañamiento solidario del Dr. Fernando Romero Pintado, director nacional fundador del SENATI, fueron factores fundamentales para mentalizar, indagar, consultar con diversos actores, tejer en el proceso las requeridas alianzas estratégicas, analizar y reflexionar críticamente acerca de los supuestos teóricos, estratégicos y metodológicos de la experiencia.

Cuando la propuesta estuvo elaborada, el doctor Romero gestionó su aprobación por el Consejo Nacional del SENATI, y asignó al articulista la sustentación académica y pedagógica de la propuesta durante dos sesiones en las que aprendió mucho, hizo aportes e intensificó su aprendizaje sobre las lógicas empresariales en relación con la educación en general y la educación de sus trabajadores en particular.

II. Puntos focales del Programa de Educación General Obrera (EGO) del SENATI: sentidos fundamentales y subprogramas

- El Programa EGO se concibió y desarrolló como un programa estratégico de apoyo del SENATI para promover el desarrollo formativo integral de personas trabajadoras de la industria manufacturera en Lima y las demás regiones del país, en interacción con su perfeccionamiento técnico, esta última a cargo de la División Técnica de la referida entidad de formación profesional.
- El desarrollo formativo integral de las trabajadoras y trabajadores manufactureros tuvo dos componentes indispensables: el primero, la educación básica que comprende la alfabetización, la educación primaria y secundaria, así como

procesos educativos no formales acordes con las necesidades y demandas de los estudiantes. El segundo, el perfeccionamiento técnico brindado también por el SENATI en sus centros nacional y regionales.

- El Programa EGO, para el cumplimiento de sus propósitos de promoción humana y técnica de los trabajadores de la industria manufacturera, cuenta con los subprogramas requeridos. Estos propósitos se lograrán teniendo en cuenta las políticas, estrategias y actividades que se establezcan para cada uno de sus subprogramas, los cuales se fortalecerán recíprocamente mediante acciones estratégicas acordes con el pensamiento del SENATI acerca de la formación integral de los trabajadores manufactureros de Lima y Callao y de las otras regiones del país.
- Los subprogramas iniciales del Programa EGO fueron la Escuela de Educación General Obrera en Chacra Ríos, distrito de Breña-Lima, cuya experiencia sentó las bases para la formación de la Escuela de Cursos Generales del SENATI, a partir de 1966, en su local institucional central, y el Subprograma de Certificaciones de Aprendizajes Acelerados mediante programas cortos e intensivos.
- Se desarrollaron los subprogramas de Extensión Cultural, que beneficiaron a las trabajadoras y trabajadores manufactureros y a sus familias, así como el Subprograma de Certificaciones y Acreditaciones de Aprendizaje de los Trabajadores Estudiantes.
- El Programa de Perfeccionamiento Técnico fue conducido directamente por la División Técnica del SENATI, en articulación con la Coordinación de Educación General Obrera. Los programas fueron articulados en el campo formativo por la Coordinación Nacional de Asuntos Pedagógicos cuando comenzó a funcionar el Centro Nacional del SENATI en marzo de 1966.
- La Escuela EGO requirió de una dinámica programación socioeducativa y sociocultural para atender a las trabajadoras y trabajadores

manufactureros y a sus respectivas familias los sábados y domingos.

- La Escuela EGO tuvo como fundamento que la educación general de excelencia de las trabajadoras y trabajadores manufactureros no sólo debe servir de soporte a una sólida formación técnica básica, sino también como componente de otras dimensiones esenciales de los trabajadores manufactureros, en cuanto seres humanos con múltiples necesidades y demandas formativas.
- El personal manufacturero necesitaba una formación integral para su desempeño en sus áreas de trabajo industrial en sus respectivos centros de trabajo; orientación y complementación para que cumplieran su función de apoyadores de la educación de sus hijos e hijas; sensibilización, orientación y consejería, asesoramiento y acompañamiento pedagógico y técnico, con el fin de optimizar su condición de trabajadores-estudiantes.

III. Actividades de los subprogramas que incidieron en la certificación de aprendizajes y su acreditación por el Ministerio de Educación

1. Elaboración, aprobación, organización, implementación y desarrollo de la propuesta del Programa de Educación General Obrera (EGO)

En esta propuesta se fundamentó el pensamiento educativo humanista del SENATI, en el cual se planteó la necesidad ineludible de brindar aprendizajes básicos sistematizados, estructurados, actualizados y complejizados, a cargo del SENATI, así como su certificación y acreditación por el Ministerio de Educación.

En las dinámicas de la praxis educativa con los trabajadores estudiantes se hicieron los pertinentes análisis reflexivos y críticos y su prospectiva. Se capturaron aportes internos del equipo de trabajo, conformado por docentes y líderes de los trabajadores estudiantes y voluntarios personales e institucionales que dieron apoyo externo.

Un factor transversal en estas dinámicas fue la discusión sobre la importancia de los aprendizajes para la vida de los trabajadores manufactureros y de sus familias, así como de los demás grupos poblacionales del país. Fue algo así como un cimiento, un surgimiento del principio paradigmático de la educación permanente, que tendría un sentido esencial de continuidad renovada en el tiempo que vivimos con la cultura de aprendizaje bajo el principio paradigmático del Aprendizaje a lo Largo de la Vida.

Otro factor de estas dinámicas fue la elaboración de las normas, instrumentos, recursos de aprendizaje y directrices operativas de gestión política, pedagógica, institucional, comunicacional, administrativa y logística; la gestión de la orientación y consejería de los trabajadores estudiantes; la gestión de innovaciones en el campo pedagógico, metodológico y de orientación y consejería de estudiantes, así como gestión vocacional y de búsqueda de información y empleo, especialmente para los trabajadores jóvenes.

2. Fases de trabajo en cada una de las actividades de los subprogramas del Programa EGO

Elaboración de las propuestas de cada actividad, discusión a fondo por los equipos institucionales y los apoyadores externos; gestión para la aprobación, concepción y puesta en marcha de la estrategia de implementación de cada actividad de los subprogramas que incidan en la certificación de los aprendizajes de educación básica de los trabajadores manufactureros.

3. Subprogramas interconectados del Programa EGO con el Programa de Perfeccionamiento Técnico y su incidencia en las certificaciones y acreditaciones de las trabajadoras y trabajadores manufactureros-estudiantes

Los subprogramas del Programa EGO, con incidencia directa o indirecta en la certificación de los aprendizajes y en la acreditación de estos por el Ministerio de Educación fueron los de la Escuela de



Fotografía: CREFAL

Educación General Obrera en sus dos etapas. También se establecieron y funcionaron los subprogramas de Extensión Cultural con las trabajadoras y trabajadores manufactureros y sus familias; el de Certificación y Acreditación de Aprendizajes de Educación Básica de los trabajadores manufactureros atendidos por el SENATI, y el de Orientación y Consejería de los trabajadores estudiantes.

La Coordinación del Programa de Educación General Obrera trabajó en estrecha articulación con la División Técnica del SENATI para la puesta en marcha del Programa de Perfeccionamiento Técnico a las trabajadoras y trabajadores estudiantes en el programa de educación general.

3.1 Actividades y factores que incidieron en la experiencia de certificación y acreditación de aprendizajes desde las Escuelas de Educación General Obrera del SENATI en sus dos etapas

- Pensamiento del SENATI sobre la educación general obrera, en la que se fundamenta la necesidad y demanda de oportunidades de aprendizajes y edu-

caciones con los trabajadores manufactureros atendidos por una escuela renovada y transformada de educación de adultos.

- *Syllabus* de cada una de las áreas de formación: matemática, lenguaje (comunicación), ciencias naturales y ciencias sociales.

La estructura básica de los *syllabus* incluye datos generales del área de formación y nivel educativo de los trabajadores estudiantes; objetivos específicos del área de formación del nivel I al nivel VI en educación primaria y secundaria, vespertina y nocturna; fundamentos del área de formación para cada nivel educativo; programa analítico del área de formación; requisitos de aprobación; bibliografía (obras, folletos, materiales educativos impresos y otras publicaciones básicas e idealmente elaboradas para las personas jóvenes y adultas y sus docentes, animadores (as) y facilitadores (as)).

- Gestión Pedagógica de las Escuelas EGO del SENATI. En lo relativo a la gestión pedagógica desde las Escuelas de Educación General Obrera, en sus dos etapas, son relevantes las siguientes actividades:

Estrategias pedagógicas vinculadas con los subprogramas de extensión cultural, orientación y consejería de trabajadores estudiantes, certificación y acreditación de aprendizajes de los trabajadores estudiantes por el Ministerio de Educación; y estrategia de interconexión con el programa de perfeccionamiento técnico a cargo de la División Técnica del SENATI.

- Métodos y técnicas de estudio individual y colectivo con un enfoque metodológico participativo, especialmente provenientes de las educaciones populares y de las educaciones comunitarias.
- Preparación y desarrollo de sesiones de aprendizaje con un enfoque metodológico participativo, con prevalencia de la técnica del seminario-taller.
- Técnica del estudio dirigido, mediante las hojas de instrucción, con formato específico de la educación general obrera, en cada área de formación y de sus niveles.
- Técnica del MADE (Metodología de Adiestramiento dentro de la Empresa-Modelo SENATI) aplicada a la educación general de los trabajadores manufactureros.
- Utilización selectiva de la técnica de la instrucción programada reduciendo drásticamente de ella su conductismo y tomando esencialmente la síntesis operativa de contenidos y de mensajes, el refuerzo de aprendizajes (repaso) y el ejercicio de la memoria.
 - Proceso de selección y ubicación de los trabajadores-estudiantes vinculado con el subprograma de Certificaciones y Acreditaciones de Aprendizajes de los trabajadores manufactureros-estudiantes.

La conformación de los participantes en sus supuestos niveles reales de aprendizajes y conocimientos se realizó mediante la ubicación rotativa en los niveles dinámicos y ajustables de educación en cada una de las áreas de formación aprobadas por el Ministerio de Educación para la educación primaria y secundaria, vespertina y nocturna, en ambos casos, en los comienzos de los sesenta. La ubicación tradicional era por grados de estudios

(seis grados o años de educación primaria y otros seis años de educación secundaria, vespertina y nocturna).

Para seleccionar los niveles reales de conocimientos y aprendizajes de los trabajadores estudiantes se establecieron las pruebas de ubicación, elaboradas por equipos técnicos integrados por psicopedagogos, profesores especialistas en las materias, expertos en la elaboración de pruebas escolares, bajo la conducción del representante técnico de la coordinación nacional de asuntos pedagógicos del SENATI, a cargo del autor de este artículo.

La propuesta, elaborada en un taller que duró un mes, fundamentó el acumulado cultural de los trabajadores estudiantes en los diferentes espacios de aprendizaje y propuso que el referente de ubicación fuera el nivel real y efectivo de conocimientos, saberes, capacidades, habilidades y destrezas culturales de los trabajadores estudiantes en cada una de las áreas cognitivas de formación en reemplazo de los niveles asignados en sus certificados oficiales de estudios que 93 % de los trabajadores estudiantes no tenían.

El personal de este equipo en el taller tuvo oportunidad para dialogar, realizar interaprendizajes en este dominio, discutir y acordar una pauta común para las evaluaciones de aprendizajes y sus respectivas certificaciones. Fue una actividad clave que facilitó la elaboración de las pruebas y el mecanismo dinámico de reajustes en el proceso de aplicación a los trabajadores manufactureros estudiantes.

Para dar seguimiento al acierto o no de las pruebas de ubicación se establecieron dos medidas importantes: la primera, fue que el personal docente de todas las áreas de trabajo educativo debía verificar si el nivel asignado a los trabajadores estudiantes en las pruebas de ubicación correspondía o no a la realidad y, cualquiera que fuese el resultado, sugerir la ruta de solución del problema.

Por ejemplo, Juan García en matemática podía haber sido ubicado en el nivel ii, pero en comunica-



Fotografía: CREFAL

ción en el nivel iii, ciencias sociales a lo mejor en el nivel v, ciencias naturales en el nivel III. Recuérdese que los niveles educativos, en la experiencia, fueron seis, debido a que correspondían a los años de estudios en la educación primaria vespertina y nocturna y lo mismo en la secundaria vespertina y nocturna para las personas jóvenes y adultas en los sesenta.

En la praxis educativa resultó que el nivel referencial más significativo para las ubicaciones y posteriormente para las reubicaciones, fueron los ciclos de la educación primaria y de la educación secundaria con los trabajadores estudiantes. Así, por ejemplo, tuvo participantes que podían estar ubicados en matemática en el ciclo básico de la secundaria y en comunicación o ciencias sociales en el nivel avanzado.

Las pruebas de evaluación en las distintas áreas de formación de la educación básica, con el propósito de ubicar a los trabajadores estudiantes en sus niveles reales y actuales de aprendizaje, se administraron directamente por el Ministerio de Educación que designó y nombró a los jurados respectivos, así como determinó las sedes de los locales estatales en los que se realizarían las pruebas de evaluación.

En principio se acordó que, a partir de la primera prueba de ubicación, el SENATI estaba facultado para reubicar a los trabajadores estudiantes en el proceso de las praxis educativas, sea más allá de su ubicación inicial o por debajo de ella. Más adelante, en el proceso, hubo una discusión más amplia que se refiere en lo que sigue.

Teniendo en cuenta los resultados de las pruebas de evaluación, los trabajadores estudiantes, con la orientación de sus profesores orientadores y sus consejeros individuales, tomaban las decisiones acerca de los niveles de aprendizaje a que aspiraban en uno, algunos o todos los niveles de aprendizaje, sea de la educación primaria o de la educación secundaria con personas jóvenes y adultas.

Tenían la expectativa de que las evaluaciones y certificaciones fueran idealmente por áreas de formación y en casos de excepción por grados o años de estudio de educación primaria y educación secundaria, vespertina y nocturna. A comienzos de los sesenta en el Perú no hubo ofertas educativas matutinas en los niveles educativos señalados en las instituciones educativas públicas.

Los trabajadores estudiantes con resultados positivos en sus respectivos niveles de aprendizaje estaban expeditos para lograr sus respectivas certificaciones de aprendizajes, requisito fundamental para acceder a la acreditación de sus aprendizajes, por el Ministerio de Educación, en términos de grados de estudio de educación primaria o educación secundaria vespertina y nocturna con las personas jóvenes y adultas.

