

Innovar en educación: Un aporte a la equidad

María Elisa Bernal
María Fernanda Gómez



Este documento ha sido preparado por María Elisa Bernal, Oficial de Asuntos Sociales de la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), con el apoyo de María Fernanda Gómez, consultora de la División de Desarrollo Social.

Se agradecen los comentarios de Daniela Trucco, Oficial de Asuntos Sociales de la División de Desarrollo Social de la CEPAL.

Las opiniones expresadas en este documento, que no ha sido sometido a revisión editorial, son de exclusiva responsabilidad de las autoras y pueden no coincidir con las de la organización.

Índice

Introducción	5
I. Analfabetismo	9
A. Programa Alfabetización Solidaria (AlfaSol)	13
1. Antecedentes	13
2. Objetivo	14
3. Ejecución del programa	14
II. Deserción escolar	21
A. El trabajo infantil y juvenil frente a la deserción.....	26
1. Yo trabajo por mi derecho a la educación, México	26
B. Hospedaje estudiantil en familia, Bolivia	29
1. Enfrentando la deserción en zonas rurales	29
III. Interculturalidad en la educación	37
A. Nuestras huellas: una experiencia de construcción del aprendizaje desde la escuela tradicional hacia la interculturalidad, Tilcara, Jujuy, Argentina	43
1. Antecedentes	43
2. Objetivo	43
3. Ejecución del programa	44
4. Logro y resultados.....	46
IV. Factores claves para la calidad de la educación.....	47
A. Factores que afectan el aprendizaje.....	48
B. Calidad de la educación y estratos socioeconómicos	49
C. Como afectar la calidad de la educación.....	50
D. Calidad de la educación para personas con alguna discapacidad.....	51
E. La violencia escolar: factor que afecta la calidad	52
F. Ejemplos concretos de acciones afirmativas innovadoras, eficientes y replicables que favorecen la calidad de la educación.....	52
1. Programa “Abuelas Cuentacuentos”, Fundación Mempo Giardinelli, Argentina: Incentivo a la lectura	52
2. Programa “Pintando o Sete” (Travesuras), Grupo Joven de Asistencia Social del Senhor do Bonfim, Brasil: Atención a la discapacidad	57
3. Programa para la gestión del conflicto escolar “Hermes”, Cámara de Comercio de Bogotá, Colombia: Reducción de la violencia escolar.	60

V. Consideraciones finales.....	67
Bibliografía.....	69

Índice de diagramas

DIAGRAMA 1 UBICACIÓN DE COMUNIDADES Y UNIDADES EDUCATIVAS NÚCLEO ESCOLAR YANACACHI, 1997.....	29
DIAGRAMA 2 ETAPAS METODOLÓGICAS	45

Índice de gráficos

GRÁFICO 1 PROMEDIO AÑOS DE ESTUDIO POBLACIÓN INDÍGENA MAYOR DE 15 AÑOS POR ZONA DE RESIDENCIA	40
GRÁFICO 2 NIVEL DE ANALFABETISMO INDÍGENA POR ZONA DE RESIDENCIA.....	40

Introducción

El “La hora de la igualdad: brechas por cerrar, caminos por abrir” presentado por la CEPAL en su Período de Sesiones de 2010, esta comisión planteo la imperiosa necesidad de lograr un crecimiento económico que traiga consigo mayor equidad. Se promueve un pacto fiscal que asegure recursos para cubrir las necesidades de los estratos menos favorecidos de la población, que “nivel la cancha” y asegure el cumplimiento de los derechos de todos los ciudadanos y ciudadanas de la región. No hay duda de que a la región le llego la hora de la igualdad. No debemos olvidar que América Latina y el Caribe es la región más inequitativa del mundo.

No hay duda que la educación puede ser la “llave maestra” para salir de la pobreza. Pero sólo lo será si es capaz de asegurar acceso real a la educación, independiente del lugar de residencia, el género o la etnia. Su calidad debe también estar acompañada de principios de equidad. No podemos continuar reproduciendo las inequidades a través de las enormes diferencias de calidad de la educación entre zonas urbanas y rurales; entre indígenas o afrodescendientes y blancos; entre estratos de la población. No es posible admitir una educación de excelencia, comparable con la de los países más desarrollados para las clases más altas y una educación de segundo nivel para los menos favorecidos. En estas condiciones la educación no aporta a la “nivelación de la cancha” sino a profundizar las brechas y las inequidades y a reproducir la pobreza.

