

# EUROsocial Educación

## Resultados del Sector Educación

Programa de Cooperación  
Unión Europea-America Latina  
para la Cohesión Social

Resultados del Sector Educación

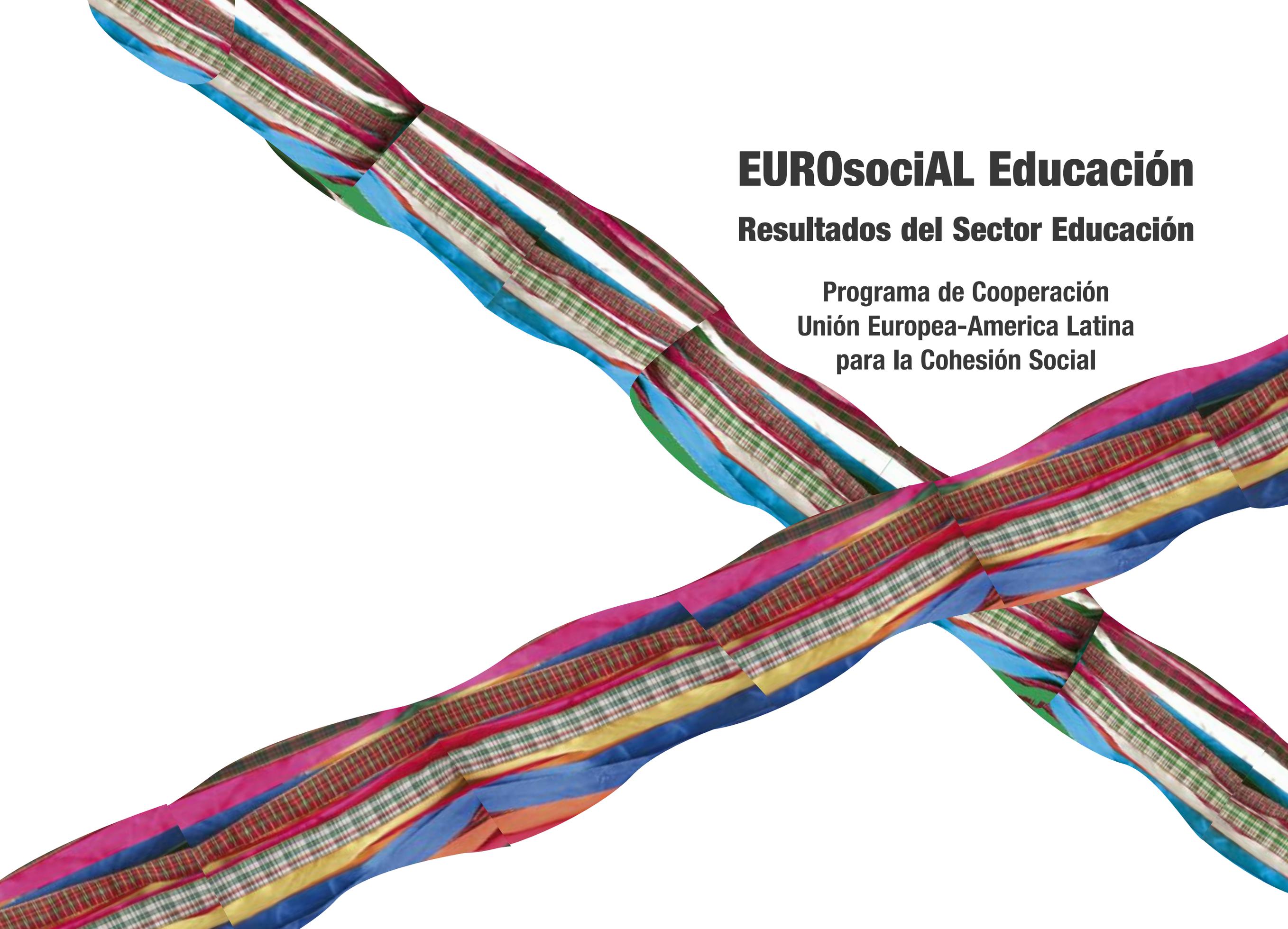
EUROsocial Educación



EUROsocial Educación es un programa financiado por la Unión Europea y cofinanciado por:



Programa financiado por la Unión Europea



# **EUROsocial Educación**

## **Resultados del Sector Educación**

**Programa de Cooperación  
Unión Europea-America Latina  
para la Cohesión Social**

# Sumario

<b>Prefacio</b> Tristan Lecoq	5
<b>EUROsociAL Educación: El camino recorrido</b>	9
<i>Presentación general de los principales resultados: Annie Blasco</i>	
<i>Cohesión social educativa. Los aprendizajes de EUROsociAL, Miguel G. Vallone</i>	
<i>Educación y cohesión social, Norberto Bottani</i>	
<i>La Escuela: ¿un espacio para la diversidad?, Cecilia Richards Torres</i>	
<b>Resultados de EUROsociAL Educación por tema</b>	20
<b>Educación en el entorno rural</b>	
RESULTADOS: Cristina Armendano	
<i>Algunas reflexiones sobre el valor pedagógico del aula rural, Roser Boix</i>	
<b>Educación en las zonas urbanas desfavorecidas</b>	32
RESULTADOS: Cristina Armendano	
<i>Educación en Ciudades: presentes en un área de vacancia, Flavia Terigi</i>	
<b>Educación técnica y profesional</b>	41
RESULTADOS: Cynthia Brizuela-Speratti	
<i>La profesión docente y la construcción de la identidad profesional, Silvia Braumüller</i>	
<i>Planteamientos para la formación y certificación de docentes, Alcira Sosa Penayo</i>	
<b>Educación en contextos de violencia</b>	53
RESULTADOS: Francesco Mazzone	
<i>Violencia escolar y cohesión social, Rosario Ortega Ruiz y Ángela Alfaro</i>	
<b>Educación en prisiones</b>	66
RESULTADOS: Marie-Noëlle Rodríguez	
<i>Educación y cohesión social, Marc de Maeyer</i>	
<b>Temas intersectoriales</b>	77
RESULTADOS: Annie Blasco	
<i>Políticas de financiación de la educación que favorecen la cohesión social</i>	
<b>Anexos</b>	83
Publicaciones	
Lista de resultados	
Sitios web	

978-2-85420-587-9

## Prefacio

*La Comisión Europea ha confiado al Centre international d'études pédagogiques (CIEP-Francia), la responsabilidad de coordinar el componente « educación » del Programa comunitario EUROsociAL, destinado, desde hace más de cuatro años, a promover, fortalecer y asegurar la cohesión social en América Latina. Esta coordinación ha sido llevada a cabo conjuntamente con la Fundación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI-España), con el Comitato Internazionale per lo sviluppo dei popoli (CISP-Italia) y los Ministerios de Educación de 14 países de América Latina.*

*A través del intercambio, la "transferencia" de experiencias, y de la implementación de acciones concretas que han respondido a las demandas expresadas por los países de América Latina, EUROsociAL 1 ha conseguido en primer lugar y en cada uno de los sectores implicados -educación, salud, justicia, fiscalidad y empleo-, que se abra paso al concepto de cohesión social como principio regulador de políticas sociales más inclusivas, que integren objetivos de lucha contra la pobreza y la exclusión social.*

*Estos objetivos están ahora inscritos en las políticas y en las instituciones de varios países, hoy ya son posibles y bien aceptados nuevos enfoques intersectoriales, y nuevas formas de cooperación entre los diferentes ministerios y administraciones públicas de América Latina.*

*El trabajo de este organismo público, conjuntamente con nuestros socios, ha permitido, en primer lugar, abrir nuevos espacios de reflexión y de compromiso entre la Unión Europea y América Latina, y también entre los propios países de América Latina, sobre problemas de la sociedad cuya complejidad y cuya dificultad hacen que su enfoque y su tratamiento sean difíciles (la violencia de género, la educación informal, la corrupción...). Se han creado, por lo tanto, unos espacios de diálogo e intercambio como resultado del desarrollo gradual de las distintas redes temáticas de cooperación. Estas redes aspiran a constituir una malla permanente.*

*La lógica del programa EUROsociAL lo ha terminado situando el trabajo simultáneamente en dos ámbitos claramente distintos: el ámbito macro-político, del proceso de evolución de las políticas públicas (en sus dimensiones estratégicas, administrativas e institucionales) en favor de la cohesión social y el ámbito de las acciones "concretas y orientadas", enraizadas en las condiciones locales, con el objetivo de conseguir una mejora efectiva y circunscrita en un sector específico o un territorio definido.*

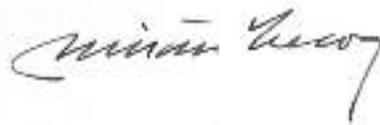
*Sin embargo, aun cuando el camino está trazado, nos queda mucho por hacer.*

*Cuando el Programa tenga la continuación que se merece, habrá llegado el momento de un fortalecimiento estratégico en diferentes aspectos, especialmente en lo que se refiere a la adecuación de las estructuras de gobernanza de los Estados, requisito indispensable para mejorar la cadena que va de la concepción a la implementación del programa, y en lo que se refiere a la profundización del análisis de las necesidades y del seguimiento de las acciones a nivel local. Lo que sigue siendo decisión exclusiva de los gobiernos nacionales.*

*Dicho fortalecimiento de las dimensiones estratégicas se traducirá en un proceso de "análisis cooperativo de las necesidades", más allá de una simple "respuesta a las demandas". En cada sector, se tratará, pues, de poner en marcha solo aquellas acciones cuyos objetivos operativos y sus relaciones con la mejora de la cohesión social sean claramente explicitadas, y en la medida en que resulte explícito también el efecto de palanca que pueda producir dicha acción respecto a una estrategia más global de política pública del país solicitante.*

*Estos objetivos, ambiciosos y realistas a la vez, se basan en las experiencias que este Programa nos ha dejado y en el respeto de las necesidades, del análisis y de las decisiones de los gobiernos de este gran continente que es América Latina. Además, muestran el camino que debe seguir Europa para continuar acompañando a unos países y unos pueblos que son una parte valiosa de nuestra experiencia humana actual.*

*El Centre International d'études pédagogiques (CIEP) está dispuesto, junto con sus socios europeos y amigos de América Latina a trabajar en este sentido.*



Tristan LECOQ  
Inspector general de Educación nacional  
Profesor asociado en la Universidad de París Sorbona  
Director del Centre international d'études pédagogiques

## Préface

*La Commission européenne a confié au Centre international d'études pédagogiques (CIEP) la responsabilité de coordonner le volet « éducation » du programme communautaire EUROsociAL, destiné à promouvoir, conforter et assurer la cohésion sociale en Amérique latine, depuis plus de quatre ans. Cette coopération s'est effectuée en partenariat avec la Fondation OEI (Organisation des Etats ibéro-américains, Espagne), CISP (Italie) et les ministères de l'Education de plus de 14 pays d'Amérique latine.*

*Par le biais d'échanges d'expériences, de « transfert » d'expériences et la mise en place d'actions concrètes répondant aux demandes exprimées par ces pays, EUROsociAL 1 a permis, en premier lieu et dans chacun des secteurs concernés - éducation, fiscalité, santé, emploi et justice -, de faire progresser la prise en compte de la notion de cohésion sociale comme principe régulateur de politiques sociales plus globales, intégrant les objectifs de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale.*

*Ces objectifs sont aujourd'hui inscrits dans les démarches politiques et institutionnelles de plusieurs pays et de nouvelles approches intersectorielles, comme des pratiques nouvelles de coopération entre différents ministères et diverses administrations publiques d'Amérique latine sont, désormais, admises et possibles.*

*Le travail de l'établissement public et de ses partenaires a également conduit à ouvrir des espaces de réflexion et de travail nouveaux, entre l'Union européenne et l'Amérique latine d'une part, mais aussi au sein même des pays d'Amérique latine eux-mêmes sur des problèmes de société dont la complexité et la difficulté rendent l'approche et le traitement difficiles (violence de genre, éducation informelle, corruption,...). Ont été construits, par conséquent, des espaces de dialogue et d'échanges qui se sont traduits par la mise en place progressive de différents réseaux thématiques de coopération et constituent un maillage durable.*

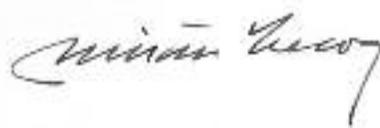
*La logique du programme EUROsociAL l'a donc conduit à situer le travail simultanément sur deux registres bien distincts : celui, macro-politique, du processus d'évolution des politiques publiques (dans leurs dimensions stratégiques, administratives et institutionnelles) en faveur de la cohésion sociale et celui, ancré dans les situations locales, d'actions « concrètes et ciblées », dans l'objectif d'une amélioration effective et circonscrite dans un secteur précis ou un territoire délimité.*

*Beaucoup, cependant, reste à faire, si la route est tracée.*

*Le moment semble en particulier venu, lorsque ce programme aura la suite qu'il mérite, d'un renforcement stratégique à différents niveaux, et notamment d'un aménagement des structures de gouvernance des Etats, condition indispensable pour améliorer la chaîne qui va de la conception à la réalisation du programme, et d'un approfondissement de l'analyse des besoins et du suivi des actions au niveau local. Ce qui demeure de la seule décision des gouvernements nationaux.*

*Un tel renforcement des dimensions stratégiques se traduira par une démarche « d'analyse coopérative des besoins » au-delà d'une simple « réponse aux demandes ». Dans chacun des secteurs, il s'agira alors de ne mettre en œuvre une action que si ses objectifs opérationnels et ses liens avec l'amélioration de la cohésion sociale sont nettement explicités et dans la mesure où le caractère de levier de cette action, par rapport à une stratégie plus globale de politique publique du pays demandeur, est, lui aussi, explicité.*

*Ces objectifs à la fois ambitieux et réalistes, fondés sur le retour d'expérience de ce grand programme et sur le respect des besoins, des analyses et des décisions des gouvernements concernés de ce grand continent, montrent le chemin que doit prendre l'Europe, pour continuer à accompagner des pays et des peuples qui portent, tous, une part précieuse de notre expérience humaine au présent.*



Tristan LECOQ  
Inspecteur général de l'Éducation nationale  
Professeur des universités associé à l'Université de Paris Sorbonne  
Directeur du Centre international d'études pédagogiques

## EUROsociAL Educación: El camino recorrido

Annie Blasco\*

**E**l momento de hacer el balance de un Programa como EUROsociAL Educación constituye una ocasión excepcional de dirigir una mirada crítica y a la vez constructiva sobre el camino recorrido. En esta última publicación, intentaremos centrar nuestra atención sobre la presentación exhaustiva de los resultados de EUROsociAL Educación, alcanzados a través de la cooperación entre administraciones públicas de América Latina (AL) y la Unión Europea (UE), durante estos últimos cuatro años. La información que aquí se contiene ha sido generada por los representantes de los países AL participantes en colaboración con los coordinadores temáticos del Programa y supervisada por el evaluador interno.

Hemos añadido a esta presentación algunos artículos de expertos que nos han acompañado en este proceso para compartir sus reflexiones sobre los temas tratados.

EUROsociAL es un programa europeo de cooperación destinado a apoyar las estrategias y políticas de cohesión social de los países AL. A través de él, se ha incentivado el diálogo que ha permitido a distintas administraciones públicas de muchos países, trabajar de manera conjunta para mejorar el proceso de desarrollo de las políticas educativas. También ha permitido mejorar los procedimientos institucionales que contribuirán a atacar las raíces de la desigualdad y de la pobreza. Los que denominamos "resultados" en este documento, son estas políticas o procedimientos revisados o mejorados.

Antes de presentar estos resultados, quería indicar algunas aportaciones generadas por el programa que me parecen bastante importantes, aunque no podemos cualificarlas de "resultados" como tal.

EUROsociAL es un programa basado en el conocimiento e intercambio de experiencias

### EUROsociAL Educación

#### Objetivo general:

Contribuir a mejorar el acceso y la permanencia en un sistema educativo de calidad, dentro de un espíritu de equidad de género, de equidad étnica y de igualdad de oportunidades.

Contribuir a la búsqueda de soluciones para la integración social de los jóvenes excluidos del sistema escolar y en gran vulnerabilidad personal, social y profesional.

#### Temas Principales

- Educación en el entorno rural
- Educación en las zonas urbanas desfavorecidas
- Educación técnica y profesional
- Educación en contextos de violencia
- Educación en prisiones

prácticas de cohesión social. La fórmula de cooperación ha sido el diálogo horizontal UE-AL o AL-AL en apoyo a las políticas y los programas desarrollados en AL. Esta modalidad de cooperación que asocia tanto aportaciones europeas como latinoamericanas, ha permitido reforzar los conocimientos de unos y otros que se nutren de:

- los resultados de las investigaciones y las lecciones aprendidas,
- la búsqueda de los tipos de respuestas mejor adaptadas a cada una de las situaciones particulares, el análisis compartido de los éxitos y de los fracasos y el compromiso libre y sin condiciones de los diferentes socios.

El Programa ha permitido compartir el concepto de cohesión social como principio inspirador de políticas socio-educativas más globales. Es decir, no se ha limitado únicamente a luchar contra la pobreza, sino que ha procurado promover en los países las principales dimensiones de la cohesión social: igualdad de oportunidades en el acceso a los servicios públicos de calidad sin discriminación y en el respecto de la diversidad; sentimiento de pertenencia a una misma comunidad; ejercicio de una ciudadanía activa.

**Países miembros de la Red EUROSociAL****Educación:**

Argentina, Brasil\*, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador\*, Guatemala, Honduras Nicaragua, México\* Panamá, Perú\*, Paraguay, Uruguay.  
\*Miembros fundadores del consorcio.

**Coordinación Ejecutiva:**

CIEP Centre international d'études pédagogiques (Centro Internacional de Estudios Pedagógicos) - Jefe de fila - Francia  
Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Organización de Estados Iberoamericanos - España  
Comitato internazionale per lo sviluppo dei popoli - CISP - Italia

A través de los intercambios, hemos podido compartir la convicción de que la cohesión social constituye el principio que debe orientar toda política educativa." Cada vida humana tiene un valor potencial intrínseco y cada persona tiene la responsabilidad de identificar y de realizar el valor potencial de su propia vida<sup>1</sup>.

La cuestión esencial ha sido determinar CÓMO los fundamentos y los mecanismos de una política educativa pueden tener un impacto sobre la cohesión social, teniendo en cuenta los diferentes contextos de los países latinoamericanos y las experiencias llevadas en ambas regiones (UE y AL).

EUROSociAL Educación ha sido un programa basado en la demanda y las necesidades de los países participantes. El objetivo general, "mejorar el acceso y la permanencia a una escuela de calidad" ha sido fijado desde el principio por los miembros fundadores del consorcio.

Sin embargo, desde los primeros meses de su puesta en marcha, otros países de América Latina han sido invitados a participar para trabajar, de acuerdo con sus necesidades, alrededor de los 5 temas prioritarios del programa que son:

- educación básica de calidad en zonas rurales
- educación en zonas urbanas desfavorecidas
- enseñanza técnica y profesional
- gestión de los centros educativos en contextos de violencia
- educación en prisiones

El programa ha tenido tres fases:

- La identificación de experiencias significativas UE o AL en cada uno de los temas prioritarios y paralelamente la identificación de las demandas de los países AL.
- La generación de plataformas y espacios de intercambio de conocimientos y experiencias relevantes entre administraciones públicas de distintos países UE Y AL : seminarios, visitas de estudios, pasantías,
- La "transferencia" de estas experiencias al contexto local concreto y la implementación de los cambios deseados se ha realizado a través de asistencias técnicas, actividades de formación y proyectos piloto. Esta transferencia ha partido de la voluntad política de los países AL, con el objeto de enriquecer aquellos aspectos de las políticas públicas o de las instituciones que eran considerados como mejorables.

Los resultados son de muy diferentes tipos, en la medida que dependen de los múltiples factores que influyen sobre las circunstancias políticas o institucionales –calendario gubernamental, voluntad política, niveles de intervención (gobierno central, provincial, local...). En general, EUROSociAL Educación ha apoyado procesos en marcha, reforzando a las instituciones o la articulación de las mismas al nivel nacional.

Si la "puerta de entrada" al diálogo se ha establecido principalmente con los Ministerios de Educación de cada país participante, esto no nos ha impedido trabajar con el nivel local (provincias o municipios) involucrando igualmente a los centros de producción de saber o de conocimiento teórico (universidades y centros de investigación) y también algunos actores de la sociedad civil.

**Diferentes tipos de resultados**

El programa ha contribuido a la creación de un Red de actores institucionales en educación con la participación de 557 instituciones de 17 diferentes países de AL.

Progresivamente se han ido creando diferentes redes temáticas de cooperación como espacios de reflexión, diálogo y cooperación entre los países latinoamericanos:

- La Red Latinoamericana de Educación en Contextos de Encierro – RedLECE (www.redlece.org)<sup>2</sup>

- La Red Latinoamericana de Educación Rural – RedLER (www.red-ler.org)<sup>3</sup>
- La Red para la Enseñanza Técnica y Profesional Latinoamericana.<sup>4</sup>
- Red Euro-Latinoamericana para la Educación en Contextos de Violencia - REPARA.<sup>5</sup>

Los resultados generales de EUROSociAL Educación son de diferentes tipos:

- Contribución a la inserción en las agendas políticas de temáticas-claves en educación como la educación en prisiones.
- Acompañamiento de procesos de reforma ya iniciados. A título de ejemplo podemos citar: acompañamiento a la reestructuración de la educación técnica y capacitación laboral en Guatemala; contribución al dialogo político interprovincial para la articulación entre educación técnica secundaria y superiores en Argentina.
- Fortalecimiento de la gestión de las instituciones educativas, en el marco de políticas inclusivas, como en el caso de los programas de aceleración de aprendizajes del Estado de Guerrero, México - Creación de espacios de articulación institucional y construcción de sinergias para el abordaje de los problemas y su sostenibilidad en el tiempo, con el ejemplo del trabajo entre el Ministerio de Educación de Costa Rica y Universidades relativamente a los Liceos rurales.

**EUROSociAL Educación en cifras:****2005-2009**

100 Actividades.  
3946 Participantes.  
557 Instituciones de 17 países latinoamericanos y 10 países Europeos.  
271 Expertos latinoamericanos y europeos.

**3 Proyectos Piloto**

Bibliotecas en prisiones. Argentina  
Alfabetización digital de los docentes de entornos rurales. Paraguay  
Educación para el ejercicio de los derechos humanos. Colombia

**Sitios y paginas web**

www.eurosocialeducacion.eu/  
www.redlece.org  
www.red-ler.org  
www.redeaprender.org/

- Mejoramiento de la articulación de las instancias de coordinación entre instituciones educativas como la creación de una Red interinstitucional publica-privada para la articulación entre educación y trabajo en Paraguay.
- Mejoramiento de programas nacionales educativos como el proyecto piloto de constitución de un Red, desarrollado en Colombia para el desarrollo de aprendizajes sobre Educación en Contextos de Violencia en el marco de la política de competencias ciudadanas.
- Formación de personas-claves de las administraciones públicas nacionales o provinciales como la capacitación a través de pasantías de Directores o Ministros provinciales de la Enseñanza técnica y profesional de Argentina en Brasil.

Son solo ejemplos, pues, como veremos a lo largo de la publicación, los resultados son mucho más variados dependiendo de los países y resulta difícil clasificarlos en unas pocas categorías.

**La necesaria dimensión intersectorial**

El programa ha permitido también reconocer cómo muchos de los problemas socio-económicos que caracterizan la pobreza en América Latina y que generan la marginalidad y la desigualdad social, son de naturaleza compleja y diversa. Hemos constatado que dichos problemas han de ser abordados con un enfoque articulado, interdisciplinar e intersectorial, que contemple la interrelación de factores y la necesaria vinculación de distintas instancias políticas e institucionales para hallar las soluciones correctas.

Por ello EUROSociAL ha iniciado algunas propuestas de trabajo intersectoriales específicas sobre temas complementarios y/o comunes a dos o más sectores, basándose sobre las demandas de las administraciones públicas AL. Por ejemplo, sobre el "Financiamiento de la Educación" se ha elaborado en 2009, en coordinación con el sector EUROSociAL fiscalidad (Adetef-Francia), un programa de formación en línea<sup>6</sup> que han seguido 20 gestores de políticas educativas de 9 países. La formación ha estado destinada a comprender mejor el diseño de las políticas sociales orientadas a su sector y contribuir a una utilización más eficiente y eficaz de los recursos asignados.

### La sostenibilidad de los resultados

Los resultados presentados en las páginas siguientes son de naturaleza y niveles diferentes. Si una de las principales dificultades durante estos años ha sido asegurar la continuidad de las acciones afrontando los cambios de gobierno, uno de los grandes desafíos, al finalizar el proyecto, es garantizar la sostenibilidad de los resultados alcanzados. Esta sostenibilidad es más fácil de asegurar en la medida en que las principales acciones han sido desarrolladas en apoyo a reformas o programas en curso. Las intervenciones sobre la gestión de las escuelas, la creación de vínculos institucionales, mejorando programas existentes, permiten a las administraciones públicas aprovechar estas mejoras sin temer una ruptura cuando ocurran cambios gubernamentales. Por esta razón, hemos integrado en los intercambios a otros actores del ámbito local o de las universidades que favorecerán esta continuidad.

Esto no quiere decir que la sostenibilidad de los resultados esté a salvo de los cambios políticos (como fue para nosotros el caso de Venezuela).

La ejecución del Programa nos ha conducido a valorar la complejidad de los problemas y los desafíos por enfrentar en cada uno de los países de AL para poder desarrollar niveles adecuados de cohesión social.

Entre las lecciones aprendidas de estos últimos años, hemos constatado que en ningún caso podemos partir de soluciones totalmente aca-

badadas, sino de valores y principios comunes que deben ser confrontados con la realidad sociocultural. Lo esencial del trabajo no es solo definir "qué hacer", sino "cómo hacer".

La voluntad política es imprescindible como apoyo a un proyecto de sociedad orientada a la mejora de la justicia social, y debe combinarse con el fortalecimiento de las competencias de los equipos técnicos de todas las categorías profesionales. La colaboración internacional debería poder permitir, en un enfoque comparado, la construcción conjunta de vías innovadoras. Es decir conseguir, no solo reproducir los modelos educativos existentes, sino inventar otros nuevos que respondan a los desafíos de cada una de las sociedades... y que EUROsociAL, en su segunda fase, pueda seguir proponiendo estas líneas y modos de acción apoyándose sobre lo ya realizado.

*\*Directora ejecutiva programa EUROsociAL sector Educación. CIEP Francia.*

1. Dworkin, R (2008). Is democracy possible here? Principles for a new political debate. Princeton: Princeton University Press.
2. Argentina, Brasil, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, Paraguay, Uruguay, México, Perú y Colombia.
3. Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Paraguay y Perú
4. Argentina, Chile, Colombia, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Paraguay y Uruguay
5. Costa Rica, El Salvador, México, Colombia, Argentina y Uruguay
6. formación elaborada por el Centro Interamericano de Administraciones Tributarias (CIAT) y el CEDDET, Fundación Centro de Educación.

## Cohesión social educativa Los aprendizajes de EUROsociAL

Miguel G. Vallone\*



*Cuando a fines principio del siglo pasado Durkheim, planteaba el reto de construir una sociedad de semejantes, seguramente no podría prever que un siglo después, la construcción de esa sociedad seguiría siendo una promesa incumplida.*

*El programa EUROsociAL de la Unión Europea, ha sido en estos últimos años una invitación al debate, a la reflexión pero sobre todo a la incorporación del tema de la cohesión social en la agenda política de la Región.*

*Lejos de querer realizar una presentación del programa y mucho menos hacer una evaluación exhaustiva, que el mismo proyecto en sus distintas fases ha contemplado, si me gustaría poder realizar algunas reflexiones en torno a la significación que ha tenido en la agenda educativa de la Región y sobre todo algunos desafíos que podrían ser recogidos en un EUROsociAL II (de la cual al momento de escribir estas líneas no poseemos más que algunas débiles señales en la bruma de la burocracia europea).*

*En primer lugar permítanme alguna reflexión acerca de la elección del tema, consagrado en la Cumbre de Presidentes de Unión Europea América latina (ALCUE).*

*La construcción de la Europa de la segunda posguerra ha estado caracterizada por dos factores esenciales, la creación de un estado regulador del crecimiento y de la actividad económica, y la construcción de una sociedad basada en la centralidad del trabajo asegurado, que permitía conjurar los riesgos una fractura social. El estado benefactor y la sociedad salarial fueron las instituciones europeas por excelencia en esta etapa. Estos dos factores sumados a cierto lugar de preeminencia en el intercambio comercial mundial, ha permitido el desarrollo de una Europa socialmente homogénea durante mas de treinta años. En la década de 1980 las políticas Tacherianas de reducción de la seguridad laboral y de achicamiento de la actividad estatal se impusieron en Europa merced a un diagnóstico de agotamiento de la etapa anterior. Con mayor o menor resistencia en el plano de las ideas fueron logrando aceptación y fueron las luchas sindicales las que lograron resguardar ciertos derechos ligados a la seguridad del empleo. Curiosamente es esta etapa donde se empieza a imponer la idea de cohesión social en los textos de la Unión Europea.*

La educación acompañó este desarrollo a través de la expansión de la escuela pública, transformada en eje de la homogeneidad social y la expansión de la matrícula universitaria. El otro eje fundamental fue la educación técnico profesional, que permitió sobre todo la consolidación de un modelo de trabajador europeo. El modelo dual escuela empresa con gran desarrollo sobre todo en Alemania. Además, la educación también comienza a tener sentido en la construcción de la identidad europea a través de la educación para la integración. Pero sobre todo los programas de alto impacto en la movilidad de estudiantes intra europea, del tipo de Erasmus, que permiten echar las bases de una ciudadanía europea.

En América Latina la evolución ha sido más compleja. La década del 1950 ha sido marcada por la fuerte presencia del pensamiento Cepalino y la teoría de un desarrollo capaz de generar polos de integración a través del desarrollo industrial, reflejado acabadamente por el pensamiento de Gino Germani, que impactó en el devenir de las ciencias sociales en la Región y por supuesto en las formas de pensar la cohesión. En el diálogo generado con la sociología de la dependencia habría que ubicar la originalidad del pensamiento social latinoamericano, marcada desde el inicio por dos preocupaciones fundamentales, la pobreza que comienza a sitiar las grandes urbes y las formas de la participación de las masas en la política.

La ampliación de los derechos sociales y la demanda de un estado capaz de garantizarlos caracterizan esta etapa. La décadas subsiguientes van a estar marcadas por la aparición de regímenes militares y, en la década de 1970, los experimentos neoliberales tempranos (como en los casos de Chile y Argentina). El debate por la recuperación y consolidación de la democracia hegemonizan las discusiones en las décadas de 1980 y avanzada la siguiente y el debate por la cohesión reaparece de la mano de los autores franceses (Fitoussi, Rosanvallon, Castel) ya entrada la década del 90, ante los efectos de las políticas neoliberales después de 20 años de aplicación.

El resultado de ese largo proceso de gobiernos autoritarios y políticas neoliberales ha sido la emergencia de sociedades altamente fragmentadas y con una consolidación de las desigualdades estructurales preexistentes en América Latina y una ampliación de las desigualdades dinámicas, marcada por una heterogeneidad de la pobreza. Heterogeneidad expresada en la estructura social, en el territorio, pero también en las políticas sociales, generadas para combatir los efectos de la pobreza.

La educación en América Latina recorrió un camino similar, con diferencias regionales muy fuertes. Los países del Cono Sur, por ejemplo, se caracterizaron por una temprana alfabetización y cobertura de educación primaria desde principios del siglo pasado. La educación técnica también estuvo presente en la consolidación de los modelos industriales vía sustitución de importaciones, de mediados de la década de 1950. Sin lugar a dudas, en el nivel educacional que más se sintió la impronta autoritaria ha sido en el universitario que en muchos países determinó la migración masiva de profesionales altamente calificados, fundamentalmente hacia Europa o los Estados Unidos.

Las reformas educativas de la década del 90 en la región fueron de signo coincidente, caracterizadas por la constitución de sistemas educativos basados en la descentralización, la consolidación de sistemas de evaluaciones periódicas, las reformas curriculares y de ciclos. Uno de los principales logros fue el aumento de la cobertura en los ciclos primario y medio merced a la implementación de políticas focalizadas de atención a las “poblaciones socialmente desfavorecidas”. Sin embargo, el resultado evidente de toda la etapa ha sido el de una alta fragmentación educativa, resultado no exclusivamente de las políticas del sector, sino principalmente, por la dinámica impuesta por el modelo socioeconómico.

En este contexto ¿cuál ha sido el aporte de EUROsociAL en educación?

En primer lugar ha permitido plantear el tema de la cohesión en la agenda internacional, tema que ha estado ausente de la agenda de los organismos internacionales. Contrariamente, en muchos casos las políticas implementadas por los organismos financieros internacionales, abonaron los procesos de fragmentación social. La tarea de interpelación que ha tenido el Programa permite plantear de otra manera, la nueva agenda de cooperación internacional, post Declaración de París.