En la certificación de aprendizajes de los trabajadores estudiantes, atendidos directamente por el SENATI, en el proceso inicial de aplicación de la experiencia hubo tensiones con el Ministerio de Educación, particularmente en relación con dos aspectos: no aceptaron las pruebas de ubicación por áreas de formación, sino por grados o años de estudios; y tenía el Ministerio de Educación sus reservas acerca de las reubicaciones en un mismo año lectivo por considerar que generaría problemas de gestión administrativa.

De conformidad con su práctica establecida, la Coordinación del Programa EGO del SENATI, contando con el respaldo del director nacional de dicha organización, propuso y logró que el Ministerio de Educación aceptara dialogar, negociar política y culturalmente, inclusive con la participación de la academia y de expertos en la materia, para lograr un arbitraje imparcial que permitiera acuerdos en firme. El diálogo, la señalada negociación y la concertación dio como resultado que no se aceptara, en principio, que los participantes fueran ubicados en distintos niveles de aprendizaje en un mismo año o ciclo lectivo, y que el SENATI no haría libremente la reubicación dinámica de niveles de aprendizaje de los trabajadores estudiantes en un mismo año o ciclo lectivo, sino que estos sujetos educativos se someterían a una nueva prueba, que ya no sería de “ubicación” sino de “reubicación”.

Fue una salida “salomónica”, en el contexto de una rígida cultura burocrática, si se toma en cuenta el pensamiento pedagógico vigente en la época en que se efectuó la experiencia (comienzos de los sesenta).

Con el fin de optimizar esta reubicación por niveles reales de educación había que organizar horarios concentrados e intensivos en cada una de las áreas de formación. De este modo, por ejemplo, Juan García podría estudiar matemáticas en su nivel educativo real en matemática y hacer lo propio en relación con las otras áreas de formación. Algo más todavía, podría cambiar de turnos de clase de semana a semana e inclusive de día a día, si tuviera tiempo disponible. Podría rotar de la mañana a la tarde o a la noche y de ésta a la tarde o a la mañana, de cualquier día de la semana, sin temor a perder la secuencia de las sesiones de aprendizaje en sus respectivos niveles.

Tal flexibilidad fue viable porque se estableció que las Escuelas EGO, en sus dos etapas, funcionaran en los turnos de mañana, tarde y noche; y la estrategia pedagógica y metodológica consideró un horario estándar y sincronizado para los tres turnos en cuanto al desarrollo de las áreas de formación. Ello implicó que los horarios de las sesiones de aprendizaje, para cada una de las áreas de formación, fueran para los seis niveles.

3.2 Otras Actividades que incidieron en la certificación y acreditación de los aprendizajes de los trabajadores estudiantes de la experiencia

El Subprograma de Extensión Cultural, como se refirió, se realizó los sábados y domingos y lo condujo directamente la Coordinación del Programa EGO. Se realizaron múltiples actividades de complementación de estudios como el cinefórum, la enseñanza de idiomas modernos y charlas animadas por invitados especiales, algunos de los cuales eran miembros del voluntariado que apoyó este subprograma.

Con la colaboración de las embajadas con presencia en el Perú, se contó con algunos artistas que no cobraron honorarios por sus participaciones, asistentes sociales que trabajaban con la Sociedad Nacional de Industrias y con la Sociedad de Pesquería, damas de la sociedad limeña que deseaban apoyar actividades específicas con las niñas y niños, hijos e hijas de los trabajadores y trabajadoras-estudiantes, estu-

diantes universitarios de las facultades de educación de las universidades y de los institutos pedagógicos, maestras y maestros jubilados y cesantes. En fin, se desarrollaron diversas actividades para los trabajadores estudiantes y sus familias.

Una de las Actividades prioritarias de extensión cultural estuvo directamente vinculada con el proceso de certificación de aprendizajes y de acreditación de la educación general básica y la formación técnica. Se programaron y desarrollaron conversatorios ágiles con la participación de expertos en los temas, teniendo como eje transversal la idea-fuerza de la importancia y necesidad que tienen los trabajadores manufactureros de aprender en forma permanente para cumplir los propósitos que tienen en la vida.

Entre los propósitos se enfatiza la educación como instrumento de realización y de progreso para ser mejores seres humanos, padres y madres de familia preparados para orientar la educación de sus hijos e hijas y ser también sujetos de educación permanente, ciudadanos y ciudadanas informados y participantes en los debates y discusiones sobre asuntos públicos y comunitarios.

En el subprograma de Orientación y Consejería de Estudiantes un aspecto fundamental en la capacitación en servicio al personal de docentes jóvenes fue el horizonte de sentidos y el mecanismo de funcionamiento de la certificación y acreditación de aprendizajes de los trabajadores estudiantes y el papel que les correspondía para facilitar su exitosa puesta en marcha.

Aquí rindo un homenaje a los compañeros y compañeras del equipo de trabajo “ladrillo” del Programa EGO del SENATI: no sólo sumaron sino multiplicaron esfuerzos geoméricamente para atender a los trabajadores estudiantes a su cargo y brindarles generosamente, con solidaridad, honestidad y transparencia, la orientación y consejería (en camino a la tutoría) que mejor correspondía en los casos individuales y grupales.

El Programa de Perfeccionamiento Técnico, desarrollado por la División Técnica de la organización en referencia, mediante sus ingenieros y los instruc-

tores del Centro Nacional del SENATI, en las reuniones de coordinación pedagógica con el Programa EGO brindaron insumos sobre las habilidades y destrezas operativas requeridas en cada una de las ramas de la industria manufacturera.

IV. Resultados de la experiencia

1. La experiencia contribuyó en forma sustantiva a la construcción de una nueva forma de pensar y hacer educación de adultos, particularmente en relación con los aprendizajes y educaciones de las personas trabajadoras de la industria manufacturera, así como de otros sectores de la población-objetivo de la Educación con Personas Jóvenes y Adultas, EPJA. Tuvo una evidente incidencia directa en la reforma de ésta dentro del marco de la reforma de la educación peruana en los setenta.

Alrededor de 70 % de líderes, docentes y técnicos que trabajaron en el Programa EGO del SENATI fueron convocados por el movimiento de dicha reforma como autoridades educativas, formadores de formadores, líderes pedagógicos, asesores, técnicos, movilizados, así como elaboradores de recursos no convencionales de aprendizajes formales y no formales.

El que ahora escribe fue convocado para conducir el equipo de programación de la reforma educativa que trabajó directamente con el Consejo Nacional de la Reforma de Educación y con el despacho ministerial de educación. Fue el director-fundador de la Dirección General de Educación Escolar y Laboral, Director General de Educación Básica Laboral y Calificación Profesional Extraordinaria, Presidente de la Junta Permanente de Coordinación Educativa y Director General del Primer Ciclo de Educación Superior Profesional.

2. El desafío de la certificación y acreditación de aprendizajes de la educación básica de los trabajadores manufactureros no fue asumido como un quehacer normativo y una tarea rutinaria de evaluación. Se asumió, esencialmente, como un proceso clave de reconocimiento y valoración de conocimientos, saberes y experiencias y técnicamente

como un subsistema de apoyo para fortalecer la importancia y la necesidad de que las personas jóvenes y adultas tomen conciencia crítica acerca de su educación permanente.

La experiencia registra la concepción y diseño del subprograma de certificación y acreditación de aprendizajes de educación básica y del perfeccionamiento técnico con las trabajadoras y trabajadores manufactureros estudiantes, mediante normas, medidas y acciones estratégicas antes, durante y después de la certificación y acreditación de aprendizajes.

Antes de la certificación y acreditación de aprendizajes había que sensibilizar, sistematizar, estructurar, complementar, actualizar y complejizar el acumulado cultural de los trabajadores estudiantes adquirido en los distintos espacios o ambientes de aprendizaje; había que ambientarlos con los formatos y procedimientos de las evaluaciones de aprendizajes.

Durante las evaluaciones había que respetar las normas establecidas por los jurados de evaluación designados por el Ministerio de Educación; y después de la evaluación había que analizar en forma reflexiva y crítica sus resultados. Los trabajadores estudiantes, si así lo deseaban, tenían la oportunidad de dialogar con sus consejeros personales y sus orientadores de grupo sobre los pasos siguientes a su inmediata acreditación y a sus estudios siguientes para posteriores acreditaciones.

3. La certificación y acreditación de aprendizajes de la experiencia se fortaleció con el apoyo solidario y complementario de los subprogramas. El articulista recuerda que en una de las actividades de los fines de semana, dentro del marco del subprograma de extensión cultural, en enero de 1963, los trabajadores manufactureros y sus familias aplaudieron de pie a Saturnino, H., un trabajador manufacturero de 42 años –que estaba ubicado en el primer año del ciclo básico de la educación secundaria nocturna de la Gran Unidad Escolar “Mariano Melgar”. En un pasaje de su charla expresó:

[...] El problema de quienes hemos aprendido, picando de aquí y de allá, en diversos espacios de

aprendizaje, como dice nuestro coordinador del Programa EGO, podemos a veces saber las cosas más complejas e ignorar las más simples, como me está pasando a mí ahorita con el asunto de las acentuaciones, por el cambio de las reglas ortográficas...

[...] por eso me gusta el Programa EGO y se los recomiendo, porque nos permite aprender los fundamentos humanísticos y científicos de las tareas técnicas. Yo, por ejemplo, soy trabajador semicalificado y quiero llegar hasta lo más alto que pueda, aprovechando las oportunidades que no tuve como niño y joven, pero que ahora las tengo y debo aprovecharlas: terminar mi secundaria y seguir para adelante. Quiero ser ingeniero electrónico. ¿Qué dicen ustedes?

La respuesta no se hizo esperar, con atronadores aplausos la gente se puso de pie. Esta charla del subprograma de extensión cultural y las intervenciones de los otros subprogramas en apoyo al aprendizaje de los trabajadores estudiantes y al logro de más de 15,000 certificaciones y acreditaciones son resultados concretos que ilustran la articulación dentro de las praxis del Programa EGO y de éste con el Programa de Perfeccionamiento Técnico a cargo de la División Técnica del SENATI.

De 1962 al 2024 han transcurrido 62 años. El mundo, la región de América Latina y el Caribe y los países que forman parte de ella han tenido cambios en pocos casos como producto de transformaciones profundas, pero en todos ellos como producto de la evolución histórica independientemente de las voluntades y decisiones de sus actores. En los tiempos en que se vive, la EPJA ha evolucionado en muchos aspectos e involucrado en algunos otros.

Los enfoques sobre los aprendizajes han ido cambiando. En el tema que aborda la experiencia el enfoque de contenidos, mediante áreas de formación, se ha ido reemplazando, desde fines de los noventa a la fecha, por el enfoque de competencias, que funciona desde los noventa para los niños y ado-

lescentes de la educación básica regular. Desde 1997 se recomendó que el enfoque de competencias se aplicara también en las modalidades de la Educación con Personas Jóvenes y Adultas.

El resultado concreto es que, en el Perú y demás países de América Latina y el Caribe, tal enfoque no se está aplicando plenamente en la forma que debería. Por ejemplo, en un estudio que se divulgó en el Perú, en el año 2017, se refiere que hasta ese año había, en la práctica, dos currículos de educación básica regular y de educación básica alternativa (educación con jóvenes y adultos): un currículo oficial del Ministerio de Educación que escasamente llegaba a cumplirse en no más de 40 % y, otro real, que es el que aplicaban los maestros y maestras de aulas en las escuelas y colegios estatales (Díaz, H.; Picón, C., 2017).

Recomendaciones para la acción

1. Evaluación actualizada del mecanismo real de certificación y acreditación de aprendizajes con las personas jóvenes y adultas utilizando el enfoque de competencias, con enfoque territorial y de descentralización de la EPJA.
2. Estudio y análisis reflexivo y crítico de los estudios e investigaciones sobre este tema en América Latina y el Caribe y en las otras regiones del mundo.
3. Conformación y funcionamiento de un equipo de trabajo interdisciplinario y multisectorial en el que estén representados el personal docente, líderes pedagógicos y líderes estudiantes familiarizados con el tema en cuestión, así como los representantes técnicos de los subsistemas de la EPJA: del aparato del Estado, de las organizaciones y movimientos de la sociedad civil, del sector privado y de la academia.

Este equipo puede estar coordinado por el Ministerio de Educación en coparticipación con el Ministerio de Trabajo y de la Promoción de Empleo, y de los sistemas de formación profesional que funcionan en los países. Sus funciones principales podrían ser: previo estudio y análisis reflexivo y crítico de las experiencias del presente y del pasado no siempre conocido, elaborar la propuesta actualizada de certificación y acreditación territorial de aprendizajes y educaciones con personas jóvenes y adultas y sus respectivas certificaciones. La forma organizativa y de funcionamiento de este equipo debe tener flexibilidad y autonomía. La opción ideal es que su propuesta sea vinculante con la voluntad política y social de cada país y que esté a la altura de los desafíos del presente y del futuro.

Lecturas sugeridas y referencias

- “Cinco casos típicos de participantes fundadores del Programa Piloto de Educación General de Trabajadores Manufactureros en 1963”, en CÉSAR PICÓN ESPINOZA (1975), *Tres temas de Educación de Adultos*, Universidad de Texas.
- DÍAZ, H. Y CÉSAR PICÓN ESPINOZA (2017), *50 años de docencia en el Perú. Los docentes como constructores de cambio educativo*, Lima, Derrama Magisterial.
- PERÚ, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1970), *Informe General. Reforma de la Educación Peruana*, Lima, Imprenta Ministerio de Educación.
- PICÓN ESPINOZA, CÉSAR (1975), *Educación de adultos en el contexto de la revolución peruana*, Lima, Talleres Gráficos del Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación “Augusto Salazar Bondy”.

PICÓN ESPINOZA, CÉSAR (1975), "Reforma de la educación de adultos en el Perú de los sesenta", en *Cambio educativo. Itinerario de un educador peruano*, Lima, Derrama Magisterial, pp. 91-149.

UNESCO (1977), *La Reforma de la Educación de Adultos en el Perú en los años setenta*, UNESCO.