Ciertamente, gracias a innegables esfuerzos de los gobiernos de la región, sumado a los aportes de la cooperación internacional, en América Latina y el Caribe en promedio se ha reducido el analfabetismo, ha aumentado la cobertura educacional y ha disminuido la deserción, la sobre edad y la repitencia. Pero aún existen grupos de población entre los cuales no se ha logrado su alfabetización, la deserción continúa afectando a los habitantes de las zonas rurales y a las minorías étnicas y, la calidad sigue siendo el talón de Aquiles.

La CEPAL, con el apoyo de la Fundación W.K. Kellogg, viene desde 2004 llevando a cabo el proyecto “Experiencias en innovación social en América Latina y el Caribe”. Su objetivo es identificar, analizar y difundir ampliamente las iniciativas innovadoras que han nacido en nuestra región, a fin de promover su réplica creativa. De esta manera los beneficios que estas han logrado se extienden a otros muchos ciudadanos y ciudadanas y no hay duda, aportan a la mejora de las condiciones de vida y al avance en el logro de las Metas de Desarrollo del Milenio.

Este proyecto ha permitido “descubrir” experiencias que, precisamente, han enfrentado con éxito obstáculos que afectan la equidad en la educación. Han logrado reducir el analfabetismo de

personas adultas, muchos de ellas afrodescendientes; disminuir la deserción escolar en zonas rurales apartadas, con mayoría indígena; o entre niños y jóvenes en extrema pobreza que se ven forzados a trabajar. Otras apuntan a mejorar la calidad de la educación mediante incentivos a la lectura y mejora en su comprensión con el apoyo de abuelas cuenta cuentos. Las tradiciones, leyendas y usos y costumbres de la cultura indígena son la base para mejorar el aprendizaje de estudiantes de pueblos originarios. Niños y jóvenes discapacitados, con deficiencias visuales que viven en zonas rurales, hoy pueden ir a las escuelas regulares cerca de sus casas y terminar la educación. Los conflictos escolares son enfrentados de manera pacífica en mesas de mediación en donde los y las estudiantes son los mediadores y en donde los profesores también trabajan los conflictos que ellos mismos pueden generar.

Estas iniciativas, además de haber desarrollado y consolidado alternativas innovadoras para enfrentar los problemas tradicionales con nuevas formas de gestión y nuevas alternativas de atención, son costo eficientes. Alcanzan mejores resultados con menores costos. Han roto modelos asistencialistas, movilizandando la participación de la propia comunidad como ciudadanos con derechos y deberes, aportando así al fortalecimiento de la democracia.

Son replicables tanto dentro del mismo país en donde se gestaron como en otros muchos países de la región.

Las organizaciones responsables han realizado la inversión que antecede a una innovación, la han probado, corrieron los riesgos de un fracaso y triunfaron. Hoy la población que comparte activamente estas experiencias ha mejorado sus condiciones de vida, en este caso específico a través de avances en la educación. Se ha asegurado que la educación se convierta en “la llave maestra” para salir de la pobreza en la que han nacido, rompiendo el círculo vicioso que le imponía su origen socioeconómico y étnico.

Al igual que en el mundo de las ciencias, en donde los investigadores comparten los avances, en lo social también debemos utilizar el camino que otros han abierto en beneficio de toda la región. Aprendamos de estas innovaciones, saquemos las lecciones que se pueden aplicar en la realidad de cada uno. Así no hay duda de que se podrá aportar a mejorar las condiciones de vida de nuestra región.

En este documento se describe la situación de América latina y el Caribe en relación al analfabetismo que aún está presente y se explica una iniciativa brasilera que ha logrado afectar la tasa y reducirla.