En segundo lugar, ha permitido recuperar algunos temas para la agenda educativa de cooperación entre los países – por ejemplo la educación rural o la educación técnica- pero por sobre todo permitió la incorporación de nuevos temas. El más claro ejemplo lo constituye la educación en contextos de encierro, que observando la evolución de las agendas educativas de la Región, tiene un lugar destacado post EUROsociAL (la reciente reunión de CONFITEA VI, en Brasil lo demuestra). De la misma manera se podrían mencionar los temas ligados a la educación en las grandes urbes y en contextos de violencia.

El conocimiento de experiencias, acciones y programas educativos y sociales tendientes a promover la integración educativa ha sido otro de los aciertos de EUROsociAL. La direccionalidad que en un momento fue pensada para visitar experiencias europeas fue mutando lentamente hacia una cooperación mas de tipo sur-sur, lo que también marca la adaptabilidad del programa. Indudablemente el impacto de las visitas fue directamente proporcional al grado de responsabilidad política de quienes participaron en las mismas.

En base a estas visitas de estudios, se constituyeron Redes temáticas que caracterizan los resultados del programa. Las mismas se encuentran frente al desafío de perdurar en el tiempo mas allá del término de EUROsociAL; algunas de ellas tienen la característica de ser redes de gubernamentales lo que asegura dicha continuidad.

El último de los elementos que quisiera destacar es la forma de gestión del Programa en el sector educativo, que fue aumentando la participación de los países latinoamericanos involucrados. Esto se logró mediante una mayor apertura de las instituciones europeas presentes en el consorcio (CIEP, OEI y CISP) y el funcionamiento de una especie de consejo de referentes de los países que pese a los cambios de autoridades – inevitable cuando se trabaja con gran cantidad de países y a nivel gubernamental- ha mantenido una presencia constante. Este es quizás un aprendizaje que debería estar presente en la forma de gestionar un posible EUROsociAL II.

Estas líneas tienen el objetivo de situar el programa EUROsociAL en el contexto latinoamericano, reseñar algunos de sus logros y aportar al debate para pensar líneas de continuidad de acciones semejantes, en el contexto de la cooperación Unión Europea – América Latina.

\* Director Nacional de Cooperación Internacional en el Ministerio de Educación de la República Argentina. Es Director de la Maestría en Cooperación Internacional Universidad Nacional de General San Martín.

#### BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- Castel, Robert (1997) “La metamorfosis de la cuestión social”. Paidós. Buenos Aires.
- Castel, Robert (2004) “Las trampas de la Exclusión”. Editorial Topia. Buenos Aires.
- Cepal (2007) “Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el caribe”. Santiago de Chile.
- Cotler Julio (editor) (2006) “La cohesión social en la agenda de América Latina y de la Unión Europea”. IEP Instituto de Estudios Peruano. Perú.
- Fundación Carolina (2007) “Cohesión Social en Iberoamérica. Algunas asignaturas pendientes” Revista de Pensamiento Iberoamericano. Madrid.
- Vallone, Miguel (2009) “Cohesión social y cooperación internacional. La utilidad de un concepto en las relaciones América Latina y Unión Europea”. En “Cuadernos Iberoamericanos de integración” N° 10. Plaza y Valdés Editores. Madrid

## Educación y cohesión social

Norberto Bottani\*

### Los principios fundamentales

La cohesión social tiene sentido si todos estamos de acuerdo que toda vida humana tiene un valor potencial intrínseco y que cada persona tiene la responsabilidad de identificar y darse cuenta del valor potencial de su propia vida (Dworkin, 2006, 23)<sup>1</sup>.

Para lograr la cohesión social en una sociedad, es imperativo que exista un acuerdo entre todas las instituciones de los sectores de justicia, salud, educación, fiscalidad, entre los políticos y los medios de comunicación sobre el cumplimiento y la ejecución de estos dos principios identificados por Dworkin. Un programa educativo centrado en la cohesión social debe basarse en estos principios, explicándolos y participando en su difusión, respetándolos dentro de estas instituciones.

### Los conceptos de cohesión social

Leszek Kolakowski<sup>2</sup>, uno de los más importantes politólogos contemporáneos, subraya la necesidad de manejar el concepto de cohesión social con el mayor cuidado, ya que en sí puede ser "demasiado" el consenso - todo el mundo está de acuerdo en que la cohesión social es importante pero sin tomar ninguna responsabilidad concreta -.

En primer lugar, porque la idea de la "fraternidad humana" como programa político (y educativo) no refleja una realidad social compleja.

En segundo lugar y sobre todo, porque hay, en efecto, dos concepciones antagónicas de la cohesión social

- el concepto positivo que incluye dos principios básicos esbozados al principio, relativos al respeto y la responsabilidad personal de cada uno frente a su propia existencia. Este concepto de cohesión social implica la presencia de una sociedad abierta, tolerante, en la que cada sujeto pueda mostrar sus talentos y ser respetado por sus cualidades;

- el concepto negativo de cohesión social que se desarrolla en una sociedad cerrada, bloqueada, autoritaria, antidemocrática, en el que los derechos de la persona (derechos humanos) no se respetan y están subordinados a los intereses privados de personas o grupos en el poder y que defienden sus privilegios con todos los medios que tienen a disposición.

Así que en torno a un concepto a priori tan consensuado, siempre debe hacerse la pregunta: ¿a quién beneficia el tema?

### La escuela y la cohesión social

La educación como medio de lograr la cohesión social plantea problemas filosóficos y políticos muy complicados que hay que desentrañar antes de lanzarse a las cuestiones apasionantes de la enseñanza y la aplicación de buenas prácticas.

La principal dificultad es la falta de una definición clara de la cohesión social. Podemos utilizar este concepto, de significados múltiples, según le plazca a cada uno.

La "pedagogía de la cohesión social" solo se puede llevar a cabo si todos asumimos un único punto de convergencia o acuerdo: el respeto de la dignidad de la vida humana y la responsabilidad individual. Si uno cree que es legítimo matar a sus adversarios y considerar que cualquier enemigo social o político puede ser una víctima potencial de una condena a muerte, nos enfrentamos a un real problema de cohesión social ya que no se respetan los dos pilares que la constituyen como Dworkin los ha formulado. En este caso, es innecesario e inútil proponer un programa educativo dirigido a lograr la cohesión social. Sólo se conseguiría engañar a los alumnos .

La escuela es un instrumento que puede servir a una u otra de las concepciones de cohesión social.

La función de la escuela es por naturaleza ambigua:

- Puede ser un instrumento de cohesión social negativo, si sirve para inculcar la resignación, la subordinación, la aceptación de las relaciones de poder dominante;

- También puede ser un instrumento de liberación, cuando permite poner en duda la inevitabilidad del orden / desorden social, rechazar la injusticia, luchar por construir una sociedad más justa, en la que todos tienen un lugar en función de sus capacidades y de su valor. La cohesión social positiva se desarrolla en un entorno social y político de este tipo.

La escuela está situada entre el yunque y el martillo. No puede hacer nada para cambiar el orden / desorden social, la violencia de los aparatos institucionales que utiliza el poder establecido, la jerarquía social, para oponerse a la herencia de los privilegios, a las desigualdades sociales y culturales, a las verdades proclamadas por las instituciones que detentan el poder político, económico, cultural. Sin embargo, la escuela pública tiene un pequeño margen de maniobra que puede usar para contribuir a la transición del orden social negativo a un orden social positivo: puede plantear dudas, con el fin de debatir las verdades dichas por los centros de poder que controlan la sociedad, deslegitimar las pretensiones de los que llegan al poder por procedimientos no democráticos, poner en evidencia las injusticias y enseñar a luchar contra ellas, formar espíritus críticos. De esta manera las escuelas pueden ayudar a las personas a comprometerse en favor de una cohesión social positiva basada en el principio del respeto a la vida y a la responsabilidad individual.

### El fin del humanismo pedagógico

Ya no es posible en el siglo veintiuno defender y promover un concepto de cohesión social desarrollado en la ilustración, cuando enciclopedistas (Rousseau, Diderot, D'Alembert, Condorcet, Lakanal, etc.) definieron el concepto de una educación universal que sirviera para construir una sociedad justa, libre, fraternal y pacífica. El programa educativo desarrollado por los ilustrados en el marco de la cultura humanista se ha quedado obsoleto porque el proceso de globalización ha terminado y también porque estamos entrando en lo que hemos dado en llamar sociedad del conocimiento. Las sociedades contemporáneas se enfrentan a situaciones totalmente diferentes de las existentes en el momento de los ilustrados. "La fase del humanismo moderno como un modelo de educación escolar se ha acabado, lo mismo que se ha desvanecido la ilusión que creía posible organizar las estructuras de masas, las políticas y económicas, y organizar la sociedad sobre el modelo amigable de las sociedades literarias ", como dijo el filósofo contemporáneo alemán Peter Sloterdijk<sup>3</sup>. En consecuencia, hemos de inventar un programa educativo totalmente diferente, teniendo en cuenta las características propias de la globalización. Vivimos en la época del desencanto.

"Una sociedad democrática que no se ocupa de sus problemas y conflictos renovando su imaginario colectivo y sobre todo su interpretación de la educación para la libertad, ¿no estará exponiendo a riesgos más graves a la libertad, la esperanza sin límites, aunque siempre sea algo tan concreto como fácil?<sup>4</sup>" dice el historiador polaco Bronislaw Baczko.

\* Consultor Independiente Miembro del Comité Científico EUROsociAL /Educación Antiguo Director del servicio de la investigación en educación del Departamento de Instrucción Pública del Cantón de Ginebra, Suiza y antiguo responsable del programa INES de la OCDE. Traducción al español: Noelia Ramos – CIEP

1. Dworkin, R. (2008). *Is Democracy Possible Here? Principles for a New Political Debate*. Princeton: Princeton University Press.  
2. Leszek Kolakowski fallecido el 17 julio 2009. Citado por Tony Judt en la Necrología publicada por la New York Review of Books, Volume 56, Number 14 · September 24, 2009 ([http://www.nybooks.com/articles/article-preview?article\\_id=23030](http://www.nybooks.com/articles/article-preview?article_id=23030)); Times: (<http://www.timesonline.co.uk/tol/comment/obituaries/article6722105.ece?token=null&offset=12&page=2>).  
3. Sloterdijk, P. (2000). *Règles pour le parc humain : Une lettre en réponse à la « Lettre sur l'humanisme » de Heidegger*. Paris: Mille et Une Nuits.  
4. Baczko, B. (2000). *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*. Genève: Droz.

## La Escuela: ¿un espacio para la diversidad?

Cecilia Richards Torres\*

*En las últimas dos décadas, he participado activamente en los equipos profesionales que, desde el Ministerio de Educación de mi país, han tenido la responsabilidad de llevar a cabo acciones de apoyo al desarrollo educativo de las escuelas y liceos que atienden a la población estudiantil de mayor vulnerabilidad: esta segmentación socioeconómica es una cuestión pendiente y dolorosa que deberá ser abordada desde las políticas públicas futuras, en tanto implican una brecha de inequidad, así como un impedimento serio para el logro de mayores espacios de cohesión social.*

*He trabajado con escuelas multigrado rurales, con escuelas urbanas de barrios periféricos, con liceos que ofrecen enseñanza media y que concentran a estudiantes que pertenecen a los quintiles de mayor pobreza.*

*En cualquiera de los espacios educativos formales ya señalados, un tema de debate en sus equipos directivos y docentes es la demanda proveniente desde las necesidades educativas diversas de quienes son sus alumnos y alumnas. Demandas que no es fácil satisfacer y que, en ocasiones, facilitan el abandono escolar. El relato siguiente de un profesor de la zona central de mi país es ilustrativo de lo anterior: “Juan comenzó a faltar a clases. Me di cuenta, porque su compañero de banco preguntó por él, varias veces. Nadie tenía una respuesta muy clara. Juan volvió a clases algunas veces, cansado, desganado, con pocas ganas de hablar. No dio algunas pruebas y las calificaciones que obtuvo fueron preocupantes. Indagué en la oficina de administración de la escuela para saber sobre qué le podía estar sucediendo: sólo sabían que su asistencia había disminuido, como también sus calificaciones. Un día vino su hermana mayor. Habló sólo con los inspectores. No pasó a la sala de clases. Juan dejó de venir definitivamente. El año escolar terminó sin noticias de él”.*

*Complementando el registro anterior, es posible leer en entrevistas, incorporadas a publicaciones disponibles sobre la materia y realizadas a quienes han abandonado la escuela, afirmaciones como las siguientes: “me han echado de muchos colegios y he aprendido muy poco”, “ya me he olvidado de leer”, “repetí muchas veces, pero me fui cuando me embaracé... más bien cuando me dijeron que me fuera”, “soy bueno para pelear y he recorrido colegios y barrios haciéndome respetar... he repetido muchas veces, pero nadie me gana en las peleas”, “no aprendí mucho, me recuerdo sí que aprendí a no preguntar mucho para que no me hicieran callar”, “mi mamá se cambió tantas veces de domicilio que finalmente no fui más a la escuela”, “los profesores siempre me decían que la escuela era distinta según la situación económica de uno y eso es cierto” por sólo citar un número reducido de ellas. Episodios y situaciones similares se suceden constantemente en las escuelas y liceos no sólo de mi país.*

*Interesa resaltar, sí, que los procesos de abandono de la escuela se anuncian, no son repentinos, se viven en soledad de parte de quien abandona, se deben a razones diversas, pero esencialmente a la pérdida de la condición de legítimo aprendiz de cada cual. E interesa resaltar, también, que estos episodios son esencialmente excluyentes: quien se va de la escuela experimenta la exclusión de un espacio que le es propio a todos y todas quienes tienen su misma edad, en el mismo país.*

*Quienes abandonan la escuela, difícilmente regresan a ella. Al modo de los círculos concéntricos, experimentan un proceso de profundización de su exclusión en lo educativo, en lo personal, en lo social, en lo laboral. Cuando, por algún motivo, deciden retomar su trayectoria educativa luego de dos años o más de rezago, constatan que se ha desvanecido la lectoescritura y, por tanto, se preguntan por cómo recuperarla. Sólo disponen del cálculo mental que han conservado debido a su cotidiana sobrevivencia. En síntesis, si su condición de legítimo aprendiz es casi un vago recuerdo de situaciones poco energizantes ¿cómo es posible replantearse la reparación de esa misma condición?*

*Estas y otras preguntas guían el diseño de acciones educativas que, desde ámbitos distintos, se desarrollan para aprender, como escuelas, como sistema educativo, como país acerca de cómo es posible construir colectivamente una escuela que incluya, una escuela que pueda atender de mejor forma las necesidades que provienen de la diversidad de sus estudiantes, una escuela que se sume a la tarea de dibujar trayectorias distintas para que Juan, Elena, Betsabé o José permanezcan en ella.*

*En definitiva, una escuela que cohesione, que disminuya la brecha personal, cultural y social de quienes provienen de ámbitos de mayor vulnerabilidad; una escuela que cuide y fortalezca su condición de aprendices y contribuya a que cada quien, cualquiera sea su condición socio-económica, avizore de mejor forma su futuro, que es también el futuro del país.*

\*Coordinadora Nacional de Reinserción Ministerio de Educación, Chile 01/09/09

## RESULTADOS DE EUROsociAL EDUCACIÓN POR TEMA



### Educación en el entorno rural

Cristina Armendano\*

#### Acceso y permanencia en la educación básica en contextos rurales

Lejos de constituir una región económica, social y culturalmente uniforme, América Latina es, internamente, un conjunto sumamente heterogéneo e inequitativo: los países que conforman la región tienen distintas dimensiones poblacionales, geografías diferenciadas y ofrecen a sus pobladores condiciones de vida muy distintas en razón de su situación económica, su composición étnica, sus niveles de modernización y desarrollo.

En segundo lugar, muestran altos niveles de urbanización – con más del 80% de su población viviendo en áreas urbanas – el bloque de países del Cono Sur (Uruguay, Argentina y Chile), así como Brasil y Venezuela. En contraste con estos casos, en Panamá y en los países de América Central la población rural representa todavía por encima del 40% de su población total; el caso más destacado es Guatemala, con un 60% de su población en zonas rurales.

A pesar de las particularidades que muestran las áreas rurales de los países latinoamericanos es posible encontrar algunas similitudes sociales entre ellas: el medio rural alberga a las poblaciones más pobres de cada país y, cuando es el caso, a los grupos indígenas y nativos.

La concentración de la población y el proceso de urbanización que se dieron en el transcurso del siglo XX, facilitaron sin duda el encuentro entre la oferta de educación y la demanda social por la misma. Por el contrario, la disper-

sión poblacional y la consiguiente distancia de familias y comunidades entre sí y respecto al gobierno central, características propias de los asentamientos rurales, afectaban a las posibilidades de dotación de docentes y de acceso (temprano, oportuno, sostenido) de niños y niñas a las escuelas. A ello se sumaron ideas discriminatorias y restrictivas respecto al derecho a la educación, resistencia y dificultad de las familias para prescindir del necesario apoyo de sus hijos e hijas en las labores domésticas y productivas y falta de voluntad política para incluir efectivamente a estos sectores sociales en los proyectos nacionales.

Con mayor o menor celeridad, en el transcurso del siglo pasado, todos los países latinoamericanos registraron un notable incremento de escuelas, docentes y alumnos en zonas rurales, lo que se reflejó en el mejoramiento de las tasas de escolaridad en el nivel de educación básica primaria y la disminución del analfabetismo. Esta expansión de la escolaridad primaria, en algunos países, plantea el desafío de dar respuesta, en el medio rural, a ofertas de educación secundaria.

Frente a este panorama y a las explícitas demandas realizadas por los países de la Región, EUROsociAL Educación identifica como línea de cooperación apoyar las políticas y programas que afectan a la educación rural.

Tras veinte años ininterrumpidos de procesos de transformación educativa, que significaron, para los gobiernos, esfuerzos presupuestarios y organizativos, es interesante notar que todos los países de la Región tienen actualmente en

marcha programas especialmente dirigidos a la atención de niños y niñas de zonas rurales y/o de las escuelas a las que asisten. Se trata de proyectos, programas o acciones de diversa magnitud, trascendencia y procedencia. Es al fortalecimiento y mejora de estos programas y de sus políticas que orientamos las acciones de EUROsociAL, durante cinco años, en los siguientes países: Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, México, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Perú y Colombia.

En el transcurso del Programa en el área rural hemos podido constatar algunos logros y consideraciones que nos parece importante señalar y que adquirirán un más completo significado con la lectura de los resultados alcanzados;

- Se instaló o reafirmó, según los casos, en las agendas educativas de los países el debate sobre la educación rural frente a los desafíos que imponen las nuevas y complejas situaciones rurales, desde el punto de vista social, cultural, político y económico:

- Se presentó la necesidad de abordar la demanda educativa en el medio rural desde una perspectiva integral, con participación activa de las familias y la comunidad;

- Se constató la importancia de las sinergias institucionales para garantizar mayor eficiencia, efectividad y sostenibilidad de los procesos. La incorporación de la actividad académica (Universidades, Centros de Estudios, etc.) a la construcción conjunta de respuestas y soluciones – Red Rural de Universidades;

- Se definió que la efectividad de un trabajo articulado, compartido y solidario, es posible a través de una RED que expresa intereses y problemáticas comunes y que ayuda a sostener la importancia de los temas en las agendas políticas (cooperación sur – sur; RED LER);

- Se constató la necesidad de trabajar en todas las actividades del Programa sobre el reconocimiento de la especificidad pedagógica de la educación rural, en su modelo organizacional (plurigrado) y pedagógico; sobre el papel del docente, su formación y su quehacer cotidiano

- Se nos propuso, desde Brasil, que pensar la educación rural – o mejor dicho pedagogía do campo – mirando sólo a la escuela es poca cosa. Se insistió en que para pensar la educación rural es necesario considerar, analizar y debatir acerca de los procesos sociales que tocan y afectan al campo.

Por último conviene manifestar que al finalizar la fase I de EUROsociAL, queda instalada en el espacio virtual de la RED LER (su WEB) una dinámica de comunicación, relevamiento y difusión de información – revista digital-, debates y análisis, construcción compartida de saberes y encuentros, que esperamos y deseamos se mantenga por el bien de los niños, niñas y jóvenes que viven en contextos rurales de la Región.

*\*Coordinadora del Tema: Educación en el entorno Rural. Programa EUROsociAL sector Educación. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura – España*

## RESULTADOS

### Fortalecimiento de los Liceos rurales. Articulación con la Universidad Nacional - COSTA RICA

En 1998 el Consejo Superior de Educación de Costa Rica acuerda crear las Telesecundarias, como una posibilidad para atender la población en zonas rurales. El modelo pedagógico de las telesecundarias, se fundamentó en la intermediación docente y el uso de televisor, videograbadora y material impreso y videográfico.

El plan de estudios de las telesecundarias, incluye además de las asignaturas tradicionales, las actividades de desarrollo, las actividades de integración o proyección comunitaria para interactuar con la comunidad rural y la demostración de lo aprendido, como forma de involucrar a la comunidad en los procesos educativos.

En 2004 el Consejo Superior de Educación (acuerdo 13-04-04) amplió la posibilidad de impartir la Educación Diversificada en las Telesecundarias, para lo cual se inició un plan piloto en 21 colegios. Para el año 2006 funcionaban 139 telesecundarias, con una matrícula estudiantil de 6720 personas, mientras que en 2007, 60 de estas telesecundarias impartían la Educación Diversificada.

Actualmente el Ministerio de Educación Pública se replantea el modelo de las telesecundarias, y propone un modelo pedagógico que se apropie de la realidad rural del país y que aproveche la experiencia acumulada en las telesecundarias. Este año, la División de Desarrollo Curricular en el Departamento de III Ciclo y Educación Diversificada, es la encargada del apoyo técnico para los 41 Liceos Rurales, los cuales se encuentran en un proceso de cambio entre el modelo Telesecundarias y el de Liceos Rurales.

El Ministerio solicita a EUROsociAL apoyo para revisar y fortalecer estos nuevos modelos de educación secundaria, pide la presencia de los programas identificados en los intercambios: programa "Horizonte" de Argentina y las propuestas de reestructuración de la Telesecundaria que está realizando México.

Y convoca a la Universidad Nacional de Costa Rica para esta tarea después de haber iniciado un fructífero contacto en la Reunión de la RedLER en Granada (España).

Perfil de los participantes:

Equipos técnicos de la Dirección de Desarrollo Curricular y del Departamento del Tercer Ciclo y de Educación Diversificada.

Profesores coordinadores de los 41 Liceos Rurales y del Programa de Telesecundaria.

Representantes de juntas administrativas

Representantes del estudiantado

Representantes de organizaciones locales rurales

#### Logros alcanzados:

- Se organizaron grupos y redes informales de trabajo conjunto, a quienes, los equipos del Ministerio y las delegaciones locales les propondrán actividades para reestructurar el modelo pedagógico de los liceos rurales, su organización institucional y los materiales y su uso.
- El Ministerio se comprometió a definir, antes de fin de año, el rol del Coordinador y su categoría administrativa, legal y económica, con el fin de dejar encaminado el proceso para las nuevas autoridades educativas del próximo año escolar.
- Se fijó de común acuerdo entre las autoridades, profesorado y comunidades organizadas, reestruc-

turar a los liceos desde una perspectiva costarricense, tomando ejemplo de otras realidades, pero reconstruyendo la propia, NO MÁS comprar de proyectos de otros países (ej. Telesecundaria mexicana).

- La Universidad Nacional está comprometida con este proyecto. Las autoridades del Ministerio bromean diciendo "tuvimos que encontrarnos en Granada, España, con los colegas de la Universidad Nacional, gracias a la convocatoria de EUROsociAL para establecer una alianza sostenible y rica de trabajo".
- En la última Reunión de la RedLER de fines de noviembre de 2009, en Paraguay, nos informaron sobre los avances de la propuesta y la participación de los grupos docentes autogestionados.

### Creación de la Red Rural de Universidades Chilenas Ministerio de Educación - CHILE

Participan de esta red las siguientes universidades chilenas: Universidad de Playa Ancha; Universidad Metropolitana de Santiago de Chile; Pontificia Universidad Católica sede Regional Villarrica; Universidad de la Serena, Universidad Católica del Maule y Universidad de la Concepción.

En la reunión de RedLER de Granada (España) se manifestó que a partir de las acciones de EUROsociAL, el Ministerio de Educación de Chile había convocado formalmente a la Universidad de Playa Ancha a trabajar en la temática.

A partir de la reunión de Granada, a la cual se invitó a la Universidad de Playa Ancha por haber iniciado el trabajo con el Ministerio, esta universidad, junto a la administración chilena promovió la creación de una red rural chilena de universidades para el apoyo de las políticas sobre educación rural y que se incorporarán a la RedLER. Esta red nacional se concretó en un Seminario que se realizó en Chile en agosto de 2009.

Se trata de una construcción compartida entre Ministerio de Educación y universidades

Cuatro universidades figuran como fundadoras de la red de universidades por la Educación Rural (Universidad de Playa Ancha; Universidad Metropolitana de Santiago de Chile, Universidad Católica del Maule y Universidad de la Concepción) en 2009. Otras 7 suscribieron el protocolo en calidad de adherentes por estar desarrollando propuestas para escuelas rurales en distintas regiones del país, en convenio con el Ministerio de Educación.

#### Objetivos de la RED

- Fomentar la investigación y la docencia en el ámbito de la educación en contexto rural, que permita contribuir al mejoramiento permanente de su calidad.
- Impulsar la colaboración académica entre universidades integrantes de la Red a través de la conformación de equipos de investigación, publicaciones, movilidad académica de estudiantes y colaboración en la docencia de formación inicial, post grado y perfeccionamiento.
- Promover el diálogo entre universidades acerca de los desafíos que implican para la formación docente las políticas de desarrollo educativo en zonas rurales.
- Apoyar y colaborar con el Ministerio de Educación en el desarrollo de políticas de educación rural.
- Establecer redes de colaboración con los profesores rurales tanto a través de su organización como en los respectivos territorios.
- Contribuir al mejoramiento permanente de las prácticas pedagógicas en las escuelas en territorios rurales. La red de universidades brindará asesorías técnicas a 2700 escuelas rurales en la ejecución de los Planes de Mejoramiento comprometidos por un período de cuatro años.
- Colaborar en la difusión de las buenas prácticas pedagógicas de las escuelas en territorio rural
- Sensibilizar a la comunidad universitaria acerca de la importancia de una educación de calidad en los contextos rurales, en función de la equidad social y la identidad cultural.

## Mejoramiento del Programa nacional EDUCO y valorización del programa de educación rural - EL SALVADOR

EDUCO es una iniciativa salvadoreña de co-gestión entre el Estado y las comunidades para ampliar la red educativa en los niveles de educación infantil y básica. Funciona a través de la descentralización efectiva, expresada, entre otros aspectos, en la transferencia de fondos del ámbito central y regional del Ministerio de Educación hasta el ámbito local, para ser administrados por los propios padres y madres de familia y la comunidad, en calidad de co-responsables del proceso educativo. Desde un punto de vista educativo, EDUCO incluye actividades como las escuelas de padres y madres, que contribuye a desarrollar la Junta Directiva de la ACE. EDUCO ha impulsado una mayor asistencia de los niños rurales a la escuela sin poner en riesgo los logros académicos. Entre 1992 y 2000, la matrícula neta en los primeros seis grados de la educación básica aumentó de 76% a 82% en las áreas rurales. Esto permitió acortar la brecha entre las zonas urbanas y las rurales del 12% a 7%. En el año 2002, el 37% de todos los niños de las escuelas públicas rurales asistía a establecimientos de EDUCO. Desde la perspectiva de la cohesión social.

EDUCO es una experiencia exitosa ya que no sólo ha contribuido a mejorar las oportunidades de los niños y niñas que viven en zonas rurales para acceder a una educación de calidad, sino que además ha fomentado la participación ciudadana en la gestión de un espacio público, promoviendo proyectos compartidos, sin perder el Estado su rol de liderazgo.

La participación de los responsables del programa EDUCO en diversas actividades organizadas por el programa EUROSociAL Educación ha permitido por un lado que el Ministerio de Educación de El Salvador haya establecido contacto con otras experiencias, lo que le ha ayudado, entre otras cosas, a constatar la necesidad de apoyar con nuevos materiales impresos a los docentes de EDUCO, a los padres y madres de familia directivos de las ACE y también a los directores de las escuelas. Por otro lado, estos intercambios han permitido que otros países de la Región conozcan y analicen EDUCO, con la finalidad de extraer lecciones aplicables a sus contextos particulares.

Cabe destacar la asistencia técnica realizada en Argentina, en Buenos Aires y en la Provincia de San Juan de un grupo de funcionarios y equipo técnico del Ministerio de Educación (MINED) de El Salvador con el propósito de fortalecer aulas alternativas a partir de las experiencias observadas en escuelas plurigrados de la Provincia de San Juan.

### Logros obtenidos y lecciones aprendidas:

Desarrollar una red de docentes investigadores con utilización de un nodo en el Portal del MINED, para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas del Aula Alternativa en una Red Escolar Efectiva de San Vicente y Usulután. • Realizar la Articulación de la Parvularia y el primer grado en los centros escolares, donde funcionan las Redes Escolares Efectivas de San Vicente. • Fortalecer las Redes Escolares Efectivas con intercambios de trabajo pedagógico (agrupamientos) entre los docentes encargados de ejecutar la estrategia de Aula Alternativa

## Proyecto piloto - PARAGUAY

### Alfabetización digital de docentes rurales y fortalecimiento de redes virtuales de escuelas

Entre los programas que implementa, el Ministerio de Educación de Paraguay en el marco de la Reforma Educativa, viene trabajando en el Programa Escuela Viva desde el año 2001, con el objetivo de mejorar la calidad y la equidad de la Educación Escolar Básica (EEB). Dentro de este programa, el presente proyecto piloto, llevado a cabo en 2009 con el apoyo económico y la asistencia técnica de EUROSociAL Educación, pretende fortalecer la política de intervenciones de la Dirección General de Educación Inicial y Escolar Básica en las escuelas de zonas rurales.

Desde 1998 se encuentra llevando a cabo programas y proyectos tendientes a realizar una incorpora-

ción de TIC al Sistema Educativo Nacional y en esa línea viene trabajando en la consolidación de una unidad de TIC y en la elaboración de un Plan Estratégico de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación, así como en el fortalecimiento del portal educativo, un recurso didáctico útil para facilitar el proceso enseñanza – aprendizaje.

### Objetivo general del proyecto:

- Establecer líneas concretas de trabajo a través del establecimiento de espacios de formación, actualización y especialización para docentes en servicio de zonas rurales y técnicos del nivel central que permitan trazar un trabajo académico de los docentes desde la alfabetización digital y la actualización de métodos educativos basados en tecnología.
- Fortalecer las redes pedagógicas, formadas a partir de los círculos de aprendizaje, mediante la adquisición de competencias digitales.

### Acciones prioritarias del proyecto:

- Capacitar a los profesores en el uso de las nuevas tecnologías en el aula.
- Promover y desarrollar cursos de alfabetización digital para docentes de zonas rurales sin conocimientos informáticos.
- Promover y desarrollar cursos de especialización en aplicación de TIC en la enseñanza para docentes con experiencia en proyectos de colaboración y aplicación de informática educativa y uso de las tecnologías de la comunicación (televisión, video), aprovechando las ventajas de la utilización de EDUSAT.

### Resultados

Resultado 1. Consolidación de una estructura central de formación a distancia por medio de la una taller de sensibilización de coordinadores y tutores

Resultado 2. Elaboración de materiales didácticos de alfabetización digital adecuados a la docencia.

Resultado 3. Formación de docentes rurales sobre la aplicación de las TIC en la escuela

Resultado 4. Organización y Evaluación del Proyecto

## RedLER – red Latinoamericana de Educación Rural

Participan de esta red los siguientes países: Argentina, Brasil, Chile; Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Paraguay, Honduras, Colombia y Perú.

Forman parte de la red las siguientes universidades:

Latinoamericanas: Universidad Nacional de Costa Rica, Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina), Universidad de la República (Uruguay), De Brasil: Universidad Federal de Santa Catalina y la Universidad de Brasilia, Universidad Federal de Pará, Universidad Federal de Sergipe, Universidad Federal de Espírito Santo y Universidad do Estado da Bahía-UNEB, de Chile: Universidad de Playa Ancha, Universidad Metropolitana de Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica, sede Regional Villarrica, Universidad de la Serena, Universidad Católica del Maule y Universidad de la Concepción

Europeas: Universidad de Barcelona; Universidad de Zaragoza, campus de Teruel; Universidad de Granada (España).

La RedLER se crea en un Encuentro de EUROSociAL Educación en Barcelona en el 2008. Se formaliza su creación a través de una declaración de propósitos y funciones acordadas y refrendadas por los países integrantes.

Esta red se concibe como una organización para el intercambio y difusión de experiencias sobre educación rural de nuestros países latinoamericanos, que permitan orientar las políticas públicas dirigidas a los centros educativos que atienden población rural.