PICÓN ESPINOZA, CÉSAR (2014), *Innovaciones educativas y participación docente en América Latina*, Lima, Derrama magisterial.

“

Si no puedo, por un lado, estimular los sueños imposibles, tampoco debo, por el otro, negar a quien sueña el derecho de soñar.

Paulo Freire

”



Fotografía: CREFAL

La educación de personas jóvenes y adultas desde una perspectiva de construcción social en el contexto ecuatoriano

Resultados de un proyecto de investigación y sistematización educativa

Madelin Rodríguez Rensoli

Universidad Nacional de Educación (UNAE) | Ecuador
madelin.rodriguez@unae.edu.ec

Ana Isabel Delgado Domínguez

DVV International | Ecuador
delgado@dvv-international.org.ec

Introducción

Resulta complejo describir un contexto tan diverso en el que se generaron los resultados que se describen en este artículo; no obstante, la propia diversidad que caracteriza los escenarios recorridos para

sistematizar experiencias significativas incentivó la curiosidad por conocer, indagar, preguntar y construir una educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) fortalecida, junto a cada uno de los actores que laboran ahí. Se buscó visibilizar una EPJA que

transita por una ruta que motiva, estimula al cambio, se integra al territorio, rescata la historia local y sus culturas; que para poder dar respuesta a las demandas sociales territoriales tan cambiantes busca nuevas alternativas de enseñanza-aprendizaje, como el acercamiento a las familias y, sobre todo, enseñar a encontrar nuevos horizontes y sentido a las experiencias de vida de cada joven y adulto. Por eso se consideró imperativo dar visibilidad a las experiencias de los distintos actores en su paso por los diferentes niveles de la Educación de Personas con Escolaridad Inconclusa en el Ecuador.

El IV Encuentro Andino desarrollado por DVV International en Ecuador en el 2018 fue el punto de partida para la realización de esta investigación. Los actores de las instituciones educativas solicitaron dar a conocer ahí sus experiencias y los resultados logrados desde las motivaciones de los jóvenes y adultos para reinsertarse a los estudios. El problema era el desconocimiento de los procesos seguidos en un campo educativo que presta servicios educativos extraordinarios. Se consideró que esta última expresión debería entrar en análisis desde las políticas públicas establecidas en educación por ser excluyente y limitativa.

El trabajo de campo desarrollado abarca siete provincias y 16 cantones, así como 70 instituciones educativas de las regiones costa, sierra y oriente. De acuerdo con el informe presentado por la ex Ministra de Educación del Ecuador, María Brown, en CONFINTEA VII en el 2022, hay en el país 1,112 instituciones educativas que prestan servicios en las modalidades presencial, a distancia y semipresencial. Estas representan sólo 6.29 %, sin contar los programas y proyectos no formales que desarrollan procesos de formación en zonas vulnerables. Con este mismo porcentaje coincide la participación de 303 docentes de 4,814 instancias. Aun cuando el porcentaje no es significativo con respecto a los totales, sí han tenido una repercusión importante los testimonios de docentes y estudiantes.

La sistematización de las experiencias significativas de docentes y estudiantes constituye un

aporte importante no sólo para visibilizar los resultados que se alcanzan en un contexto tan diverso como el Ecuador, sino también para comprender cómo los jóvenes y adultos hacen frente a las circunstancias, obstáculos, y/o situaciones que se interponen en su vida, en el que ven a la EPJA como un camino a recorrer que les permite asumir decisiones para una realización plena.

Actividades

Transitar a través de la sistematización de experiencias significativas en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en el Ecuador ha abierto, a los integrantes del proyecto de investigación estratégico de la Universidad Nacional de Educación y la DVV International del Ecuador, un horizonte anegado de aprendizajes, anhelos, sentimientos de autorrealización y certidumbre. Sigue habiendo una escuela que es necesario visibilizar. Antes de iniciar el proceso de reconstrucción de las experiencias, se hizo una valoración de los resultados logrados en el estudio sobre el efecto del programa de educación para jóvenes y adultos en la población egresada de la educación formal de la zona seis durante el año 2019, que corresponde a la educación integral que se imparte a través de prácticas escolarizadas en una institución educativa autorizada (Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2023). Se entrevistó a 153 mujeres y 82 hombres, egresados entre 1986 y 2019.

El estudio se organizó en cinco fases. La primera inició con un diagnóstico y la definición de un marco de muestreo. La muestra definitiva se consideró no estructurada tanto por la dificultad para reunir la información del total de egresados como por la complejidad de la geografía donde se ubicaban los Centros de Apoyo Tutorial (CAT), de las provincias Azuay, Cañar y Morona Santiago.

La segunda fase se centró en la elaboración de los instrumentos. El desarrollo de esta fase se concretó a partir de entrevistas realizadas durante un encuentro con 150 egresados. Para ello se organiza-

ron, de manera aleatoria, seis grupos focales de 10 a 15 egresados de la EPJA entre 1986 y 2019. Durante las reuniones del encuentro se develó una estructura base que favoreció el acopio de los aspectos a considerar en el cuestionario para reunir información sobre los efectos de haber transitado por la EPJA, en lo personal, familiar y social. El encuentro le dio sentido a la elaboración de un cuestionario, que posteriormente se sometió a la validación de expertos.

Las dos primeras fases facilitaron la concreción de la tercera, de recolección de datos. En ella se empleó el muestreo no probabilístico por conveniencia, es decir, debido a la situación geográfica en la que vivían los egresados y las responsabilidades que cumplían en sus puestos laborales, era necesario seleccionar a los que podían localizarse fácilmente y tenían la posibilidad de participar. Sobre todo, teniendo en cuenta el tiempo que se disponía para la aplicación de los instrumentos y el costo para trasladarse a la institución donde se desarrollaría la actividad.

Al mismo tiempo se realizó la capacitación a los docentes de las instituciones participantes para que fungieran como entrevistadores; ésta consistió básicamente en un entrenamiento para la recopilación de datos sin incurrir en sesgos ajenos al muestreo durante el proceso. La cuarta fase permitió procesar la información de 235 entrevistas; 74,04 % fueron de la provincia del Azuay y el resto de Cañar.

Para los investigadores de la Universidad Nacional de Educación y del Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV International), era importante corroborar los criterios que se tenían sobre la base de las experiencias vividas hasta el momento con los docentes de la EPJA desde la sistematización de experiencias significativas en territorio de 2022 a 2023; además, conocer las repercusiones que han tenido en su vida profesional y familiar, en la posibilidad de continuar estudios universitarios, y en su incidencia para la toma de decisiones más asertivas, entre otras.

Las opiniones que aportaron los egresados de las Unidades Educativas Fiscomisionales Semipresenciales

del Azuay, Cañar y Morona Santiago, durante 2019, enfatizan la significación que tiene la EPJA en procesos formativos de una población que por causas diversas no pudieron concluir sus estudios. A partir de ahí se establecieron dos direcciones de análisis, una relacionada con los resultados alcanzados en el estudio durante 2019, y otra desde la sistematización de experiencias que se inició en 2022. Períodos que tienen como intermedio el inicio de la pandemia que ocasionó grandes consecuencias sociales, económicas y de salud a un alto número de jóvenes y adultos inscritos en EPJA.



El proceso de interpretación de las experiencias reconstruidas se realizó a través de la descripción densa, lo que permitió ir comprendiendo los testimonios desde el contexto histórico y cultural en el que se dieron. La construcción fue cobrando un sentido pedagógico en función de los resultados análogos alcanzados en contextos diversos, lo que da cuenta de que las acciones que se desarrollaron están orientadas a intencionalidades transformativas que, una vez interpretadas, pueden sistematizarse como tesis fundamentadas. Al identificar las partes de la experiencia más significativas y corroborarlas con los resultados del estudio se pudo llegar a la comprensión de la necesidad de que el joven y el adulto deben tener oportunidades para continuar

sus estudios sobre la base de sus necesidades y situaciones económicas, laborales y familiares.

La ruta seguida contribuyó a interactuar en la primera fase con 368 directivos. En la segunda fase se sistematizaron las experiencias de 303 docentes de 70 instituciones educativas, siete provincias y 21 cantones del Ecuador (figura 1). Los resultados han revelado las problemáticas enfrentadas, los obstáculos, las motivaciones que permitieron la búsqueda e implementación de alternativas de solución; la participación activa de estudiantes, familias y actores sociales en el proceso educativo; el reconocimiento y la defensa a ultranza de la diversidad de culturas, contextos, percepciones de vida y, sobre todo, miradas hacia el proceso educativo que rompe con la visión fragmentada y descontextualizada que, en muchas ocasiones, lo caracteriza.

Ha sido un proceso investigativo que ha identificado experiencias significativas para la transformación educativa, en el que los investigadores han sentido la necesidad de dar visibilidad a esas buenas

prácticas, de reconstruirlas e interpretarlas a la luz de las necesidades de cambios en la EPJA, con la participación de sus principales protagonistas.

Resultados

Comprender y entrelazar las diversas realidades sociales, económicas, culturales y educativas en cada territorio abrió un espacio para el diálogo sistemático entre docentes, estudiantes y demás actores de la EPJA y la universidad, propicio para interpretar la información que aportaba cada participante y comprender su actuación en los ámbitos pedagógico, curricular y didáctico que manifestaban. Los resultados logrados durante esta investigación han demostrado la necesidad de asumir en la EPJA una concepción ecosistémica que configure el territorio como ambiente de aprendizaje, que conlleve a posicionar a los jóvenes y adultos en un horizonte de oportunidades que les den sentido de identidad con perspectiva transdisciplinar.

Actores que han participado

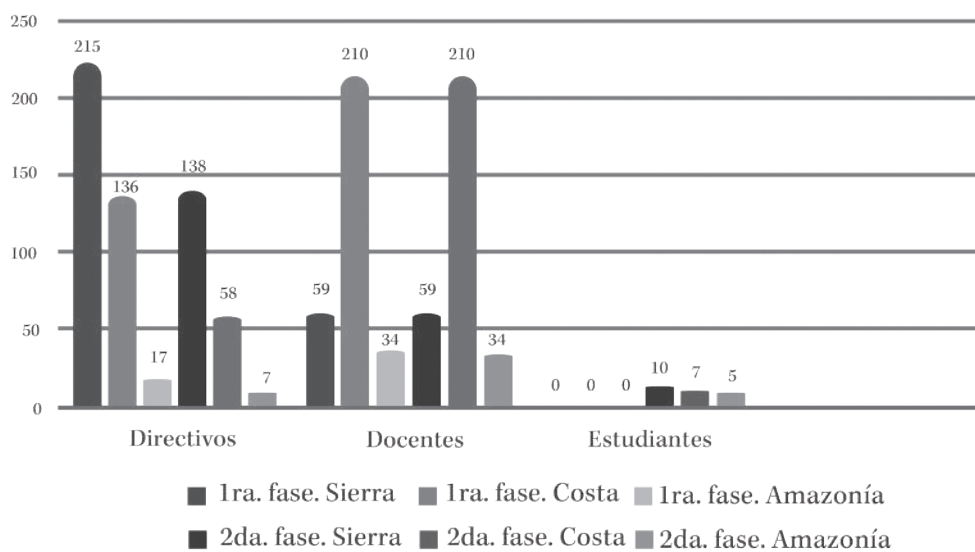


Figura 1. Actores que han dado sus testimonios y reconstruido sus experiencias.

Desde el posicionamiento del joven y el adulto, se revela un proceso de concienciación de su realidad inmediata que les posibilita establecer una mirada más crítica de los problemas que enfrentan y que, en muchos casos, restringen su participación en el desarrollo de su localidad. Además, recorrer estos procesos les posibilita promover procesos reflexivos, inclu-

sivos y transformadores que promueven la creación de nuevos horizontes que generan otro sentido para cada realidad individual y colectiva del estudiantado y profesorado desde lo formal, no formal e informal. Estos resultados demuestran la tendencia a incrementar el número de graduados en el tiempo, a pesar de un descenso entre 2011 y 2014 (figura 2).

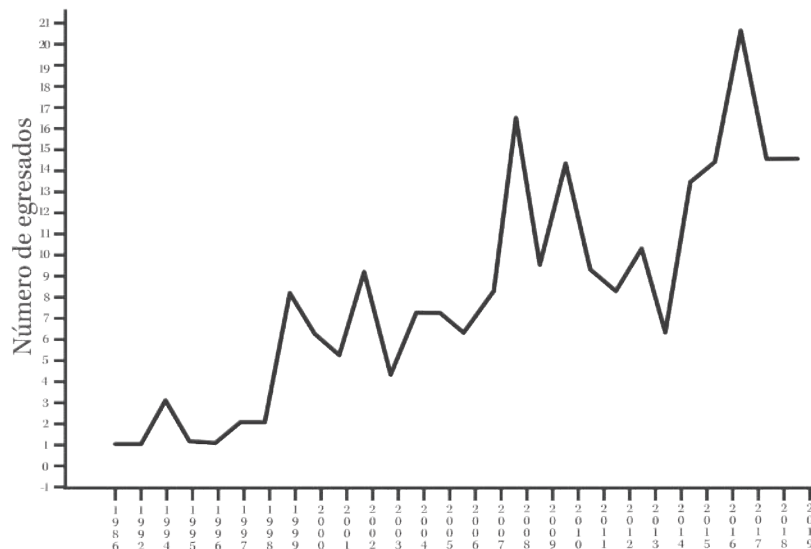


Figura 2. Año de obtención del título de bachiller de los entrevistados.

La mayoría (63 %) de los entrevistados inició sus estudios en el subsistema entre los 12 y 20 años (figura 3), con edad promedio de 21 años. Es importante reconocer el incremento de la matrícula en este campo educativo.

Antes de iniciar los estudios en el subsistema, los entrevistados principalmente realizaban las actividades/ocupaciones que se relacionan en la figura 4.

Otras ocupaciones que mencionaron son: joyería, costurera, niñera, auxiliar de enfermería, confección de calzado, DJ de sonido, alfabetización en educación popular permanente, artesano, cantante, carpintería, conscripción en taller carpintería, curso corte y confección, docente de centro artesanal, empleado público, estilista, instructor de baile, operador de transmisiones, servía en el ejército y parvula-

ria. De los entrevistados, 184 personas (78,3%) trabajaban mientras estudiaban en el subsistema.