A continuación se aborda la deserción escolar y se rescata la experiencia boliviana que logró asegurar el aumento de la matriculación y la reducción de la deserción entre niños y niñas indígenas bolivianos. Ellos debían recorrer a diario una larga distancia caminando, lo que los llevaba a no ingresar a la escuela en los últimos años de la educación básica o a desertar por cansancio y malos resultados en el aprendizaje. En este mismo tema, se detalla una iniciativa mexicana que reduce el trabajo infantil- juvenil y, cuando no es posible que desaparezca, asegura que éste no conlleve el abandono de la escuela. Esto se logra mediante un trabajo mancomunado con los jóvenes y niños, sus familias, los maestros y directivos de las escuelas y la comunidad en donde habitan y desarrollan las actividades laborales.

En el siguiente capítulo se analiza la educación intercultural, con un ejemplo del norte de la Argentina que ha permitido que la revalorización y el uso de las tradiciones, costumbres, mitos y leyendas se conviertan en la clave para incentivar el uso de la lecto- escritura y mejorar la calidad del aprendizaje y el apoyo de las familias al proceso educativo de sus hijos e hijas.

Por último y no por ello menos importante, se revisa el tema de la calidad de la educación y las iniciativas que han aportado a su mejora con modelos de incentivos a la lectura que tienen lugar en Argentina; la atención de calidad a personas con discapacidad en una pequeña población de Brasil; y la reducción de la violencia escolar mediante un modelo de negociación de conflictos entre pares en

donde los estudiantes son los actores centrales y los maestros y directivos reconocen que ellos mismos pueden ser en ocasiones la raíz de conflictos. Este se lleva a cabo en la capital colombiana.

Es nuestro deseo que estas iniciativas innovadoras, eficientes y eficaces que han probado su capacidad de solucionar problemas tradicionales y arraigados en nuestros países sean replicados creativamente en toda la región. No hay duda de que la masificación de estos modelos permitirá que otros muchos ciudadanos y ciudadanas de América Latina y el Caribe mejoren sus condiciones de vida y tengan capacidad real de ejercer sus derechos.

I. Analfabetismo

“La alfabetización proporciona autonomía. Incrementa la sensibilización e influye en el comportamiento de las personas, las familias y las comunidades. Mejora las aptitudes de comunicación, permite acceder al saber y promueve la autoestima y la confianza en sí mismo que se necesitan para tomar decisiones”

Koichiro Matsuura – Director General UNESCO (1999-2009)¹

La capacidad de leer y escribir, elementos básicos que definen la alfabetización, es una cualidad inherente a la sociedad moderna. El derecho a la educación está consignado en el Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, así como la gratuidad de la instrucción elemental y fundamental (Naciones Unidas 1948). Este principio fue nuevamente confirmado en el Pacto de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Naciones Unidas 1966). Igualmente fue considerado en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, en cuyo preámbulo se afirma: “Hace más de cuarenta años, las Naciones de la tierra afirmaron en la Declaración Universal de Derechos Humanos que “toda persona tiene derecho a la educación”. Sin embargo, pese a los importantes esfuerzos realizados por los países de todo el mundo para asegurar el derecho a la educación para todos, persisten las siguientes realidades:

- Más de 100 millones de niños y de niñas, de los cuales 60 por lo menos son niñas, no tienen acceso a la enseñanza primaria.
- Más de 960 millones de adultos —dos tercios de ellos mujeres— son analfabetos, y, el analfabetismo funcional es un problema importante en todos los países, tanto industrializados como en desarrollo”(UNESCO 1990).

Entre los años cincuenta y los ochenta, la región tuvo sin duda una acelerada expansión del sistema educativo que dio como resultado la reducción en la tasa de analfabetismo. En este sentido plantearon reducir a la mitad la tasa de analfabetismo de los adultos entre 1990 y 2000. Para el año 2000 si bien se había logrado disminuir de cerca de 30% en 1990 a 20%, seguía siendo un problema

¹ Día Internacional de la Alfabetización 2008(UNESCO 2008b).

básicamente de las mujeres² y mayor en los países menos desarrollados(UNESCO 2002). Ya en 2008, la tasa de analfabetismo era inferior al 10% (UNESCO 2011b).