Tiene como metas:

- valorar la importancia de la educación como herramienta de desarrollo personal, cultural y económico de las comunidades rurales;
- intercambiar y difundir información para orientar la toma de decisiones que impacten en el diseño de las políticas públicas, constituyéndose en un referente para la Región;
- construir una comunidad virtual de diálogo y debate que sirva para fortalecer el desarrollo educativo de las zonas rurales de la región;
- impulsar procesos de mejora e innovación educativa, a partir de la recuperación, promoción y difusión de programas colaborativos en las instancias de gestión pedagógica y administrativa, centros académicos, organismos internacionales, organizaciones sociales, en las líneas de: formación docente, legislación, prácticas pedagógicas, uso de tecnologías y otras;
- dar continuidad a los procesos de intercambio y desarrollo de proyectos iniciados en la fase I de EUROsociAL.

Durante el transcurso del programa se han realizado tres reuniones de la red: Barcelona, Granada y Asunción (2008; 2009). En la Reunión de Granada se decidió invitar a participar como miembros de la Red a las Universidades europeas – españolas- y latinoamericanas que hasta el momento habían acompañado al programa como apoyo especializado a través de sus profesores y que además venían realizando tareas de investigación y formación en la temática rural. El propósito de esta convocatoria tiene que ver con la necesidad de ampliar la institucionalidad de la Red para garantizar su continuidad y efectividad más allá del programa EUROsociAL.

Las Universidades convocadas en esa oportunidad fueron: Universidad de Barcelona, Universidad de Zaragoza, Universidad de Granada, Universidad Nacional de Costa Rica, Universidad de Playa Ancha (Chile), Universidad de Entre Ríos (Argentina).

A partir de este encuentro y de la labor que, como red fueron realizando los países, en la tercera reunión de Asunción, se incorporaron más universidades como subred Rural de Universidades. Estas universidades son chilenas y brasileras y responden a un trabajo de sinergia institucional que lideran los países, Chile y Brasil, para abordar la complejidad de las temáticas rurales en general y rurales educativas en particular.

Se acordaron tareas y productos de la red cuya ejecución y responsabilidad está repartida entre los mismos miembros:

- En principio los miembros de la RED serán los países que figuran en la declaración de constitución que se firmó en Barcelona. A ellos se agregan Perú y Colombia., que aunque no están asistiendo a las últimas reuniones por razones de disposiciones ministeriales relativas a viajes al exterior de funcionarios, se decide su incorporación habida cuenta de su participación e interés en la temática durante el programa. Por lo tanto, son miembros de la RED: Argentina; Brasil; Chile; Paraguay; Perú; Colombia; El Salvador; Costa Rica; Guatemala; Honduras y México.

- Las Universidades chilenas y brasileras se constituyeron como Red Latinoamericana de Universidades y tendrán un espacio propio en la web de la RedLER

- Se decidió continuar trabajando, sobre los ámbitos que se acordaron en los grupos de trabajo. Esta tarea se continuará desarrollando, en forma virtual, a través de la plataforma sencilla que se preparó al interior de la página web de la RedLER, después de Granada. Sobre la cual se preparó esta tercera reunión

- La administración de la plataforma se mantendrá, por un año más, bajo la coordinación de la OEI, hasta la próxima reunión de la red en octubre de 2010.

- Se incorporan las nuevas Universidades a la Red.

- Se acordaron algunos productos a desarrollar: a) enriquecer con información la web y rediseñarla ; b) Continuar con la revista digital; c) armar la próxima reunión de la red con un Seminario, cuya temática y modalidad será acordada por la RED, de acuerdo al procedimiento que se explicita a continuación; d) constituir grupos de discusión en la plataforma, sobre temáticas a propuesta de los miembros; e) elaboración de un Directorio de Especialistas y de Instituciones que trabajan la temática de la Educación Rural en el espacio latinoamericano y europeo (producto que estaba previsto en Granada y no se hizo).

- Para el punto a) el Ministerio de Educación de Argentina, a través del equipo técnico del área Rural, asume el compromiso de rediseño de la página y de contactar con los países y en su tarea se articula con los administradores de la web de la OEI (durante un año)

- Para el punto b) REVISTA DIGITAL: se socializó la estructura de la revista que presentó la comisión encargada y se acordó publicar dos números por año. El primero aparecerá en abril de 2010. Continuará un año más la comisión de origen coordinada por Limber Santos de la Universidad de la República de Uruguay.

- Cualquier miembro de la RED puede proponer a la coordinación de las mismas actividades, información para su difusión, materiales para su incorporación, bibliografía, experiencias etc. Lo podrá hacer a través de la plataforma citada.

## Algunas reflexiones sobre el valor pedagógico del aula rural

Roser Boix\*

La concepción del papel de la escuela rural como institución educativa al servicio de la comunidad ha variado mucho a lo largo de la historia. En una sociedad cada vez más multicultural y multilingüe es necesario fomentar la idea de una mayor cohesión social y territorial que permita establecer un marco de valores compartidos entre diversas comunidades que conforman una sociedad, con el propósito de revitalizar una auténtica identidad dinámica, integrada y coherente, y especialmente dignificadora de la población local de dicho territorio, fortaleciendo los principios de que tanto la cultura como la ciencia y la tecnología son un patrimonio común.

Desde esta perspectiva, la escuela rural juega un papel básico y fundamental; básico puesto que es un espacio compartido desde el cual se fomenta el diálogo entre intereses y necesidades diferentes, el respeto, la equidad y la tolerancia hacia la diversidad y el trato interdisciplinar del conocimiento; y fundamental puesto que a través de las prácticas escolares y de su apertura (obligada, si se quiere) a la comunidad pueden ser articulados un conjunto de principios morales y éticos imprescindibles para garantizar la plena incorporación del niño a la sociedad del siglo XXI y ayudarles a mejorar como personas.

### El proceso de aprendizaje en el aula rural: algunas consideraciones

En el aula rural el proceso de aprendizaje de los niños parte de una estructura de aprendizaje colaborativo. El grupo clase está formado por alumnos de edades, intereses, capacidades y expectativas muy diferentes; es un grupo heterogéneo basado en la interdependencia positiva entre cada uno de sus miembros; existen unas normas de organización y funcionamiento intrínsecas aceptadas por todos ellos y al mismo tiempo, unos valores compartidos que permiten desarrollar círculos concéntricos de aprendizaje (o de formación, si se prefiere). Además, se sustenta en la actividad directa de cada uno de los alumnos, aprendizaje activo, a través del cual se crean plataformas personales de aprendizaje permitiendo la formación de relaciones y redes sólidas como punto de partida para la construcción del propio conocimiento, sin ambigüedades y dotándoles de una mayor interactividad, favoreciendo la interacción estimuladora<sup>1</sup>.

Dentro de los diferentes grupos de aprendizaje cooperativo que señalan Johnson, Johnson y Holubec (1999), situamos al grupo-clase rural en los grupos de base cooperativos puesto que tienen un funcionamiento a largo plazo, con miembros permanentes. Desde esta óptica, los círculos concéntricos de aprendizaje son una estructura cognitiva que utiliza el alumno rural para ayudarse a sí mismo a aprender y ayudar a sus compañeros. Consiste en que los niños de ciclos superiores ayudan a los de ciclos inferiores en el aprendizaje de contenidos; mientras que a los primeros les permite repasar, consolidar y/o descubrir conocimientos, a los segundos les enseñan nuevos. Los pequeños quieren ser y saber como los mayores y estos tutorizan a los de los ciclos inferiores.

La utilización de estas estructuras cognitivas permite a los niños rurales modular e interpretar el conjunto de informaciones que provienen de las distintas y diversas experiencias que se dan en la escuela y desarrollar generalizaciones sobre sus consecuencias en otros contextos diferentes. Es el principio de la adquisición de competencias necesarias para transformar y emplear la información de forma activa y significativa.

Es importante destacar la acción tutorial entre los alumnos rurales (peer tutoring). En realidad el papel del niño de los ciclos superiores es un papel de mediador entre el maestro y el compañero que requiere de su ayuda. El niño-tutor desarrolla mecanismos de resolución de tareas y de conflictos adquiridos de su propia experiencia. Desarrolla el autoconocimiento, identifica los problemas de sus compañeros, utiliza habilidades sociales y de convivencia básicas para la resolución de las demandas y al mismo

tiempo se enriquece en su asistencia. Sin duda alguna, todo ello repercute en su motivación personal, en su autoestima como individuo y como estudiante, en su seguridad personal, y va construyendo los fundamentos básicos del valor de la solidaridad.

En una situación con tanta diversidad como es la clase rural, se aprovecha la capacidad que puede tener un mismo alumno para el desarrollo de habilidades diferentes. Por ejemplo, algunos compañeros de clase pueden encontrar más fácil la plástica o las matemáticas; y seguro que es a aquellos que presuntamente dominan el contenido a quien recurre el alumno de ciclo inferior. Es un aprendizaje cooperativo en el sentido de que se produce una participación directa y activa de los niños y las niñas de la clase y de ayuda mutua (Pujolàs, 2002, pp.70).

Además, a pesar de que puede haber una gran diferencia de edad entre ellos, está claro que un mismo conocimiento enseñado por un compañero de clase es más fácil de integrar que si lo enseña el propio maestro. Es una técnica basada en la transparencia de lo que se está aprendiendo. Conviene asegurarse de que el compañero entiende lo que le es enseñado, puesto que de ello depende el grado de aprendizaje del conocimiento por parte del niño-tutor. En este proceso propio, por parte del sujeto que enseña, entra en juego la personalización del propio aprendizaje. Puede que para él mismo dé resultado determinada habilidad, pero puede, también, que no ayude para nada al compañero; ello conlleva que el propio niño tutor se vea forzado a recurrir a estrategias metacognitivas y/o cognitivas para alcanzar los objetivos planteados: deducir reglas, plantear hipótesis, repetir de memoria, tomar decisiones, recurrir a otros materiales didácticos, globalizar contenidos, desarrollar habilidades de pensamiento crítico, aumentar la capacidad de reflexión y análisis, buscar técnicas interpersonales y grupales, crear descripciones precisas y unívocas, etc.

Y desarrollar sistemas y planes de autorregulación, no sólo para proveerse de estrategias metacognitivas alternativas, sino además para controlar el ambiente en el que se encuentra inmerso. El tiempo escolar, la organización del espacio, los materiales curriculares e incluso el mobiliario pueden ser componentes inapropiados para el desarrollo de la autonomía personal, la auto-observación o la adquisición de elevados niveles de autoestima.

El alumno-tutor va tomando conciencia de las múltiples alternativas que existen para aprender; aprende acerca de cómo se aprende y en consecuencia, aprende a aprender. "El niño aprende a aprender cuando interioriza un conjunto de procedimientos para gestionar la información que empezó a utilizar con la guía de los interlocutores más competentes, en actividades conjuntas" (Monereo, p. 47, 1997). Es una puesta a prueba de la propia comprensión individual. Y todos pueden convertirse en tutores.

Cuando se convive con grupos heterogéneos con distintos grados de dificultad en el proceso de aprendizaje, conviene alentarlos a probar técnicas nuevas, individuales y/o en grupo, e incluso a discutir y comentar los resultados en otras situaciones similares, a desarrollar evaluaciones grupales. De esta manera, se enriquecen como sujetos y pueden hacerlo extensivo a otras experiencias dentro y, especialmente, fuera de la clase, en la vida cotidiana. Todos estos elementos permiten conjugar el sentimiento de apoyo, de unidad, de orientación, de interdependencia e implicación positiva y de responsabilidad que caracterizan al grupo-clase de un aula rural.

En definitiva, como señalan Johnson y Johnson (1989), la cooperación es probablemente la característica más genuina de la especie humana y en el mundo actual existen una interdependencia absoluta entre individuos, comunidades e incluso estados. Es de crucial importancia la conservación o en su caso, la implementación del aprendizaje cooperativo en la escuela (ordinaria y rural, por supuesto) para formar ciudadanos realmente cooperativos. En la escuela rural, como hemos visto, es la base del aprendizaje.

### Metodología didáctica en el aula rural: entre la globalización y la interdisciplinariedad

El término complejidad ante la diversidad de una clase rural es un concepto claramente manifestado por la mayoría de maestros que entran en contacto, por primera vez, con la escuela rural. Sin embargo, los problemas que la sociedad nos presenta también son cada vez más complejos, interdependientes

e impredecibles. Los efectos suelen retroalimentar positiva o negativamente, depende de las causas, aumentan la incertidumbre y los desconciertos y suceden efectos inesperados. La realidad que engloba al niño en nuestra sociedad no se puede reducir a una sola disciplina, sector o dimensión. La vida real no se divide en disciplinas, temas y subtemas.

En esta línea, la microsociedad que se genera dentro del aula rural comporta replantear las metodologías de trabajo y las estrategias didácticas basadas en el enfoque disciplinar y apostar más por una forma de entender y abordar el conocimiento desde la unidad de acciones y de pluralismo relacional, así como de interpretaciones de las distintas áreas curriculares. A pesar de todo, volvemos a insistir en que el campo disciplinario es una opción didáctica desarrollada por muchos maestros rurales y, que durante un largo período de la historia de la educación rural en nuestro país, ha sido un factor de relevancia dentro de las aulas multiniveles; el cambio globalizado e interdisciplinario es una innovación compleja. "Todos los componentes del sistema se ven afectados, desde la filosofía, la estructura organizacional, el estilo gerencial, la cultura institucional, el currículo y la enseñanza, hasta la programación, el seguimiento y la secuencia, los presupuestos, las certificaciones y titulación, educación de los maestros, el entrenamiento en la práctica y el desarrollo profesional ... mientras un nuevo sistema lucha por existir el sistema viejo se mantiene firmemente" (Clarke y Agne, 1997, pp. 84-85).

En el aula rural, los niños de diversas edades y capacidades exploran el conocimiento con diferentes grados de dificultad. La cuestión es cómo llevar a cabo la metodología interdisciplinaria y/o globalizada; su aplicación se basa en una visión contemporánea de la pedagogía en donde se utilizan estrategias innovadoras, se promueve el diálogo, la colaboración, el pensamiento crítico y la proposición y solución de problemas relacionados con las diferentes ramas del saber.

De esta manera, el trabajo colaborativo, la investigación en el medio, los proyectos de trabajo, los estudios de casos, las unidades globalizadas, los centros de interés son propios de la metodología interdisciplinaria y respetuosos con la diversidad del aula rural. La habilidad del maestro rural consiste en escoger el más adecuado a su clase o seleccionar las estrategias didácticas más convenientes según el método por el que se decida. Lo importante en realidad "es ver cómo a partir de diferentes fórmulas es posible realizar un enfoque aglutinando o prescindiendo de una organización por disciplinas" (Zabala, p. 162, 1999) apostando, además por criterios espaciales, temporales, relacionales y curriculares coherentes con el principio de diversidad.

Burs (2001) considera que el aprendizaje interdisciplinario complementa el aprendizaje basado en el cuestionamiento y el descubrimiento. Todos estos enfoques enfatizan las habilidades del pensamiento, no sólo el manejo de los datos, y promueven diversos grados de autonomía en el sujeto. Al involucrar y hacer partícipes a los niños en la planificación, realización y evaluación de un tema, el enfoque del cuestionamiento realza el aprendizaje y la retención por medio de la formulación de cuestionamientos y la obtención del conocimiento y la información.

La búsqueda del significado se vuelve activa, no pasiva, puesto que las actividades de aprendizaje giran alrededor de cuatro ejes de acción<sup>2</sup>:

- Crítica-reflexiva, en tanto en cuanto el niño y la niña rural son capaces de reorganizar y reconstruir experiencias que les permite conocer y valorar el conocimiento cotidiano, en su contexto cultural y social, para desde ellos desarrollar el potencial de creación y transformación de la realidad que los actores sociales tienen cuando adquieren conciencia de su realidad;
- Indagativa, por cuanto pone en contacto al niño y la niña rural con aspectos complejos, más centrados en la práctica, más procedimentales que teóricos o conceptuales, que promueven la interacción entre compañeros;
- Colaborativa, como la potenciación permanente de la interacción entre iguales, la perspectiva de la valoración, del diálogo, el debate, los proyectos de trabajo comunes, la construcción participativa del conocimiento; de esta forma aprenden a trabajar en equipo.
- Creativa, como forma de abordar y solucionar problemas y situaciones no resueltas o que exigen nuevas respuestas y enfoques.

Estas estrategias didácticas facilitan el desarrollo de habilidades (tanto generales como de procesamiento de la información y lógicas) y capacidades que son básicas para el significado, sentido y propósito de las actuaciones tanto dentro como fuera de la escuela. Las capacidades de localizar y trabajar con la información pertinente; comparar y contrastar diferentes opiniones, juicios, métodos; clarificar como las diferencias y similitudes se pueden relacionar con un centro de interés, una necesidad o un tema; y crear un marco integrado adecuado a las múltiples situaciones de aprendizaje, permiten a los sujetos rurales volverse críticamente reflexivos acerca de la naturaleza del conocimiento y de ellos mismos.

La interdiscipliniedad y la globalización permiten reconceptualizar el papel del maestro y del alumno rural. Las funciones más tradicionales de la enseñanza de exponer, dirigir, entregar materiales didácticos concretos, y ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, son reemplazadas por el papel de facilitador, guía y mediador del maestro dentro del aula rural. De este nuevo rol del maestro hablamos en otros lugares, no sin antes apuntar como señala Burns (2001) que los maestros que optan por enfoques más interdisciplinarios y globales no son especialistas en un tema, sino generalistas que organizan las actividades de aprendizaje alrededor de cuestiones, intereses y conceptos esenciales. Sus áreas temáticas se convierten en fuentes de conocimiento y habilidades aplicadas a propósitos más grandes. Se convierten en expertos en realizar conexiones. ... al tratar temas y plantear preguntas cada vez más complejas sobre respuestas previas y de la observación, nosotros construimos una versión de la verdad por nosotros mismos que amplía el rango de conocimiento y experiencia.

Como consecuencia, los valores propios de las metodologías más tradicionales como el control, la especialización y el expertismo son reemplazados por el diálogo, la interacción y la negociación. De manera que las evaluaciones (o si se prefiere, valoraciones) en el aula rural deben ser también, actividades colaborativas, no una reflexión posterior, un resultado o una responsabilidad individual.

\* Académica de la Universidad de Barcelona

1. Entendemos el aprendizaje colaborativo como una filosofía de aprendizaje y no como técnica, habilidad y/o estrategia, mientras que por aprendizaje cooperativo "como aquella situación de aprendizaje en la que los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos sólo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen alcanzar los suyos" (Johnson, D, Johnson R p. 14., 1999)
2. Adaptado de Una Pila de Pilas en: [www.lafacu.com/apuntes/educación/didáctica/deafult.htm](http://www.lafacu.com/apuntes/educación/didáctica/deafult.htm)

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- Boix Tomàs, R. (1995) *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó/ICE
- Boix Tomàs, R. (2007) "L'école rurale en Catalogne". En Y. Jean (Coord.) *Géographies de l'école rurale. Acteurs, réseaux, territoires*. Ophrys Éditions.
- Boix Tomàs, R. (2007) "L'école rurale en Catalogne: une vision d'ensemble dans une perspective". En: *L'Enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*. Tome 4, Presses Universitaires de Franche-Comté
- Burns, R.C. (2001) "Interdisciplinary Teamed Instruction". En Klein, J.T (Ed) *Interdisciplinary Education in K-12 and College : A Foundation for K-16 Dialogue*. New York: The College Board.
- Clarke, J.H., Agne, R.M. (1997) *Interdisciplinary High School Teaching: Strategies for Integrated Learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D.W, Johnson, R.T., (1989) *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, Minnesota, Interaction Book Company.
- Johnson, D.W, Johnson, R.T., Holubec, E.J. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Monereo, C. (Coord.) (1997) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en a escuela*. Barcelona: Editorial Graó
- Pujolàs, P. (2003) *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic Eumo.
- Santos, L. (2007): "Didáctica multigrado: la circulación de los saberes en una propuesta diversificada". En Quehacer Educativo N° 81, FUM – TEP- Montevideo
- Zabala, A. (1999) *Enfocament globalitzador i pensament complex. Una resposta per la comprensió i intervenció en la realitat*. Barcelona: Graó.



# Educación en las zonas urbanas desfavorecidas

Cristina Armendano\*

## Acceso y permanencia en la educación básica de la población desfavorecida de las ciudades

La mayor parte de la población urbana en el mundo se encuentra ubicada en Asia, América Latina y África. Aunque no es desdeñable el porcentaje que aporta Europa (una quinta parte de los 3.000 millones de habitantes urbanos del mundo). Durante el siglo pasado la población urbana mundial aumentó 10 veces más que en el siglo anterior, además de que el tamaño medio de las 100 ciudades más grandes se multiplicó por ocho. La relación proporcional de población rural - urbana se ha invertido, de casi 85% que ocupaba la primera, en la actualidad la segunda representa más del 45%.

Las ciudades, independientemente de su tamaño, se presentan como polos de atracción para la diversidad de poblaciones, ya que en ellas podemos encontrar todos los servicios que se requieren para tener una vida cómoda, llena de posibilidades y de "oportunidades"; imaginario que se ha venido "vendiendo" a partir de las revoluciones industriales y tecnológicas.

Desafortunadamente, en América Latina, para un porcentaje considerable de la población estos sueños no se hacen realidad, pues la migración que se realiza hacia las ciudades (sean del propio país, o de países vecinos) va constituyendo grupos de población que se asienta en las periferias, careciendo de todo tipo de servicios y oportunidades, además de que se acrecientan sus condiciones de pobreza. Una vez asentados, su incremento poblacional no se detiene; cada vez es mayor la cantidad de niños que se encuentran en estos contextos.

En América Latina existen dificultades para cubrir servicios básicos de salud, educación y protección social. Este contexto, que ha derivado hacia condiciones de pobreza, extrema pobreza y exclusión, tiene indudables implicaciones en el éxito y desarrollo educativo de los niños y niñas de la Región.

Desde estas condiciones económicas y políticas y a pesar de estas crisis, muchos países de América Latina vienen desarrollando desde hace tres décadas procesos de reforma de los sistemas educativos, dirigidos a lograr calidad y equidad educativa.

Es en apoyo a estos esfuerzos que el Programa EUROsociAL/ Educación se propuso el fortalecimiento de las políticas públicas y las estrategias que conduzcan a la plena inclusión educativa de niños y adolescentes, y al mismo tiempo desarrollen capacidades institucionales para gestionarlas.

En esta línea de trabajo han participado en forma sostenida en todas las actividades - de intercambio; de formación, de asistencia técnica y de investigación - los siguientes países: Argentina, Brasil, Chile, Uruguay, Paraguay, Colombia, El Salvador, México y Costa Rica.

Durante el transcurso del Programa, y dada la complejidad de las problemáticas a abordar, siempre existió un espacio demandado, para el análisis y la discusión en torno a: las hipótesis que sostienen los programas y proyectos de inclusión educativa en relación con la definición del problema que se pretende superar, las estrategias de intervención, los ámbitos de implementación de las políticas, los mismos conceptos de inclusión educativa e inclusión social, la tensión entre lo universal de algunas políticas y la escala reducida de muchos de los programas, etc.

Las políticas y programas identificados, visitados y compartidos intentan dar respuestas adecuadas a los problemas de inclusión educativa en las ciudades. Por ello se consideró importante producir conocimiento acerca de las condiciones políticas, institucionales y pedagógicas que sostienen esas iniciativas, y poner ese conocimiento a disposición de los gobiernos que comparten preocupación por estos problemas.

Convertir estas políticas en objeto de estudio ha sido una decisión singular en el marco de los esfuerzos de EUROsociAL- sector Educación a favor de la inclusión educativa en las ciudades de América Latina. Como resultado de los estudios que se realizaron sobre políticas de promoción de la igualdad y de inclusión educativa en seis ciudades de Iberoamérica se editó una colección de siete volúmenes, "Educación en Ciudades"<sup>1</sup>, hasta el momento la única colección dedicada a la problemática de la educación en las ciudades latinoamericanas.

En las actividades de asistencia técnica se rescata el esfuerzo que se realizó para que las experiencias socializadas y compartidas con los países fueran ajustadas a las especificidades de las condiciones que impone cada contexto, lo que mostró claramente que la transferencia directa es imposible y desaconsejable.

Cabe señalar, también, que en las actividades de apoyo y asistencia a las políticas y programas se intentó establecer algunos modos de funcionamiento, criterios, discusiones que fueran replicables para trabajar en otras temáticas, de modo que además de compartir el qué hacer, se intentó en todos los casos compartir el cómo hacerlo. De este modo se deja capacidad instalada en las administraciones educativas que han participado y se crean algunas condiciones de sostenibilidad de lo realizado.

Por último destacar dos situaciones interesantes, no previstas por el programa pero potenciadas cuando se identificaron: a) la cooperación solidaria sur - sur y b) las redes informales de conexión entre los programas y los países.

\*Coordinadora del Tema: Educación en las zonas urbanas desfavorecidas. Programa EUROsociAL sector Educación Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura - España.

1. Colección educar en ciudades. Programas de aceleración:  
- Reorganización de las trayectorias escolares. Ciudad de Buenos Aires - Argentina  
- Educación acelerada - El Salvador  
- Aceleración de los aprendizajes de las poblaciones vulnerables - Bogotá - Colombia  
Programas de reingreso:  
- Centros de Transformación Educativa - México DF - México  
- La escuela busca al niño - Medellín - Colombia  
- Aulas comunitarias - Montevideo - Uruguay  
- Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar.

## RESULTADOS

### Mejoramiento del control del ausentismo escolar en la provincia de Santa Fe - ARGENTINA.

En las acciones de intercambio, al comienzo del Programa EUROsociAL Educación, los países participantes de organización federal o federativa como México, Argentina Y Brasil, si bien el país ha participado desde el Ministerio de Educación Nacional o Federal, al tener estos países descentralizados sus sistemas educativos, a cada intercambio convocado designaban, no sólo representantes del Ministerio Nacional sino que invitaban a participar a las administraciones educativas provinciales/estadales.

Es por este motivo que este resultado se registra en la Provincia de Santa Fé , República Argentina, habida cuenta que la Ministra de educación de esta provincia es invitada a participar de los intercambios por el Ministerio de educación Nacional. Esta provincia cuenta con una gran ciudad como es ROSARIO

En el marco de su tema prioritario B, “acceso a la escuela y permanencia de las poblaciones desfavorecidas de las grandes ciudades”, EUROsociAL Educación desarrolló diferentes actividades dirigidas a las administraciones públicas educativas de varios países de América Latina. En noviembre de 2006 se llevó a cabo una visita y una serie de seminarios/talleres de intercambio de experiencias en Madrid y Paris "Acceso a la escuela de las poblaciones desfavorecidas de las grandes ciudades" dirigidos a las administraciones educativas de varios países de América Latina, entre ellos Argentina, para conocer experiencia en España y Francia, particularmente en sus capitales, Madrid y París.

Es partir de este intercambio y más concretamente en Madrid, donde se visitó a la consejería de Educación y se tomó conocimiento del programa que viene realizando la Comunidad de Madrid sobre Control de Absentismo, con el propósito de generar dispositivos que permitan controlar los factores que generan o contribuyen a el alejamiento de los jóvenes de las aulas y operar sobre ellos de modo que se vaya revirtiendo la situación.

Frente a unas cifras preocupantes de ausentismo en el final de la escuela primaria y en los primeros años del secundario, agravado por el tema de la sobreedad, lleva a las autoridades educativas de Santa Fé ha transferir y adaptar el proyecto de Madrid, y construir una sinergia de instituciones y agentes sociales para retener a los muchachos y muchachas en la escuela.

#### Características de la acción

Implementación de un convenio intersectorial para el control del ausentismo escolar en la provincia de Santa Fe en Argentina. El convenio ha permitido la construcción de una red de instituciones y actores involucrados en asegurar que niños y niñas asistan a la escuela obligatoria con regularidad. En esta red participan autoridades provinciales (el Ministerio de Educación y la Secretaría Provincial de Promoción Comunitaria, de la cual depende la Sub-Secretaría de la Niñez y Adolescencia), comunas y municipios. Solamente en el año 2007 se firmaron actas de acuerdo con noventa gobiernos locales. Esta iniciativa promueve el trabajo en tres instancias: la primera es la escuela, que debe realizar un censo escolar para detectar a la población que se encuentra fuera del sistema educativo y facilitar su matriculación, considerando la particularidad de cada caso en términos de edad, años ya cursados y necesidades especiales. El personal de la escuela realiza también el seguimiento de la matrícula y realiza visitas a los domicilios de las familias para entrevistar a los adultos responsables que permiten ausencias recurrentes. La segunda instancia es la comuna o el municipio, que designan personas responsables para este tema. Los gobiernos locales, en los casos en que la escuela no logre asegurar la asistencia de un niño o niña, realizan tareas de orientación, persuasión y apoyo a las familias, revisando la vinculación

con los planes sociales de asistencia cuando esto sea necesario y posible. En los casos en los que la intervención en este nivel tampoco obtenga resultados, el expediente se transmite a la tercera instancia, la Sub-Secretaría de Niñez y Adolescencia de la Provincia, que pone a su disposición los equipos interdisciplinarios y legales para abordar los grupos críticos. Adicionalmente, como un soporte a la asistencia escolar, se crearon servicios de maestros itinerantes en las tres ciudades de mayor índice de abandono de la provincia. Su tarea es servir de puente entre la población con mayores problemas y las instituciones escolares.

### Elaboración de estrategias de intervención educativa cara a “La situación de los estudiantes en condición de extraedad en la educación básica” - MÉXICO.

Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, Subsecretaría de Educación Básica. Secretaría de Educación Pública - México

En México, cerca de novecientos mil niños y adolescentes que asistieron a la escuela primaria en el ciclo escolar 2007-2008 se encuentran en situación de extraedad (es decir, existe un desfase entre la edad –dos años o más- y el grado que se cursa): estudiantes provenientes de diversos contextos: multigrado, migrantes, indígenas, niños de la calle y en contextos urbano marginales, etc. En este último se concentra el 79.2% de la problemática (712,659 alumnos en extraedad)

En el último trimestre del 2008, once entidades federativas del país y especialistas, en coordinación con el Proyecto para Reducir la Población en Extraedad en Educación Básica en cuestión, construyeron y consensuaron el texto con criterios y orientaciones básicas, estrategias de intervención pedagógica que hacen referencia a lo curricular, a la gestión y la formación docente para la atención a población en extraedad.

Esta acción demandó, a partir de lo vivido en los intercambios de políticas y experiencias, un apoyo y asistencia técnica de EUROsociAL para el 2009, en cuanto a las propuestas desarrolladas en relación a la aceleración de los aprendizajes en Argentina, Colombia, El Salvador y Brasil. En este ejercicio de intercambio de experiencias, y en esta oportunidad, de análisis de las mismas desde las perspectivas de la política mexicana, EUROsociAL desempeñó un papel preponderante en la gestión de condiciones que permiten el intercambio institucional nacional e internacional, y en consecuencia, en la generación de estrategias de intervención educativa que respondan a la mejora de las características organizacionales de la escuela mexicana en contextos desfavorecidos.

Se trabajó a partir de lo elaborado por la Secretaría de Educación Pública, se presentaron los criterios y orientaciones básicos para atender a población en extraedad construidos por 11 entidades federativas del país en sus 4 dimensiones: estratégica, pedagógica, gestión y normativa, y cubriendo no sólo los contextos urbano marginales, sino también rurales, indígenas y poblaciones migrantes.

Desde esa base se comenzaron a exponer los principales lineamientos de algunas de las propuestas desarrolladas en Argentina, Colombia, El Salvador y Brasil y se sumó el aporte de algunos especialistas de esos países comprometidos con el desarrollo de estas políticas de aceleración. Con estos insumos se trabajó en talleres con los equipos técnicos de las 11 unidades federativas. Y se pudo comenzar a reconstruir, con las 11 unidades federativas, los criterios y lineamientos, inicialmente definidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Esto fue consecuencia de haber tenido un espacio y un tiempo previsto y provisto para la puesta en común de los principales desafíos de la problemática en México, el conocimiento de algunas de las iniciativas desarrolladas por algunas entidades federativas y el compartir dificultades y hallazgos en los procesos de implementación e identificación de los nudos conflictivos.

Como conclusión de esta acción (resultado) se propuso a EUROsociAL en el segundo semestre del año organizar algunas acciones de apoyo a las políticas de extraedad que está realizando el estado de Guerrero. Se evaluó la pertinencia y posibilidad económica de realizarlo y se tomó la decisión de hacerlo.

## Elaboración de estrategias y orientaciones educativas sobre aceleración de aprendizajes para estudiantes con sobreedad en el Estado de Guerrero - MÉXICO.

Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, Subsecretaría de Educación Básica. Secretaría de Educación Pública

Después del Seminario de cierre de la asistencia técnica con la SEP y los estados federativos sobre la problemática de la extraedad, citado en el anterior resultado, la Subsecretaría solicita a Eurosocial una continuidad de esta asistencia focalizada en el Estado de Guerrero, habida cuenta de los porcentajes de sobreedad registrados en educación básica.