Entre los motivos para realizar sus estudios de bachillerato en las Unidades Educativas Fiscomisionales Semipresenciales del Azuay, Cañar y Morona Santiago, principalmente señalaron razones económicas y por dedicarse a la casa y familia (figura 5).

Mediante la prueba no paramétrica de Cramer, se evidenció una relación estadística significativa entre los motivos de los entrevistados para continuar sus estudios en el subsistema fiscomisional y el género (Cramer= 0,313; p-valor= 0,001 < $\alpha=0,05$). Puede notarse en la figura 6 que, en mayor medida, las mujeres respecto a los hombres tienen entre sus principales motivos los relacionados con la familia y el hogar.

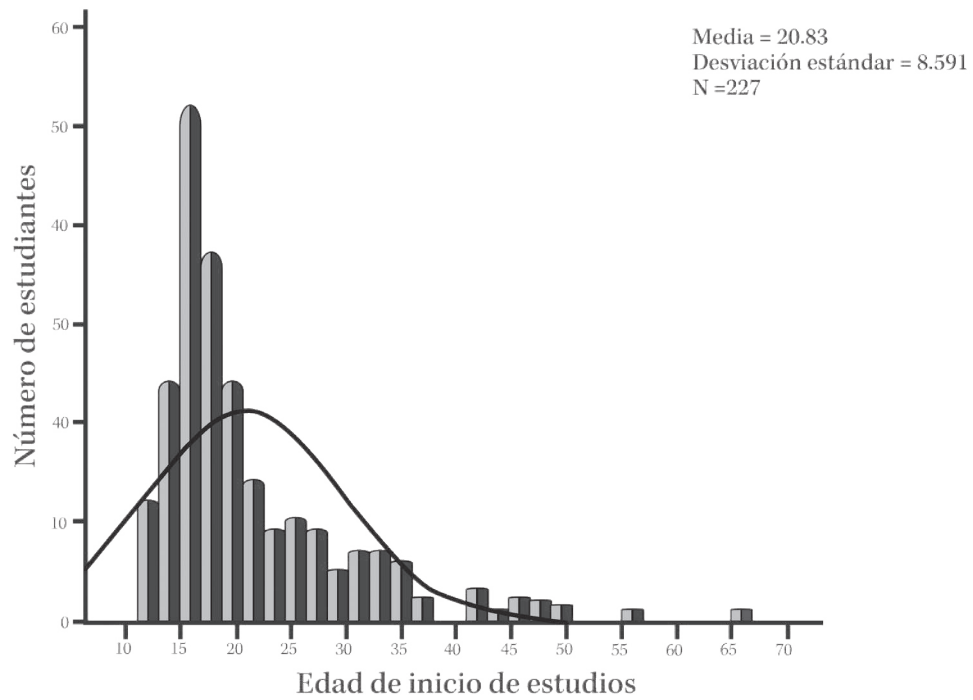


Figura 3. Edad de los entrevistados al iniciar sus estudios en el subsistema.

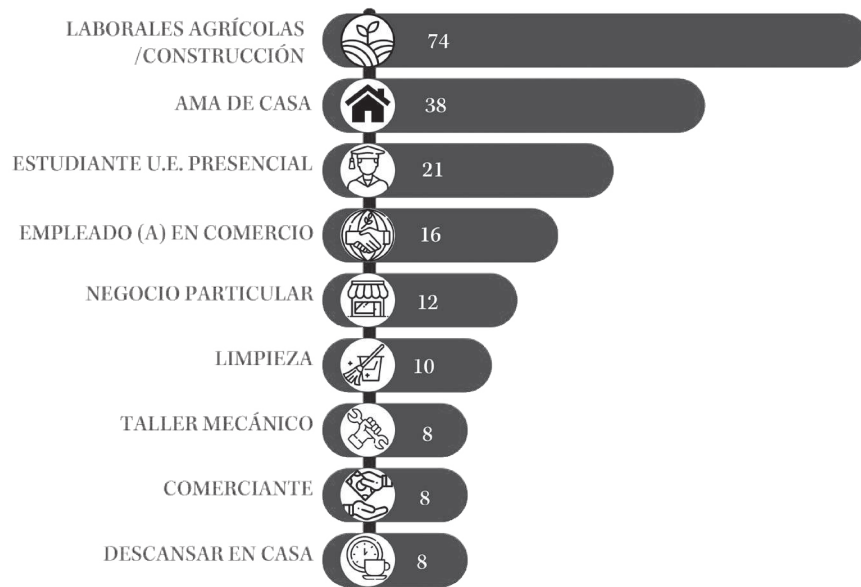


Figura 4. Ocupación de los entrevistados antes de iniciar sus estudios en el subsistema.

Motivos para seguir en el sistema fiscomisional

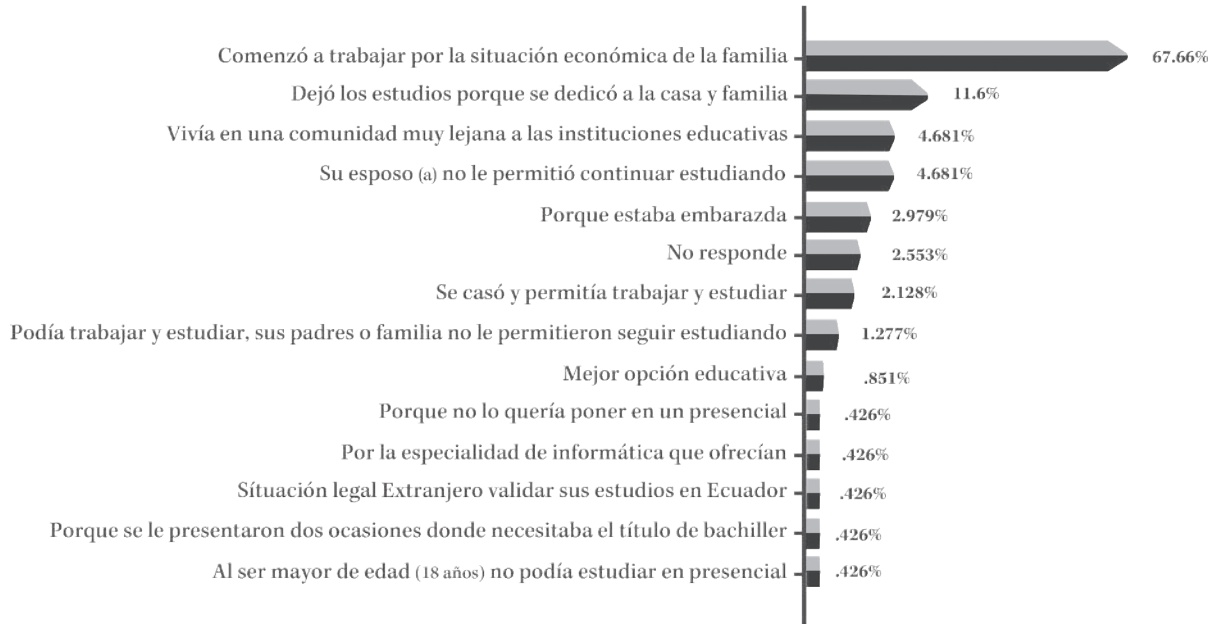


Figura 5. Motivos de los entrevistados para realizar sus estudios en el subsistema.

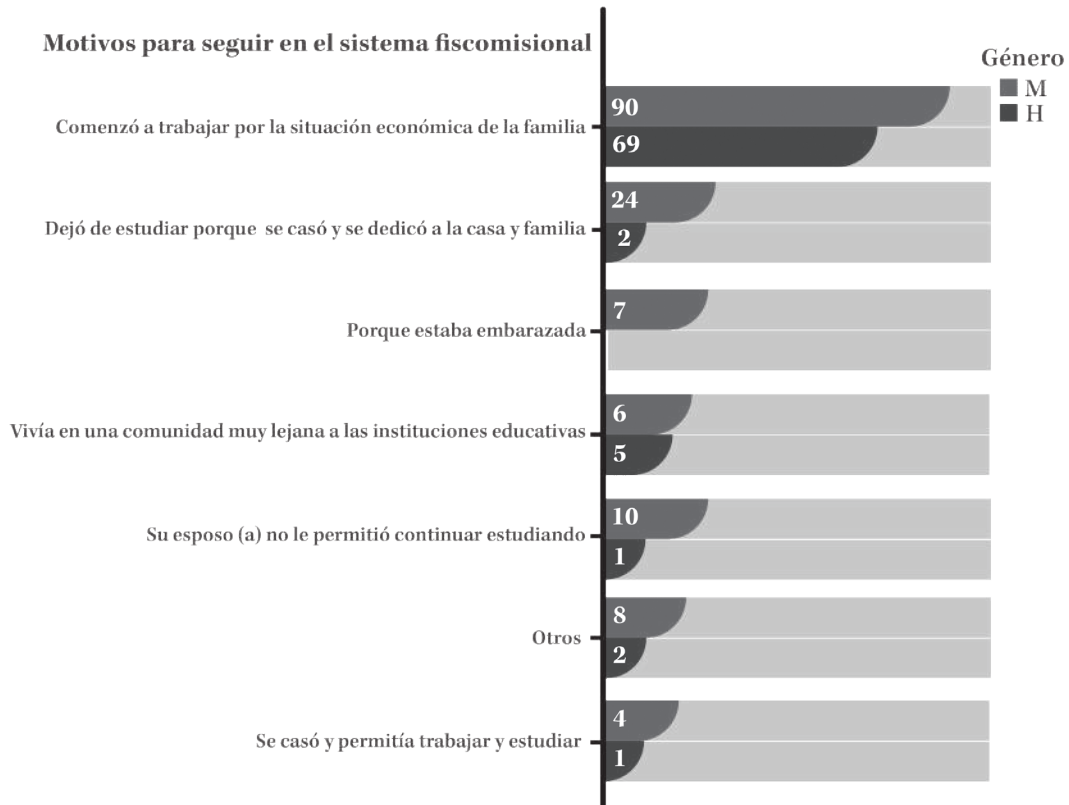


Figura 6. Motivos de los entrevistados para realizar sus estudios en el subsistema por género.

Completar el proceso formativo le proporciona al adulto múltiples ventajas, entre las cuales destaca el aumento en las oportunidades laborales y la mejora en la calidad de empleo, lo que conlleva a una mayor estabilidad económica, a una superación personal, tal como se evidencia en la figura 7. Además, el acceso a una educación completa contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, se fomenta una mayor participación en la comunidad y una mejor calidad de vida. Esto se apoya en disciplina y responsabilidad que les permite a los egresados desarrollar emprendimientos y ser autosuficientes en sus labores diarias.

Plasmar estas experiencias en un video documental titulado *Rostros visibles de la EPJA en Ecuador: experiencias significativas con enfoque inclusivo, diverso e intercultural*, revela este sentir:

- Hay que abrir espacios de diálogo que tengan su centro de debate en la base, en cada comunidad y territorio, con la partición colaborativa de todas las instituciones educativas, organizaciones sociales e instituciones de educación superior que generen encuentros dialógicos para lograr esta meta desde la cogestión, con un carácter democrático, participativo y protagónico, que promuevan espacios de participación en la que

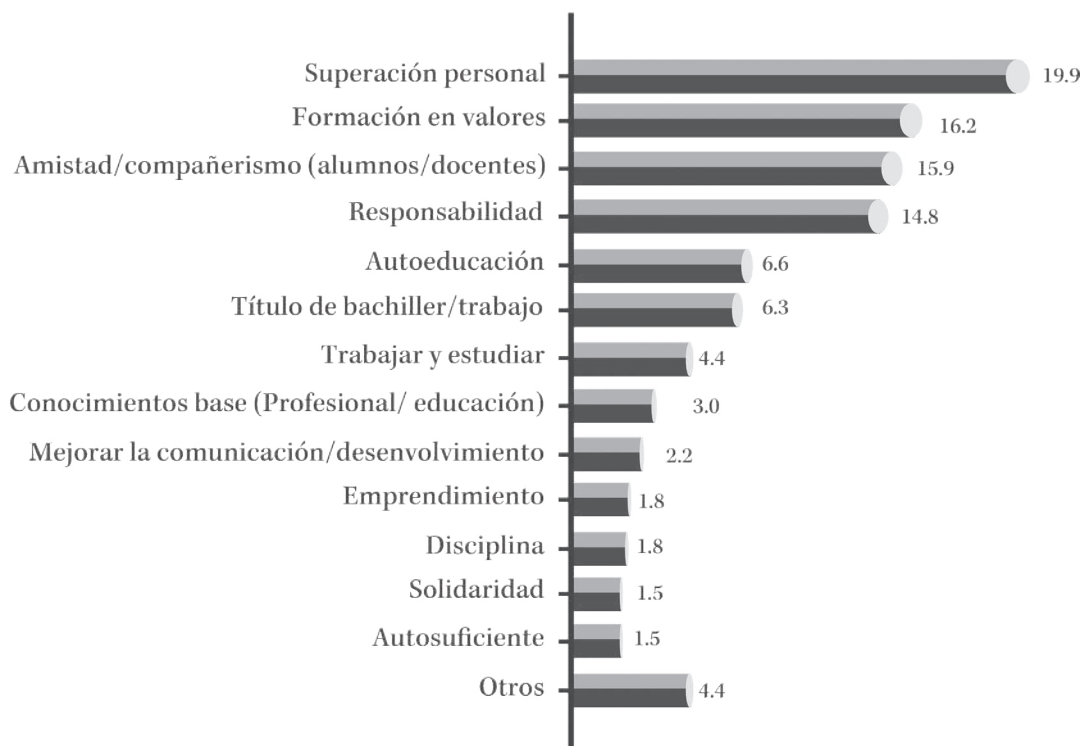


Figura 7. Percepción de los egresados entrevistados sobre la huella que le dejó el subsistema.

todos los actores se sientan parte de las reflexiones y posibles soluciones.