En esta misma línea en 2001, la Asamblea General de la Naciones Unidas aprobó la resolución 56/116 que proclamó un período de diez años, a partir del 1° de enero de 2003 como el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización; reafirmó el Marco de Acción de Dakar, aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, en el que los gobiernos se comprometieron a aumentar en un 50% los índices de alfabetización de adultos para el año 2015 y a mejorar la calidad de la educación. Igualmente se reafirmó que la alfabetización es la esencia de la educación básica y que la sociedad alfabetizada es clave para reducir la pobreza y la mortalidad infantil, aumentar la igualdad de género y el desarrollo sostenible, la paz y la democracia (Naciones Unidas & UNESCO 2001).

En 2010, en el marco de la Cumbre de las Américas se presentó el Panorama Educativo 2010(OREALC et al. 2011) en el cual se reportó un aumento significativo de la alfabetización en la población más joven³, en especial en aquellos países en donde la población adulta esta menos alfabetizada. Se ha logrado un aumento de 6.1% en la alfabetización de los más jóvenes en comparación con los mayores. No hay duda entonces que a más de continuar promoviendo la alfabetización de los jóvenes es indispensable profundizar acciones que hagan que los adultos también puedan aprender a leer y escribir. A modo de ejemplo en Honduras la tasa de alfabetización de los adultos es 83.6% frente a 93.9% para los jóvenes; mientras en México la diferencia entre estos dos grupos de edad es sólo un punto porcentual(OREALC et al. 2011).

Assumiendo el valor crítico definido por la UNESCO y la OEI bajo el cual el analfabetismo estaría erradicado (5%), solo Argentina, Chile y Uruguay lo han logrado. En el otro extremo, Guatemala aún tiene un poco más del 25% de su población analfabeta y en Nicaragua este porcentaje es cercano a 20%. Estos niveles se profundizan aún más en las áreas rurales. Colombia es el caso extremo. El analfabetismo urbano es 3% mientras el rural es 15.6%. Uruguay es el único país con tasa rural inferior a 5% (SITAEI 2010).

Las diferencias por género no dejan de ser importantes. Bolivia y Perú son los casos más alarmantes. En el primero es cuatro veces mayor y en el segundo tres. Son a su vez dos países con alta presencia indígena, entre la cual, especialmente las mujeres no hablan español. Brasil y Uruguay son de los pocos países en donde las mujeres tienen tasas inferiores a las de los hombres, aún cuando no con una brecha significativa (SITAEI 2010).

El carácter fundamental de toda democracia es la igualdad. Al existir cifras que indiquen que un porcentaje de la población es analfabeta, significa que su derecho a la participación igualitaria es mermado por el aislamiento social. Una persona que no puede leer ni escribir, deja de percibir el poder inminente que entrega el conocimiento. Es un factor de exclusión social, económica y cultural que va en contra y debilita la democracia.

Detrás de las cifras de analfabetismo existen razones tales como el que la lengua dominante, lógicamente utilizada para definir alfabetismo, no sea la lengua materna de una parte de su población. Este es el caso en países con población indígena que mantiene su lengua, como Bolivia y Guatemala, en donde más de la mitad de la población es indígena y que son a su vez quienes presentan mayores niveles de analfabetismo. Entre las razones que explican este comportamiento están los pocos programas educativos que tienen en cuenta sus características y la escasa relación entre sus costumbres y el contenido de los programas educativos⁴ (UNESCO 2008a). En estos casos es indispensable promover el aprendizaje de la lengua dominante, como una segunda lengua sin poner en peligro su propia cultura y lenguaje. Tal como se afirma en la

² Dos terceras partes de los analfabetos son mujeres.

³ 15 a 24 años.

⁴ Este tema se tratará en mayor profundidad en el capítulo 3 del presente documento.

Declaración Mundial sobre Educación para Todos, “La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente.”(UNESCO 1990)

La Campaña Mundial por la Educación⁵ de 2005 afirma “si la flagrante violación de los derechos humanos fundamentales que representa la falta de competencias en alfabetismo no fuera suficiente para convencer a los gobiernos y donantes sobre la necesidad de invertir hoy para enfrentar los desafíos que impone la alfabetización, existen otros argumentos que claramente muestran la interacción entre el alfabetismo y las demás esferas de la vida social: La alfabetización es un elemento básico para reducir la desigualdad entre los géneros; es un factor crítico en la educación y el desarrollo saludable de los niños y niñas, es vital para promover la salud y combatir enfermedades tales como la malaria, el cólera y el SIDA y es esencial para el desarrollo económico”.