Propósitos de la asistencia técnica:

- Fortalecer el equipo técnico de la SEP/ Guerrero.
- Profundizar el análisis y las líneas de abordaje sobre determinadas problemáticas en el marco de la atención a escuelas y población en vulnerabilidad.
- Analizar las estrategias seleccionadas en materia de extraedad en la entidad.
- Establecer un espacio de reflexión y formación con los cuadros intermedios que coordinan y /o llevan a cabo determinados programas

La asistencia tuvo una fase preparatoria de dos encuentros, que se realizaron en México DF, entre la especialista y la Coordinadora Nacional de Programas Educativos para Grupos en Situación de Vulnerabilidad y su equipo técnico, con el propósito de preparar la tarea, aprovechando el tiempo y los recursos, técnicos y económicos y garantizar su sostenibilidad.

La asistencia técnica consistió en tres encuentros – en Guerrero- , en todos ellos se recomendó la presencia y acompañamiento de miembros del equipo de la coordinación nacional, con el propósito de establecer algunos modos de funcionamiento, criterios, discusiones que sean replicables para trabajar con otros Estados lo que estuvieron trabajando del Estado de Guerrero.

Los dos primeros encuentros fueron fundamentalmente de análisis de los problemas más frecuentes y recurrentes en la búsqueda de las estrategias pertinentes en el marco de la gestión de la política en pos de implementar lo acordado en el Plan Estratégico de la entidad.

Fueron instancias de trabajo con el equipo técnico de Guerrero (última semana de septiembre y principios de noviembre) y un encuentro de cierre (febrero)

El tercer y último encuentro, se organizó como un espacio acotado de trabajo y los destinatarios fueron equipos de la SEP y la Secretaría de Guerrero.

En las sesiones de trabajo se propuso:

- Compartir algunas conclusiones, interrogantes , situaciones diagnósticas sobre la situación educativa de los sectores vulnerables en la entidad
- Identificar los principales obstáculos presentes en la gestión: problemáticas a trabajar en el marco de documento sobre el plan estratégico para la atención a población en situación de vulnerabilidad del Estado de Guerrero.
- Conocer y recorrer algunas experiencias educativas concretas ( entrevistas con los responsables, con los docentes, con los alumnos y padres)
- Analizar la propuesta de extraedad de la entidad: facilitadores y obstaculizadores
- Trabajar con el equipo técnico de la secretaria en pos de profundizar teórica y técnicamente sobre los abordajes de determinadas problemáticas desde la gestión
- Establecer algunas líneas de acción / esbozo de un plan de trabajo
- Selección y envío de materiales

Se efectuó, al final, un informe de evaluación y propuestas de la SEP y de la Delegación de Educación del Estado de Guerrero sobre los cambios que se irán produciendo en sus políticas y programas a partir de lo trabajado durante esta asistencia.

## Educación en Ciudades: presentes en un área de vacancia

Flavia Terigi\*

*Actualmente, existen en el mundo 175 ciudades de más de un millón de habitantes. Las trece más pobladas se sitúan en Asia, África y América Latina. Según Mongin (2006), hay treinta y tres megalópolis anunciadas para el 2015 y solo una de las diez más grandes –Tokio– será una ciudad rica. América Latina es una de las regiones más urbanas del planeta: siete de cada diez personas viven en ciudades. También es una de las más desiguales: alrededor de 205 millones de personas viven en la pobreza y cerca de 79 millones no disponen de los recursos para satisfacer adecuadamente sus necesidades de alimentación. Más que un problema de renta per cápita, se trata de la existencia de enormes brechas en la distribución de la riqueza: mientras que en los países europeos el ingreso del decil de ingresos más altos supera en no más de 20% ó 30% el ingreso del último decil, en América Latina esa distancia es superior al 100% y, en algunos países, al 200% (CEPAL, 2007). Debido a la desigualdad y a la proporción de población urbana, en América Latina el estudio de la cuestión urbana se recorta como una necesidad.*

*Las grandes ciudades son escenarios en donde se observan crecimientos vertiginosos, que generan nuevas problemáticas urbanas que coexisten con antiguas cuestiones sin resolver, lo cual ha intensificado procesos de segregación urbana. En estos espacios conviven y, al mismo tiempo, se diferencian poblaciones: unas con crecientes niveles de pobreza y marginación, y otras con privilegios para acceder a servicios de calidad. La vida cotidiana urbana está signada por la diversidad y la desigualdad y pone de manifiesto la agudización de la distancia entre clases sociales, claramente identificables por las condiciones de vida, por la localización en el territorio y por las capacidades de acceso a servicios básicos (salud y educación) y al consumo y producción de bienes culturales, entre otras cuestiones.*

*En América Latina, la migración intra-regional se produce de las áreas rurales a las grandes ciudades con mayor oferta de empleo y servicios: escapando de la pobreza, de las guerras, de las catástrofes naturales, de condiciones de insalubridad, los migrantes se asientan en las periferias de las zonas urbanas, profundizándose sus condiciones de pobreza, agravadas por el desarraigo de sus comunidades de origen. Los procesos de segregación socio- espacial en las ciudades son el resultado de un conjunto de factores, en los que a la presencia de poblaciones migrantes que buscan mejores oportunidades y condiciones laborales, se añade la escasa regulación del mercado del suelo, los vaivenes de las políticas públicas que oscilan de un fuerte intervencionismo directo en los barrios a la ausencia en la provisión de los servicios básicos, y el surgimiento de urbanizaciones cerradas producto de la búsqueda de seguridad y bienestar alejados del centro de la ciudad. De modo que ciudades que han alcanzado un cierto estándar de vida para las poblaciones tradicionalmente asentadas afrontan de manera sistemática y urgente la problemática de la inclusión de nuevas poblaciones.*

*La educación escolar, en especial la de niveles básicos destinada a la población infantil y adolescente, es un servicio que requiere distribución territorial para cumplirse; pero las dinámicas demográficas de las ciudades generan escenarios no anticipados por el planeamiento, y como consecuencia las administraciones tienen dificultades para desarrollar a tiempo la infraestructura escolar necesaria para asegurar el ingreso oportuno y las condiciones de escolarización adecuadas. Por su parte, la segregación urbana conforma en el territorio*

urbano zonas con fronteras materiales y simbólicas difíciles de cruzar. La distribución desigual de los servicios educativos, combinada con los procesos de segregación urbana, impactan en la educación: la escuela es testigo activo de la profundización de las distancias sociales y culturales, y no siempre logra evitar ser ella misma parte del reforzamiento de las desigualdades entre quienes habitan una misma ciudad.

La situación contemporánea de las ciudades latinoamericanas plantea nuevas exigencias en relación con la inclusión de quienes están excluidos de otros derechos, o los ven solo parcialmente cumplidos.

### **El reconocimiento de un área de vacancia**

Es claro que las ciudades constituyen entornos específicos y que presentan problemáticas demográficas, económicas, socio-ambientales y culturales, entre otras, que les son propias, de modo que cuesta imaginar que las problemáticas educativas no lo sean al menos en parte. Sin embargo, la tradición de la investigación y la política educativa han dado poco reconocimiento a estas problemáticas: en educación, el reconocimiento de especificidad ha sido más usual en relación con la educación rural y, más recientemente, con la educación en contextos de encierro, mientras que la educación en ciudades ha quedado inadvertidamente asimilada como “la” educación, lo cual ha contribuido a oscurecer las problemáticas específicas que presenta.

Uno de los grandes aportes de EUROsociAL - Sector Educación- ha sido, precisamente, el reconocimiento de la especificidad de las problemáticas educativas urbanas. Acciones de intercambio entre los responsables de las áreas educativas de distintos países de América Latina interesados en la problemática de la educación en ciudades y procesos de investigación sostenidos por los fondos del Programa permitieron identificar un cierto número problemas educativos que toman formas específicas en las ciudades, como los impactos de la segregación urbana en la conformación de circuitos educativos diferenciados, el reingreso al sistema educativo de los sujetos no escolarizados, el reconocimiento de las quiebras en las trayectorias educativas, el establecimiento de sistema de alertas tempranas frente al riesgo educativo y la promoción educativa de los municipios y las organizaciones sociales.

También permitieron identificar un conjunto de políticas educativas que parecían dar alguna clase de respuesta a aquellos problemas. Los programas analizados constituyen iniciativas valiosas en dirección al cumplimiento de los derechos educativos de las poblaciones vulnerabilizadas de las ciudades. Sin embargo, la restitución a gran escala del derecho a la educación requiere transformar las prácticas escolares en el sistema educativo regular; de lo contrario, la escuela seguirá produciendo candidatos a programas de inclusión educativa. Estos programas nos dicen mucho sobre la escuela común, ya que en general su relativo éxito no se apoya en componentes muy sofisticados, sino en condiciones relativamente sencillas que cuestionan la homogeneidad de prácticas y resultados de la escuela común, su inflexibilidad curricular y, sobre todo, la invisibilidad en que quedan sumidos los sujetos. También nos dicen mucho sobre la escuela común porque en ellos reaparecen algunas de las formas problemáticas de funcionamiento del sistema, como la tendencia a producir circuitos segmentados de escolarización (a la que estos programas podrían ser involuntariamente funcionales) o las inasistencias de los docentes.

En virtud de lo expuesto, puede decirse que el tema de educación en las zonas urbanas desfavorecidas acredita una producción que ocupa un área de vacancia en las ciencias sociales: las relaciones entre la educación y la cuestión urbana en América Latina. Mientras en los

países angloparlantes la bibliografía que se ocupa de estos problemas se remonta al menos a veinte años atrás (Ainscow y West, 2008), existen pocos estudios que se ocupen de estos asuntos con el foco puesto en las ciudades de América latina. De aquí la importancia que ha tenido el impulso de la investigación en EUROsociAL, que ha incorporado los procesos de la región al debate político y académico sobre la problemática de la escolarización de las poblaciones vulnerabilizadas de las grandes ciudades.

El reconocimiento de la especificidad de los problemas educativos de las ciudades y el debate sobre las formas de atención política se encuentran entre los aportes que deja EUROsociAL sobre los que, como sostendremos, es necesario seguir trabajando.

El estudio de las políticas abre también reflexiones sobre los procesos de asistencia técnica, en los que también se impone el reconocimiento de la especificidad de los fenómenos locales. Es razonable que países y ciudades que tienen problemas comunes generen preocupaciones compartidas y que ello funcione como motor para conocer lo que hacen otros gobiernos, para aprender de los abordajes que se presentan como exitosos a escala de los países e inclusive a escala de las escuelas. Sin embargo, los traslados automáticos o en bloque de experiencias de un contexto a otro corren el riesgo de desconocer aquello de lo singular (que tanto puede encontrarse a nivel escolar, en el ámbito comunitario o en el plano gubernamental) que hace parte del desenvolvimiento de esas experiencias, comprometiendo con ese desconocimiento el éxito de las iniciativas en los nuevos contextos. Las instancias de cooperación y asistencia técnica, herramientas valiosas de la política educativa, han comenzado a ser planteadas como oportunidades para aprender de la experiencia de otros, pero advirtiendo la especificidad de condiciones que presenta el nuevo contexto: esa especificidad demanda sus propias adecuaciones, e inclusive puede desalentar la adopción de una iniciativa determinada.

### **Lo que se abre pensando en el futuro**

Las políticas desarrolladas a escala urbana para promover la inclusión escolar suelen partir del reconocimiento de una cualidad diferencial de los fenómenos de exclusión educativa en el contexto urbano. Sin embargo, los estudios realizados han encontrado menor especificidad en cuanto a la incorporación de la política educativa a un plan general de política a escala urbana. Queda mucho por recorrer para que las administraciones de las grandes ciudades consideren a la educación como herramienta de superación o atenuación de la segmentación urbana, y para que realicen un aprovechamiento intensivo de los recursos que existen en las ciudades para la restitución de derechos en las poblaciones vulnerabilizadas. No se trata de un déficit que presentarían las políticas locales, sino de posibilidades hasta ahora poco exploradas, a cuya visibilidad ha contribuido el trabajo de Eurosocial en la línea de Educación en Ciudades.

Futuros desarrollos de esta línea podrían orientarse a tres propósitos principales:

- Acumular mayor conocimiento sobre las políticas educativas a escala urbana, estudiando los componentes de las prácticas educativas que realizan los gobiernos, instituciones, organizaciones y grupos sociales en el contexto de las grandes ciudades latinoamericanas.
- Promover el conocimiento y el intercambio de los grupos, instituciones y personas interesadas en la educación como vía de inclusión social y participación ciudadana en el ámbito urbano. Lo urbano es un campo disciplinar complejo en el cual se requieren los aportes de diversas disciplinas para un abordaje consistente; de allí la necesidad de organizar una red de especialistas de distintas disciplinas, y de impulsar abordajes críticos, multidisciplinarios y superadores de la fragmentación propia del saber convencional.

- Generar espacios de encuentro y cooperación con las autoridades educativas de las grandes ciudades de la región, para analizar la conformación del lugar estatal local en las cuestiones educativas, para estudiar el lugar de la educación en la política urbana, y para promover que los recursos de las ciudades se ordenen hacia prácticas educativas incluyentes.

Es importante señalar que las ciudades tienen un alcance administrativo determinado: tienen límites formales, y sus gobiernos locales tienen potestades sobre el territorio comprendido en esos límites. Pero el conglomerado urbano que reúne las peculiaridades demográficas, socio-ambientales, etc., que hacen a la vida urbana, desborda la definición administrativa/política: se puede vivir en la periferia y trabajar en el centro administrativo; se puede residir en el conurbano y escolarizarse en la ciudad. Bajo estas condiciones, los problemas educativos (y los de otras áreas como la salud, el transporte o el empleo) son propios de la dinámica de la aglomeración urbana más que de su definición administrativa. En consecuencia, una misma situación de exclusión educativa puede implicar sistemas escolares o programas educativos que deberían ser asumidos por dos o más autoridades locales diferentes (tal como sucede en las amplias zonas metropolitanas en las que se ubican Buenos Aires, Bogotá o la Ciudad de México). Aportar al desarrollo futuro de políticas educativas incluyentes en las grandes ciudades de la región implica poner los recursos de la cooperación internacional al servicio de la creación o consolidación de formas locales de trabajo mancomunado entre gobiernos que no pocas veces responden a distintas orientaciones políticas

\*Coordinadora general de los estudios sobre inclusión educativa en ciudades EUROsocial - Sector Educación Tema: "Educación en las zonas urbanas desfavorecidas"



## Educación técnica y profesional

Cynthia Brizuela-Speratti\*

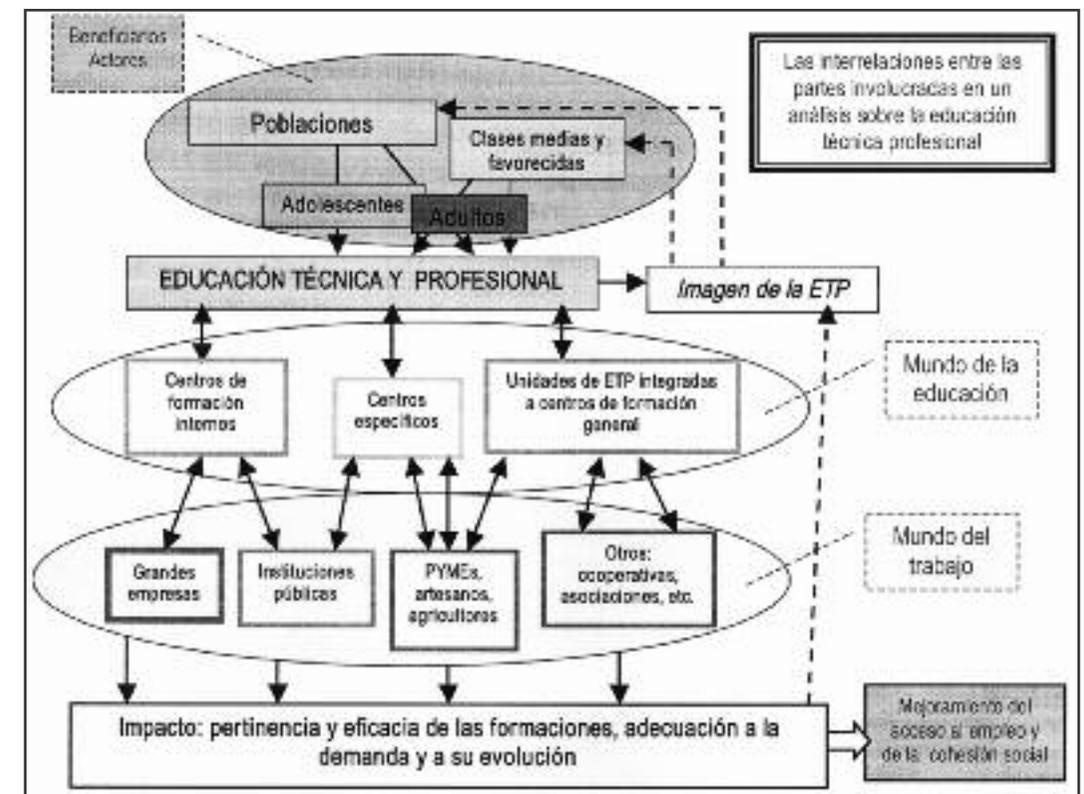
La Educación Técnica Profesional (ETP) es un tema de desafíos recurrentes que está presente en todos los debates centrales de las políticas educativas y de empleo a nivel mundial. Por este motivo, ha sido uno de los temas desarrollados por EUROsocial Educación, un Programa que ha promovido acciones conducentes al desarrollo de políticas públicas de cohesión social en América Latina (AL) entre 2005 y 2010.

La formación técnica profesional necesariamente supone la vinculación entre la educación, la ciencia y la tecnología, y también con el sector productivo y el empleo, lo que le convierte

en un tema bastante complejo. A esta complejidad hay que añadir la dinámica de las políticas sociales muy dependientes de cada contexto concreto.

La visión de la complejidad de los tipos de personas e instituciones interesadas en la ETP y sus intereses cruzados, puesta en forma gráfica en el Cuadro 1, ha estado presente en el desarrollo de las actividades del Programa EUROsocial Educación sobre ETP. Han sido representantes de once los países que han participado en la construcción de la misma: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, El Salvador; Honduras, Guatemala, Nicaragua, México, Paraguay y Uruguay.

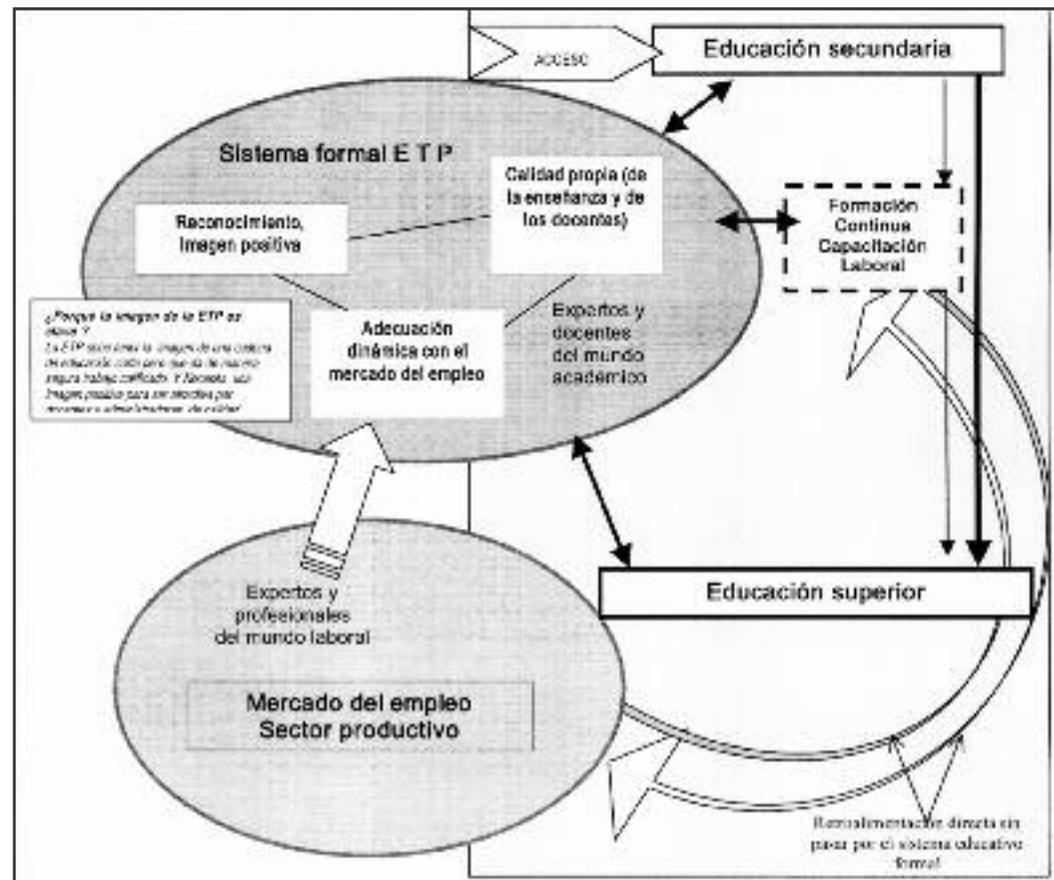
CUADRO 1 Instituciones interesadas en la ETP y su interrelación



### BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- Ainscow, M. y West, M. (2008), *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid, Narcea.
- CEPAL (2007), *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. Publicación de Naciones Unidas.
- Mongin, O. (2006), *La condición urbana. La ciudad a la hora de la mundialización*. Buenos Aires, Paidós.
- Terigi, F.; Perazza, R.; Vaillant, D. (2009), *Segmentación urbana y educación en América Latina. Los retos de la inclusión*. Madrid, Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Cuadro 2 La dinámica de la trayectoria y de la articulación entre los diferentes niveles formativos en la ETP



**Facilitar el acceso a todos los niveles de formación y afrontar los desafíos de calidad de la formación.**

Para ello conseguir la validación de aprendizajes previos y la articulación entre educación técnica secundaria y superior. El reto, por tanto, es múltiple, pues se propone entre otras las

- Considerar todas las implicaciones y las derivaciones, positivas y negativas, de relacionar los sistemas de educación general común con los sistemas de educación técnico profesional, desde diferentes perspectivas: niveles de formación, diplomas y equivalencia de títulos;
- Establecer los puentes que faciliten la movilidad individual de los estudiantes;

- Compaginar la presencia relativa y complementaria de la formación general, la formación de fundamento científico tecnológica y la formación técnica teórica-práctica específica;
- Establecer los grados de ajuste a los requerimientos del sistema productivo y del mercado laboral;

**Mejor articulación entre la educación y el trabajo**

Durante los dos primeros años de intercambios de Eurosocial Educación y luego más concretamente las actividades en cada país, se ha observado y enfatizado la importancia estratégica que los países confieren a la educación técnica y la formación profesional, como factores imprescindibles

para el aumento de la competitividad de sus sectores productivos, en un escenario de internacionalización y apertura de la economía.

Analizar las políticas públicas educativas relativas a la educación técnico profesional de países tanto europeos como latinoamericanos, ha consistido en ir más allá de la relación puntual escuela-empresa y considerar dichas políticas en un marco de relaciones complejas en las que se contemple: el papel del Estado, las estrategias de desarrollo social y crecimiento económico de cada país, el diálogo con los agentes sociales y la articulación con los sectores de la ciencia, la tecnología, de la producción y el trabajo.

El trabajo conjunto de los distintos partes involucradas requiere la creación de instancias o instituciones que permitan los acuerdos y faciliten la ejecución de las acciones necesarias. La Educación Técnico Profesional ha de estar en el centro del diálogo social y de las políticas públicas destinadas a promover la cohesión social, el empleo, el crecimiento económico, la innovación, la competitividad empresarial

**Reflexiones finales**

El programa EUROsociAL Educación, en las acciones llevadas a cabo a través del tema ETP, ha intentado enfatizar el papel preponderante que esta tiene para la cohesión social. Lo ha hecho a través del intercambio de experiencias exitosas entre Europa y América Latina, favoreciendo la reflexión y evaluación de las diferentes políticas de formación en cada caso a través de la asistencia técnica.

Las acciones desarrolladas han demostrado claramente que los responsables de la formación profesional y del mundo laboral tienen como misión esencial la de formar y preparar a las personas para su vida profesional y apoyarles en su inserción laboral y/o estabilidad en el empleo.. Las políticas públicas de ETP han de orientarse a aportar los saberes necesarios para la autonomía, desarrollo y plenitud de las personas, especialmente las más desprotegidas,, y al mismo tiempo han de responder a la demanda econó-

mica del país y asegurar un nivel de empleo satisfactorio, teniendo en cuenta el contexto mundial de la demanda.

En consecuencia, nuestro reto colectivo, consiste en formar ciudadanos y al mismo tiempo disponer mecanismos de actualización y/o validación de las calificaciones necesarias para mantener la competitividad de la economía. Esto implica un dialogo franco, continuo y articulado de los mundos de la educación y el trabajo.

Cada una de estas instituciones y grupos de personas interesadas en la ETP y las interrelaciones entre ellos, deben encaminarse a satisfacer las necesidades de desarrollo integral e integrado de un país, incluyendo su crecimiento económico, en los niveles nacionales, regionales y locales, insertos en un contexto globalizado.

La formulación y la puesta en marcha de las políticas públicas en materia de Educación Técnico Profesional requieren de una adecuada coordinación y del trabajo conjunto al interior de las instituciones del Estado; en particular, que enfoquen sus actuaciones en la misma dirección los Ministerios de Educación, de Trabajo, de Economía, entre otros. Asimismo, implica la cooperación de los sectores de la producción y del trabajo a través de sus organizaciones: cámaras, sindicatos, gremios, cooperativas, etc. Dicha cooperación supone, además, procesos de transferencia y de apropiación de conocimientos científicos y tecnológicos.

Los resultados obtenidos con el Programa EUROsociAL en el tema de la ETP se han llevado a cabo respondiendo a tres principales desafíos señalados por los países participantes.

## Mejorar la formación del docente técnico

Desde el inicio del Programa, los países participantes plantearon, en diferentes intercambios, que mejorar la Educación Técnica y Profesional demandaba esencialmente una adecuación al sector productivo. Lo que ha llevado a la convicción de , que para impulsar cualquier reforma de formación orientada a la inserción profesional, es decir, acorde a las necesidades del mercado laboral, había que tomar como referencia las competencias laborales y profesionales.

Para aproximar los mundos del trabajo y de la educación, es fundamental vincular la reflexión del currículum y sus métodos de formación, con las necesidades y demandas del mercado laboral. En otras palabras, todo itinerario formativo a cualquier nivel: inicial, medio, superior, continuo o en alternancia, incluyendo también la validación aprendizajes previos, ha de basarse en referenciales de competencias laborales. A su vez, cada título o diploma profesional ha de dar lugar a una certificación.

La mayoría de los países de América Latina están implementando programas sobre la elaboración de referenciales de competencias, de alineamiento de la formación inicial y de la capacitación, y, en general, de reforma de las leyes sobre la Formación Profesional. De ahí surgió con naturalidad en Eurosocial Educación la pregunta sobre cómo preparar a los docentes técnicos para ese nuevo planteamiento: “¿Qué calificación han de tener los docentes técnicos y cómo conseguirla?” Es lógico que ese tema se haya hecho presente en el Programa como un punto clave de debate, dado que se trataba de “mejorar la enseñanza técnica y profesional para favorecer la inserción profesional”, es decir para promover la cohesión social a través de la participación en el empleo y la actividad económica.

\*Coordinadora del tema “Educación técnica y profesional”  
Programa EUROsociAL sector Educación CIEP-Francia.



## RESULTADOS

### ● Resultados referidos a la formación del docente Técnico

#### Contribución al nuevo plan de estudios para la formación del docente Técnico - ARGENTINA

El resultado ha consistido concretamente en el Apoyo a la implementación del nuevo Plan de Estudios aprobado por el Consejo Federal de Educación del Programa Nacional de Formación Docente Inicial para los técnicos medios y superiores y los profesionales de grado universitario de carreras de grado afines a la Educación Técnico Profesional que se desempeñan actualmente en escuelas técnicas e institutos técnicos superiores o aspirantes a ingresar en esa carrera docente

Eurosocial Educación ha facilitado que 22 Directores de Institutos de Formación Docente (IFD) de Argentina, de otras tantas Provincias, hayan realizado, pasantías en 2 institutos similares con experiencias probadas y exitosas en Brasil. Cada uno de los Directores participantes en las pasantías tendrán a su cargo el proceso de implementación a nivel provincial.

La educación técnico profesional, iniciada en Argentina hacia finales del siglo XIX, ha mostrado avances -en términos comparativos con otras modalidades- que hoy han creído necesario recuperar y resignificar: la valorización del trabajo, el carácter propedéutico hacia carreras de nivel superior vinculadas al desarrollo tecnológico nacional junto con la formación de egresados con mayores capacidades de gestión laboral y productiva y posibilidades de inserción en el sector socio productivo. En este sentido, tanto a nivel nacional como jurisdiccional o provincial se han producido significativos cambios en la modalidad de la ETP.

Estos cambios han propiciado una reforma legislativa que define la condición de modalidad a la Educación Técnico Profesional a través de las disposiciones de la Ley de Educación Técnico Profesional.

Estas reformas están siendo traducidas en instrumentos y mecanismos de carácter federal, que consideren la diversidad de las condiciones institucionales de las unidades educativas y de las administraciones jurisdiccionales, la multiplicidad de actores que participan en ellas, así como la heterogeneidad de los contextos regionales y locales, de modo que orienten y fundamenten la definición de políticas y estrategias y la toma de decisiones en esta materia.

La posibilidad de compartir experiencias de gestión con colegas de países semejantes ha facilitado a los Directores de los IFD la resolución de los distintos interrogantes que se plantean cara a una gestión innovadora de la modalidad.

La pasantía ha producido importantes reflexiones e intercambios entre los pares argentinos, al establecer semejanzas y diferencias con la realidad brasilera y ha suscitado iniciativas de trabajos conjuntos interjurisdiccionales, potenciados por el nuevo marco de análisis.

Cabe destacar que a lo largo de la pasantía se ha consolidado un grupo profesional reflexivo, respetuoso, armónico y de alta calidad humana, motivo por el cual todos los miembros han manifestado su satisfacción por la experiencia realizada y su disposición a participar en experiencias similares.

#### Implementación del referencial de competencias del docente técnico - COLOMBIA, GUATEMALA, NICARAGUA Y PARAGUAY

Cada uno de los anteriores países está llevando una acción de reforma o de adecuación de curricular en sus sistemas ETP. EUROsociAL Educación les ha apoyado en la elaboración de una herramienta metodológica: la elaboración del referencial de competencias del docente técnico. Esta herramienta, elaborada en equipo por responsables de los países y con la asistencia técnica del Programa, se está implementando en cada país.

La continuidad del resultado está garantizada por el hecho de que las personas involucradas en el proyecto, representantes de cada país, son altos funcionarios técnicos con fuerte influencia y responsabilidad sobre las mencionadas reformas y adecuaciones. Como valor añadido, la práctica institucional y el ejercicio de implementación del nuevo referencial de competencias van a dotar de competencias a numerosos docentes involucrados en el sector y en la especialidad técnico profesional seleccionados en cada país.

Aunque los cuatro países han compartido un enfoque similar, hay diferencias de acuerdo con el contexto institucional y político de cada uno de ellos:

- Paraguay ha iniciado la reforma de la educación técnica y profesional a nivel del Ministerio de Educación y ésta asistencia técnica esta siendo utilizada como metodología para el proceso piloto de reforma.

- Colombia, en la región del Valle de Cauca, ha involucrado a todos los sectores de la Gastronomía para que, a través de la metodología de profesionalización sostenible, se implemente una adecuación en la oferta formativa y sobre todo en la formación del docente técnico.

- Guatemala ha utilizado la metodología para iniciar la revisión de una nueva propuesta del sistema de formación técnico y profesional del Ministerio de Educación.

- En Nicaragua, se ha establecido las bases de un referencial del docente técnico consensuado entre todos los actores nacionales. Han elaborado además, una "hoja de ruta" donde los actores presentes (Ministerio de Educación, Ministerio de Trabajo, Universidades, Institutos privados profesionalizantes, y el INATEC) se han comprometido a implementar la reforma del ETP en diversos pasos, contemplando inicialmente la formación de los docentes de la ETP.

Cabe destacar la participación de diferentes actores políticos en este país que difícilmente se suelen sentar en una misma mesa de debate. El propio Ministro de Educación ha participado en los talleres y ha puesto énfasis en la relevancia a esta actividad. Las necesidades de Nicaragua en términos educativos son obviamente numerosas, pero es constatable también, que existe la apertura política necesaria para impulsar importantes reformas y proyectos.

Aunque la asistencia técnica ya ha obtenido como resultado un impacto en las políticas educativas de cada uno de los países arriba mencionados, todavía queda mucho por hacer para lograr las metas que ahora cada uno de ellos se impuso.