- Hacer frente a las crisis sociales y económicas sobre la base del reconocimiento de aquellas buenas prácticas que fortalezcan la capacidad transformadora de cada joven y adulto que participa en esta educación promoviendo nuevos horizontes que den sentido a cada realidad individual y colectiva y recuperando el enfoque de la educación popular.
- Concretar una educación de personas jóvenes y adultas contextualizada, pertinente, que promueva el cómo implementar currículos flexibles y abiertos a las particularidades que posee cada territorio, y también a procesos flexibles de certificación, pues son ellos los que tienen un rol importante en la transformación de las comunidades. Esto implica implementar procesos flexibles de reconocimiento de saberes ancestrales, populares e informales que faciliten una mayor inclusión educativa.

Además, propiciar el desarrollo de competencias de emprendimiento constituyó una segunda arista que emergió de este análisis. De ahí, la necesidad de:

- Rescatar y reconocer la sabiduría del entorno y de los conocimientos locales que se transforman en un aprendizaje que ocurre a lo largo de toda la vida.
- Enseñar a aprender a emprender proyectos en diversos ámbitos de la vida social y económica del joven y adulto que contribuyan a procesos transformadores en la vida personal y local.
- Confiar en la capacidad intelectual que tiene todo ser humano, y en la incidencia de todo conocimiento en procesos de transformación de la comunidad.

Recomendaciones para la acción

Los grandes retos que tenemos por delante:

- Promover puentes entre las diferentes formas de hacer educación es fundamental para construir

un sistema educativo inclusivo y equitativo. Para ello, es esencial fortalecer el diseño de evaluaciones que reconozcan y certifiquen aprendizajes adquiridos en diversas modalidades, formales, no formales e informales. Estas evaluaciones deben ser capaces de valorar no sólo los conocimientos académicos, sino también las experiencias de vida y las competencias adquiridas fuera del sistema escolar tradicional, esto garantiza una ciudadanía activa y participativa.

- Crear un acompañamiento técnico de políticas de reconocimiento y validación de los saberes adquiridos en procesos educativos no formales e informales es crucial para este objetivo. Dichas políticas se deben desarrollar a través de un diálogo constante y constructivo entre el gobierno y la sociedad civil, así como otras instituciones locales, incluidas las organizaciones comunitarias, empresas y centros de formación técnica. Este enfoque colaborativo garantizará que las evaluaciones reflejen la diversidad de contextos y realidades de los individuos, reconociendo y validando aprendizajes significativos obtenidos en diferentes entornos.
- Es necesario implementar mecanismos de apoyo para los individuos que buscan certificar sus competencias adquiridas fuera del sistema formal, proporcionándoles orientación y recursos para prepararse adecuadamente. La creación de programas de mentoría y tutoría puede ser una estrategia eficaz para acompañar a estos individuos en su proceso de certificación, asegurando que comprendan los requisitos y expectativas de las evaluaciones. Al respecto, la DVV International implementa currículums de educación no formal (por ejemplo, Curriculum globALE e interculturALE).
- Aunar esfuerzos entre universidades para promover espacios de formación, no sólo formales, sino también no formales, que potencien un aprendizaje integral desde las experiencias significativas en los diversos contextos de la Región. El espacio de la Cátedra Abierta Latinoamericana y caribeña es un espacio de todas y todos en la Región.

- Promover una mesa de diálogo para proponer el establecimiento de políticas públicas y así fortalecer la gobernanza de la EPJA con todos los actores relevantes.
- Generar espacios de diálogo entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, sector privado y agencias de cooperación que permitan trazar una hoja de ruta en conjunto, con corresponsabilidad, con miras de aportar a la EPJA desde una perspectiva integradora.
- Incidir en la creación de políticas públicas favorables que contribuyan a la mejora de las estructuras de la EPJA.
- Vincular redes académicas nacionales y de la región para el fomento de líneas de investigación en áreas de interés, que permita contribuir a la toma de decisiones con evidencia científica, así como la devolución de la información a la población que ha sido parte de los estudios.
- Visibilizar el rol transformador de la EPJA en el desarrollo sostenible de las naciones. Este reto se asocia a la necesidad de generar estrategias de difusión que amplifiquen la voz de los grupos vulnerables atendidos.
- Contribuir al cumplimiento del Marco de Acción de Marrakech, desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Lecturas sugeridas

- CEPAL Y OEI (2021), *La contribución de la cultura al desarrollo económico en Iberoamérica*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y Naciones Unidas, en: <https://www.cepal.org/es/publications>
- GHISO, A. M. (2011), "Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía", *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 28, pp. 3-8, en: https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_28/decisio28_saber1.pdf
- LARROSA, J. (2006), "Sobre la experiencia", *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, núm.19, pp.87-112, en: <http://hdl.handle.net/2445/96984>
- MESSINA, G. Y J. OSORIO (2016), "Sistematizar como ejercicio eco-reflexivo: la fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas", *Revista e-Curriculum*, vol. 14, núm. 2, pp. 602-624, en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76646850011>
- YANES, B., M. PUERTAS Y E. MC DONALD (2020), "La educación: factor principal para el desarrollo local", *EduSol*, vol. 20, núm. 72, pp. 15-31, en: <https://www.redalyc.org/journal/4757/475764266002/html/>
- ALDANA, E., J. CASTILLO, I. GIL Y C. MEJÍA (2019), "Práctica pedagógica de emprendimiento en docentes de educación superior en Institución Educativa Universitaria de Barranquilla", *AVFT. Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, vol. 38, núm. 2, pp. 9-18, en: https://www.revistaavft.com/images/revistas/2019/avft_2_2019/numero_2_2019.html



Fotografía: CREFAL

La Educación Básica Alternativa en el Perú. Encuentros y desencuentros con la EPJA

Luis Vasques Quispe
Ministerio de Educación | Perú
bittovasquez@gmail.com

Introducción

En el Perú, uno de cada tres peruanos de 15 años y más tiene educación básica incompleta o está en condición de analfabetismo. La modalidad de Educación Básica Alternativa (EBA) sólo atiende a 2 % de estas 8,174,546 personas.¹ La brecha educativa entre población atendida y no atendida en esta condición es preocupante porque el bajo nivel educativo de las personas jóvenes y adultas limita la ge-

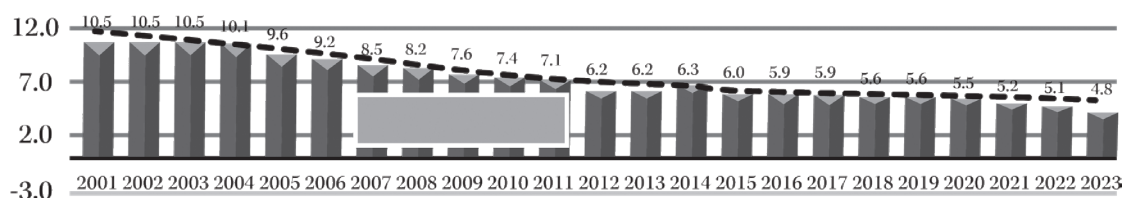
neración de círculos virtuosos para el desarrollo humano y competitividad del país (Banco Mundial, 2021); en otras palabras, la situación de analfabetismo y la escolaridad incompleta tiene un impacto individual y social que se expresa en la baja productividad y desarrollo económico, en el incremento del mercado informal y empleo no calificado o subempleo, en el limitado acceso a la salud y bienestar, entre otros espacios de realización como ciudadano

pleno (McCracker y Murray, 2009). En un sentido inverso, se debe considerar el valor de retorno social y económico que tiene la educación de personas jóvenes y adultas con una perspectiva educativa y formativa más amplia. Como señala el *Marco de Acción de Marrakech* la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) a lo largo de toda la vida tiene un enfoque integral que abarca todas las modalidades (formal, no formal e informal) y resalta que la educación de personas jóvenes y adultas es un factor dinamizador del desarrollo sostenible.

Lo expresado en el párrafo anterior soslaya una realidad compleja entre la oferta y demanda educativa porque pareciera que el problema a abordar es la baja cobertura de atención o el limitado acceso educativo de las personas jóvenes y adultas, si así fuera, la respuesta consecuente sería el incremento del servicio educativo; sin embargo, la evi-

dencia nos presenta una realidad distinta: a) Los centros de educación básica alternativa que atiende esta población a través del Programa de Alfabetización (PA) y el Programa de Educación Básica para Jóvenes y Adultos (PEBAJA) tienen un ratio de atención promedio de ocho estudiantes por docente facilitador o de 11 estudiantes por docente; es decir, con la capacidad operativa (número de docente por estudiante) que tiene la Educación Básica Alternativa podría duplicar y hasta triplicar su meta de atención y b) El Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización (PRONAMA) (2007 – 2011) contó con una inversión 10 veces mayor que la inversión histórica de alfabetización (10 millones de soles anuales); sin embargo, como se puede observar en el gráfico a continuación, el descenso de la tasa de analfabetismo no marca una baja notoria respecto a los años posteriores.

Gráfico N°1: Evaluación de la tasa de analfabetismo



Fuente: Elaborado por la Dirección de Educación Básica Alternativa, 2024.

En el presente artículo exploro algunos retos y oportunidades que enfrenta la Educación Básica Alternativa (EBA) en el Perú, especialmente la necesidad urgente de ampliar su cobertura para llegar a un mayor porcentaje de los millones de jóvenes y adultos que aún no han completado su educación básica. Presento dos estrategias para superar las barreras que han limitado el alcance de la EBA; una de ellas la certificación de aprendizajes. También invito a reflexionar sobre la relación entre la EBA y la

Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), enmarcada esta última en un contexto más amplio de aprendizaje a lo largo de la vida.

Actividades

¿Qué es la Educación Básica Alternativa?

Al igual que la Educación Básica Regular y la Educación Básica Especial, es una modalidad de la

Educación Básica cuyo propósito es atender a jóvenes y adultos en situación de analfabetismo, primaria o secundaria incompleta, así como a adolescentes en situación de extraedad escolar, a partir de los 14 años y más. La EBA cuenta con dos programas educativos: a) El Programa de Alfabetización que atiende a personas de 15 años y más y puede desarrollar una trayectoria educativa que trasciende el ciclo inicial y concluye el ciclo intermedio (equivalente a la primaria)² y b) El Programa de Educación para Jóvenes y Adultos (PEBAJA) que atiende a personas de 14 años y más (adolescentes en situación de extraedad, jóvenes y adultos) y cuenta con dos programas curriculares alineados al Currículo Nacional de Educación Básica:³ el Programa Curricular de Educación Básica Alternativa, Ciclos Inicial e Intermedio y el Programa Curricular de Educación Básica Alternativa, Ciclo Avanzado (equivalente a la secundaria).⁴

El (PEBAJA) se implementa a través de los Centros de Educación Básica Alternativa y brinda tres formas de atención: i) Presencial, para personas de 14 años y más. Requiere la asistencia presencial y regular del estudiante durante la semana y en el horario establecido, atiende los ciclos inicial, intermedio y avanzado y cada grado se desarrolla en un solo periodo promocional (un grado por año); ii) Semipresencial, para personas de 18 años y más. Sólo atiende a estudiantes del ciclo avanzado y puede desarrollar dos periodos promocionales por año (dos grados por año). Los estudiantes alternan aprendizajes con asistencia presencial y mediación docente en el CEBA y espacios de aprendizajes autónomo (autoaprendizaje), y iii) A distancia virtual, para personas de 18 años y más y desarrolla dos periodos promocionales por año. La atención a distancia virtual se realiza a través de aulas virtuales y el docente tutor acompaña y media los aprendizajes de los estudiantes de manera asincrónica a través de la plataforma. Asimismo, la PEBAJA cuenta con dos modelos de servicio, El Modelo de Servicio para Personas Adultas Mayores (MS-PAM), que se encuentra en fase de piloto en

Lima Metropolitana, y El modelo de Servicio para Personas Privadas de Libertad (MS-PPL).

¿La EBA y la EPJA aproximaciones y diferencias?

Los ocho millones de personas con educación básica incompleta en el rango de edad de 15 años y más son parte de una población significativa, pero ¿es una población demandante del servicio educativo de la Educación Básica? Para responder esta pregunta, es necesario hacer una aproximación a lo que entendemos por Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA). Al definirla como la conjunción de varias definiciones y perspectivas: la educación formal y la educación no formal; la educación como parte de una trayectoria educativa o del saber de la experiencia de vida; o en palabras de Alejandra Llosa (2016) “la educación popular, educación no formal, educación permanente, con sus diferentes y respectivos énfasis”, o bien como la continuidad de las necesidades de aprendizaje y de educación, a lo largo de la vida; o como la única vía formativa que trasciende la educación regular y obligatoria, advertimos que la Educación Básica Alternativa no es, y no será, el único espacio educativo o formativo de este tercio de personas del país. Lo anterior, debería ser el punto de partida para objetivar los alcances y limitaciones de su servicio educativo.

La Educación Básica Alternativa se inscribe en el marco curricular de la Educación Básica y se le reconoce como una modalidad flexible y pertinente, en tanto que se organiza y adecua sus programas para brindar servicios educativos; sin embargo, las normas que rigen sus programas, formas y modelos de atención aún son insuficientes para hacer efectiva su implementación; por ejemplo, la tasa de cobertura de la EBA, entre los años 2010 y 2023, no han variado significativamente, como se puede observar en la tabla a continuación, aun cuando en el año 2013 se implementa la forma de atención semipresencial y, en el año 2014, la forma de atención a distancia virtual.

Matrícula y tasa de cobertura EBA 2010-2023			
Año	Gestión		Tasa de cobertura %
	Pública	Privada	
2010	135,398	85,314	2.67
2011	130,850	61,693	2.33
2012	112,955	77,986	2.36
2013	126,345	87,707	2.57
2014	121,654	82,813	2.44
2015	121,254	82,629	2.41
2016	139,112	81,284	2.60
2017	140,986	79,622	2.63
2018	142,036	70,157	2.56
2019	145,372	65,171	2.58
2020	141,985	51,507	2.35
2021	147,058	49,015	2.37
2022	137,298	42,725	2.19
2023	138,992	39,930	2.19

Fuente: Censo Educativo 2008-2023.



Fotografía: CREFAL

El Marco de Acción de Marrakech amplía el concepto de EPJA. Incluye la definición de “Aprendizajes y Educación de Adultos” (AEA) y la identificación de tres campos clave de aprendizaje: alfabetización y competencias básicas; educación continua y competencias profesionales, y educación liberal, popular y comunitaria y competencias ciudadanas. La EBA desarrolla sólo uno de los campos, el de alfabetización y competencias básicas, pero éste es indispensable para el desarrollo del segundo y podría nutrirse del tercero.