No hay duda de que la educación es la “llave maestra” para salir de la pobreza. Una persona analfabeta entre 25 y 34 años de edad tiene 30.2% de caer en la indigencia y un 62.3% de estar en pobreza frente a 9.8% y 31% respectivamente, para el promedio⁶. Un estudio sobre el sector rural mexicano concluyó que una persona que termina la primaria reduce su posibilidad de caer en la pobreza alimentaria en 7.3 puntos porcentuales y en 6.1 en pobreza de patrimonio (Ordaz 2009).

El analfabetismo también afecta las posibilidades de inserción laboral. A modo de ejemplo, la correlación entre nivel de escolaridad e inserción laboral en Ecuador es 0.81; para República Dominicana 0.83 y para el Estado de Sao Paulo 0.95. También afecta la calidad del empleo al que acceden. Los ecuatorianos y dominicanos analfabetos absolutos tienen una probabilidad entre 53.6% y 79.6% inferior que los alfabetizados de contar con un contrato laboral. El 60% de estos se ubica en categorías ocupacionales de mayor precariedad tales como “cuenta propia no profesionales ni técnicos”. Además implican salarios significativamente inferiores. Los que no saben leer ni escribir o tienen menos de cuatro años de estudios reciben entre 200 y 700 dólares americanos menos que los que si saben. Entre quienes tienen menos de un año de escolaridad y los que han concluido cuatro hay una diferencia entre 100 y 150 dólares americanos. La diferencia entre los no escolarizados y quienes han cursado seis años es aún superior (entre 440 y 1.100 dólares americanos). (R. Martínez & A. Fernández 2010).

También es ampliamente conocido que madres y padres alfabetizados y con mayores niveles educativos son claves para el desarrollo de sus hijos. Sólo el 20% de los jóvenes que crecen en hogares cuyos padres no completaron la educación primaria culminan este nivel, mientras entre aquellos cuyos padres lograron al menos diez años de escolarización el porcentaje sube a 60% (CEPAL 2000a). No hay duda de que en estas circunstancias la educación, o mejor la precariedad en su acceso se convierte en un factor de reproducción de la pobreza y la inequidad.

Por otra parte el nivel educativo, y claro con más razón el alfabetismo, especialmente de las mujeres tiene un impacto positivo sobre las condiciones de salud de sus hijos, desde diferentes ángulos. A mayor nivel educativo tienen más capacidad de entender los factores que afectan negativamente la salud de sus hijos y evitarlos, identificar situaciones de riesgo y enfrentarlas, aceptar los avances de la medicina y utilizarla correctamente, administrar adecuadamente los

⁵ La Campaña Mundial por la Educación es una coalición internacional de ONG, sindicatos del mundo educativo, centros educativos y movimientos sociales de todo tipo comprometidos con el derecho a la educación. Nace en 1999 con el fin de exigir a los gobiernos el cumplimiento del derecho a la educación de todos y todas reflejado en prácticamente todas las declaraciones, foros y cumbres internacionales hasta la fecha.

⁶ CEPAL, Tabulados especiales utilizando las Encuestas de Hogares de los países alrededor de 2007.

alimentos para asegurar un buen nivel nutricional y como es obvio todo esto está cruzado por el hecho de que mayor educación también está vinculado con mayores ingresos (Glewwe 2001)(Behrman 1990). En el caso boliviano, mujeres que asisten a programas básicos de alfabetización demuestran haber incorporado mayores nociones sobre la salud que aquellas que no asisten. Hay evidencia de que las personas con mayores niveles de educación tienden a utilizar más acciones de prevención y cuidado de la salud tanto para sí mismas como en su núcleo familiar. Es así como los más educados se ponen vacunas 7 puntos porcentuales más que el promedio de la población, se practican mamografías, 10 y colonoscopías, 2.4. Entre los que sufren enfermedades crónicas, los más educados en general logran tener su patología bajo control, cuatro años adicionales de educación reducen la mortalidad de menores de cinco años en 1.8 puntos porcentuales. (Cutler & Lleras-Muney 2006).