### Creación de una red latinoamericana de formación de docentes técnicos

EUROSociAL Educación ha prestado apoyo a la constitución y consolidación de la Red. La misión de la Red es contribuir a mejorar la permanencia de los alumnos en el sistema educativo (secundaria/media) por medio de la mejora de la enseñanza técnica y profesional. Son miembros de la misma los siguientes países: Argentina, Chile, Colombia, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Paraguay y Uruguay.

Todos los países de Latinoamérica empezaron, en momentos diferentes, procesos de reforma educativa que se han implementado con el objetivo de modernizar los sistemas de formación. En este clima de reformas la formación técnica ha adquirido una importancia fundamental, como modalidad educativa clave para el desarrollo socioeconómico. Si observamos los procesos que se están experimentando en cada uno de los países de la Región, se puede encontrar tres ejes prioritarios comunes: la calidad; la equidad y el lenguaje de competencias.

En este contexto, adquiere una relevancia fundamental preocuparse por la formación del actor esencial, el docente especialista, para asegurar que pueda hacerse realidad lo previsto por estas reformas en un contexto de calidad y equidad.

La Red se ha constituido para establecer, espacios de reflexión compartida, diálogo y cooperación horizontal entre los países latinoamericanos en torno a problemáticas de la formación técnica y, especialmente, de la formación de sus docentes.

Como resultados propios a la Red se destacan los siguientes:

- La Red de responsables en temas de políticas de formación de docentes técnicos representativa de estos países latinoamericanos ha mantenido dos reuniones anuales sobre temas de interés común para sus socios y orientados a apoyar políticas concretas de cohesión social en sus países.

- La Red ha conseguido crear un espacio de intercambio y diálogo político entre los representantes de los países que la integran y ha participado como tal en el Forum Mundial ETP en Brasil en el mes de noviembre 2009.

- A través de la Red se ha establecido una agenda de cooperación y transferencia en los temas relacionados con la formación de docentes técnicos de los países socios de América Latina.

## ● Resultados referidos al acceso y a la calidad de la formación

### Impulso al Sistema Chileno para la validación de los aprendizajes no formales e informales - CHILE

Se ha logrado a través de la elaboración de recomendaciones para mejorar la eficiencia de dicho sistema y a través de la capacitación del personal clave para llevarla a cabo. Todo ello en el marco de actividad propiciado por EUROSociAL Educación

Así mismo, en este contexto, se han definido las características que ha de tener el sistema, así como los requisitos y los instrumentos idóneos para hacer viable este sistema en otros países de América Latina. Durante las jornadas de un taller nacional sobre la validación de aprendizajes no formales e informales en Chile, fue presentado el tema en profundidad y analizadas las experiencias de reconocimiento en educación de adultos de Formación General, Formación Técnica y Superior. Igualmente fueron presentados los programas piloto RAP (Reconocimiento de Aprendizajes Previos) en Chile y se analizó la práctica en Francia y en Europa. A partir de entonces, conjuntamente con los participantes se han desarrollado propuestas para la futura institucionalización. Los responsables de Chilecalifica elevarán estas propuestas al Ministerio de Educación.

### Elaboración de un programa de articulación entre la ETP secundaria y superior - ARGENTINA.

Se ha logrado, a través del apoyo a los equipos político-técnicos responsables de tomar decisiones sobre el desarrollo de la educación superior técnica.

Se han mejorado, con la asistencia técnica de EUROSociAL Educación, los lineamientos curriculares e institucionales de la ETP sobre articulación entre la formación de técnicos de nivel secundario y técnicos de nivel superior, a nivel nacional en Argentina.

Se han apoyado en este campo acciones concretas de mejora, coordinadas por el INET (Instituto Nacional de Educación Técnica), en cuatro jurisdicciones o Provincias del país

A partir de la demanda del INET, EUROSociAL Educación inició esta actividad para dar continuidad a la temática abordada en el seminario internacional sobre la articulación entre la formación de técnicos de nivel secundario y técnicos de nivel superior en la ETP, brindando asistencia técnica a los equipos político-técnicos responsables de tomar decisiones sobre el desarrollo de la educación superior técnica. Responde a una previsión de ámbito nacional y más específicamente a llevar a cabo en 4 jurisdicciones dispuestas a encarar acciones concretas es esa línea.

Cabe aquí subrayar que la agenda de reformas gubernamentales en Argentina integra actualmente la Educación Superior Profesional en el año 2009 y papel del INET consiste en elaborar las propuestas al respecto. Eso significa que en los próximos meses los avances previstos serán importantes. Muchos aspectos están ya en trámite de finalización y la asistencia técnica ha permitido reforzar y acelerar el proceso.

## ● Resultados relativos a al articulación entre políticas de educación y de trabajo

### Apoyo a la creación y desarrollo de la REPAET – Red Paraguaya de Articulación entre Educación y Trabajo, estableciendo mecanismos de comunicación y coordinación entre los diferentes sectores de los mundos de la educación y del trabajo - PARAGUAY

La Red Paraguaya de Articulación entre Educación y Trabajo (REPAET) es en si un resultado de una acción EUROsociAL en el tema de ETP. La Red surge a partir de un seminario con actores internacionales realizado en Asunción en marzo 2008.

Es importante señalar aquí, que la educación paraguaya vive en un contexto de reformas técnicas y de reorientaciones políticas, donde los procesos educativos siguen siendo claves para la construcción de un futuro económico-social coherente y sostenible del país. Sin embargo, se debe considerar críticamente que los desafíos actuales tienen un momento diferente a los de los 90 (década de implementación de la Reforma Educativa). En este nuevo contexto de crisis económica mundial, con el agravante de la segmentación social existente a nivel nacional, la “educación para el trabajo” tiene un rol clave en la gestión educativa del Estado.

El sector elegido para poner en práctica el ejercicio de articulación, ha sido el de Turismo. La secretaria permanente lo ha denominado Proyecto Piloto y para ello ha involucrado a la Secretaría Nacional de Turismo con sus diferentes representantes empresariales. La REPAET ha trabajado en este marco, sobre la redefinición de los perfiles profesionales requerido por dicho sector, que esta actualmente generando ajustes en la oferta educativa.

Como resultados inherentes a las actividades de la Red, se pueden citar tres concretos:

- Se ha redefinido el cronograma de actividades y se ha consolidado la secretaria permanente de la red;
- Se ha preparado un convenio interinstitucional para finalmente establecer de manera oficial el marco institucional de la REPAET y
- Se ha trabajado en forma articulada con el sector turismo para la redefinición de la oferta formativa a nivel secundario y de capacitación laboral continua del sector.

### Aportaciones sobre la formación del docente técnico y sus desafíos realizadas en el forum mundial sobre ETP de Brasilia

Cabe de nuevo recalcar la relevancia de una formación técnica y profesional de calidad para favorecer la cohesión social. De hecho, ya se ha reflexionado mucho sobre las competencias que un docente ETP debe desarrollar para lograr impartir dicha educación de calidad. En este sentido, la red latinoamericana constituida a través de EUROsociAL ha querido hacer hincapié sobre los desafíos que la “profesión del docente técnico” presenta hoy en día en cada uno de los países representados.

Los artículos que siguen fueron preparados por los países miembros de la red, para el Forum Mundial ETP realizado en Brasilia, Brasil en noviembre del 2009.

La reflexión se ha centrado sobre el desafío inminente que presenta la formación del docente técnico en los países integrantes.

## La profesión docente y la construcción de la identidad profesional

Silvia Braumüller. M.A.\*

### Un tema esencial en el debate del rol del docente en tanto actor social

*La Pedagogía tiene un objeto propio pero esquivo; “el acto educativo”. Es suyo pero es de otros. Es de quien enseña y de quien aprende, de quien sabe y de quien ignora. Así, la Pedagogía “es” en tanto incursiona en procesos ajenos. Observa el acto pedagógico de otros y, recién ahí “hace saber” para su propio campo. Y entonces media, se entromete, y, si su mediación es exitosa, Produce saberes para que otro aprenda, cambie, innove, Sea ese otro un alumno, un docente, una cátedra o una institución.*

*El objeto de este trabajo es reflexionar acerca de la formación de profesionales que trabajan como docentes en la modalidad técnico profesional y en otras modalidades del nivel secundario y superior no universitario y en la universidad. Ellos tienen un rol estratégico en el ejercicio de las políticas educativas que hacen a la cohesión social.*

*En la medida en que ya tienen un primer perfil profesional, la profesión docente se convierte en su segunda profesión y se construye sobre la base de una identidad profesional precedente.*

### Las dos profesiones, sus campos y habitus

*Puede resultar interesante utilizar las nociones de Bourdieu de campo y de habitus para entender el proceso de construcción de una segunda identidad profesional y los posibles conflictos que se pueden presentar en su transcurso. Bourdieu define el campo como aquel lugar social representativo de identidades y que detenta saberes, procedimientos y valores específicos. En su interior se crea un sistema socialmente construido de habitus profesionales, disposiciones permanentes estructurales y estructurantes que se adquieren en la práctica y que permiten percibir, apreciar y actuar en el aquí y ahora. El habitus funciona como una subjetividad socializada.*

*Siendo así, debería considerarse el campo técnico/tecnológico y sus propios habitus y compararlo con el campo de la educación y sus propios habitus. En todo caso, la comparación permitiría apreciar si existen incompatibilidades y/o zonas de conflicto que hagan difícil la adaptación y/o permanencia de algunos sujetos. [...]*

### La docencia como profesión

*Mucho se ha escrito y discutido acerca de la docencia como profesión. En este trabajo se sostiene que la docencia, aún con sus características peculiares, puede ser considerada una profesión. De todas formas, para formar en esa profesión, es imprescindible definir claramente algunos conceptos y principios que permitan guiar los procesos formativos para la docencia. [...]*

### ¿Qué sabe y qué desconoce el profesional con desempeño docente en la modalidad técnico profesional?

*Es provechoso para la calidad de esta modalidad educativa que sus docentes se desempeñen también en el ámbito productivo. Se puede decir que la dedicación exclusiva no es -en*

este caso- un atributo beneficioso. Y también es beneficioso que haya una pluralidad de perfiles: son tan necesarios los técnicos como los ingenieros.

Lo que es importante señalar e iluminar es que la formación de estos profesores no puede ser semejante a la formación inicial que incluye la formación inicial específica a los contenidos de la titulación y que se orienta a la enseñanza de esos contenidos - el docente de grado o el de nivel inicial, el profesor de matemática para la escuela secundaria-. Este sujeto alumno se prepara, en el profesorado, para lo que será su profesión futura, en principio la única. Enseñar el contenido "cierra" en sí mismo.

En otro orden, este profesional puesto en docente, desconoce la burocracia escolar, la jerga pedagógica las rutinas escolares, la idiosincrasia docente y en todo caso no valora o directamente desvaloriza lo que de escolar se ve en el aula, en el taller o en el laboratorio. Tampoco sabe de la política educativa, del lugar de la institución escolar en el contexto socio-cultural, de la comunidad, de la inclusión y la exclusión, la repitencia y el abandono.

No es que no le interesa; no sabe, no tiene opinión o es prejuicioso al respecto porque esas temáticas no entran en su experticia ni en su campo de interés. [...]

### Conclusiones

Cualquier proceso de formación docente dirigida a este grupo profesional debe tener en cuenta, en principio que:

- Los alumnos cursantes ya son profesionales,
- La docencia es su segunda elección,
- No hay saberes didácticos específicos contruidos para cada campo y nivel de la educación técnico profesional y que
- necesariamente, la tarea de formación debe ser encarada en forma conjunta entre pedagogos y profesionales de las diversas especialidades técnicas, de manera tal que haga sentido lo que se plantee como contenido de esta formación.

Con mayor frecuencia, los cursantes de formación docente inicial/ o continua son aspirantes a los profesorados de nivel inicial, de educación básica y de la escuela secundaria no modalizada, en cuyo caso el conocimiento de las asignaturas/áreas se produce en simultáneo con la formación docente.

Cuando los profesionales que ejercen la docencia en la ETP asisten a algún dispositivo de formación docente, reaccionan y refractan frente a las alternativas de "didactización" por parte de los formadores pedagogos o especialistas curriculares. Este hecho es también producto del desconocimiento/alejamiento que el formador pedagógico tiene, en general, de los requerimientos propios de las trayectorias formativas conducentes a perfiles profesionales.

El formador docente, más acostumbrado a la formación inicial de quienes eligen la docencia como primera profesión (y a veces única) desconoce, descalifica y/o desvaloriza las idiosincrasias de las profesiones no docentes y trata al profesional alumno como si fuera un practicante novato, recién salido de la escuela secundaria. Trata de "aculturarlo" y entonces la formación fracasa. Cuando el pedagogo incursiona en la práctica consolidada de un profesional no docente, sin tener en cuenta la brecha existente entre los campos culturales de cada sector, los valores que estos sustentan, los habitus, esquemas y guiones de acción que hacen a la práctica profesional cotidiana, la indicación o el señalamiento unilateral que intenta conducir a una propuesta de cambio en realidad produce, primariamente resistencia... temor.... rechazo. Un recurso posible para iniciar este proceso de construcción necesariamente compartida es la inclusión de la pareja pedagógica mixta (un pedagogo y un profesional del campo de la técnica, con el objeto de crear deliberadamente un espacio de reflexión conjunta, pero también de superación de perspectivas.

Asimismo, la observación de la práctica docente debe estar hecha desde ambos campos.

El pedagogo podrá observar el contenido didáctico de la actuación del docente. El profesional técnico, la pertinencia del contenido específico de la materia en cuestión. Los dos, necesariamente, deberán develar la adecuación de la particular mixtura que, deliberadamente o no, está practicando el docente en esa clase.

El pedagogo, como formador profesional, pone su rol al servicio de un escenario superador, escenario que se construye responsablemente, a partir de la tarea conjunta.

No hay didácticas específicas para las materias científico-tecnológicas, ni para las técnicas específicas, ni para las prácticas profesionales; tal vez aparezcan como construcción colectiva producida a partir de esta nueva propuesta. Los registros de clase, las reflexiones y las devoluciones tal vez permitan dar el salto de la simple comprobación empírica para llegar a la construcción teórica que hoy nos falta. [...]

\*Directora de Formación Docente, Instituto Nacional de Educación Técnica INET, Argentina.  
[...].Ver artículo completo en la página web EUROsocial Educación: [www.eurosoci.al.edu](http://www.eurosoci.al.edu)

## Planteamientos para la formación y certificación de docentes de educación técnica y profesional

Alcira Sosa Penayo\*

"Me gusta ser persona porque, inacabado, sé que soy un ser condicionado pero, consciente del inacabamiento, sé que puedo superarlo. Ésta es la diferencia profunda entre el ser condicionado y el ser determinado". Freire, 2008.

### Caracterización del ejercicio de la docencia en la modalidad técnico-profesional.

En Paraguay, el Sistema de Formación Docente contempla tanto la formación inicial como la formación en servicio, con una duración de tres años, posterior al nivel de educación secundaria (ver Anexo 1). Sin embargo, si bien contempla la preparación académica para el ejercicio de la profesión en todos los niveles de Educación Inicial, Educación Escolar Básica y Educación Media, ésta no incluye la formación ni certificación para el ejercicio de la docencia en la modalidad técnico-profesional. Entonces, ¿quiénes son los responsables del proceso de enseñanza en las aulas de la educación técnica?, ¿dónde se han formado?, ¿qué acreditaciones los avalan?

Las respuestas no son muy complejas:

- En las diferentes especialidades del Bachillerato Técnico (correspondiente al nivel de Educación Secundaria) y de Formación Profesional ejercen como docentes profesionales con formación terciaria, docentes generalistas con alguna especialización en un área específica y algunos profesionales con categoría de "instructores" que en algunos periodos accedieron a cursos que los acreditaban como tal.
- Se han formado en instituciones de nivel superior (universitaria y no universitaria), en algunas empresas u organizaciones que tienen departamentos de capacitación, en los institutos de formación docente, entre otros.
- En cuanto a las acreditaciones, en su mayoría no las tienen, al menos no para el ejercicio de la docencia, sí para el ejercicio de las especificidades de su profesión. Y esto supone una serie de situaciones en la organización del cuerpo docente en estas instituciones y limitaciones para el acceso a la carrera docente por los mecanismos legales (concursos públicos de oposición).

*Pero se complejizan cuando planteamos cuestiones tales como ¿en qué condiciones acceden al ejercicio de la docencia?, ¿cómo garantizamos que reúnan las competencias del saber profesional y las habilidades didácticas para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje?, ¿cómo y cuánto aprenden los/as alumnos/as en las aulas de educación técnico-profesional? [...]*

*Sin dudas las respuestas a estas y otras cuestiones relacionadas ameritan una investigación que aún adeudamos, pero existen evidencias obvias que necesitan ser discutidas en un abordaje conjunto de diferentes sectores relacionados con el quehacer educativo en el ámbito de la formación técnico-profesional.*

*Se debe además repensar sobre el espacio de la escuela y sobre sus relaciones. Nos interpela a un diálogo continuo en donde las voces de los actores constituyen las oportunidades para plantear políticas orientadas al mejoramiento de la práctica docente, porque es allí, en esa cultura escolar, donde se concretan o no las intencionalidades de la política educativa. No es que no se puedan encontrar soluciones, muchas veces lo difícil es reconocer las verdaderas problemáticas para operar sobre ellas, cuando miramos sólo desde un punto de referencia, dejando otros campos, los no visibles desde nuestra posición, pero cuya influencia acaban siendo determinantes. [...]*

### **Reflexiones finales**

*Una de nuestras preguntas al inicio de estas líneas refiere a ¿Qué concepciones pedagógicas sostendrán los planteamientos de la educación orientada al trabajo?, la que sumada a los diferentes aspectos que integran la ETP (el financiamiento, la relación oferta-demanda, la tipología institucional, las articulaciones intersectoriales, entre otras) configuran cuestiones que no se responden sólo desde el sector educativo, aunque éste se constituya en su principal propulsor.*

*Porque hablar de educación técnico-profesional, independientemente de la configuración actual de la oferta, implica necesariamente discutir políticas de desarrollo, dado que a través de la ella se forman los recursos humanos que pueden favorecer o no en buena medida el desarrollo de la competitividad de un país.*

*Y en esta perspectiva sí es importante posicionar cuestiones tales como la necesidad de garantizar trayectorias de formación que permitan facilitar la cualificación profesional, hecho que conlleva superar denominaciones tales como “formación de la mano de obra” y plantear la educación de las personas a lo largo de la vida, no sólo por fundamentaciones desde el ámbito de lo educativo sino porque los escenarios laborales en este siglo involucran una complejidad de competencias y porque “el trabajo no es sólo una fuente de ingreso (...) sino también un ámbito de reconocimiento social y de producción subjetiva”. (OIT, 2005:11)*

*Entonces abordar el desafío de una formación docente para la educación técnico-profesional, que responda a las necesidades del presente y contemple escenarios futuros en nuestro país pasa en este momento por iniciar un sistema de formación para futuros docentes de ETP y por iniciar procesos de certificación para quienes están en ejercicio.*

*Y aún reconociendo que existen limitaciones definidas por las condiciones materiales, también destacamos que la enseñanza constituye un proceso de construcción de aprendizajes, tanto para el docente como para los alumnos en relación a unos conocimientos planteados en un contexto (histórico del país y particular de cada institución y sus actores) por lo cual como toda construcción supondrá ajustes y replanteamientos.*

*Nuestro aporte consistirá en iniciar ese camino. Al fin de cuentas, como lo plantea Feldman (1999) se trata sólo de AYUDAR A ENSEÑAR. [...]*

\*Directora general de Educación Media, Ministerio de Educación y Cultura MEC, Paraguay; [...].Ver artículo completo en la página web EUROsociAL Educación: [www.eurosoci.al.edu](http://www.eurosoci.al.edu)



## **Educación en contextos de violencia**

Francesco Mazzone\*

**E**n el marco de la educación en contextos de violencia se ha tratado de mantener cierta coherencia metodológica a lo largo de todo el proceso de intercambio. Así el proceso de intercambio se ha basado sobre algunos ejes sub-temáticos, denominados temas/demandas, que han surgido del taller realizado en Cartagena de Indias (Colombia), desde el 24 al 30 de Junio de 2006, en el ámbito del Primer Encuentro Internacional de Redes EUROsociAL.

Algunos de estos temas/demandas han sido definidos como prioritarios aglutinando el interés de todos y han sido reafirmados en cada encuentro, aun que bajo distintas perspectivas:

- Mejoramiento de la formación docente en pro de la adquisición de metodologías de atención psicológica para la escuela con problemas de violencia interna y de metodologías que involucren a los entornos institucionales y socio-culturales.

- Desarrollo de la educación en entornos sociales de violencia mejorando la gestión de las escuelas, participación comunitaria y la capacidad de los equipos directivos y docentes.

- Formación en competencias ciudadanas y educación en contextos de violencia. Respuesta creativa al conflicto.

Así se han ido definiendo dos macro- líneas de intervención: respuesta y prevención. En este marco, la pregunta del millón que ha surgido prepotentemente del debate ha sido: ¿"como" realizar intervenciones acertadas en estos campos? Tratando de responder a esta tremenda inquietud se han ido aclarando las categorías del "como", que son:

- políticas y/o programas para la creación de dispositivos alternativos capaces de atraer y mantener los niños y adolescentes en la escuela;

- políticas y/o programas para dar atención a los jóvenes "dropped out", expulsados desde la

escuela y en alto riesgo (escuela de la segunda oportunidad); programas tanto integrados en la escuela como alternativos a la escuela;

- políticas y/o programas dedicados a construir sentido de pertenencia y de ciudadanía activa que faciliten la convivencia pacífica y el ejercicio y el respeto de los derechos humanos.

Pero el problema es ahora: ¿Quién se tiene que encargar de ello directamente, diariamente, continuamente y continuadamente? Los docentes. ¿Y tienen los docentes las capacidades y la voluntad necesarias? Lo que trajo consigo otra pregunta: ¿Qué es lo que tiene que hacer la escuela? ¿Qué es lo que tienen que hacer los docentes? Educar. Enseñar. ¿Que mas? Puesto que "como" (otra vez) se enseña, es lo que se enseña, la formación de los docentes, de formadores de docentes, de orientadores de docentes, de directores de docentes, se ha impuesto paulatinamente como el tema/demanda trasversal mas fuerte.

En este ámbito consideramos como adquirido que mientras la formación de profesionales que sepan enfrentar y manejar la violencia en la escuela es un deber, la formación de profesionales que sepan como enfrentar y manejar los conflictos en el medio en el cual se encuentra la escuela, sea un barrio de una grande ciudad o una aldea, es una necesidad emergente.

Así, mientras hay ámbitos en donde la escuela se extiende, tratando de contribuir a responder a los problemas sociales, económicos, culturales que causan comportamientos violentos (en el medio escolar), no puede prescindir de mejorarse en su propia misión, que es la enseñanza, la educación, la creación de un entorno protector que sea a medida de los chicos y de las chicas y no en contra de ellos.

Por ello se necesita una educación que permita reconocerse y encontrarse, que comunique un

sentido de pertenencia frente al cual no hay necesidad de buscar otras protecciones al margen de la ley, afuera de la convivencia pacífica, en contra de los derechos propios y de los demás. Por ello también es necesario reconocer que no todas las niñas y todos los niños son iguales, ni los adolescentes: su pensamiento y su comportamiento está íntimamente ligado a los contextos sociales y culturales en los cuales se han desarrollado, contextos que –sobre todo en América Latina, pero en Europa también– son fuertemente desiguales y esta desigualdad se interpreta, a razón, como injusta. Esto hay que reconocerlo y actuar en consecuencia para tratar de ofrecer las mismas oportunidades a todos y todas pero desde una educación diferenciada.

Las experiencias que hemos conocidos en el marco de EUROsociAL Educación (en contextos de violencia), en este recorrido concreto e ideal por cuatro países de Europa (España, Francia, Italia y Suiza) y cinco de América Latina (Argentina, Colombia, Costa Rica, El Salvador y Uruguay), han sido todas ricas “comida para el pensamiento”. Su valor consiste también en habernos mostrado que existen formas distintas, muchas de ellas válidas, para acercarse, escuchar y entender, este “otro” que es el mundo de los jóvenes, de los cuales también es posible aprender. Pero también nos han probado que todos necesitamos de la escuela y la escuela necesita de todos, y que la comunidad educativa, apoyada por el Estado con la institucionalidad y con recursos financieros suficientes y continuos, es uno de los actores más importantes para la cohesión social y territorial.

Los intercambios realizados en el marco de la temática de la educación en contextos de violencia (y violencia en contextos educativos) han sido acciones complejas, incluyendo la participación de representantes de muchos países de América Latina durante un tiempo de una semana o diez días de convivencia, basados generalmente sobre seminarios y talleres de trabajo de grupo, alimentados por las ponencias de muchos expertos, tanto académicos como promotores y gestores de políticas, programas y proyectos en esta temática.

A los intercambios en el marco de la temática de la educación en contextos de violencia ha seguido el apoyo a la respuesta y/o a la prevención, brindando asistencia técnica y formación útiles para mejorar el impacto de programas que los países tenían como expresión de su política educativa relacionada con la temática de la educación en contextos de violencia (Colombia, El Salvador y México), para alimentar procesos de reforma curricular ya en marcha (Costa Rica) o para fortalecer la toma de conciencia de las instituciones educativas sobre dichos problemas y las formas de enfrentarlos (Argentina y Uruguay).

\* Coordinador del Tema: Educación en contextos de violencia.  
Programa EUROsociAL sector Educación CISP - Italia.



## RESULTADOS

### **Mejoramiento curricular de la educación para “La convivencia armónica” a través de la construcción de un modelo de gestión pedagógica y administrativa de los centros educativos, orientado hacia la promoción de la convivencia armónica institucional, la prevención y la atención de la violencia en la comunidad educativa - COSTA RICA.**

En la sociedad costarricense –afortunadamente– no se levanta un alto índice de violencia generalizada como en otras sociedades de América Latina y el Caribe. Su clase media aun resiste los desafíos de las crisis económicas que han azotado la región, aun que las crisis hayan ido ampliando la desigualdad entre esta clase media y las minorías afro, indígenas y de inmigrantes provenientes sobre todo de Nicaragua. Sin embargo la violencia en la población infantil y adolescente ha aumentado significativamente en los últimos años, específicamente en los ámbitos escolares, con un costo humano, económico y social enorme. Una cantidad creciente de docentes, administradores y estudiantes de escuelas públicas y privadas enfrentan conflictos graves y, en algunos casos, manifestaciones de violencia extrema entre alumnos y entre alumnos y docentes. A nivel nacional ha aumentado el número de denuncias tanto de alumnos y alumnas como de padres y madres, profesores y personas trabajadoras en las instituciones educativas, sobre hechos de agresión y violencia en los alrededores y al interior de los mismos centros educativos. Las cifras de situaciones, eventos violentos y denuncias en este sentido expresan niveles altos de agresión intraescolar en todos los segmentos del sistema educativo y aun se requeriría profundizar en ellas, debido a que estos hechos aun ocupan un lugar poco destacado en los informes<sup>1</sup>. La vía que ha elegido Costa Rica para contrarrestar esta situación y prevenir su empeoramiento es la formación ciudadana en valores para la convivencia civil y la resolución pacífica de conflictos.

Una primera etapa del programa de acción en el ámbito de la temática de la educación en contextos de violencia consistió en el establecimiento de un marco de reforma curricular en Costa Rica para mejorar la oferta educativa y generar opciones de participación activa de los estudiantes, desarrollar su sentido de pertenencia a la comunidad y de convivencia pacífica. Para ello contribuyeron las acciones de intercambio organizada por EUROsociAL Educación y a las cuales Costa Rica participó asiduamente y de manera continuativa.

En su segunda etapa, que se inició en 2008, se involucraron varios equipos del Ministerio de Educación Pública, del Ministerio de la Justicia y de organizaciones de la sociedad civil. El objetivo fue la construcción de un modelo de gestión administrativa y pedagógica para fortalecer la convivencia armónica y prevenir los fenómenos de violencia escolar en el contexto educativo costarricense. En esta etapa se elaboró el marco pedagógico que ha orientado la construcción del currículo para los programas de estudio de Educación Cívica, Educación Musical, Artes plásticas, Artes industriales y Educación Física. Estos programas han sido transformados en el contexto del Proyecto “Ética, Estética y Ciudadanía” que impulsa el Ministerio de Educación Pública (MEP).

La tercera etapa se ha centrado en la formación en el campo de las competencias ciudadanas, a través del establecimiento de un intercambio directo, estimulado y apoyado por EUROsociAL Educación, entre el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) y el MEP, el cual posiblemente desembocará en un convenio de cooperación entre las dos entidades públicas.

La cuarta y última (por ahora) etapa se ha concentrado en la formación de formadores de redes, técnicos-docentes del MEP que realizan labores de planificación, asesoramiento orientación o cualquier otra función vinculada con la actividad técnica del Sistema Educativo costarricense, realizando procesos de dirección y ejecución de programas de asesoramiento pedagógico en los diversos niveles y modalidades de la educación, a nivel regional, o coordinación, supervisión funcional y ejecución de labores de asesoramiento pedagógico.

1. Informe del Ministerio de la Educación Pública, Departamento de Desarrollo Humano, Acción EUROsociAL Tema D, Noviembre-Diciembre de 2009 (Formación de formadores de redes).

Este resultado en el marco de los procesos de reforma curricular en Costa Rica ha contribuido a mejorar la oferta educativa, mejorando los contenidos y métodos de las docencias dirigida a generar opciones de participación activa de los estudiantes-ciudadanos en la sociedad democrática costarricense. Se ha buscado, además, el desarrollo de programas de formación e investigación interdisciplinaria, el conocimiento de la problemática de la violencia y su incidencia en la niñez, la adolescencia y la juventud, su magnitud, causas y posibles alternativas para enfrentarla y prevenirla.

EUROsociAL ha contribuido a estas reformas a través de la participación de funcionarios del Ministerio de Educación Pública en distintos intercambios realizados entre 2006 y 2008 para conocer – entre otras - las siguientes experiencias significativas: Proyecto “Red Andaluza “Escuela: Espacio de Paz” en España; “Escuelas efectivas y solidarias” en El Salvador; “Centro de Actividades Juveniles – CAJ” en Argentina; política de “Competencias Ciudadanas” en Colombia; “Mi escuela para la paz”, “Proyecto “Chance”, “Escuela de la Segunda Oportunidad” y “Red Guido Rossa” en Italia. En este proceso de intercambio tuvo especial relevancia el Seminario Nacional denominado “Construyendo saberes y compartiendo experiencias para la convivencia armónica en el contexto educativo de Costa Rica”, con participación de expertos internacionales y nacionales, así como de personal técnico, técnico administrativo y docente del Ministerio de Educación Pública, representantes de otras instituciones gubernamentales, organizaciones no gubernamentales, instituciones autónomas y las universidades estatales. En 2009 EUROsociAL ha apoyado este proceso de reforma curricular a través de las actividades que se detallan a continuación.

Una pasantía de tres funcionarios del Ministerio de Educación Pública en el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y un curso de formación y asistencia técnica centrada en el papel de los centros e instancias de administración educativa en el desarrollo de competencias ciudadanas, a cargo de tres técnicos y funcionarios de este último en Costa Rica, acción inaugurada con la presencia del Señor Ministro de Educación.

Un seminario por videoconferencia de profundización del conocimiento de dos experiencias italianas -la “Escuela de la segunda oportunidad” de Roma y la “Red Guido Rossa”, de Bologna, enfocado a la transferencia en el sistema educativo costarricense de las buenas prácticas aplicadas por dos experiencias italianas. Esta acción ha incluido la preparación de documentos específicos sobre las buenas prácticas a transferir y un documento metodológico sobre formación de formadores de redes de comunidades educativas, siempre con el objetivo de contribuir a la construcción de un modelo de gestión pedagógica y administrativa de los centros educativos, orientado hacia la promoción de la convivencia armónica institucional, la prevención y la atención de la violencia en la comunidad educativa de Costa Rica.

En síntesis, este proceso de reforma educativa en Costa Rica, apoyado por EUROsociAL Educación, ha contribuido:

- A la mejora del currículo educativo en el ámbito de la educación cívica y el desarrollo de la convivencia.
- A la creación de dispositivos más eficaces para prevenir y tratar los conflictos en las escuelas del país
- A medio plazo se espera que produzca un impacto en el mejor funcionamiento de la democracia y el estado de derecho, al haberse fortalecido las competencias ciudadanas en la niñez y en la juventud del país

### **Red para el Desarrollo de Aprendizajes sobre Educación en Contextos de Violencia en el marco de la política de Competencia Ciudadanas. REDE@PRENDER. COLOMBIA.**

No es necesario recordar aquí los conocidos problemas de violencia que, desafortunadamente, enfrenta históricamente Colombia. En este país, con una economía y una sociedad muy dinámicas pero también con una fuerte desigualdad a su interior, la violencia condiciona la vida cotidiana de muchas fuerzas positivas y se expande en sus diferentes formas por todo el territorio nacional, aun que en los últimos años la seguridad ha aumentado mucho sobretodo en las zonas metropolitanas. Sin embargo existen muchos departamentos, en los cuales - a causa de su ubicación geográfica estratégica o fronteriza – las fuerzas del narcotráfico con el paramilitarismo y la insurgencia armada, para garantizarse el control del territorio

han utilizado continuamente métodos terroristas que han dejado huellas profundas y extremadamente dramáticas en las relaciones humanas y en la conciencia colectiva.