Resultados: nuevas estrategias para fortalecer la EBA

Las propuestas que se brindan a través de la EBA exigen explicitar sus procesos de cambio, de modo que se puedan identificar y caracterizar los factores determinantes. Tomemos como ejemplo la línea estratégica: *Cierre de brechas para la conclusión de la secundaria (término del ciclo avanzando) para las*

personas jóvenes y adultas. La Educación Básica Alternativa se ha planteado dos estrategias de trabajo:

Evalúate y certíficte. Estrategia de intervención cuyo propósito es “Certificar los aprendizajes de personas de 20 años y más, que hayan culminado, como mínimo, el segundo grado de Educación Secundaria de la Educación Básica Regular, o grado equivalente en Educación Básica Alternativa, a través de una prueba de suficiencia que los habilite a continuar estudios superiores o acceder a mejores y mayores oportunidades laborales. Aun cuando la convocatoria tiene dos restricciones: 20 años y más y conclusión mínima del segundo grado, la secundaria o equivalente, se requiere delimitar la demanda potencial de la población,⁵ para ello se utilizaron las siguientes variables: Población económicamente activa; Desarrolla actividades económicas relacionadas con la agricultura, la pesca, la minería, manufactura, construcción, comercio y transportes y comunicaciones; Habitan en ciudades que son polo

de desarrollo o crecimiento en la región, y Población que tiene un ingreso mensual superior a los S/1,200. Para poder medir la eficacia de esta estrategia es necesario recoger dos aspectos importantes: a) Cuál sería el nivel de complejidad que debe tener esta evaluación: ¿qué tan cerca y lejos está del estándar del nivel del egresado?, ¿qué tan cerca y lejos está del estudiante del grado de egreso?, de modo que se puedan establecer puntos de corte para la determinación de los ítems y proyectar el porcentaje de la población que aprobaría la prueba, y b) los factores que determinan, motivan o influyen en que las personas opten por una evaluación para su certificación.

La formación de atención a distancia virtual que brinda la EBA. La pregunta que guía esta intervención es: ¿qué hará efectiva esta forma de atención? Para ello, consideramos cuatro factores determinantes:

- a. Los CEBA que brindan la oferta educativa son conocidos y referenciados por la comunidad, el distrito, la provincia y la región.
- b. Docentes que brindan una tutoría efectiva (soporte y mediación pedagógica) en adecuados espacios (aula tutorial, mobiliario, computadoras e Internet) a sus estudiantes.
- c. Formación continua y sostenida a los docentes tutores que mejoren su desempeño con efectos positivos en la calidad y pertinencia de los aprendizajes de los estudiantes.
- d. Matrícula digital efectiva para que las personas puedan acceder al servicio educativo desde el distrito o provincia en donde no se brinda la forma de atención presencial o a distancia.

Entonces, como se puede apreciar en el ejemplo de la educación a distancia, es a partir de la identificación de los factores determinantes que se podrá elaborar una cadena de valor o un flujo de procesos con la que se podrá medir la efectividad de una oferta o propuesta educativa, y se podrán delimitar sus alcances y limitaciones. Cabe enfatizar que, para evaluar la efectividad de la oferta y demanda del

servicio brindado, la caracterización de la población potencial es clave y determinante.

Recomendaciones para la acción

En la educación de jóvenes y adultos, y más aún en el sistema anclado a la Educación Básica, es sustantivo delimitar los alcances y limitaciones de las estrategias que se prevean, asimismo es necesario identificar los incentivos de la participación de su población y los factores determinantes para evaluar la efectividad de la estrategia; de no ser así, tendremos formas de atención o modelos educativos interesantes en su diseño, pero sin un verdadero impacto de cambio y trascendencia.

Desde el sentido más amplio de la EPJA, que incluya los tres campos de la AEA, se recomienda que la EBA y otros sistemas educativos formales para jóvenes y adultos de la región amplíen su enfoque más allá de la alfabetización y competencias básicas; que incorporen mecanismos de valoración y certificación de los aprendizajes adquiridos por las personas jóvenes y adultas en contextos no formales o informales, sin dejar de lado el tercer campo del AEA. Esto no sólo reconocería y validaría el conocimiento adquirido fuera del sistema educativo tradicional, sino que motivaría a más personas a ingresar a la educación formal para continuar su formación. Certificar estos aprendizajes podría atraer a una población que, aunque ya posee competencias valiosas, busca un reconocimiento formal que les permita avanzar en sus objetivos personales y profesionales.

Considerar el tercer campo de la AEA permitirá que la EBA responda mejor a las necesidades y realidades de los estudiantes; los involucraría activamente en el proceso educativo y fortalecería su sentido de pertenencia a la comunidad.

Al adaptar contenidos que reflejen las experiencias y aspiraciones de los estudiantes, la EBA podría atraer a un mayor número de jóvenes y adultos que

actualmente no se sienten identificados con la oferta educativa convencional.

Lecturas sugeridas

BANCO MUNDIAL (2021), *El impacto de la brecha educativa en el desarrollo humano y la competitividad de los países*, Washington, DC.

CEPAL (2008), *Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto*, Santiago de Chile, UNESCO.

MCCRACKER, M. Y T. S. MURRAY (2009), *The economic benefits of literacy: evidence and implications for public policy*, London, Canadian Language and Literacy.

PERÚ, MINEDU (2005), *La otra educación: marco general para la construcción de la Educación Básica Alternativa*, en: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1239>

PERÚ, MINEDU (2012), Reglamento de la Ley General de Educación, en: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118256-0011-2012-ed>

Notas

1. Proyección ENAHO 2023, DEBA.
2. El Programa de Alfabetización cuenta con un documento normativo “Orientaciones para el desarrollo del Programa de Alfabetización de la Educación Básica Alternativa” Resolución Viceministerial N° 057-2022-MINEDU.
3. Resolución Ministerial N° 649-2016-MINEDU.
4. Resolución Viceministerial N° 034-2019-MINEDU.
5. De 1,000,700 personas de 20 años y más con secundaria incompleta (2do de secundaria) se obtuvo que la población demandante no sería mayor de medio millón de personas, con lo cual se podría medir la temporalidad de la estrategia y su impacto en la certificación (DEBA, marzo, 2024).

“La educación es el proceso en el que descubrimos que, aprendiendo, aprendemos a aprender.”

José Saramago

TESTIMONIOS

Una certificación acompañada. Testimonio de experiencia

Gloria E. Hernández Flores

UAEM | México
aggha@gmail.com

Xóchitl es una mujer de 37 años que actualmente trabaja en un taller de costura. En su adolescencia, por intereses propios de su edad, no concluyó la secundaria, pero sí trabajó desde muy joven en diferentes lugares, como el taller de su papá y en fábricas, hasta llegar a este taller de costura. Es una madre joven con tres hijos, dos de los cuales se han independizado y no tienen una carrera universitaria y una niña de 11 años que estudia en la escuela primaria.

En su ámbito familiar convivió con un padre exigente de los deberes escolares; le demandaba saber bien los verbos, la ortografía y otros elementos de la materia de español, por ejemplo. Pero ella recuerda que pudieron más sus intereses juveniles; que a pesar de que su padre la inscribía en la secundaria, simplemente no iba. Su trabajo y maternidad le exigieron tener diferentes contactos con conocimientos que se estudian en la escuela. Ella es muy buena para las matemáticas, que pone en uso en su trabajo actual a través de trazos y diseño de costura, pero se le dificulta el español, tal vez a consecuencia de las exigencias de su padre; asimismo, su maternidad y el apoyo constante a sus hijos en las tareas de la escuela, reconoce, le permitió no perder contacto con los contenidos escolares. De esta manera, la familia y el trabajo se configuran como elementos relevantes de sus procesos de aprendizaje y posibilidades de certificación.

A pesar de estos reconocimientos, el tema central es que ella tiene un proyecto de vida en el que la escolaridad tiene un papel relevante, éste consiste en estudiar medicina que es su “fascinación”. Con este proyecto como impulso, un día que ella asistió a la escuela de su hija, encontró un letrero que invitaba a terminar la secundaria asistiendo a clases o presentando un examen. No dejó pasar un solo día, pues al día siguiente se acercó

al Centro de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (CEPJA), una de las instancias que en el Estado de México ofrecen la Educación con Personas Jóvenes y Adultas, y solicitó informes.

En estos centros se brinda formación para el trabajo y educación básica, esta última se da en la actualidad a través de tres modalidades: la escolarizada, que consiste en el estudio de primaria y secundaria con temarios que los docentes elaboran organizados en academias y que incluyen contenidos de la educación primaria y secundaria del sistema escolar; Aprende INEA con el Modelo de Educación para la Vida, y la modalidad abierta que consiste en la certificación de la secundaria a través de la aprobación de un examen.

Las autoridades educativas estatales indican que la modalidad abierta se orienta a personas mayores de 20 años que se encuentran laborando y que tengan certificado de primaria, lo que define a participantes y limita a aquellas personas de entre 15 y 19 sin trabajo que también demandan su derecho a hacer uso de esta modalidad.

Para la aplicación del examen se apoya a las personas con guías de estudio y acompañamiento de docentes previo y personalizado, como lo describen algunas experiencias docentes. Estos dos elementos son centrales para certificar conocimientos y no considerar el proceso como un evento en solitario, si bien es individualizado. La experiencia de Xóchitl muestra cómo se viven esos elementos significativos.

El análisis de la EPJA en el Estado de México muestra que es una modalidad que se trabaja poco en beneficio de las dos modalidades restantes, debido tanto a aspectos administrativos, como a la escasa demanda de la Modalidad Abierta. Sin embargo, en la experiencia de Xóchitl, el día de su examen el salón estaba lleno, con unas 30 personas de diferentes edades, pero sí de más de 20 años.

Ella recuerda que pasaron cuatro meses entre su interés por obtener su certificado y lograrlo. Para su preparación, el maestro del CEPJA le entregó las cuatro guías de estudio, una por cada área. Entre comidas, por las noches o en días de descanso de su trabajo, Xóchitl leyó sus guías que le parecieron accesibles, entendibles y orientadoras para el examen, con un lenguaje “fácil”.

Como el español era el que más se le dificultaba, acudió a otro de los elementos de los procesos de certificación en la modalidad abierta que ella reconoce como el de más valía, el acompañamiento del maestro. Recurrió a la asesoría del maestro dos veces para español y una vez por cada una de las tres áreas de conocimiento restantes. El contenido de esta actividad deriva de su estudio de las guías, de identificar lo que no entiende, lo que se dificulta y de la necesidad de repasar lo que sí entendía.

Pero Xóchitl considera que las asesorías, si bien tienen como principal interés la comprensión de los contenidos del examen, contienen otros elementos fundamentales: el acompañamiento, es decir, no estar sola en este

proceso; el “impulso” moral del maestro para no dimitir; la disposición para atender las preguntas que ella planteaba y la flexibilidad para atenderla todas las veces que lo requiriera en los horarios del CEPJA.

Una vez que estudió las guías, el maestro le informó el lugar, fecha y hora para presentarse al examen, toda vez que ella ya había presentado los documentos que le requirieron y le informaron que es un trámite gratuito. Ese día iba “muy nerviosa” por el miedo a no pasar el examen; la aplicación fue en otra escuela y con la presencia de la supervisora y un representante de la institución, pero lo importante es que estaba el maestro que la había acompañado y que para ella fue de gran relevancia pues “no me sentía sola” y “me dio confianza y calma”, nos comentó. El examen era de opción múltiple y sí venía lo estudiado en las guías lo que le facilitó contestarlo y de hecho lo hizo en tan sólo 40 minutos, cuando tenía cuatro horas; fue la primera en salir.

Los resultados fueron positivos pues obtuvo un puntaje de 8.7 sobre 10, si bien ella esperaba mayor calificación, está satisfecha por el logro y considera que es algo gratificante ya que estudia para cumplir su proyecto. El certificado se lo dieron meses después. Con este documento ella se inscribió en el siguiente nivel, la educación preparatoria, pues tomó confianza y camina hacia el cumplimiento de su proyecto, como lo señala.

Xóchitl valora que esos logros impulsaron a su hermano a concluir su secundaria y certificar, de sus tres hermanos es la única que logró tener la preparatoria terminada. Su padre le ha dicho que va a estar satisfecho hasta que vea su título de medicina.

La experiencia de Xóchitl permite aprender elementos positivos como mujer, madre, trabajadora y estudiante para el logro de su meta de ser médica como parte de su proyecto de vida, “porque esto es para mí”, dice. Por ahora, para ella el certificado tiene valor en relación con su entorno familiar y en el trabajo ya que le permite ganar un poco más, pero sobre todo como medio para poder lograr su proyecto de vida.

La experiencia de Xóchitl permite identificar diversos aprendizajes: por un lado, el valor y sentido de la certificación se inscribe en un proyecto de vida por el cual luchar y construir como mujer, en primer lugar para ella misma, y como derivaciones para su entorno familiar; en segundo lugar, las acciones de gobierno que están obligadas a generar estos espacios para el logro de su derecho a la educación de todas las personas y hacerlo de manera gratuita y con la solvencia necesaria de tiempos y de gestión para que las personas no se desanimen en el intento; contar con materiales de apoyo como guías claras, pertinentes y acordes al sentido que tienen; y sobre todo que la certificación, si bien es rápida e individual, no es un proceso ni inmediato, ni en solitario, requiere acompañamiento en más de un sentido, es decir, académico, afectivo, moral, así como tiempos abiertos y

flexibles para que las personas puedan lograrlo y evitar lo que denomino el “rezago certificado”.

La certificación de conocimientos en esta experiencia es, según Xóchitl, una posibilidad a la que no le cambiaría nada, más bien invita a las personas a hacerlo y a los maestros a dar el acompañamiento en los ámbitos antes mencionados.

Se trata así de la consolidación de una modalidad en esta entidad de México que favorece el derecho a la educación y el reconocimiento certificado de conocimientos para el logro de un proyecto de vida.

“ Se dice que la educación no consiste en llegar a la meta sino en el proceso que seguimos para llegar a ella. La educación es entonces comparada con un viaje: lo que enriquece es la travesía, no el arribo a la terminal. ”

JM Gutiérrez V.