En algunos de estos departamentos sigue todavía el conflicto armado en campo abierto o subterráneo, mientras la delincuencia común – como en muchos otros países de América Latina – es transversal a todo el territorio.

En este contexto tan dramático y complejo, en el cual también hay que considerar los niveles de descentralización que existen y que atribuyen muchos poderes, recursos y responsabilidades a las entidades territoriales (EETT) y por ende a las Secretarías de Educación, el Ministerio de Educación Nacional, con su Dirección de Proyectos Transversales, ha intervenido con varias políticas y programas. Una de estas políticas nacionales, que ha levantado el interés de muchos otros países, siendo objeto además de una acción de intercambio organizada en el marco de la temática de la educación en contextos de violencia por EUROsociAL Educación, es el marco conceptual de las Competencias Ciudadanas”. Sin embargo esta política nacional, potencialmente muy eficaz por sus contenidos y por su manera de abordar la problemática, dirigida a otorgar las competencias imprescindibles para ejercer la ciudadanía y lograr el respeto de los derechos humanos, no había logrado hasta ahora incidir a nivel local, y sobre todo en aquellos establecimientos educativos ubicados en los territorios que más la necesitan.

Para responder a esta demanda específica del MEN, EUROsociAL Educación ha decidido implementar en Colombia uno de sus Proyectos Pilotos, el Proyecto REDE@PRENDER, iniciado en el febrero de 2009 y que se está llevando a cabo con base en un convenio suscrito entre el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) y el CISP/EUROsociAL Educación, que prevé que ambas instituciones participen a una gestión mancomunada de la acción con sus propios técnicos y con apoyo financiero en una proporción del 70% (EUROsociAL Educación) y del 30% del total (MEN).

El objetivo de este proyecto piloto consiste en establecer un dispositivo institucional replicable para implementar prácticas pedagógicas enfocadas hacia el desarrollo de las competencias ciudadanas y aplicarlo en algunas áreas, centros escolares y comunidades de Colombia particularmente aisladas y afectadas por la violencia.

Este objetivo se ha perseguido por medio de la creación de una plataforma virtual de aprendizaje sobre el desarrollo de competencias ciudadanas y para el ejercicio de los derechos humanos en contextos aislados y de violencia, y de una red, conformada por los agentes educativos, que utiliza la plataforma para mejorar sus propias competencias.

Participan en esta red alrededor de ochenta docentes seleccionados, pertenecientes a veinte establecimientos escolares en contexto de violencia y asilamiento, ubicados en once municipios de cinco departamentos: Arauca, Magdalena, Putumayo, Tolima y Valle del Cauca.

El proyecto piloto incluye dos componentes: investigación-acción y desarrollo y adecuación tecnológica. El eje central de la red creada gira en torno a la formulación, exposición y calificación de Proyectos Pedagógicos en Construcción de Ciudadanía (PPCC), que pretende unificar la manera de presentar y compartir iniciativas de educación en competencias ciudadanas en ámbitos locales. La sistematización de las experiencias de los PPCC, que constituye el punto de partida y centro de la red virtual, aspira a convertirse en un espacio de formación y de acompañamiento pedagógico y comunicativo.

Los participantes de la red son quienes construyen y lideran todas las decisiones inherentes a la herramienta virtual. En otras palabras, se busca que la construcción colectiva de conocimiento se convierta en una manera para desarrollar competencias ciudadanas en los agentes educativos que participen en el proyecto piloto, incluyendo las necesidades de dialogar, escuchar al otro, toma de perspectiva, valoración de las diferencias, aprender de los demás, entre otros.

La red es el escenario ideal para que los distintos agentes educativos reciban asesoría técnica directa y permanente desde el Ministerio y sus políticas. Toda la propuesta piloto - desde la formulación del PPCC hasta el eje de las discusiones que se den dentro de la red - intenta trascender la transmisión de conocimiento en materia de ciudadanía para generar prácticas pedagógicas reflexivas que permitan el ejercicio de la misma y de los derechos humanos en contextos de violencia.

Entre las experiencias significativas conocidas a través de intercambios de EUROsociAL, que han servido de marco de conocimiento y de buenas prácticas para la construcción de esta Red ha sido

destacado por el MEN el programa Red “Escuela: Espacio de Paz”, una iniciativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para educar en la Cultura de Paz y No Violencia (experiencia analizada en el marco de la primera acción de intercambio entre Italia y España, noviembre de 2006). Para tal fin se han llevado a cabo dos acciones de formación y asistencia técnica (diciembre de 2009 y febrero de 2010) con la participación de expertos académicos y del coordinador de la experiencia española.

En el mes de noviembre ha sido realizada por EUROsociAL una misión de monitoreo al Proyecto Piloto. En ella se ha podido verificar como el dispositivo implementado para la formación a distancia y presencial en competencias ciudadanas para docentes y rectores de institutos de primero y segundo grado ya ha desarrollado cambios positivos en los participantes. Los resultados reportados en el informe de monitoreo son destacables, puesto que se refieren a un real cambio de actitud en la relación de los docentes con los estudiantes y entre los mismos docentes. Este proyecto también contribuye a disminuir la brecha digital existente actualmente entre el centro y la periferia de Colombia.

Estos docentes – en algunos casos apoyados por las respectivas Secretarías Departamentales de Educación – piden ahora más apoyo para enfrentar las secuelas de la violencia que ha azotado y sigue actualmente en áreas rurales y suburbanas en Colombia y repercute en todas sus instituciones educativas. La segunda etapa del proyecto piloto, que ha sido prorrogado y ampliado con base en una demanda específica del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, contempla el apoyo y el seguimiento a los Proyectos Pedagógicos en Construcción de Ciudadanía (PPCC). En el marco del proyecto piloto también en el mes de noviembre se ha desarrollado en la ciudad de Bogotá, el Encuentro Nacional de Docentes, una oportunidad para construir nuevas redes, reflexionar sobre las competencias ciudadanas y la construcción de un ambiente democrático.

El principal efecto que conseguido por el proyecto consiste en que El Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha establecido un dispositivo de trabajo en red destinado a mejorar las competencias ciudadanas - eje estratégico del Gobierno en lo que a educación se refiere - y el respeto de los derechos humanos en las escuelas, orientado especialmente a áreas aisladas del país y afectadas por altos índices de violencia. El portal instalado por el Proyecto Piloto además constituye la más adelantada plataforma digital para la formación de docentes a distancia (en Colombia) y, al finalizar el Proyecto EUROsociAL Educación, será transferido en el portal de la institución ministerial.

### **Fortalecimiento de la política de educación en contextos de violencia y mejoramiento del impacto del Programa “Escuelas Efectivas y Solidarias” - El SALVADOR.**

Ha consistido en el mejoramiento de las estrategias de prevención, atención y resolución pacífica de conflictos, en el marco del Programa Escuelas Efectivas y Solidarias de El Salvador, dirigido a centros escolares caracterizados por estar ubicados en zonas de alto riesgo social, con violencia social y altos índices de rezago educativo

El Programa ha propiciado la organización de la comunidad educativa en Comités de Convivencia Escolar, que son los responsables de tomar decisiones para disminuir los índices de violencia escolar en los 80 centros educativos participantes y para que las escuelas de padres y madres retomen los temas de construcción de ciudadanía. Cada centro educativo ha elaborado su manual de convivencia colocando en su plan de seguimiento los indicadores para ir midiendo el impacto de las acciones de prevención de la violencia que se desarrollan cada día a cargo de los miembros de la comunidad educativa. Los informes presentados por los centros educativos participantes en el Programa han demostrado que la cultura tradicional de resolver los conflictos de forma punitiva ha cambiado en un 50%, cuando se han utilizado normas creativas establecidas por los Comités de Convivencia. Asimismo, el Programa ha fortalecido la coordinación con instituciones gubernamentales y no gubernamentales para disminuir los factores de riesgo de violencia.

EUROsociAL Educación ha contribuido a este resultado por medio de acciones de intercambio realizadas en el tema. A través de estos intercambios se ha abierto una ventana de oportunidades, examinando experiencias en Europa y en América Latina, que presentan un potencial de oportunidades tanto a nivel conceptual como práctico para fortalecer las políticas y objetivos del Plan Nacional de Educación 2021 de El Salvador.

Se han analizado las prácticas innovadoras que han sido desarrolladas en el marco de los programas SAVE y ANDAVE (España) y de “Competencias Ciudadanas” (Colombia).

EurosociAL también ha contribuido a fortalecer el Programa Escuelas Efectivas y Solidarias a través un seminario nacional de formación dirigido a los 80 Comités de Convivencia Escolar, constituidos para realizar las acciones de prevención de la violencia escolar. Estos Comités están integrados por el director/a, subdirector/a, un docente, un representante de padre-madre de familia, dos estudiantes de cada nivel educativo, los cuales, son elegidos democráticamente por la comunidad educativa. Todos ellos han participado en el seminario.

Los efectos principales en los Centros educativos salvadoreños beneficiarios del Programa han sido:

- Una mejor capacitación y fortalecimiento de Comités de Convivencia Escolar
- El desarrollo de un plan integral educativo que se espera produzca a medio plazo impactos positivos en la convivencia de las escuelas, en los hábitos democráticos de los estudiantes y en la prevención de la violencia, que es una de las preocupaciones importantes de los ciudadanos salvadoreños.

### **Contribución al fortalecimiento del enfoque formativo del Programa “Escuela Segura” y a la mejora de su implantación en las escuelas - MÉXICO.**

El Programa “Escuela Segura” arrancó en febrero de 2007 como parte de la agenda política e institucional de la Secretaría de Educación Pública de México, atendiendo la necesidad de fortalecer la seguridad en los centros escolares. Inicialmente las estrategias vinculadas con el Programa se focalizaron en acciones de atención a la problemática de adicciones, violencia y delincuencia al interior de la escuela desde una perspectiva de reacción a los problemas. Sin embargo, hacia el 2008 y después de analizar los avances de la etapa inicial, se evidenció la necesidad de orientar las acciones del Programa a un enfoque formativo e incluyente basado en el aprovechamiento del currículum, en la participación social y en la gestión escolar.

De acuerdo con los antecedentes citados, la autoevaluación de los procesos y resultados del Programa Escuela Segura dieron lugar a la reorientación del enfoque, que se produjeron en el contacto con experiencias de otros países como “Mi Escuela para la Paz” de Italia, que brindó la oportunidad de conocer las propuestas de programas similares, sus fortalezas y los aspectos susceptibles de adaptación a la realidad nacional.

La contribución de EUROsociAL en esta etapa, a partir de la reflexión sobre las experiencias conocidas, se ha centrado en la profundización del conocimiento relacionado con programas y proyectos basados en un modelo incluyente, formativo y que fortalezca el desarrollo de competencias para la vida.

El Programa “Escuela Segura”, con el Apoyo de EUROsociAL Educación ha contribuido a:

- Mejorar dispositivos / protocolos de gestión de las escuelas para prevenir y combatir la violencia en su entorno.
- Se espera contribuya en los entornos de violencia a mejorar la seguridad humana y la participación ciudadana a través de la actividad preventiva de las escuelas.

### **Creación de una red de equipos referentes en el Consejo de Educación Primaria y en la Dirección de Formación Docente alrededor del proyecto “Horneros - Construyendo convivencia solidaria” - URUGUAY.**

El proyecto “Horneros-construyendo convivencia solidaria” ha sido llevado a cabo en 2009 por el Consejo de Educación Primaria de la Administración Nacional Educativa (ANEP) y por el Instituto de Educación Docente de Uruguay, con la colaboración de EUROsociAL, a través de su línea temática “Gestión de Centros Educativos en contextos de violencia”. Este proyecto ha tenido como resultado potenciar ámbitos de reflexión y profundización teórico-práctica entre los expertos, los responsables de las políticas educativas a nivel nacional y los referentes locales e institucionales, con el fin de idear e implementar estrategias para el trabajo en red, creando mecanismos de articulación interinstitucional tales como los equipos referentes para la Convivencia Solidaria.

El proyecto pretende convertirse en el ámbito institucional en el se desarrollen los Equipos Referentes, que posibiliten trabajar desde la especificidad y responsabilidad que a cada uno le compete.

EUROsociAL Educación ha construido, conjuntamente con responsables del Instituto de Formación Docente y del Consejo de Educación Primaria de la ANEP, tanto los contenidos como la metodología de acción. Ha prestado asistencia técnica para sesiones de trabajo con los funcionarios de las instituciones educativas mencionadas y ha contribuido a la organización de un seminario para la elaboración concertada del Proyecto “Horneros” junto con Directores y docentes de los Institutos de Formación Docente, Docentes de Educación Primaria e Inspectores Nacionales y Departamentales.

Los efectos que el proyecto esta produciendo son de diverso tipo: Inclusión de tema de la convivencia escolar en agenda institucional, capacitación de funcionarios educativos y docentes, desarrollo de planes o programas integrales / nacionales, mejora de la calidad de las instituciones educativas, contribución al clima de seguridad humana y mejora de los hábitos democráticos de los niños y jóvenes, etc.

Un aspecto a destacar es que el proyecto que ha sido identificado mediante este ejercicio participativo, con el valor agregado constituido por la asistencia técnica y se ha orientado a crear las condiciones para que todos los actores del sistema educativo puedan contar con una reflexión teórica, con pistas de acciones y con referentes a nivel nacional y local para promover:

- Una convivencia educativa solidaria
- Una cultura humanizada que desaprenda la violencia
- Una infancia de derechos y responsabilidades
- Una comunidad de educador@s identificados por su función pedagógica
- Un futuro de inclusión y esperanzas

### **Construcción de un enfoque común entre el Observatorio Argentino sobre Violencia en la Escuela y los cuatro Programas enmarcados dentro de la Coordinación de Programas para la Construcción de Ciudadanía en las Escuelas - ARGENTINA.**

El Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, además de desarrollar una línea de investigación, realiza capacitaciones y publicaciones. En la actualidad, el Observatorio está trabajando en la implementación de un nuevo instrumento diseñado para una investigación propia que llevará adelante durante el año 2010. En este marco, es de suma importancia conocer otros modos de investigación en países con larga trayectoria en la temática, comparar líneas de trabajo, y nutrirse de los resultados obtenidos. Dado que existen varios equipos de investigación que trabajan esta problemática en la Argentina, y todas ellas proponen formas diversas sobre el modo de abordaje, resulta propicio generar un espacio de debate y discusión entre los actores implicados, como los equipos de investigación de las distintas universidades del país, para profundizar el debate sobre los distintos puntos de vista sobre una problemática común que preocupa y ocupa a todos y tratar de conyugar el enfoque y los esfuerzos.

EUROsociAL Educación ha apoyado este esfuerzo, una tarea aun mas compleja debido al fuerte nivel de descentralización administrativa vigente en Argentina, brindando la posibilidad de analizar varias experiencias significativas, como la “Educativa Territorial” y el “Proyecto Chance” (Italia); las “Competencias Ciudadanas” (Colombia); “Escuelas Efectivas y Solidarias” (El Salvador); “Red Andaluza Escuela Espacio de Paz” (España); y, finalmente “SIVIS” (Francia). Con base en el interés despertado por esta ultima experiencia del Ministerio de Educación de Francia, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, ha sido organizada una acción de asistencia técnica y formación sobre el SIVIS (Sistema de Información y Vigilancia sobre la Seguridad escolar) es una encuesta que releva, por un lado, hechos graves de violencia y percepciones sobre el ambiente escolar y su evolución. La misma debe ser completada, a través de Internet, por los jefes de los mil establecimientos públicos de segundo grado que conforman la muestra, cada vez que se registra un hecho de violencia.

A partir del análisis en profundidad de esta experiencia se ha generado un debate muy fructífero que ha producido un documento que expone y sintetiza las similitudes y diferencias entre distintas

metodologías de investigación, sus resultados y los modos de abordaje de la problemática en el sistema educativo, para que pueda servir como insumo para el trabajo de todos los equipos que, en Argentina, se dedican a la investigación sobre educación y violencia, y para aquellos que en general diseñan e implementan acciones vinculadas con el sistema educativo.

### **Institucionalización de la Red sobre Educación en contextos de violencia y violencia en contexto educativo - AMÉRICA LATINA Y EUROPA.**

La formalización de la red que se ha creado a partir de las acciones de intercambio realizadas por EUROsociAL Educación en la temática de la educación en contextos de violencia entre 2006 y 2008, ha sido una exigencia manifestada informalmente por muchos de los representantes de los países participantes. Sin embargo, con le objetivo de buscar la sostenibilidad de este espacio de intercambio de conocimientos, experiencias y buenas prácticas entre países sobre la educación en contextos de violencia y la violencia en contextos educativos, ha sido suscrito un convenio entre el Instituto Internacional de Derechos Humanos (IIDH), una institución académica con sede en San José de Costa Rica, y el CISP / EUROsociAL Educación. La red, denominada “REPARA – Red Euro-Latinoamericana para la educación en contextos de violencia” nace formalmente en 2009 y su espacio virtual está constituido por un portal web hospedado en el sitio institucional del IIDH.

Actualmente la administración de la red – mancomunada entre el IIDH y el CISP - está realizando las convocatorias para las instituciones de los países de América Latina que conforman el núcleo promotor de esta red temática (Costa Rica, El Salvador, México, Colombia, Argentina y Uruguay), así como las entidades administrativas locales, universidades, organizaciones de la sociedad civil, y las universidades, entidades administrativas locales, organizaciones de la sociedad civil de Europa que han brindado sus experiencias para los procesos de intercambio, formación y asistencia técnica. Sin embargo, la red se abrirá paulatinamente también a los países que han participado de manera no sistemática a las actividades de intercambio (Brasil, Chile, Honduras, Guatemala, Paraguay y Ecuador).

Con base en una explícita elección metodológica, el funcionamiento de la red es principalmente a distancia: la gestión de correos en línea, foros de discusión temáticos previa convocatoria a los miembros, el acceso al banco de experiencias establecido en la página web del Proyecto EUROsociAL Educación, la creación de una biblioteca virtual online y de listados de enlaces y bibliografías específicas, la organización de sesiones de trabajo a cargo de expertos/as sobre temas y sub-temas que despierten el interés general de los miembros de la red, se desarrollarán con los representantes de los países realmente interesados. Al finalizar el Proyecto EUROsociAL Educación la red, a través de su portal web, seguirá funcionando desde el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), una institución internacional autónoma de carácter académico creada en 1980 en virtud de un convenio suscrito entre la Corte Interamericana de Derechos Humanos y la República de Costa Rica. El IIDH es hoy uno de los más importantes centros mundiales de enseñanza e investigación académica sobre derechos humanos, con un enfoque multidisciplinario y con énfasis en los problemas de América y trabaja en apoyo del sistema interamericano de protección de los derechos humanos.

La actividad principal está siendo la creación de un portal dedicado a la Red en el sitio web del IIDH, que será fácilmente accesible también desde la página web de EUROsociAL.

La red ha sido administrada por un recurso humano brindado por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica para todo el año 2009.

El IIDH se ha encargado, con recursos del Programa EUROsociAL, del diseño y administración técnica (mantenimiento, etc.) de la herramienta informática que sostiene la red. Los profesionales y funcionarios del IIDH se están encargando de la gestión de la red, así como de la supervisión y orientación de sus actividades.

## Violencia escolar y cohesión social

Rosario Ortega Ruiz y Ángela Alfaro\*

### Violencia y fractura social

En un mundo globalizado en el que los poderes económicos no conocen fronteras y gozan de total libertad para sus mercados, así como de impunidad ante los abusos que pueden llegar a cometerse cuando se prioriza el valor del beneficio económico frente al necesario y universal respeto por los derechos de las personas, podemos hablar de una suerte de violencia universal (simbólica la ha llamado el sociólogo Bordieu). La violencia que implica el desequilibrio del reparto de los bienes existentes, la fragante falta de recursos y condiciones para la vida y el desarrollo de los individuos (incluidos los recursos para alcanzar una educación digna que haga a las personas instruidas y por tanto libres para opinar y elegir a sus gobernantes), aunque se denomine simbólica, es real. Cuando los poderes políticos de los Estados no asumen que su obligación como gestores del bien común es la de repartir la riqueza con unos niveles mínimos que alcancen para cubrir las necesidades vitales y dotarse de formación suficiente para el ejercicio de la función ciudadana, además de la capacidad de proporcionar, mediante el trabajo, los recursos propios imprescindibles (vivienda, agua y comida, condiciones de trabajo dignas y de descanso y ocio suficientes) para dignificar la existencia, es natural que aparezcan toda clase de violencias, ya que las propias condiciones de vida son violentas. Nada de ello quiere decir que de la pobreza se deriva automáticamente la violencia, sino que la pobreza, sobre todo la pobreza extrema, es una forma de violencia que genera más violencia.

La Organización Mundial de la Salud define la violencia como el uso intencional de la fuerza y el poder, sea éste físico o psicológico, para actuar contra sí mismo, u otra persona, grupo o comunidad, lo que provoca un daño que puede ser físico, psicológico o social. (...). Por nuestra parte, desde una mirada psicoeducativa, sin obviar que finalmente la violencia se ejerce y se padece por las personas, y ello nos señala un foco personal intransferible, y por tanto una dimensión psicológica, observamos la violencia escolar y juvenil bajo las condiciones contextuales en las que se produce. En este sentido, los niños, niñas y jóvenes pueden ser, y de hecho lo son, objeto de abuso y agresión por parte de los adultos: el maltrato infantil; pueden ser objeto de abandono y falta de cuidado, lo que unido a la variable psicoevolutiva, si ocurre en edades tempranas, es posiblemente la forma más cruel de violencia, porque puede dar lugar a la muerte o a la fractura grave en el desarrollo psicológico que les corresponde. Pero también los niños, niñas y jóvenes son objeto de violencia por parte de sus iguales.

La participación de jóvenes en fenómenos antisociales, disruptivos, vandálicos, así el progresivo deterioro de su personalidad que se produce cuando mantienen de forma prolongada hábitos insanos, como el consumo de drogas, o ejercen conductas delictivas, uso de armas, pertenencia a bandas criminales, etc., es un factor de riesgo para la cohesión social. Jóvenes fracasados o excluidos de los sistemas escolares, con escasa o nula formación para la realización de actividades laborales, con muy pocos recursos para la propia autogestión de sus vidas, están en riesgo personal de exclusión social en la adultez y ponen de manifiesto el necesario proceso de relevo generacional, imprescindible para el mantenimiento de los niveles de vida dignos que por el momento vive la sociedad europea de forma casi mayoritaria, o estado del bienestar.

### Violencia escolar y bullying: El problema analizado desde Europa

El problema de violencia infantil y juvenil que más se ha estudiado en Europa y del que más se han ocupado los gobiernos ha sido el asunto de la violencia escolar y el maltrato entre compañeros o bullying.

El acoso, la intimidación y el maltrato entre escolares (bullying) es una forma de violencia interpersonal que tiene, o puede tener, efectos nocivos en los escolares que se ven involucrados en

estos problemas, tanto víctimas como agresores. Se trata de efectos diferenciales en ambos roles, la víctima y el agresor, pero ambos perturbadores de su desarrollo y aprendizaje; lo cual lo convierte en un problema a erradicar de las aulas y los centros escolares. Efectos que se agravan si no se adoptan medidas preventivas y paliativas dado que, por definición, éste es un problema que no acontece de forma puntual y espontánea, sino que es intencionado y se prolonga en el tiempo. El bullying no es una conducta agresiva accidental, sino un proceso prolongado en el tiempo que desgasta psicológica y moralmente a quienes se ven afectados, deteriorando el clima de convivencia necesario para el buen desempeño de la actividad escolar. La dinámica interactiva del maltrato o la intimidación entre escolares es una de sus características más sobresalientes y la que debe servir como voz de alarma a la necesidad de detener a tiempo el problema. Porque tampoco se trata de un ataque simple, ni de una pelea, sino del establecimiento de un modelo de relación desigual entre aquellos de los que se espera una relación igualitaria.

Las relaciones de los que formalmente tienen el mismo estatus social relativo despiertan expectativas de horizontalidad y reciprocidad ética en la asunción de convenciones y normas; pero cuando se instala entre los iguales un fenómeno de abuso de poder y maltrato se rompe esta expectativa de horizontalidad y se pervierte el vínculo social, lo que termina por atacar el espacio de respeto y cumplimiento de los derechos básicos de la víctima (Ortega, 2000)<sup>1</sup>.

### La violencia escolar y juvenil como factor de riesgo para la cohesión social

Aunque hay otras aproximaciones teóricas y otras miradas disciplinares, la aproximación psicoeducativa incluye el principio básico que convierte a la educación en el antecedente de la integración social. La escuela, cuando se puede ir porque los gobiernos de los Estados han logrado que haya escuela para todos y que la calidad de ésta sea buena, para convertirse en un ciudadano y ciudadana formados, puede contribuir a la integración social en la medida en que en ella se disponen de herramientas mentales y prácticas para el ejercicio de una actividad que reporte beneficios suficientes para autoabastecerse y seguir viviendo de forma autónoma. Pero también se va a la escuela para lograr una personalidad equilibrada, sana y segura de sí misma, que rechace la violencia y la conducta antisocial y que coopere con el progreso de sus conciudadanos.

La escuela, como era el sueño de Dewey (1916) es el lugar para el entrenamiento en el pensamiento, la actitud y la conciencia ciudadana. Cuando en la escuela, por distintas razones, no se practica y se vive la democracia, el trato justo, el apoyo afectivo y la comunicación suficiente, la escuela falla como agente de socialización y escenario de formación de la personalidad de sus escolares. Una escuela, en la que se permite el trato injusto entre profesorado y alumnado, o entre los propios alumnos, es una escuela que está dando lugar a que sus alumnos no obtengan lo que en justicia les corresponde: la educación a la que tienen derecho. Por eso una escuela que permite la violencia, provenga ésta de donde provenga, es una escuela que no hace su función de entrenamiento para la cohesión social.

La violencia, el trato insultante o vejatorio, o el simple abandono de la función protectora y formativa que deben tener los docentes hacia sus alumnos y alumnas, así como el posible trato indigno, falta de respeto o agresivo que pueden llegar a tener estos hacia aquellos, son formas de violencia que abren una brecha en el camino de la fractura social. Igualmente cuando se permite que se realicen actos, actitudes y procesos de victimización de unos escolares hacia otros, se está permitiendo que la socialización de las nuevas generaciones se haga sin el necesario sentimiento de solidaridad, convivencia y cooperación que será imprescindible en la vida adulta de esos escolares, para reproducir y enriquecer el modelo democrático y la lucha por la equidad y la justicia social.

### El contexto de violencia en bastantes escuelas de América Latina

La violencia en las sociedades latinoamericanas es un tema de larga data, una historia de dictaduras y autoritarismo con procesos políticos violentos, es el común denominador de sus países. En tiempos más recientes, la región de América Latina ha mantenido, a pesar de muchas dificultades y reveses, sistemas de gobierno democráticos junto con procesos de paz.

Los años posteriores a la suspensión de conflictos armados han sido muy difíciles y la violencia ha persistido como uno de los obstáculos más obvios para el desarrollo. En algunos, como es el caso de Colombia, aún se mantiene una situación de conflicto interno. Los niveles de violencia y de desarrollo en América Latina difieren, no solamente entre países o regiones. Estas diferencias también se manifiestan en espacios más pequeños al interior de los mismos países. Pese a esas diferencias sobre todo de recursos económicos y naturales, hay entre los países de Latinoamérica realidades que se asemejan. El predominio de población joven, las situaciones de violencia, pobreza y desigualdad son aspectos muy similares entre estos países.

El Salvador, México, Colombia, Brasil, aparecen desde hace unos años en las posiciones de homicidio más altas. Esta recurrencia en los problemas de violencia muchas veces transforma las situaciones, que comúnmente serían consideradas de alarma en otros contextos, en algo cotidiano. La pobreza, otro problema que comparte América Latina, en 2003 alcanzó el 43.9% y la pobreza extrema el 19.46% de la población (PNUD, 2003). El otro factor común en los países latinoamericanos son los jóvenes, que constituyen un porcentaje importante entre el total de la población<sup>2</sup> que además vive en situaciones de riesgo social, económico y ambiental.

Estos elementos comunes confluyen en las Áreas Metropolitanas, lo que viene a complicar las dinámicas y relaciones. Si bien es cierto que el acceso a la educación se incrementa en estas zonas, también es cierto que las situaciones de violencia e ilegalidad afectan todos los espacios. En países como Brasil, México y Colombia, cuyas Áreas Metropolitanas se ubican entre las 25 ciudades más populosas<sup>3</sup>, los problemas relacionados con droga y conflictos armados no pasan desapercibidos en los ambientes escolares, y en algunos casos los afectan gravemente. Este es un tema muy delicado en el que las escuelas muy poca influencia podrán lograr sin la colaboración de otras instancias nacionales.

(Rodríguez, 2003), apunta como dinámicas perversas que se agregan a las situaciones de violencia en países como Colombia, Brasil y México, el tráfico de drogas. Sobre el consumo de sustancias adictivas, los alumnos se ven expuestos ya sea por curiosidad u otros motivos a la experimentación de estas sustancias, por encontrarse en ambientes que afrontan el problema de las drogas. La población joven de los centros escolares de las Áreas Metropolitanas, es vulnerable ante las características de los barrios donde éstos se ubican. La criminalidad, violencia y drogadicción son situaciones que perjudican el ámbito educacional, tanto de manera externa como interna.

Otro elemento común en América Latina que perjudica el sistema educativo es el problema de la deserción por la precaria situación económica de las familias, y éste problema se ve además agravado con la migración, fenómeno vinculado también con la necesidad de ingresos en los hogares. Vinculado a esta problemática viene el desmembramiento del núcleo familiar y la ausencia de adultos responsables para el cuidado de los hijos. Si continuamos la cadena de circunstancias que se desencadenan en los hogares con situaciones vulnerables, podemos pensar en qué grado éstas afectan a la educación de los niños y jóvenes. Esta problemática trasciende al ámbito comunal-social en donde los jóvenes expresan su insatisfacción con las realidades que los rodean.

### **Algunos desafíos para contribuir a la Cohesión Social desde los centros escolares**

Según el panorama planteado, la administración de los centros educativos en los países de Latinoamérica representa para los sistemas de educación incontables retos, sobre todo si se quiere concebir a éstos como agentes de cambio que contribuyan a la cohesión social.

A nivel del ambiente escolar-comunitario podrían mencionarse algunos retos como: Apostar por la formación de ciudadanos que mejoren el Estado de derecho desde las escuelas. Regresar al sistema educativo a la población que permanece fuera de él, no solamente a través de mayor cobertura sino mejorando la calidad de la educación. Esa mejora de la calidad debería incluir el entorno social en el que están insertas las escuelas, buscando para ello la participación de otros actores comunitarios. Apoyar programas en los que se incluyan a los

niños y jóvenes que están fuera del sistema escolar y además del sistema laboral, es decir, los jóvenes y niños para los que es importante la contribución económica en sus hogares y que, por lo tanto, necesitan estudiar y trabajar.

Muchos de estos retos ya son parte de los programas que se implementan desde los sistemas escolares. Un catastro de proyectos y programas que se han desarrollado en América del Sur, apunta que éstos abarcan temas de convivencia escolar, derechos humanos, paz, desarrollo de habilidades para la convivencia y ciudadanía, resolución de conflictos, prevenir la violencia y agresión, entre otros (PREAL, 2003).

La contribución desde la educación parte de la enseñanza de una convivencia pacífica en igualdad, que es uno de los principales objetivos de la democracia. En ese sentido es positivo considerar la importancia de los programas que puedan aportar las escuelas a la formación de ciudadanos responsables, que saben cumplir y exigir sus derechos, lo que es básico para fortalecer los sistemas democráticos. Como lo apunta el informe para la democracia en América Latina, "una democracia en la cual una proporción importante de la ciudadanía decide no ejercer sus derechos ni cumplir con sus deberes se encuentra en problemas" (PNUD, 2004).

Otro gran desafío para los sistemas de educación es incluir a los que por diversos motivos relacionados directa o indirectamente con los problemas de violencia, no están en la escuela y deberían estarlo. Porque el permanecer "fuera" del sistema educativo es una situación de riesgo que provoca más desesperanza en los jóvenes y por lo tanto que abona al "sin sentido" (Santacruz y Portillo, 2003).

A nivel institucional los Ministerios de Educación de los países en América Latina son actores claves en la generación de conciencia no sólo desde los centros escolares que están bajo su dirección, sino a nivel gubernamental. Su tarea consiste en aunar esfuerzos, proponer alianzas, buscar compromisos con organismos del gobierno con los que promuevan cambios en las condiciones de vida de poblaciones en situaciones de exclusión, de violencia y pobreza de manera coordinada. A nivel de las esferas gubernamentales es importante poner en común las herramientas y experiencia con que se cuenta desde las diferentes especialidades institucionales, en la búsqueda de resolución a los problemas nacionales.

### **Conclusiones**

Los países en los cuales el gobierno no establece mecanismos claros de superación de los problemas de injusticia, de pobreza, de disminución de la exclusión y seguridad ciudadana no están contribuyendo en el trabajo de construcción de cohesión social. No obstante en esta tarea también la población tiene un papel importante, el de buscar o usar los mecanismos de expresión para sus demandas. Cuando los gobiernos descuidan su papel de protección a la ciudadanía en una democracia, lo que se esperaría es que la población tome un papel de exigencia por sus derechos. Si bien esta exigencia puede ser violenta, y de hecho en América Latina lo ha sido y sigue siendo muchas veces, también existen otros mecanismos por los cuales la población está expresándose. Las organizaciones que trabajan en pro de los derechos y del bienestar de las personas son un ejemplo de incidencia. Es urgente un accionar más eficaz en el problema, para que en lugar de que sea más grande disminuya. Para que los países de Latinoamérica dejen de generar más pobreza, exclusión y violencia existen propuestas, existen ideas, y ojala exista voluntad para los cambios que se incluyen en estas propuestas.

\* Los siguientes textos han sido extractados del estudio que las autoras prepararon para el comienzo del Tema de Violencia Escolar y Cohesión Social de EUROsociAL Educación. El estudio completo se puede ver en Ortega R. y Alfaro. A. (2006). Gestión de Centros educativos en contextos de violencia: Prevención, atención y resolución pacífica de conflictos. [www.eurosocialeducacion.eu](http://www.eurosocialeducacion.eu).

1. ORTEGA, R. (2000): "A global, Ecological and Cultural Model for Dealing with Problems of Violence in European Compulsory Schools", Comunicación. VI Meeting of TMR Programme: Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion, Cruz Quebrada-Dafundo, Lisboa.

2. En algunos países el segmento entre 0 y 14 años llega a representar el 45.1% del total de la población, y en la mayoría representa no menos del 30%.

3. <http://www.nationmaster.com/>



# Educación en prisiones

Marie-Noëlle Rodríguez\*

"Educad a los niños y no será necesario castigar a los hombres." Pitágoras

Si la educación es un factor de cohesión social, es un derecho de todos los ciudadanos, como lo apunta la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU<sup>1</sup>, incluso de los que, temporalmente, quedan excluidos de la sociedad para cumplir una pena de privación de libertad.

Con frecuencia observamos que el derecho a la educación no se respeta, debido a las grandes desigualdades sociales que afectan nuestras sociedades. Los contextos de violencia, de naufragio familiar, la deriva social impuesta por el desempleo y el aislamiento geográfico, la falta de recursos humanos y materiales hacen de la educación un actor ausente o ineficaz. Pero es también este actor, al recobrar un papel protagonista, el que puede favorecer los cambios e influir para mejorar la cohesión social.

## Educación en prisiones: sus líneas de trabajo

Tras ese razonamiento esperanzado, pero no menos realista, se construyó el tema F "educación en prisión" en el programa EUROSociAL-Educación, plasmado en la firma de un convenio en 2007 por 11 ministros de educación. A partir de él se creó RedLECE, primera red intergubernamental de educación en prisiones, que expresaba además el compromiso de los gobiernos de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Paraguay, Perú y Uruguay, para impulsar políticas inclusivas en el campo de la educación en prisiones.

Las cárceles de América Latina, al igual que las de Europa, están llenas de gente que, antes de quebrantar las leyes, fueron personas a las que se les negó el acceso a esos derechos fundamentales (salud, justicia social, educación). Si

bien es legítimo que cumplan las penas por sus delitos, también es obligación del Estado y de la sociedad que los recluye cuidar de que no se les nieguen sus demás derechos, y entre ellos el derecho a la educación. Y si nos empeñamos, podemos ver en ello una doble ventaja: tratar de corregir los fracasos del pasado que les hizo delinquir y preparar su reinserción.

¿Qué sentido, si no, tendría el castigo?

Aun así, hemos de ser cautos, pues no se puede pretender que la educación en prisión sea la barita mágica que convierta a cualquier detenido en un ser rápidamente instruido y redimido. ¿Acaso no existen delincuentes cultos? Además, qué ingenuo sería pensar que la escuela en la cárcel -con muchísimos menos medios- pueda resolver lo que la escuela de afuera no logró en años.

## Educación para todos a lo largo de la vida: derecho humano inalienable

Vivir en sociedad es someterse a reglas y obligaciones. Esto requiere un aprendizaje. Y la cárcel, como micro-sociedad, también tiene sus reglas y sus normas. Algunas son oficiales y otras informales; no es por casualidad que a la prisión se la considera a menudo como una escuela de la delincuencia (el cine, por ejemplo, lo retrata así con frecuencia<sup>2</sup>).

Las altas tasas de analfabetismo, el fracaso escolar, la falta de interés por los estudios, el naufragio familiar, social, moral y psicológico que supone el encierro justifican una pedagogía diferenciada. De hecho, la educación pasa ante todo por un re-apropiarse del sentido de lo que es una norma, un debate, una discordancia, el respeto de un horario, un compromiso para la buena convivencia, el respeto mutuo, etc. No se trata de aprender por aprender, sino de aprender

a aprender. Por consiguiente, se trata de una enseñanza que prepare a reintegrarse en la vida social con un oficio, un conocimiento, una re-apropiación paulatina de los lazos familiares, de los derechos y las obligaciones sociales que le esperan a uno al salir.

Por eso, el hilo conductor de las acciones que apoyó el Programa EUROSociAL-Educación en el tema F se sustentó en la articulación entre educación formal y no formal. De este modo, tras seminarios y visitas de estudio en que hubo intercambios valiosos entre países de América Latina y Europa y en que se observaron buenas prácticas, se construyó un programa de acciones concretas (capacitaciones de docentes y técnicos, ayuda a la adquisición de materiales y equipamientos, definición de una función nueva de la biblioteca, asistencia técnica para el diseño y elaboración de módulos educativos, etc.). Estas acciones apoyaron la voluntad de hacer avanzar tanto en la opinión pública, en la visión que la gente tiene de la educación en prisiones, como en el ámbito de las políticas públicas. Los resultados que se presentan a continuación atestiguan el impacto de dichas acciones a nivel sistémico en muchos de los países donde se llevaron a cabo.

Ahora bien, la educación en prisiones, por dirigirse a un público en sí marginalizado, tiene muchos detractores, incluso entre los propios empleados de la administración penitenciaria que suelen considerar el castigo como una finalidad en sí y la educación como un premio que a ellos mismos a menudo les fue negado, teniendo en cuenta que suelen proceder del mismo entorno social; éstos llegan a sentirse discriminados por la falta de oportunidad educativa. La articulación entre educación, justicia y seguridad es, por tanto, primordial y se ha valorado mucho en el programa EUROSociAL.

Con todo, la participación de RedLECE en la CONFINTEA VI de Belem, con una mesa sobre "educación en prisiones" ya mostró una clara voluntad de trabajar para dar mayor visibilidad al tema y para que todos los Estados asuman su responsabilidad. El discurso de la mesa redonda encontró eco en varios otros talleres donde se discutía a favor de la equidad educativa (educación para los discapacitados, para la

población rural, para los extranjeros, discriminación de género, marginalización de los homosexuales, etc.). Pues la inclusión educativa y la inclusión social, tal como se plantean fuera, también atraviesan el contexto de encierro: defender la educación en prisión también es defender el derecho a la igualdad educativa entre todos en ese contexto, independientemente de su nivel y de su condición.

## EUROSociAL se termina pero los desafíos permanecen: una mirada hacia el futuro

Ya se han logrado resultados que demuestran el impacto de las acciones educativas sobre la cohesión social, pero es imprescindible seguir trabajando para que las iniciativas se consoliden y se plasmen en medidas sistémicas que las afiancen. Cabría interrogarse, por ejemplo, sobre el papel que desempeñan en las cárceles las instituciones religiosas y las empresas privadas. Cuando la educación es responsabilidad del Estado, ¿qué espacio ocupan dichas instituciones? Por otro lado, ¿cómo atender a los presos extranjeros en el espacio educativo? ¿Cómo atender a las madres y a sus hijos para mantener el núcleo familiar y sobre todo preparar la reinserción? Son unas de tantas otras cuestiones que quedan por tratar para seguir avanzando en el terreno de la cohesión social a través de la educación en prisiones.

\*Coordinadora del Tema "Educación en prisiones" Programa EUROSociAL sector Educación CIEP - Francia

1. proclamada en Asamblea General el 10 de diciembre de 1948 (artículo 26, sobre el derecho a la educación).
2. Por ejemplo la recién estrenada película francesa El profeta (*Un prophète*), de Jacques Audiard (2009).

## RESULTADOS

### Creación y animación de la Red Latinoamericana de Educación en Contextos de Encierro - RedLECE

La educación es un derecho que debe ser puesto a disposición de la totalidad de la ciudadanía, que genera capacidades para el cambio y el progreso, tanto individual como para el conjunto de la sociedad. La educación en contextos de encierro sirve de manera directa a este propósito. De algún modo, restituye el derecho a la educación muchas veces no recibida por las personas privadas de libertad en la edad correspondiente. La educación en prisiones sirve también para prevenir la reincidencia y reducir las tasas de criminalidad, uno de los principales problemas que afecta a la cohesión social en los países de América Latina.

Con la constitución de RedLECE se crea un espacio en el que los diferentes gobiernos de Latinoamérica pueden intercambiar experiencias exitosas realizadas en el ámbito de la educación en contextos de encierro y contribuir así al desarrollo de las distintas políticas e iniciativas llevadas a cabo por cada uno de los miembros de la red. Además, la relación privilegiada que se establece con la Asociación Europea de Educación en Prisiones les permite obtener otro tipo de información y contrastar sus experiencias con las desarrolladas en Europa.

Se ha constituido, pues, la primera red regional (latinoamericana) intergubernamental de cooperación sobre educación en contextos de encierro. Los ministros de 11 países de América Latina han firmado el convenio de constitución de dicha RedLECE (Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Paraguay, Perú y Uruguay).

Además, se ha creado un sitio web de RedLECE para fomentar la publicación y el intercambio de buenas prácticas, conocimientos didácticos, iniciativas y medidas políticas de toda la región.

Se ha logrado inscribir RedLECE y el tema de la educación en contextos de encierro en las agendas políticas de los estados a través de la participación en mesas de debate de nivel internacional (pré-CONFINTEA de México en septiembre de 2008; Foro Social Mundial en Brasil en enero de 2009; Foro Internacional de la Sociedad Civil en noviembre y CONFINTEA VI en diciembre de 2009 en Brasil). La visibilidad del tema culminó con la inscripción de la temática en la resolución final de la CONFINTEA VI, en el párrafo sobre equidad e inclusión social, sugerido por una recomendación pilotada desde el comité RedLECE presente en la conferencia.

Veamos algunos de los impulsos políticos nacionales facilitados por los intercambios de RedLECE.

**BRASIL:** Las acciones de intercambio en la RedLECE ayudaron en el fortalecimiento de las estrategias para la inclusión de la población privada de libertad en la política pública de educación de jóvenes y adultos, que lleva a cabo el gobierno brasileño.

Los marcos legales de la educación y de la administración penal prevén la oferta educativa en las prisiones, pero faltaba la emisión de unas directrices claras para definir los parámetros de esta oferta. Para remediar esta ausencia, la cuestión fue sometida a los Consejos de los Ministerios de Educación estatales. Eso permitió la publicación de la Resolución n°3/2009, del 1° de marzo de 2009, presentada por el Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), del propio Ministerio de Educación y se espera la publicación de dichas Directrices de Educación en Prisiones en breve.

Las dificultades persisten, pero no se trata ya de obstáculos institucionales; se puede afirmar que en el caso de Brasil, la agenda de educación en prisiones integra plenamente las actividades y los procesos del Ministerio de Educación Federal.

**MÉXICO:** A través de la incorporación a la RedLECE, (nov. de 2007), las experiencias compartidas con sus miembros permitieron ampliar la visión sobre la propia labor educativa hacia los jóvenes y adultos en contextos de encierro y la necesidad de trabajar de forma intersectorial. Esto se plasmó en la firma de un convenio de colaboración con el OADPRS, órgano de SSP (Secretaría de Seguridad Pública federal), responsable de atender los centros penitenciarios con el fin de aunar esfuerzos y acciones en total intersectorialidad.

**URUGUAY:** Se puede considerar como uno de los mayores logros, la creación de la Comisión de apoyo a la Educación en Cárcels (CAEC), ya que gracias a la misma, se ha posibilitado la continuidad articulada de las acciones. Esto se ha logrado a partir de la participación en el programa EUROsocial y de RedLECE, como base claramente inspiradora.

### Articulación entre educación formal y no formal, apoyada por las capacitaciones y asistencias técnicas que propició el programa EUROsocial

En términos generales, la educación en contexto de encierro en América Latina carece de una articulación clara entre educación formal e informal. En los países federales, cabe señalar una disparidad aún mayor, con prácticas exclusivas (todo formal o todo informal) en función de los estados o provincias. El trabajo de articulación llevado a cabo con apoyo técnico de expertos europeos del programa EUROsocial permitió contribuir a la integración de las prácticas educativas no formales en el sistema educativo a favor de una mayor inclusión social.

Se han creado espacios de diálogo y articulación entre el Ministerio de Educación que trabaja en pro del derecho a la educación para todos a lo largo de la vida, de acuerdo con las recomendaciones/prescripciones de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU y, por otra parte, y entre un sistema punitivo bajo dependencia del Ministerio de Justicia y/o Seguridad Pública.

Además, potenciar el acceso a la lectura y a la cultura a través de animaciones culturales, la creación de espacios de difusión de información y prevención, es potenciar la posibilidad de que los internos ejerzan sus derechos y deberes ciudadanos.

Concretamente, tras establecer un diagnóstico cultural de las prácticas (tradiciones artísticas y deportivas; bibliotecas) existentes en las instituciones donde se desarrolló el proyecto, se ha mejorado la articulación entre educación formal y no formal. Así mismo, se ha mejorado la articulación intersectorial e interinstitucional (educación, justicia, seguridad pública y con entes culturales locales) a nivel provincial.

### Mejoramiento de la articulación entre educación formal y no formal en prisiones y de la articulación intersectorial e interinstitucional en las Provincias de Tucumán y Gran Buenos Aires - ARGENTINA

En la Provincia de Tucumán, se firmó un convenio entre el Ministerio de Educación, el Ministerio de Seguridad Pública y el ente cultural, así como otro convenio con el Instituto de Teatro de Tucumán para el conjunto de la modalidad "Educación en contexto de encierro". Además, se ha propiciado la integración del personal penitenciario.

Al observar la baja de los niveles de conflictividad entre las personas privadas de libertad y con los guardias-cárcel, también podemos considerarlo como un resultado positivo de esta acción.

El programa ha permitido tener asesores artísticos en los proyectos llevados a cabo en las Provincias de Tucumán y Gran Buenos Aires de septiembre de 2008 a junio de 2009. Paralelamente, dos formadores europeos con competencias docentes y artísticas idóneas para asegurar el seguimiento asumieron la asistencia técnica al equipo de asesores artísticos locales.

Todas las actividades desarrolladas en el ámbito de la educación en contextos de encierro por el Ministerio de Educación de la República Argentina han contribuido a la implementación de los términos del capítulo XII "Educación en Contextos de Encierro" de la Ley Nacional de Educación.

Entre los ejes políticos de trabajo desde la Coordinación de la Modalidad se destaca el de la calidad. Una de las estrategias para lograr mayor calidad es la implementación del Postítulo Superior de Capacitación Docente de Educación en Contextos de Encierro aprobado por Resolución del Consejo Federal de Ministros de Educación en agosto de 2008 como política prioritaria de capacitación docente para todas las jurisdicciones. Este tendrá vigencia a partir de 2010.

### **Creación de 50 bibliotecas y animación de la lectura en instituciones penitenciarias de 22 de las 24 provincias de este Estado Federal - ARGENTINA**

A través del proyecto piloto de amplitud nacional "Bibliotecas abiertas", se ha logrado un respaldo a nivel provincial con la firma de convenios institucionales: 22 de las 24 Provincias argentinas acogieron el proyecto piloto en uno a varios de sus centros penitenciarios.

Se ha capacitado a 50 bibliotecarios para la implementación de 50 bibliotecas en las Provincias argentinas. Los 50 bibliotecarios han elaborado un proyecto por centro para llevar a cabo un plan de animación del espacio de lectura. Cada biblioteca ha sido dotada con 500 libros.

Las 50 bibliotecas han recibido un equipamiento informático para la gestión de fondos y actividades por los bibliotecarios.

Se ha logrado un trabajo intra e inter institucional con la participación de expertos del área de capacitación de docentes, del Plan Nacional de Lectura, de la Biblioteca Nacional del Maestro, con universidades nacionales, con expertos internacionales que participaron en el proceso de capacitación de los 50 bibliotecarios. Además, se ha logrado compartir esa experiencia exitosa e iniciar un proceso de transferibilidad hacia otros centros a nivel nacional y hacia otros países miembros de RedLECE.

### **Mejoramiento de la articulación entre educación formal y no formal y fortalecimiento de la articulación intersectorial e interinstitucional - PARAGUAY**

Previo al inicio de los programas de EUROsociAL, Paraguay implementó la educación en cárceles, con el apoyo y financiamiento de la Cooperación-española a partir del año 2002. Tras la firma de un convenio con el Ministerio de Justicia y Trabajo y la conformación de la Red Nacional de Docentes en los Centros Penitenciarios, se implementó el 1º ciclo de enseñanza en todos los establecimientos penitenciarios y Centros Educativos de Privación de Libertad de Menores Infractores a la Ley. Ese convenio debe garantizar el acceso a la educación de aquellas personas privadas de libertad que no han concluido la educación básica. Debe además posibilitar la continuidad del proceso de aprendizaje a pesar de los traslados o al salir, una vez cumplida la pena.

Tras la integración de Paraguay dentro de EUROsociAL, conjuntamente con los otros 10 países de RedLECE, se ha fortalecido y complementado el trabajo en los Centros Educativos.

Se ha mejorado la articulación entre educación formal y no formal. También se ha mejorado la articulación intersectorial e interinstitucional (educación, justicia, seguridad pública y con entes culturales locales) a nivel nacional.

Se ha firmado un convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Ministerio de Justicia y Trabajo sobre el desarrollo de educación artística y deportiva en las cárceles del país, así como para la implementación y/o desarrollo de espacios bibliotecarios y de fomento de la lectura.

Se ha propiciado la integración del personal penitenciario, creando una baja de los niveles de conflictividad entre los privados de libertad y los guardias.

Cabe destacar la participación de expertos europeos (Alemania, Bélgica, España y Francia) en seminarios de capacitación de docentes sobre diversos sectores de educación no formal:

- actividades artísticas (teatro y artes plásticas);
- educación física y actividades deportivas;
- el bibliotecario (fomento de la lectura, animación de un espacio cultural)

### **Mejoramiento de la articulación entre educación formal y no formal en contexto de encierro a través de actividades artísticas - COSTA RICA**

Con el apoyo de EUROsociAL, se han llevado a cabo acciones de capacitación de asesores artísticos y asistencia técnica con vista al diseño de módulos educativos específicos para el contexto de encierro. Estas acciones han beneficiado en gran parte la aplicación del Modelo Nacional de Educación artística en contextos de encierro, dado que se cuenta con el recurso económico para el pago de los profesionales y la gestión administrativa por parte de los representantes del Ministerio de Justicia y Paz. Se dispone también de un comité técnico y una junta de educación en algunos centros penales para la compra de materiales requeridos en el desarrollo de las sesiones de artes visuales por ejemplo.

Se ha redactado de manera consensuada, desde las ópticas educativas, jurídicas y de derechos humanos, el Modelo de educación artística en cárceles costarricenses (en artes plásticas, música y teatro).

### **Acompañamiento del proceso de puesta en marcha de reformas de las políticas públicas de educación en contextos de encierro en el marco del Plan Nacional de Educación 2021 - EL SALVADOR**

Se han formado a docentes en educación no formal en las áreas deportiva y artística para el diseño e implementación de 22 proyectos de teatro y/o ludotecas y de 23 proyectos de actividades deportivas por medio de la creación de talleres educativos en cada uno de los centros reeducativos, intermedios y penitenciarios de El Salvador. Es importante destacar que las autoridades del Ministerio de Educación de El Salvador han participado en algunas actividades como "receptoras" de experiencias, en otras para poner en común y compartir con otros países sus propios logros y dificultades. Se ha valorado el aporte de formadores europeos con competencias docentes y artísticas o deportivas idóneas, así como el aporte de especialistas del MINED en aspectos básicos en el área deportiva.

El logro mayor es haber integrado la educación en prisiones dentro de los objetivos marcados por el Plan Nacional de Educación 2021, al igual que otros ámbitos de la educación básica del país. En la práctica, los avances se manifestaron a través de medidas sistémicas claves.

En 2008, se ha diseñado el Consejo Institucional Educativo CIE, organismo de administración escolar cuyas funciones son:

- Administrar los servicios educativos en la institución pública que funciona adscrita a la institución estatal;
- Elaborar un Presupuesto Anual, el cual será aprobado anualmente por el MINED;
- Recibir y administrar eficientemente los fondos para el buen funcionamiento de la institución educativa;
- Seleccionar y contratar al personal docente y administrativo necesario para el buen funcionamiento del servicio educativo;
- Adquirir el mobiliario, equipo y material gastable escolar necesario para el desarrollo de los planes de estudio.

Su creación se ha acompañado de la dotación de una línea presupuestaria para el funcionamiento de los centros escolares.

En 2009, se ha implementado el CIE en los 21 centros escolares a nivel nacional y se ha asignado y transferido un presupuesto a los 21 centros escolares por un monto de 2 millones de dólares, que cubre dos grandes rubros: pago de plantillas de docentes y funcionamiento (mobiliario, equipo, materiales de limpieza, logística y en algunos casos un asistente administrativo).

Se han diseñado y rediseñado libros de texto y guías metodológicas para educación en contextos de encierro para I, II y III ciclos de Educación Básica y primero y segundo año de Bachillerato.

### **Mejoramiento de la articulación entre educación formal y no formal - PERÚ**

El contexto educativo en el sistema nacional penitenciario en el Perú pasa por una serie de dificultades. Entre ellas están los detractores internos del INPE, ya que se oponen claramente dos bandos con dos visiones opuestas del sentido de la pena: la pena como castigo y represión por una parte y la pena como tratamiento y educación por otra.

Otro obstáculo notable es el bajo presupuesto asignado a la educación penitenciaria, infraestructura inadecuada para impartir educación a las personas privadas de libertad, insuficiencia del personal docente para cubrir la demanda educativa de los 44.496 internos a nivel nacional (estadística de septiembre de 2009). A esto se añade que la educación en prisiones no está contemplada en la Ley General de Educación, como una modalidad educativa, (como lo es en Argentina y otros países). En otros términos, la educación en prisión es responsabilidad exclusiva del Instituto Nacional Penitenciario del Perú, a través de su subdirección para la educación.

Con todo, existe una relación intersectorial entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Justicia (INPE), mediante un convenio-marco interinstitucional, en el cual se establece como objetivo la cooperación para la atención educativa. Mediante este convenio, el Ministerio de Educación brinda apoyo con el personal docente.

Pero el alto índice de hacinamiento de la población penal en los centros carcelarios es otro factor de dificultades que presenta el sistema penitenciario nacional, que también incide en las condiciones y la calidad educativa brindada en el encierro. A pesar de la situación descrita, el INPE atiende a 9.677 internos (22%) en educación. Se cuenta con 170 docentes del INPE y 211 docentes del Ministerio de Educación. Actualmente se cuentan 51 instituciones educativas autorizadas oficialmente por el Ministerio de Educación, de las cuales 28 son Centros de Educación Técnico Productiva (CETPRO), donde se imparte capacitación laboral en las especialidades de Industria del calzado, industria del vestido, panificación, entre otras opciones ocupacionales. Y se cuenta con 40 bibliotecas relativamente implementadas con material bibliográfico mínimo, y normatividad educativa penitenciaria actualizada. El trabajo de articulación llevado a cabo con apoyo técnico de expertos franceses de la Escuela Nacional de Administración Penitenciaria (ENAP) tras una visita de estudio a Argentina en que se llevó a cabo un proyecto piloto “bibliotecas abiertas” también con apoyo de EUROsocial, permitió reducir la brecha entre educación formal y no formal a favor de una mayor inclusión social.

Además, el Instituto Nacional Penitenciario de Perú, responsable por la educación en contextos de encierro, está tratando de establecer articulaciones sistemáticas con el Ministerio de Educación para reforzar esa línea de trabajo en pro de los derechos a la educación para todos a lo largo de la vida de acuerdo con las indicaciones de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU. Potenciar el acceso a la lectura y a la cultura a través de animaciones culturales, la creación de espacios de difusión de información y prevención, es potenciar la posibilidad de que los internos ejerzan sus derechos y deberes ciudadanos.

Se ha realizado un diagnóstico previo del estado de las bibliotecas en contextos de encierro y los coordinadores pedagógicos regionales, junto con los docentes bibliotecarios capacitados, han elaborado proyectos profesionales para los centros educativos de los penales de todo el país;

Se ha mejorado la articulación entre educación formal y no formal;

Se ha mejorado la articulación intersectorial e interinstitucional (educación, justicia, seguridad pública y con entes culturales locales) a nivel nacional.

### **Acompañamiento del proceso de diseño de “Modelo educativo para el sistema carcelario y penitenciario” - COLOMBIA**

La educación en contextos de encierro es un concepto muy amplio, lo que genera un ocultamiento a la problemática propia de educación de personas adultas en prisión. Lo importante del proyecto para el caso colombiano fue precisamente que visibilizó este tipo de educación que no existía en la preocupación del Ministerio de Educación y de las Secretarías de Educación municipales.

El Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC) es el responsable por Ley General de Educación de brindar educación para la rehabilitación social de las personas privadas de libertad.

La presentación del Modelo Educativo Penitenciario ha generado conflicto frente a las normas generales de educación, dado que éstas no tienen en cuenta el contexto de reclusión, las dinámicas de seguridad, el proceso de privación de libertad, ni los tiempos académicos propios de este contexto, ni el currículo

específico y flexible que demanda un centro penitenciario o los espacios académicos y deportivos.

Los docentes o maestros que vienen del sistema educativo son los que han obstaculizado y se oponen al proceso, dado que les exige reasumir nuevas metodologías, didácticas y conocimientos sobre educación para la rehabilitación social. Ellos no han tenido formación, ni interés en participar en este tipo de proyectos. Han sido preparados para trabajar con niños y adolescentes y la población carcelaria les genera temor o rechazo. Las Secretarías de Educación exigen y evalúan los proyectos educativos penitenciarios de la misma forma que una Institución educativa externa, lo que ha generado un obstáculo en la certificación de estudios.

Se está implementando en Colombia desde el año 2007 el Nuevo Modelo Educativo para el Sistema Penitenciario. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha proyectado el concepto técnico que avaló el Modelo Educativo Penitenciario. Y se está en proceso de legalización ante Secretarías de Educación departamentales y municipales de los Proyectos Educativos Institucionales de los establecimientos de Reclusión con el fin de certificar los estudios de los internos.

El trabajo de articulación entre educación formal e informal en la construcción del “Modelo educativo para el sistema carcelario y penitenciario de Colombia” ha sido llevado a cabo con apoyo de la RedLECE como grupo de reflexión y trabajo para analizar la transferibilidad de buenas prácticas. Ha sido fundamental en esta etapa de evaluación del proyecto piloto colombiano.

Se han creado espacios de diálogo y articulación entre el Ministerio de Educación que trabaja en pro de los derechos a la educación para todos a lo largo de la vida y el Instituto Nacional Penitenciario de Colombia (INPEC).

Se ha examinado el grado de avance e implementación de la experiencia educativa piloto en 25 centros penitenciarios con el apoyo de RedLECE;

Se han capacitado a 150 personas de los equipos docentes y de tratamiento en los 25 establecimientos piloto, funcionarios de las 6 Regionales del INPEC, Delegado de la Procuraduría General de la Nación, Ministerio de Cultura, Ministerio de Educación Nacional, Secretaria de Educación de Bogotá, Biblioteca Luis Ángel Arango.

### **Diseño de propuesta específica de atención educativa para personas en contextos de encierro y mejoramiento de la articulación intersectorial e interinstitucional - MÉXICO**

El INEA (Instituto Nacional de Educación para Adultos) ha venido impartiendo educación para adultos en modalidad abierta en los centros de reclusión estatales y federales a través de círculos de estudio. Y a partir del año 2001, en plazas comunitarias que se instalan en algunos centros; en éste caso, las clases son impartidas por los propios reclusos. Teniendo en cuenta que el modelo educativo que se sigue es el mismo que en todo el país, más los esquemas de seguridad, el seguimiento y control estricto del proceso educativo de los educandos en reclusión está dificultados, amén de no contar con una relación sistemática entre las dos instancias involucradas: educativa (SEP) y penitenciaria (SSP).

Los intercambios con RedLECE ha motivado el establecimiento de una coordinación sin precedentes con el Órgano de la Secretaría de Seguridad Pública Federal (SSP) para atender los centros penitenciarios federales dando como consecuencia inmediata la construcción conjunta de un modelo específico de atención para personas jóvenes y adultas, hombres y mujeres en reclusión, con contenidos que propicien aprendizajes que contribuyan positivamente al proceso de reinserción social y generen competencias para la vida y el trabajo. La construcción conjunta (SEP y SSP) de un modelo específico de atención educativa para las personas jóvenes y adultas; hombres y mujeres en reclusión, formará parte de la estructura curricular del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo - MEVyT (serie de cuatro materiales).

EUROsocial ha participado en el diseño curricular y elaboración del primer módulo: “La educación te hace libre”, con asistencia técnica de un experto europeo.

A la fecha se ha logrado definir, con el apoyo de especialistas en temas penitenciarios y pedagógicos, personal de INEA y de los centros penitenciarios que participan directamente en la atención educativa, así como de la aportación de los propios internos, el temario que integrará el primero de los cuatro módulos proyectados, bajo el título “La educación te hace libre” cuya prueba piloto se ha contemplado en el segundo semestre de 2009.

Adicionalmente y de manera paralela, se ha fortalecido la relación con SSP, con base en un programa de trabajo definido conjuntamente, para ampliar el alcance de acciones en la búsqueda de un proyecto integral de atención, en el que no puede faltar la coordinación intra-institucional (es decir, dentro del sector educativo, tales como CONACULTA, INBA, CONADE, IMJUVE, DG Centros de Formación para el Trabajo, Colegio de Bachilleres, Universidades Públicas, Bibliotecas de Aula, etc.), para lo que será necesaria la coordinación de la SEP, e interinstitucional (v.g. Secretaría de Salud, Secretaría del Trabajo, etc.) con organismos gubernamentales y de la sociedad civil, que participan con programas dentro de los centros penitenciarios.