Articulación de la Educación Básica Alternativa y la Educación Técnica Productiva

Bianca Viviana Maguiña Aguilar

Unidad de Gestión Educativa Local-UGEL 07-Lima Metropolitana | Perú

bmaguina@ugel07.gob.pe

Introducción

El Consejo Nacional de Educación del Perú está comprometido con la igualdad entre las personas, incluyendo la igualdad entre hombres y mujeres. Por este motivo y en el marco del Art. 3 de la Ley N° 28983 de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres el Proyecto Educativo Nacional (PEN) hacia el año 2036 se nutre de un enfoque que subraya la naturaleza de derecho que tiene la educación y que ejercen las personas a lo largo de la vida, así como de un enfoque centrado en las personas y, por tanto, en información sobre sus necesidades y aspiraciones durante sus diferentes etapas de desarrollo. La combinación entre la autonomía de las instituciones educativas y la existencia de una supervisión estatal independiente de los supervisados ha de asegurar la primacía de las finalidades públicas de la educación en todo momento. Es decir, es imperativo garantizar el carácter público de la educación en todo momento y espacio de prestación de servicios educativos.

El PEN enfatiza la necesidad de lograr la siguiente visión en los próximos 15 años:

Todas las personas en el Perú aprendemos, nos desarrollamos y prosperamos a lo largo de nuestras vidas, ejerciendo responsablemente nuestra libertad para construir proyectos personales y colectivos, conviviendo y dialogando intergeneracional e interculturalmente, en una sociedad democrática, equitativa, igualitaria e inclusiva, que respeta y valora la diversidad en todas sus expresiones y asegura la sostenibilidad ambiental.

La Educación Básica Alternativa (EBA) tiene la misma equivalencia con la Educación Básica Regular y está dirigida a personas de 14 años o más que no accedieron o no culminaron su primaria o secundaria, y que buscan concluir sus estudios sin dejar de trabajar. Entre la población demandante tenemos: comerciantes, artesanos, adultos mayores, pobladores de

comunidades originarias, personas con discapacidad, pescadores artesanales, extranjeros, personas privadas de su libertad, jóvenes del servicio militar voluntario, trabajadoras del hogar y personas víctimas de violencia.

La Educación Técnico-Productiva está orientada a la adquisición y desarrollo de competencias laborales y empresariales en una perspectiva de desarrollo sostenible, competitivo y humano; a la promoción de la cultura innovadora que responda a la demanda del sector productivo y a los avances de la tecnología, del desarrollo local, regional y nacional, así como a las necesidades educativas de los estudiantes en sus respectivos entornos.

Desde mi rol de gestora de la Educación en la UGEL 07 de Lima Metropolitana en Perú, a partir de 2018, se han realizado acciones articuladoras entre la Educación Básica Alternativa y la Educación Técnico-Productiva con la finalidad de generar la propuesta de una doble certificación —certificado de educación básica (primaria y secundaria) y certificado de formación técnica a través de los módulos ocupacionales—. La implementación de este modelo garantiza que los estudiantes que egresan del quinto año de secundaria y del ciclo avanzado de EBA puedan obtener certificaciones de módulos formativos en los Centros de Educación Técnico-Productiva (CETPRO).

Desde una visión más amplia se logró, además de la certificación, la titulación como Auxiliar Técnico (un año de estudios y certificación de cuatro módulos) así como el Programa de Complementación para la Certificación de Competencias Técnicas, validado por los Institutos de Educación Superior Tecnológicos Públicos (IEST) de Lima Metropolitana. De esta manera, se espera lograr una mejor formación para el futuro laboral y proyecto de vida de los estudiantes. Esta iniciativa se gestó en alianza estratégica con las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), los IIEE (centros educativos conocidos como Instituciones Educativas para el Desarrollo Sostenible), los CETPRO, los IEST y el sector productivo, con el objetivo de promover una óptima transitabilidad a la educación superior o al empleo.

Estas acciones y procesos se desarrollaron con diversas estrategias que año con año han permitido consolidar la propuesta y generar marcos normativos desde el Ministerio de Educación para su implementación en beneficio de los estudiantes, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores.

- Mesas de trabajo con directivos, docentes y padres de familia para la sensibilización de la propuesta.
- Convenios interinstitucionales entre la Educación Básica Alternativa y la Educación Técnico-Productiva para realizar los procesos de certificación que garanticen la doble certificación y el logro de competencias técnicas.

- Organización de talleres formativos por especialidades en los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) para desarrollar los módulos y así garantizar la certificación de los estudiantes.
- Organización de los horarios en los CETPRO para registrar la asistencia de los estudiantes.
- Organización de las mallas curriculares del Área de Educación para el Trabajo y las competencias técnicas en diversas especialidades como estética, confección textil, computación, zapatería, electricidad, panadería y pastelería, entre otras.

La formación técnica mejora la calidad de vida, genera mejores ingresos y un mejor trabajo o emprendimiento gracias a las herramientas que les ha dado el sistema educativo. Así, mejora la familia, el país, la productividad, la competitividad y esto impacta de manera positiva en la economía del país.

Formación Técnica. Módulos por especialidad para la certificación y titulación como Auxiliar Técnico

- a. Estética Personal. Peluquería (Corte de cabello, Decoloración y trituration, Ondulación y Peinados).
- b. Hostelería y Turismo. Asistencia de panadería y pastelería (Elaboración de productos de panadería, Elaboración de productos de pastelería, Elaboración y decoración de tortas y Elaboración de productos de repostería).
- c. Textil y Confección. Confección Textil (Confección de prendas de vestir y artículos textiles, Operatividad de máquinas de confección, Confección de prendas de vestir de niños, Confección de prendas de vestir de caballeros, Confección de prendas de vestir de damas, Confección de prendas deportivas y Confección de artículos textiles para el hogar).
- d. Administración y Comercio. Ventas en tienda (Promotor de ventas, Atención al cliente, Cajero y Decorador de exhibidores).
- e. Computación e Informática (Digitación y ofimática básica, Atención de Cabinas de Internet y locutorios e Instalación y reparación básica de equipos de cómputo).
- f. Servicios Sociales y Asistenciales (Cuidados del adulto mayor y Cuidados del niño).
- g. Cuero y Calzado (Confección de calzado y artículos de cuero, Reparación de calzado y artículos de cuero).
- h. Electricidad y Electrónica (Mantenimiento básico de equipos de audio, Mantenimiento básico de equipos de video y Mantenimiento básico de artefactos electrodomésticos).

- i. Artesanía y Manualidades (Decoración de eventos especiales, Pirograbado, Estampado, Pintura en alto relieve, Manualidades con técnicas mixtas, Modelado en cerámica al frío y Pintura decorativa).
- j. Artesanía en Metales y Piedras (Tallado de piezas de artesanía y Confección y reparación de piezas de joyería).
- k. Mecánica y Metales (Soldadura por arco eléctrico, Cerrajería metálica y Operador básico de torno).
- l. Mecánica y Motores, Planchado y Pintura (Planchado de vehículos motorizados, Pintura de vehículos motorizados, Mantenimiento básico de motores de gasolina, Reparación y mantenimiento de motores de motocicleta).

Desde 2018 hasta la actualidad la propuesta se ha consolidado y la experiencia se ha enriquecido; esto contribuye a garantizar la doble certificación en los estudiantes de los CEBA y a que puedan contar con una oportunidad laboral y la capacidad de emprender un negocio.

Algunos ejemplos de planificación, ejecución y logro de objetivos en el marco de la articulación y doble certificación son los siguientes:

- 1. CEBA-CETPRO María Inmaculada del distrito de Santiago de Surco convenio interinstitucional de tres años (2020 al 2022) donde realizaron un módulo al año y en tres años y medio se titularon como Auxiliar Técnico (1,080 horas).
- 2. CEBA-CETPRO San Francisco de Borja del distrito de San Borja convenio interinstitucional de tres años (2020 al 2022) donde se realizó un módulo al año y en tres años y medio se titularon como Auxiliar Técnico (1,080 horas).
- 3. CEBA José Olaya y el CETPRO Santa Teresa del distrito de Chorrillos a través de los convenios interinstitucionales por tres años (2021 al 2024) para garantizar la certificación modular y la titulación.
- 4. CEBA Ricardo Palma del distrito de Surco y el CETPRO José Pardo del distrito de Chorrillos en la especialidad de Electricidad y Electrónica y el desarrollo de los módulos Mantenimiento básico de equipos de audio, Mantenimiento básico de equipos de video y Mantenimiento básico de artefactos electrodomésticos.
- 5. CETPRO San Francisco de Borja y los CEBA Nicanor Rivera –Juan Pablo II– y CEBA Juana Alarco de Dammert en los programas de estudio que oferta el nuevo Catálogo Nacional de Oferta Formativa (CNOF) en los módulos y programas siguientes:

Módulos:

- Técnicas de confección de prendas de vestir.
- Confección Textil.
- Decoración y presentación de los productos de Panadería y Pastelería.

Programas de estudio:

- Soporte Técnico y Operaciones en Centro de Cómputo.
- Peluquería y Barbería.
- Costura y Acabados.
- Panadería y Pastelería.

En la actualidad a través del Ministerio de Educación se han establecido marcos normativos que oficializan la propuesta:

- Resolución Ministerial N° 667-2018. Disposiciones para las instituciones educativas públicas del nivel secundario de la Educación Básica Regular que brindan formación técnica.
- Resolución Ministerial N° 176- 2021. Disposiciones que regulan la transitabilidad entre las instituciones educativas de educación básica, técnico- productiva y superior tecnológica.
- Resolución Viceministerial N° 116-- 2022. Disposiciones para la implementación de la estrategia nacional Mi Oportunidad Técnica.

Las experiencias de articulación y consolidación de la doble certificación han permitido que los estudiantes de la Educación Básica Alternativa consoliden sus aprendizajes en habilidades técnicas traducidas en el emprendimiento de un negocio, en su inserción en el sector laboral, en la generación de ingresos para sus familias y en una mejor calidad de vida.

Los estudiantes sacan el mayor provecho de esta enseñanza técnico-productiva, teniendo en cuenta que nuestro país necesita de técnicos para seguir desarrollándose. Esta es una oportunidad que se les brinda para poder formar en un futuro su propia empresa y tener una mejor calidad de vida con sus familias.

El compromiso asumido en los últimos siete años ha permitido aportar a la mejora de la educación de jóvenes y adultos; ha sido posible ofrecer una nueva oportunidad de vida a las personas que se refleja en su convencimiento de que sí se pueden reinsertar en la educación al margen de su edad y lograr sus sueños y el de sus familias.

A B S T R A C T S

Recognition and certification of learning in the Education of Young People and Adults: experiences, challenges and recommendations

WALTER PEDRO QUISPE ROJAS

One of the tasks that has opened the debates in the international meetings on education is the low recognition and certification of non-formal or informal knowledge and learning of young people and adults in the countries of Latin America. For this reason, the author presents the experience carried out with other representatives of countries in the region in which they gathered information on the subject and analyzed the proposals developed in the countries. Included in the text are those of the four that have implemented educational policies for the certification of learning: Mexico, Brazil, Chile and Argentina. The idea of this analysis is to have bases to propose essential elements to implement certification programs and promote the creation of a System of recognition of knowledge and learning of young people and adults in the countries of the region.

The importance of professional actors and teams in the implementation of programs for the recognition and certification of knowledge for young people and adults

RONALD HUGO GUADALUPE ÁLVAREZ

Based on the experience of the Chile Califica program, this article analyzes the importance of the participation of multidisciplinary professional actors and teams and the support of solid public policies in the implementation of programs for the recognition and certification of knowledge for young people and adults. This program was developed by the Ministry of Education, the Ministry of Labor and the Ministry of Economy of Chile, with a multi-sector governance where civil society and academia also participated. The Chile Califica program aimed to improve the training and certification of work and academic skills for young people and adults over 15 years of age. It is recommended to continue strengthening these programs, adapting them to the changing needs of society, to move towards a more inclusive and equitable education for the most vulnerable populations that do not have a certificate to support them.

Plurinational System for Certification of Competencies

MARIO REINALDO QUINTANILLA

ARANDIA

The changes in the Bolivian political Constitution that transform the Republic into a Plurinominal State reach the Ministry of Education with the Law "Avelino Sinañi-Elizardo Pérez" 070. It is in this context that the Plurinational System for Certification of Competencies in Bolivia operates. In this article, the author describes the experience and achievements in terms of the certification of more than 10,000 people, in more than 150 occupations in different productive, service, and sociocultural sectors. He places special emphasis on the importance of offering people who have not had the opportunity to continue their studies, especially in the technical area, a certification that recognizes their labor competencies and allows them to improve their employability conditions.

Diploma: Strengthening teaching practice in the implementation of the Bilingual Indigenous Model (MIB)

A certification experience for trainers of young people and adults

JESÉ ROMERO GODÍNEZ

The experience presented in this article highlights the importance of carrying out educational projects that start by placing people at the center and betting on the collaboration between government institutions, civil society and alternative educational projects. The process of training trainers is presented, which materialized in an in-person diploma for the certification of teachers in the field of education with young people and adults, specifically in municipalities where there are training processes using indigenous languages. With the experience of planning and training processes of the Diploma of Strengthening the Teaching Practice in the Implementation of the Bilingual Indigenous Model (MIB), the author recommends that the projects should be prioritized as acts of dignifying people's lives, and as contributions to the construction of community and cultural and social development.

Certification and accreditation of basic education and technical training

The experience of the General Workers' Education Program (EGO) in Peru

CÉSAR PICÓN ESPINOZA

The text presents the experience of the General Workers' Education Program (EGO) that was carried out in Peru with the manufacturing workers who were students of the National Service for Industrial Learning and Work (SENATI) in the sixties. The author explains that at that time, the education of young people and adults for the popular sectors had not clearly defined its contextual framework, conception, vision, mission, objectives, policies and strategies, and that the EGO program constituted an innovation assumed as a process of recognition and assessment of knowledge, know-how and experiences in all its subprograms, one of which was the Subprogram for Certification of the Learning carried out by young people and adults in the different spaces or areas of learning.