## **Panta Rei**

### **Cohesión social y coherencia: ¿un debate de sociedad o un debate permanente en sociedad?**

Marc de Maeyer\*

*En estos momentos en que el proyecto EUROsocial se está terminando, resulta pertinente que una de sus componentes - la educación en prisión- se detenga un momento para analizar su relación con el tema central, o sea el de la cohesión social. No se trata aquí de un ejercicio retórico, ni siquiera de epistemología aplicada, sino más bien de resaltar ciertas características políticas que a su vez deberían permitir reforzar la sostenibilidad de los objetivos y de los logros de dicho proyecto. Obviamente, todos estamos a favor de la cohesión social porque todos estamos a favor de la virtud. Aunque es preciso que se defina esa virtud.*

#### **Hablar de cohesión, es hablar de participación**

*La cohesión social abarca todos los sectores de una sociedad; no es monopolio de lo económico, de lo cultural o de lo educativo por separado, como tampoco está uno al servicio del otro (lo educativo de lo económico, lo cultural de la paz social, lo social del orden político). En este contexto, la educación en prisión debe conservar las mismas características que las que tiene fuera: ser una herramienta que permite a cada persona entender el mundo en el que vive y en él desarrollar proyectos individuales que cobren un significado en lo colectivo. ¿Acaso se puede creer realmente que es posible un cambio en la prisión sin una educación que tome en cuenta el pasado del individuo y su entorno inmediato provisional?*

*La cohesión social es además una noción muy subjetiva; ciertos gobiernos alegan que el orden y la cohesión social existen en su país. Sin duda, digamos, porque para ellos orden y cohesión significan lo mismo. En realidad, hablar de cohesión social implica movimiento y libre expresión de la contradicción. La cohesión social no es la fotografía de un Estado, de un grupo o de un país estático, sino que resulta de un proceso colectivo.*

*Refiriéndose a las cárceles, en nombre de la cohesión social, habrá que cuidar de no reducir la educación a mera suma de aprendizajes, sino considerarla como el proceso de construcción plural de una sociedad en vía de aprendizaje, para todos, por todos, a lo largo de la vida. La educación está más abocada al proyecto individual que al orden social... y al mismo tiempo se inscribe en una lógica ciudadana.*

*La cohesión social remite, en primer lugar, a los miembros de un grupo de intereses múltiples pero también remite a las relaciones de ese grupo con el exterior. La cohesión social no es el resultado de la homogeneización de los contrarios, sino de la dinámica generada por el encuentro entre coherencias independientes.*

*En nombre de la coherencia social, en este proyecto se ha velado por un discurso y unas opciones compartidos acerca de la educación en prisiones, para que luego sean comprendidos y por lo tanto contruidos conjuntamente por las distintas coherencias [que componen] una sociedad.*

#### **Hablar de cohesión, es buscar la coherencia**

*La cohesión social no es el resultado (final) de una acción, sino un proceso que sin duda se emprendió en un momento determinado y que se puede observar a cualquier hora. Este proceso, por importante que sea, jamás traducirá la magnitud del movimiento en curso. Al implicar a actores en movimiento, su acción sobrepasa el círculo de quienes lo iniciaron.*

*La cohesión social no es homogeneización, uniformidad, adopción de un consenso débil, un remanso de paz o un alineamiento; la cohesión social es una sociedad que se construye a través de una voluntad común de coherencia compartida.*

*Esta voluntad común de coherencia compartida a menudo se pone en tela de juicio por aquellos individuos que, para resumirlo en pocas palabras, perturban dicha construcción social; resulta totalmente normal que eso genere una reacción hostil por parte de la mayoría. La perspectiva de los Derechos Humanos y, por consiguiente del derecho de todos a la educación a lo largo de la vida (cualquiera que sea esa vida) debe encuadrar dicha reacción. A pesar de una opinión pública reacia, incluso hostil, en nombre de la cohesión social habrá que responder al desafío impuesto por unos cuantos. Cualquier sociedad enfrenta desde siempre ese desafío. La demanda implícita de educación integra a menudo esa respuesta, que apuesta por la inteligencia antes que por la venganza; pues las exigencias de los detenidos en escasas ocasiones contemplan el ámbito educativo, quedando éste en manos de demandas expresadas desde el exterior.*

*Una mala percepción del potencial que ostenta la educación en prisión consistiría entonces en pedirle lo imposible: resolver con pocos recursos, en poco tiempo y en un contexto inadecuado las contradicciones, las carencias, los errores de la educación formal y no formal de los presos, buscando una salida programada a toda costa, proporcionándoles conocimientos formateados y prestos a impedir -dicen- la reincidencia.*

*No se ha tratado de dicha educación en el programa EUROsociAL. La Red intergubernamental latinoamericana de educación en contextos de encierro (RedLECE) ha privilegiado una educación a lo largo de la vida que, aun dentro de una institución como la prisión, apuesta menos por la contrición que por la construcción, menos por la estigmatización que por la dinamización, menos por el rechazo que por el proyecto.*

*Crear que una educación pensada en términos de re-educación contribuye a reforzar la construcción de la cohesión social sería equivocado.*

*La educación (en prisión) es asunto de todos los actores: los de la educación, los del área social, de las familias, pero también de los actores económicos y del mundo de los negocios. La educación en ambientes socialmente homogéneos y culturalmente diversificados como las cárceles, proporciona unas herramientas valiosas: ni congela las situaciones sociales, ni los proyectos individuales o colectivos.*

*Este es el reto de la educación en prisión –por lo menos en el marco de la cohesión social- a la que algunos quisieran exigirle demasiado, sin otorgarle los recursos ni siquiera la consideración inherente a cualquier acto educativo. La educación en prisión no puede ser la educación de la segunda oportunidad si no existió la primera.*

*La educación en prisión no puede ser “encerrada” o encasillada en un rol de recuperación social o de favor. Se trata de un derecho para todos, a lo largo de la vida, incluso para aquellos que no respetan el derecho de los demás. Y eso en nombre de la cohesión social y, por lo tanto, en nombre de la coherencia (política).*

### **Conclusión**

*En la construcción de la cohesión social no existen ni pequeños ni grandes jugadores. Todos son necesarios y todos son responsables.*

*- En consecuencia se impone una primera conclusión: hay que insistir para que la educación en prisión deje de ser un sector marginal en el campo de la educación y en el campo de las políticas sociales y penitenciarias.*

*- Segunda conclusión: hay que recordar que ningún cambio social significativo y duradero puede ser conseguido sin educación, es decir sin participación libre y creativa de todos y de cada uno.*

*- Tercera conclusión: la cohesión social, igualitaria, participativa e ilustrada desemboca en opciones de buen gobierno; siendo éste ciertamente una de las consecuencias de la cohesión social.*

*\*Consultor en desarrollo internacional (educación en prisión).  
Principal investigador sobre educación en prisión en la UNESCO hasta 2008.*



## Financiación de la educación

Annie Blasco\*

**C**omo se ha dicho en la presentación de la publicación, abordar los problemas de cohesión social exige disponer de enfoques globales e intersectoriales, pues las causas de la falta de cohesión son habitualmente bastante complejas. Un ejemplo son las políticas de financiación de la educación. En América Latina la educación de manera recurrente se enfrenta a problemas de financiación, pues existe una brecha entre las instituciones que diseñan las políticas educativas, normalmente los Ministerios de Educación, y quienes asignan los recursos, los Ministerios de Finanzas. La falta de coordinación de ambas instancias hace que las políticas diseñadas se queden con frecuencia en buenos deseos y no obtienen los resultados que espera y necesita la población.

Por esta razón EUROsociAL Educación ha llevado a cabo varias actividades conjuntamente con el consorcio Fiscalidad, destinadas a explorar posibles vías de abordaje interinstitucional de estas políticas, tan importantes para la cohesión social.

Se ha partido de un estudio de caso de tres países, Argentina, Chile y Costa Rica, centrado en tres aspectos: la financiación pública de la educación, la asignación sectorial de recursos y el análisis de las prácticas que intentan atender el derecho a la educación de distintas poblaciones, considerando la diversidad de sus necesidades y demandas para ofrecer respuestas diferenciadas.

Este análisis ha puesto de relieve la necesidad de emprender acciones destinadas favorecer el trabajo conjunto de los responsables de políticas educativas y de las finanzas de los países, que, a pesar del escaso tiempo de trabajo, ya han producido dos resultados significativos que se describen a continuación.

*\*Directora ejecutiva programa EUROsociAL sector Educación. GIEP Francia.*

## RESULTADOS

### Formación de gestores del sector Educación sobre la financiación de la educación

Las actividades desarrolladas entre los sectores Educación y Fiscalidad del Programa EUROsociAL (talleres y seminario internacional sobre financiamiento de la educación) han resaltado la necesidad de trabajar por el desarrollo de un lenguaje común y una cultura de trabajo intersectorial para contribuir a un mejor uso de los fondos públicos.

Para responder a las demandas, se implementó en 2009 un curso online sobre finanzas públicas y políticas educativas, bajo la responsabilidad del Centro Internacional de Estudios Pedagógicos (CIEP), líder del consorcio EUROsociAL Educación, y de la Agencia de Cooperación Técnica Internacional de los Ministerios de Economía y Hacienda de Francia, ADETEF, que ejerce la dirección adjunta europea de EUROsociAL Fiscalidad.

El diseño y la ejecución del curso corrieron a cargo del Centro Interamericano de Administraciones Tributarias (CIAT/Panamá) y de la CEDDET, Fundación Centro de Educación a Distancia para el Desarrollo Económico y Tecnológico de España y contó con el apoyo del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de Argentina. También contó con el análisis de la experiencia de Alemania en el tema. En el curso han participado gestores de las políticas de financiación de la Educación de los nueve países siguientes: Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Paraguay y Perú.

El curso ha abordado temas de tan gran interés para las políticas públicas de educación y fiscalidad como los siguientes:

- La financiación del sector público; la actividad del Estado; configuración, tamaño y límites del sector público; la financiación de las políticas públicas a través de la financiación tributaria; la política tributaria y la política fiscal: su importancia en la contribución a la financiación de las políticas sociales; los principios de la tributación; la descentralización fiscal y la financiación de las políticas sociales; las competencias en los diferentes niveles de gobierno.
- El gasto social en educación; la naturaleza del gasto; elementos relacionados con su planificación, priorización del gasto e indicadores de evaluación de resultados y de calidad.
- La interacción entre los organismos del Estado; la optimización en la planificación, realización y evaluación del gasto social; la creación de mecanismos e instrumentos de coordinación: comités intersectoriales e intrasectoriales; su conformación, su funcionamiento, responsabilidades y roles.
- La aceptación social del impuesto; la brecha fiscal; el concepto de ciudadanía fiscal; la responsabilidad ciudadana y el control del gasto.

Los resultados principales de este curso se pueden resumir así:

- Mejor conocimiento, en responsables de políticas de financiación de la educación en 9 países AL, del funcionamiento de los desafíos comunes y/o particulares de las políticas fiscales en países de UE y AL.
- Mejor comprensión de la planificación de las políticas educativas y de los procesos de seguimiento, control y de evaluación de su eficacia.
- El curso propicia, a su vez, el aumento de la calidad de las instituciones públicas, de la confianza en las instituciones por parte de los ciudadanos y la puesta en marcha de iniciativas a nivel nacional para aumentar el capital social.

### Transferencia del modelo de sistema mexicano de evaluación financiera de las políticas educativas por resultados a administraciones públicas salvadoreñas - EL SALVADOR

Luego de las actividades desarrolladas en el marco del Programa EUROsociAL, por la ADETEF, miembro del Consorcio EUROsociAL Fiscalidad, y el CIEP, jefe de fila del consorcio Educación (Seminario y talleres internacionales sobre Financiación de la Educación en 2007 y 2008), representantes del Ministerio de Educación de El Salvador pidieron profundizar su conocimiento del modelo mexicano de gestión por resultados con enfoque al presupuesto educativo desarrollado por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) de México.

Con este fin, y con el apoyo de EUROsociAL, se organizó en 2009 una pasantía en México de 10 profesionales de El Salvador procedentes de la Asamblea Legislativa, del Ministerio de Educación, de la Secretaría Técnica de la Presidencia y del Ministerio de Hacienda (Dirección Nacional de Administración Financiera y Dirección General de Presupuesto).

Dichos profesionales se han beneficiado de una asistencia técnica sobre el modelo mexicano de gestión por resultados con enfoque al presupuesto educativo, cuyos aspectos más importantes han sido los siguientes:

- Presentación en detalle del modelo conceptual del Sistema de Evaluación del Desempeño (SED) así como el Marco Lógico y la Matriz de Indicadores;
- Presentación de los mecanismos de evaluación (CONEVAL);
- Modelo de Formación ( SHCP );
- Herramientas de evaluación y utilización (Secretaría de Educación Pública).

Las presentaciones en México se hicieron por profesionales de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, de la Secretaría de Educación Pública, del CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social) y de la Presidencia de la República de México.

Los delegados de El Salvador trabajaron sobre las principales enseñanzas que podían extraerse del modelo mexicano y de qué manera pudieran ser útiles en El Salvador. A la vez reflexionaron sobre aquellos puntos en los que se podría seguir avanzando en los próximos meses y de qué manera podían hacerlo.

Los impactos potenciales que esta actividad tendrá en El Salvador son los siguientes:

- Mejora de las capacidades de los profesionales de las administraciones públicas responsables de la planificación y financiación de la educación;
- Aumento de la calidad de esas mismas instituciones públicas;
- Mejora, en definitiva, de la calidad y eficacia de los servicios públicos educativos de los ciudadanos salvadoreños;
- Al mismo tiempo, se ha iniciado una cooperación horizontal muy provechosa en este tema entre dos países vecinos de la Región.

## **“Políticas de financiación de la educación que favorecen la cohesión social”**

Pese a las dificultades históricas en casi todos los países de la región para financiar las actividades desarrolladas por el Estado, se observa un esfuerzo creciente por parte de las jurisdicciones para incrementar los recursos destinados al gasto social y en particular al sector educativo. De todas maneras, no debe perderse de vista que, en comparación con otras regiones, la carga tributaria de los países de América Latina continúa siendo muy baja y las estructuras tributarias de los países están basadas principalmente en impuestos de base indirecta que recaen en mayor proporción sobre los estratos sociales que perciben menores ingresos. En los tres países analizados se verifica una proporción mayoritaria de tributación sobre el valor agregado.

En muchos casos, la evolución creciente de la disponibilidad de ingresos durante los últimos años se relaciona con la obtención de recursos extraordinarios que no son necesariamente sostenibles en el tiempo y limitan las posibilidades de financiamiento de políticas educativas de mediano y largo plazo. Ello se observa por ejemplo en los impuestos sobre el comercio internacional, en el caso de Argentina, y los recursos no tributarios provenientes de la extracción del cobre en Chile. La descentralización de responsabilidades hacia los niveles subnacionales de gobierno combinada con procesos de concentración de los sistemas tributarios en los niveles centrales tensionan las posibilidades de igualar la provisión de servicios educativos. Teniendo en cuenta además las diferencias existentes entre las jurisdicciones subnacionales, en términos de desarrollo de bases productivas, niveles de riqueza, capacidades institucionales, etc., se manifiesta aun más la dificultad de igualar la educación en términos de acceso, retención, terminalidad y fundamentalmente calidad. Ello requiere la existencia de esquemas de transferencias destinadas específicamente al sector educativo que compensen las diferencias regionales y tiendan a garantizar la igualdad de oportunidades. La distribución de las responsabilidades del gasto entre los distintos niveles de gobierno y su no correspondencia con las competencias tributarias de cada estamento, suelen determinar un alto grado de dependencia fiscal de las jurisdicciones subnacionales respecto de los gobiernos centrales. En ese contexto se plantea una oportunidad para incorporar criterios objetivos de distribución que consideren las características de la provisión de los servicios educativos y los costos diferenciales asociados.

En algunos países el financiamiento proveniente de recursos no tributarios alcanza niveles significativos. En el caso de la explotación de recursos naturales por parte del Estado es necesario discriminar las fuentes renovables y no renovables a fin de minimizar las dificultades fiscales que la volatilidad de los precios de estos recursos implican. Adicionalmente, para evaluar la sostenibilidad en el financiamiento de las políticas educativas es necesario considerar las limitaciones de las fuentes de endeudamiento de los países. La crisis financiera internacional vigente supone restricciones en el acceso al crédito que limitarán las posibilidades de invertir en el sector social, y en particular educativo que suele ser muy sensible a los procesos de ajuste. En ese marco se plantea el interrogante acerca de cuál será el impacto de esta situación sobre los procesos de canje de deuda por educación que varios países de la región están desarrollando con acreedores, principalmente de la Unión Europea.

En relación con el financiamiento de la educación proveniente del sector privado en los países de la región, si bien se mencionó la dificultad para obtener información consolidada, se percibe una tendencia creciente de su participación en el total del sector, que viene acompañada por un aumento de las instituciones de gestión privada y de la matrícula que asiste a estas escuelas. En pos de la equidad ello implica una mayor presencia del Estado tanto para regular el sis-

tema en términos de contenidos, seguimiento y evaluación, como para articular esos aportes con el financiamiento público que se destina a estos establecimientos (a través de la oferta y de la demanda).

Para fortalecer las capacidades de diálogo entre los funcionarios de las áreas de hacienda y los correspondientes al sector educativo, que redunde en una mejora en la toma de decisiones relacionadas con las políticas educativas, se requiere mejorar los sistemas de información que brindan datos sobre cobertura, funcionamiento y rendimiento educativo, entre otros, así como disponer de mayor información sobre los aportes de las familias para solventar matrículas, materiales, apoyo escolar, etc.

En la medida en que la tecnología disponible sea la actual, resulta difícil imaginar un sistema educativo en que las asignaciones de recursos se orienten de otra forma que la vigente. Como se dijo, el punto no es la nómina salarial vs. la inversión real o vs. libros y materiales didácticos, etc. sino el aporte de cada uno de esos factores al logro de los objetivos buscados. No obstante, resulta natural que los estudios y propuestas giren en torno al gasto en personal: su magnitud y el rol que cumplen los docentes, los distingue como el eje de las investigaciones y propuestas. A pesar de las numerosas similitudes que aún subsisten, los países de la región han ido experimentando, paulatinamente, algunos cambios.

Varios países han optado por modificaciones en la macro-asignación de los recursos. La tendencia descentralizadora de la región obligó a (re)plantear las relaciones financiero-educativas entre los diferentes niveles de gobierno en los países en los cuales esas experiencias tuvieron lugar.

La mayoría comparte el intento de automatizar la distribución de los recursos nacionales. El aspecto a resaltar aquí es la introducción de reglas de juego conocidas y transparentes. Esta deseable predictibilidad tiene, como contrapartida, que se continúa vinculando (aún más) la evolución de los recursos sectoriales a las principales variables macroeconómicas. Hasta ahora, ese patrón no ha sido modificado y el cambio parecería que deberá buscarse más por el lado de la decisión política de declarar y concretar la centralidad de la educación que por el lado de la economía.

Ahora bien, más allá de los nuevos ordenamientos, la existencia de asignaciones adicionales a esas transferencias para financiar acciones de política educativa, serían un indicio: a) por un lado, de la insuficiencia de los recursos remesados por esas vías para garantizar la prosecución de determinadas acciones (por ejemplo, políticas compensatorias, infraestructura, libros, capacitación docente, materiales didácticos, etc., según el caso) y, b) por el otro, de la necesidad de los gobiernos centrales de direccionar y apoyar monetariamente las políticas educativas, a pesar del discurso y las prácticas descentralizadoras (en general, estas últimas suelen estar acompañadas de re-centralizaciones de algún tipo).

Sólo un país ha incursionado y permanecido en el tiempo en el modo de asignar recursos a las escuelas y se basa en mecanismos de capitación. Conceptualmente, y si se encuentran bien diseñados, la eficiencia debería ser prácticamente automática. Pero ninguna de esas experiencias escapa a la tendencia a las formas híbridas que caracterizan cada reforma que se hace en la región. Esta particularidad, que suele considerarse positiva en algunos casos, no lo es en otros. La coexistencia de sistemas que financian las escuelas en función de la demanda con fuertes regulaciones por el lado de la oferta o con severos límites a la disponibilidad y oportunidad de los recursos, desnaturaliza el sentido del cambio e impiden la evaluación en sus propios términos.

Por eso, a pesar de los avances e intentos de reforma de las instituciones financieras que regulan la asignación de recursos a las escuelas y entre niveles de gobierno, los cambios siguen revistiendo un carácter insuficiente. Algunos, porque se han limitado a reasignar los recursos... que existen. En otros, porque lo que se reforma por un lado, se lo atenúa por el

otro. En todo caso, es indudable la necesidad de mayor financiamiento para ampliar la cobertura educativa con calidad.

La necesidad de mayores recursos también se hace evidente en lo referido a las posibilidades del gasto educativo para mejorar la distribución del ingreso. Como hemos visto, los tres países ejercen esa capacidad, pero la magnitud de los recursos asignados impone limitaciones a su impacto.

También es imprescindible hacer una reflexión sobre la segmentación educativa. Se ha destacado más arriba el ascenso que se registra en Argentina y que se refleja en la fuga de la matrícula a la escuela privada, escalada que se está verificando en un sistema educativo que no implementa políticas activas de promoción y fortalecimiento del sector privado al estilo de Chile (Gamallo, 2008). Cabe reflexionar en qué medida los sistemas educativos tienen posibilidades de neutralizar las características de la sociedad y cuál es el grado en que las reflejan y potencian, cualquiera sea la modalidad de asignación de recursos que se utilice.

En Argentina, la recentralización de la cuestión salarial está restando posibilidades al gobierno nacional para desarrollar activamente acciones educativas que requieren de financiamiento. Para las provincias, las metas que les impone el nuevo marco normativo implican definiciones claves de política educativa, y no será fácil cumplir con todas las disposiciones y demandas al mismo tiempo: expandir la cobertura, aumentar las horas de clase, y mejorar los salarios.

El problema podría encuadrarse en la tensión entre el derecho a la educación y la gobernabilidad. Hasta el momento, lleva amplia ventaja la segunda.

Por su parte, Costa Rica se enfrenta a la problemática cuestión de llevar adelante una reforma fiscal. Chile, en cambio, se presenta como el país que parece haber consolidado los cambios, aunque cabe reflexionar hasta qué punto puede considerarse superado el agudo conflicto que afrontó en 2006.

\*Conclusiones de la publicación "Políticas de financiación de la educación que favorecen la cohesión social"

La presente publicación ha sido realizada por expertos e investigadores del IPE-UNESCO (Buenos Aires), la CEPAL y el OREALC-UNESCO, (Santiago de Chile), coordinada por el Centro internacional de estudios pedagógicos (CIEP) y la Agencia de Cooperación Técnica Internacional de los ministerios de Economía y Hacienda de Francia (ADETEF) y financiada por la Comisión Europea dentro del marco del programa EUROsociAL.

## Productos EUROsociAL Educación

### Publicaciones

El programa EUROsociAL Educación, ha realizado diversas publicaciones que plasman los esfuerzos realizados a lo largo del programa en las diversas áreas temáticas trabajadas.



**Educar en ciudades. Estudios de políticas inclusivas.** Coordinado por Flavia Terigi. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI. España, mayo 2009.

Se trata de siete publicaciones realizadas a partir de seis estudios que analizan políticas educativas desarrolladas en ciudades de América Latina. Las políticas bajo análisis han sido identificadas en fases previas del desarrollo de las actividades del tema "Educación en zonas urbanas desfavorecidas" de EUROsociAL-Educación. Estos estudios se propusieron llevar adelante un análisis político-educativo, de fuerte corte pedagógico, acerca de las políticas y experiencias seleccionadas; un tipo de análisis que sea capaz de revelar sus condiciones de desarrollo, los factores que explican sus logros y sus obstáculos, las opciones que efectivamente es posible realizar en el marco de las condiciones institucionales de la escolarización que las experiencias modifican o que dejan intactas, las implicaciones de aquellas opciones posibles para el aprendizaje de los alumnos y de las alumnas. Se tiene la expectativa de que los aportes resultantes de este análisis permitan la formulación de políticas de otro alcance, a partir de experiencias muy atentas a la singularidad, muy atentas al contexto.



**Educación en contextos de violencia y violencia en contextos educativos: reflexiones y experiencias desde las acciones de intercambio en Italia.** Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli, CISP. Italia, junio 2009.

Se presentan aquí reflexiones y experiencias surgidas en Europa, y en Italia en particular, para responder a la violencia juvenil tanto en el aula como en la calle. Estas experiencias han sido valoradas positivamente por los representantes de los países latinoamericanos participantes a las acciones de intercambio. Su valor consiste en contribuir a la ampliación de la educación de calidad para construir ciudadanía y convivencia pacífica, y en cuanto sus buenas prácticas -o elementos estructurales- han sido juzgadas como aptas para mejorar la educación pública en el cuadro de las políticas educativas desarrolladas en cada país.



**Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones.** Coordinado por Hugo Rangel. Centre International d'études pédagogiques, CIEP. Febrero 2009.

Este estudio presenta un panorama de las prácticas, las políticas y los problemas de la educación en prisiones en Latinoamérica. A partir de una perspectiva integral, se analizan los sistemas de justicia y su contexto sociopolítico. Se aborda la evolución del derecho a la educación en prisiones así como los diferentes aspectos materiales, conceptuales, metodológicos y organizativos. La educación en prisiones se observa bajo la perspectiva de la cohesión social de la región, afectada por altos niveles de violencia y fallas en las instituciones de administración de la justicia. Asimismo, se conciben las prácticas educativas como parte de la democratización que construyen las sociedades latinoamericanas, proceso en el cual la humanización de las prisiones es esencial.



**Políticas de financiación de la educación que favorecen la cohesión social.** Coordinado por el IPE/UNESCO Buenos Aires, la CEPAL y la OREALC/UNESCO Santiago. Realizado por CIEP (EUROSociAL Educación) y ADETEF (EUROSociAL Fiscalidad). Junio 2009.

Esta publicación pretende, a través del análisis del financiamiento del sector educativo y la asignación eficiente de los recursos disponibles en Argentina, Chile y Costa Rica, identificar los condicionantes y las limitaciones fiscales, institucionales y políticos que inciden en el diseño e implementación de las políticas educativas y así contribuir al debate sobre cómo diseñar y financiar políticas que mejoren la cohesión social en América Latina.



**Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: Puntos de referencia para actuar.** Coordinado por el *Centre International d'études pédagogiques*, CIEP. Junio 2009.

Esta publicación condensa las actas del seminario sobre “la profesionalización de los profesores”, que tuvo lugar en el Centro internacional de estudios pedagógicos (CIEP) en junio de 2008. Este tema representa una urgencia, debido al número de alumnos implicados, de profesores desamparados y a las dificultades a las que se enfrentan los decisores a la hora de elaborar soluciones de cara a dichos asuntos. Dicha urgencia compone el telón de fondo del ejercicio e implica el estudio de propuestas en materia de política pública. A pesar de todo, esta publicación demuestra que frente al difícil problema que presenta la profesionalización de los profesores sin formación inicial, se van creando modelos de formación y se va tejiendo el esbozo de varias soluciones.



**Conseguir la profesionalización de los nuevos docentes: Prospectivas, fuerzas y aportaciones de los seminarios realizados por el Centre internacional d'études pédagogiques 2006-2009** Coordinado por Françoise CROS y Anne-Marie BERIOT. Marzo 2010.

Este documento constituye la síntesis de cuatro seminarios celebrados desde 2006. En un periodo de gran expansión cuantitativa, estos seminarios exploraron las condiciones de una mejora de la calidad de la enseñanza. El seminario de 2006 se interesó por la evaluación al servicio de la calidad educativa. Los encuentros de 2007, 2008 y 2009 centraron sus trabajos en las condiciones necesarias para lograr una profesionalización mejor de los docentes, y concretamente, de los profesores de educación básica, contratados de forma masiva para lograr los objetivos de la Educación para todos; resume las necesidades urgentes del educador en las escuelas públicas comunitarias, para lograr el objetivo de la enseñanza universal primaria en 2015.

## Lista de resultados

### Educación en el entorno rural

- Fortalecimiento de los Liceos rurales. Articulación con la Universidad Nacional. **COSTA RICA.**
- Creación de la Red Rural de Universidades Chilenas (RedLER – Red Latinoamericana de Educación Rural.) Ministerio de Educación. **CHILE.**
- Mejoramiento del Programa nacional EDUCO y valorización del programa de educación rural. **EL SALVADOR.**
- Proyecto Piloto: Alfabetización digital de docentes rurales y fortalecimiento de redes virtuales de escuela. **PARAGUAY**
- RedLER – Red Latinoamericana de Educación Rural: Ministerios de educación de: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, Uruguay.

### Educación en las zonas urbanas desfavorecidas

- Mejoramiento del control del ausentismo escolar en la provincia de Santa Fe. **ARGENTINA.**
- Elaboración de estrategias de intervención educativa cara a “La situación de los estudiantes en condición de extraedad en la educación básica”. **MÉXICO.**
- Elaboración de estrategias y orientaciones educativas sobre aceleración de aprendizajes para estudiantes con sobreedad en el Estado de Guerrero. **MÉXICO.**

### Educación técnica y profesional

- Contribución al nuevo plan de estudios para la formación del docente técnico en **ARGENTINA.**
- Implementación del referencial de competencias del docente técnico en **COLOMBIA, GUATEMALA, NICARAGUA Y PARAGUAY.**
- Creación de una RED latinoamericana de formación de docentes técnicos miembros de la red: Argentina, Chile, Colombia, Paraguay, Nicaragua y El Salvador.
- Impulso al Sistema Chileno para la validación de los aprendizajes no formales e informales. **CHILE.**
- Elaboración de un programa de articulación entre la ETP secundaria y superior. **ARGENTINA.**
- Apoyo a la creación y desarrollo de la REPAET – Red Paraguaya de Articulación entre Educación y Trabajo, estableciendo mecanismos de comunicación y coordinación entre los diferentes sectores de los mundos de la educación y del trabajo. **PARAGUAY.**

### Educación en contextos de violencia

- Mejoramiento curricular de la educación para “La convivencia armónica” a través de la prevención, la atención y la resolución pacífica de conflictos en las instituciones educativas de **COSTA RICA.**
- Proyecto piloto: Creación de una red para el Desarrollo de Aprendizajes sobre Educación en Contextos de Violencia en el marco de la política de Competencia Ciudadanas (Redeaprender). **COLOMBIA.**
- Fortalecimiento de la política de educación en contextos de violencia y mejoramiento del impacto del Programa “Escuelas Efectivas y Solidarias”. **EL SALVADOR.**

- Contribución al fortalecimiento del enfoque formativo del Programa “Escuela Segura” y a la mejora de su implantación en las escuelas. **MÉXICO.**

- Creación de una red de equipos referentes en el Consejo de Educación Primaria y en la Dirección de Formación Docente alrededor del proyecto “Horneros- Construyendo convivencia solidaria”.

#### **URUGUAY.**

- Construcción de un enfoque común entre el Observatorio Argentino sobre Violencia en la Escuela y los cuatro Programas enmarcados dentro de la Coordinación de Programas para la Construcción de Ciudadanía en las Escuelas. **ARGENTINA.**

Institucionalización de la Red sobre Educación en contextos de violencia y violencia en contexto educativo.

### **Educación en prisiones**

- Creación y animación de la Red Latinoamericana de Educación en Contextos de Encierro-RedLECE.

Miembros: ministerios de educación de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Paraguay, Perú y Uruguay.

- Mejoramiento de la articulación entre educación formal y no formal en prisiones y de la articulación intersectorial e interinstitucional en las provincias de Tucumán y Gran Buenos Aires.

#### **ARGENTINA.**

- Creación de 50 bibliotecas y animación de la lectura en instituciones penitenciarias de 22 de las 24 provincias del estado federal. **ARGENTINA.**

- Mejoramiento de la articulación entre educación formal y no formal y fortalecimiento de la articulación intersectorial e interinstitucional. **PARAGUAY.**

- Mejoramiento de la articulación formal y no formal en contexto de encierro a través de actividades artísticas. **COSTA RICA.**

- Acompañamiento del proceso de puesta en marcha de reformas de sus políticas de educación en contextos de encierro en el marco del Plan Nacional de Educación 2021. **EL SALVADOR.**

- Mejoramiento de la articulación entre educación formal y no formal. **PERÚ.**

Acompañamiento del proceso de diseño del “Modelo educativo para el sistema carcelario y penitenciario”. **COLOMBIA.**

- Diseño de propuesta específica de atención educativa para personas en contextos de encierro y mejoramiento de la articulación intersectorial e interinstitucional. **MÉXICO.**

### **Intersectorial**

- Formación de gestores del sector Educación sobre la financiación de la educación.

- Transferencia del modelo de sistema mexicano de evaluación financiera de las políticas educativas por resultados a administraciones públicas salvadoreñas. **EL SALVADOR.**

## **Sitios web**

[www.eurosocialeducacion.eu](http://www.eurosocialeducacion.eu)

[www.redlece.org](http://www.redlece.org) Educación en prisiones - RedLECE

[www.red-ler.org](http://www.red-ler.org) Educación en el entorno rural - RedLER

[www.redeaprender.org](http://www.redeaprender.org) Proyecto Piloto - Colombia

[www.iidh.ed.cr/repara](http://www.iidh.ed.cr/repara) Educación en contextos de violencia - RedREPARA

### **Ministerios de Educación miembros de la Red EUROsociAL Educación**

ARGENTINA [www.me.gov.ar/](http://www.me.gov.ar/)

BRASIL [www.mec.gov.br/](http://www.mec.gov.br/)

CHILE [www.mineduc.cl/](http://www.mineduc.cl/)

COLOMBIA [www.mineducacion.gov.co/](http://www.mineducacion.gov.co/)

COSTA RICA [www.mep.go.cr/](http://www.mep.go.cr/)

ECUADOR [www.educacion.gov.ec/](http://www.educacion.gov.ec/)

EL SALVADOR [www.mined.gob.sv/](http://www.mined.gob.sv/)

GUATEMALA [www.mineduc.gob.gt/](http://www.mineduc.gob.gt/)

HONDURAS [www.se.gob.hn/](http://www.se.gob.hn/)

MÉXICO [www.sep.gob.mx/](http://www.sep.gob.mx/)

NICARAGUA [www.mined.gob.ni/](http://www.mined.gob.ni/)

PARAGUAY [www.mec.gov.py/](http://www.mec.gov.py/)

PERÚ [www.minedu.gob.pe/](http://www.minedu.gob.pe/)

URUGUAY [www.mec.gub.uy/](http://www.mec.gub.uy/)



Miembros de la Red EUROsocial Educación 2008

*Agradecemos a todos los Autores mencionados en esta publicación, a los Referentes-pais de la Red EUROsocial Educación, a Lázaro González y a Noelia Ramos por su valioso apoyo.*