The education of young people and adults from a social construction perspective in the Ecuadorian context

Systematization of educational experiences. A strategic research project that shows its results

MADÉLIN RODRÍGUEZ RENSOLI
ANA ISABEL DELGADO DOMÍNGUEZ

The IV Andean Meeting organized by DVV International in Ecuador in 2018 was the starting point for this research that covers significant experiences in the education of young people and adults in seven provinces and 16 cantons, as well as 70 educational institutions in the coastal, highland and eastern regions of Ecuador. The diversity of the scenarios covered to systematize the experiences encouraged the authors' curiosity to know, investigate, ask and build an education of young people and adults (EPJA) together with each of the actors in each space. The results obtained during this research showed the need to adopt an ecosystemic conception in EPJA that configures the territory as a learning environment, which leads to positioning young people and adults in a horizon of opportunities that give them a sense of identity.

**Alternative Basic Education
in Peru
Encounters and disagreements
with EPJA**

LUIS VASQUES QUISPE

This article explores some of the challenges and opportunities facing Alternative Basic Education (EBA) in Peru, especially the urgent need to expand its coverage to reach a greater percentage of the millions of young people and adults who have not yet completed their basic education. It presents the activities carried out in the Program for Education for Young People and Adults (PEBAJA) through the Alternative Basic Education Centers (CEBA) and the strategies implemented to overcome the barriers that have limited the scope of EBA; one of them being the certification of learning. It also reflects on the relationship between EBA and the Education of Young People and Adults (EPJA), the latter framed in a broader context of lifelong learning as defined in the Seventh International Conference on Adult Education in Marrakech.

SEMBLANZAS

Luis Vasques Quispe

Lingüista con veinte años de experiencia como director o jefe de programas y proyectos en el sector de educación y proyectos de desarrollo social en entidades públicas y privadas (MINEDU, MINSA, SINEACE-IPEBA, Proyecto PAEBA Perú-AECID, Médicos del Mundo, Colegios Peruanos del Perú, Cáritas del Perú). Expositor en los seminarios de Evaluación de los Programas de la Cooperación Iberoamericana (Colombia), en el II Encuentro de políticas educativas públicas de los países iberoamericanos (Madrid), en el diseño del currículo para la educación de jóvenes y adultos para los países de Paraguay, Nicaragua y Perú. Entre el 2012 y 2014 fue integrante de las reuniones del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas.

Ronald Hugo Guadalupe Álvarez

Reconocido profesional con más de 30 años de experiencia en el ámbito educativo. Doctor en Ciencias de la Educación y Maestro en Docencia Universitaria e Investigación por la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle". Ha dedicado su carrera a la formación de futuros educadores, especialmente en el área de educación de jóvenes y adultos. Su enfoque pedagógico se centra en el aprendizaje a lo largo de la vida y la educación inclusiva. Ha participado activamente en congresos y eventos académicos nacionales e internacionales; en los últimos años representando a su universidad en Bolivia y México. Es conocido por su empatía, innovación y liderazgo en su campo.

Mario Reinaldo Quintanilla Arandia

Es un educador y pedagogo especializado en educación de adultos, con maestría en Educación Superior y un diplomado en Educación por Competencias. Como docente universitario se ha enfocado en la

microplanificación e investigación educativa y social. Su experiencia incluye roles como consultor internacional en evaluación de proyectos y sistematización, además de ser presidente del Capítulo Boliviano de Democracia y Derechos Humanos (CBDHB) y enlace nacional del Colectivo Bolivia en el Consejo Latinoamericano de Educación de Adultos (CEAAL). También fue Secretario Ejecutivo de la Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia. Ha publicado numerosos artículos educativos y políticos en revistas y boletines de todo el continente y ha participado en diversos eventos educativos en Bolivia y América Latina.

Jesé Romero Godínez

Sociólogo, por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con una especialización en Metodologías de Investigación para las Ciencias Sociales en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Tiene un diplomado en Administración de Proyectos por el Instituto de Estudios Avanzados y de Actualización y un diplomado emitido por el CREFAL sobre estrategias digitales para la práctica educativa en EPJA. Las principales temáticas que se abordan en los proyectos que coordina son: migración, educación y desarrollo, con especial énfasis en la educación como derecho humano, educación multicultural, formación para el trabajo y educación a lo largo de la vida. Ha impulsado procesos de cooperación e interlocución con Organizaciones de la Sociedad Civil y Autoridades educativas con la finalidad de generar incidencia en programas y políticas educativas a nivel local y nacional. Actualmente es Coordinador de proyectos de México en la Oficina Regional Centroamérica, México y el Caribe de DVV International.

César Picón Espinoza

Doctor en Educación, educador, catedrático, investigador, escritor y promotor socioeducativo. Ha desempeñado roles clave a nivel internacional como Vicepresidente del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE) y experto de la OEA y la UNESCO. Fue Coordinador-fundador del Programa de Alfabetización del CEAAL y dirigió el Programa Latinoamericano de Maestría en Educación de Adultos en CREFAL/OEA. Ha sido profesor visitante en la Universidad Autónoma de Guadalajara y recibió honores como Doctor Honoris Causa por la Universidad de Columbia. En Perú, ocupó importantes cargos en el Ministerio de Educación del Perú, incluyendo el de Viceministro de Gestión Pedagógica. Ha sido un líder destacado en la educación de adultos en América Latina y reconocido con numerosos premios por su impacto educativo en la región. Es autor de casi un centenar de libros sobre educación de adultos.

Bianca Viviana Maguiña Aguilar

Es Licenciada en Andragogía por la Universidad Nacional de Educación "La Cantuta" y tiene especializaciones en Administración de la Educación e Informática Educativa. Con amplia experiencia en gestión pública en el sector educativo, ha trabajado como docente, directora, especialista en educación, y Jefa de Gestión Pedagógica en UGEL 07 de Lima Metropolitana. Además, ha sido consultora en formación y capacitación de directivos y docentes en gestión escolar y pedagógica. Cuenta con una maestría en Problemas de Aprendizaje y Gestión Pública y es docente universitaria en la Universidad Privada San Pedro del Perú. Actualmente también es integrante de la Red de Formadores de EPJA del Perú.

Walter Pedro Quispe Rojas

Educador, experto en educación de jóvenes y adultos, docente universitario y gestor de proyectos educativos y sociales. Promotor de políticas públicas para el desarrollo humano de las poblaciones más vulnerables. Máster en Gestión e Innovación

Pedagógica por EUCIM Business School de España, Maestro en Administración de la Educación y Licenciado en Educación, con estudios de posgrado en el CREFAL, la UNED de España y el Centro Nacional de Investigación y Comunicación Educativa (CNICE) del Ministerio de Educación de España. Ha trabajado en el Ministerio de Educación del Perú, en la Dirección Nacional de Educación de Adultos, así como en el Proyecto PAEBA de la AECID de España. Como director nacional de DVV International de Alemania en Perú ha logrado la implementación de programas y políticas educativas públicas para fortalecer la EPJA en su país. Es autor de varios libros y artículos en el ámbito de la EPJA y ha representado a Perú en conferencias internacionales, como la revisión intermedia de la VI CONFINTEA en Corea, la VII CONFINTEA en Marruecos, y otros eventos en Alemania, México, Guatemala, Ecuador, Colombia, Bolivia, Chile, Brasil, Georgia y Cuba.

Ana Isabel Delgado Domínguez

Pedagoga (UPEL, Venezuela). Maestra en Gestión de las Comunicaciones y Tecnologías de la Información (EPN, Ecuador). Especialista en Informática y Telemática en Educación a Distancia (UNA, Venezuela). Es Investigadora externa del Proyecto de Investigación "Interinstitucionalidad desde la vinculación universidad-comunidad-territorio" (UNAE, DVV International) y Directora Nacional por Ecuador en la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV International) desde donde lidera acciones para el fortalecimiento de la educación de personas jóvenes y adultas a través de las TIC con actores multisectoriales y a multinivel.

Madelin Rodríguez Rensoli

Doctora en Ciencias Pedagógicas. Docente-Investigadora Titular de la Universidad Nacional de Educación en el Ecuador, acreditada como Investigadora Agregada 1 por la SENESCYT. Es Directora de la Maestría en Educación de Jóvenes y Adultos, así como del programa y proyecto de investigación estratégico en este campo educativo. Integra la Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña

EPJA. Tiene experiencia en docencia e investigación y publicaciones en esta área.

Gloria Hernández Flores

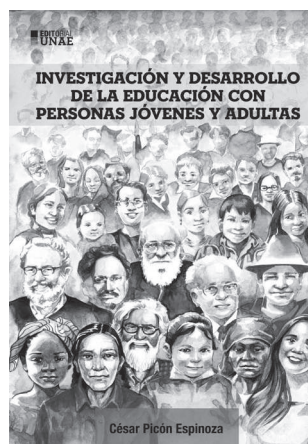
Doctora en Pedagogía por la UNAM, Especialista en Políticas Públicas para la Igualdad Social en América Latina por CLACSO. Docente investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) y profe-

sora de la FES Acatlán de la UNAM. Actualmente es docente de licenciatura y posgrado y dirige tesis de licenciatura, maestría y doctorado. Sus líneas de investigación son: EPJA, cultura escrita y juventud y escuela. Ha dictado conferencias en México y otros países, y ha publicado libros, capítulos de libros y artículos en Latinoamérica y en países europeos. Participa en eventos y propuestas de incidencia en la política pública.

Investigación y desarrollo de la educación con personas jóvenes y adultas

César Picón Espinoza, Ecuador, Editorial UNAE, 2023

Disponible en: <https://libros.unae.edu.ec/index.php/editorialUNAE/catalog/book/investigacion-desarrollo-de-la-educacion-para-jovenes-y-adultos>



Conocer el desarrollo de la EPJA de la mano del Dr. César Picón es tener la certeza de estar en el camino correcto. El Dr. Picón es especialista en educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), asesor y consultor internacional y director de la Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña EPJA, que nació en el año 2021 a iniciativa de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y la DVV International, con el propósito de crear un espacio de diálogo e intercambio entre los diferentes actores, movimientos y responsables de programas y propuestas de la EPJA. En este libro, que es su más reciente obra, reúne temas y conversaciones recuperadas de los encuentros de la cátedra abierta y con ellos entrelaza cada capítulo en un lenguaje sencillo, característico del autor, al tiempo que aporta su experiencia de muchos años en este campo.

Si bien el contexto principal en cada capítulo es Perú, país de nacimiento del autor, entre cada uno de ellos ha creado puentes para vincular las situaciones de los países de América Latina y el Caribe, tomando en cuenta las condiciones, problemáticas y desafíos que se tienen en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

El libro se divide en tres apartados principales: el primero, “Fundamentos de la EPJA”, retoma las investigaciones y experiencias pasadas para presentar información sobre las bases de la educación y el aprendizaje de jóvenes y adultos, su organización y modalidades, el curriculum, su relación con la educación popular, la formación de formadores y los retos que trajo la reciente pandemia; el segundo, “La EPJA en su contexto”, describe algunas experiencias, principalmente de Perú, sobre investigación y desarrollo, propuestas, sistemas y las políticas que intentaron dar respuesta a los desafíos de ese momento, y el tercero, “Proyecciones de la EPJA”, más que plantear su futuro, realiza una evaluación de su impacto y contribución a la equidad y justicia social en América Latina y el Caribe.

El libro incluye ideas que permiten comprender esta modalidad educativa desde diferentes perspectivas: la EPJA en movimiento, que la presenta como un proceso educativo que se lleva a cabo en una diversidad de espacios, instituciones, organizaciones movimientos de la sociedad civil, empresas o centro laborales privados o públicos; la EPJA y aparato del Estado, donde se mencionan acciones educativas

que se realizan fuera de los Ministerios de Educación y que, de alguna forma, es el Estado quien se encarga de realizar estas iniciativas para la educación y el aprendizaje de jóvenes y adultos, de manera directa o a través de la articulación de esfuerzos con otras instancias locales. También encontramos la idea de la EPJA como movimiento social y ecológico, en cuanto se vincula con diferentes organizaciones, sindicatos, iglesias, grupos de mujeres, colectivos, comunidades, partidos políticos, artesanos, pueblos indígenas y afrodescendientes, etc., para realizar acciones educativas y sociales que, adicionalmente, buscan y promueven

el respeto y preservación de los recursos naturales en cada espacio donde se desarrollan.

La obra en general presenta una educación de personas jóvenes y adultas de diálogo, potenciadora y transformadora, que contribuye a la cultura de paz y el desarrollo sostenible de las comunidades y países; que retoma las experiencias y aportes expresados en diferentes espacios, con la intención de hacerla visible e incentivar su mejoramiento e inversión desde el Estado y la sociedad civil.

Ana María Morales González

CREFAL

Decisio
SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS


Próximo número

Número especial

La Nueva Escuela Mexicana y su relación con la EPJA

Editora invitada: Xóchitl Leticia Moreno Fernández

CREFAL CURSO - TALLER



FORTALECIMIENTO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL

Dirigido a educadoras y educadores que trabajan con personas jóvenes y adultas en contextos de diversidad cultural.

FORTALECIMIENTO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL

MODALIDAD: EN LÍNEA

DURACIÓN: 8 SEMANAS

Ofrece una propuesta teórico práctica que busca fortalecer la práctica educativa de educadores que trabajan con personas jóvenes y adultas en contextos de diversidad cultural, a partir de la comprensión de la importancia social de la epja, el análisis de la realidad y de su papel como facilitadores del aprendizaje.

MÁS INFORMACIÓN EN: www.crefal.org

CURSO-TALLER ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS PARA LA DOCENCIA VIRTUAL

MODALIDAD: EN LÍNEA

DURACIÓN: 8 SEMANAS

Orientado a enriquecer la práctica de docentes, educadores y formadores, en el diseño de actividades y el uso de herramientas para la educación mediada por la tecnología.

MÁS INFORMACIÓN EN: www.crefal.org

CREFAL CURSO - TALLER



ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS PARA LA DOCENCIA VIRTUAL

Ofrece estrategias y revisa herramientas de la web para la docencia virtual.



2°

Encuentro de instancias gubernamentales de EPJA en México, Chile, Centroamérica y el Caribe

Programas de EPJA con poblaciones prioritarias

MEMORIA
Julio, 2023