El Informe de Desarrollo Humano 2010 del PNUD, analiza como el crecimiento económico no asegura necesariamente mejores condiciones de vida para su población. Tomando el ejemplo de este Informe, un niño nacido en la China, país con un crecimiento anual reciente de 8%, tiene una esperanza de vida al nacer de 75 años, mientras una que nace en Túnez con tasas sólo alrededor de 3% tiene un año más de esperanza de vida (PNUD 2010). Es claro que el crecimiento es una condición necesaria pero no suficiente para asegurar un mejor nivel de vida para el conjunto de la población. Sin embargo, a su vez no hay duda de que mayores niveles educativos en la población, es decir mayor capital humano, si tienen un efecto positivo sobre el crecimiento económico de un país. Análisis econométricos de Greiner y Semmler (Greiner & Semmler 2002) demostraron que países con escaso capital físico pueden lograr significativos aumentos del producto marginal siempre que cuenten con suficiente capital de conocimiento. Sus trabajadores deben tener la educación necesaria para ser capaces de operar eficientemente el capital físico con el que cuentan. Si bien estos datos hacen referencia a niveles educativos superiores a la alfabetización básica no hay duda de que la presencia de analfabetismo y bajos niveles educativos es y será una carga negativa para el desarrollo y el crecimiento económico de cualquier país, máxime en la sociedad de la información y las comunicaciones en las que se requieren mayores y nuevos conocimientos. Un estudio del Banco Interamericano de Desarrollo resalta como los países que vivieron el llamado “milagro asiático” en los setentas tenían un nivel educativo promedio de 3.5 años, similar al de América Latina mientras a comienzos de los noventa lo habían aumentado a 6 años, en nuestra región solo aumentó 0.9 por año (Inter-American Development Bank 1999). Es más, los países asiáticos han logrado mayores niveles de educación que aquellos esperados de acuerdo con su nivel de desarrollo (Londoño 1996).

A más del analfabetismo absoluto, el funcional es también muy importante en la región. Esta situación se puede analizar indirectamente a través de los resultados estandarizados de comprensión de lectura. Algo más del 50% de los estudiantes de la región al culminar el 6° de la primaria logran localizar información con un solo significado, en un lugar central o destacado de un texto breve (16.5%) o adicional a lo anterior, son capaces de localizar información en medio del texto y que debe ser distinguida de otra ubicada en un segmento diferente e integra información de los códigos gráfico y verbal y discrimina palabras de un solo significado (35.4). Solo una quinta parte de estos “integran, jerarquizan y generalizan información distribuida en todo el texto; establecen equivalencias entre más de dos códigos; reponen información implícita correspondiente al texto completo; reconocen los significados posibles de ciertos tecnicismos, discriminan sentidos en usos figurados del lenguaje y distinguen diferentes voces en un mismo texto” (UNESCO 2008b).

Ahora bien, la solución del analfabetismo tanto funcional como absoluto no depende solo de la formulación de políticas. Como lo afirma UNESCO, “Éstas deben conducir a estrategias factibles de ejecución e incluir proyecciones sobre lo que dichas estrategias conllevan en términos de recursos humanos y financieros. Hacer disponibles estos recursos es un paso crítico hacia la acción” (UNESCO, 2008b).

No hay duda de que en la región el gasto público social ha aumentado. Ha pasado de representar un 12,2% del PIB en el período 1990-1991 a 18 % en 2007-2008, claro con grandes diferencias entre países⁷. El gasto público en educación también ha aumentado de manera significativa. Entre 1990 y 2008, se incrementó en 5% anual con respecto al PIB y en el total del periodo creció 140% (CEPAL 2010). Sumado a este esfuerzo gubernamental no es poco el aporte de organizaciones de la sociedad civil en la reducción del analfabetismo y la mejora de la calidad de la educación. Un ejemplo claro de esto es precisamente el programa Alfabetización Solidaria (AlfaSol) de Brasil, finalista en el Concurso “Experiencias en innovación social”, iniciativa de la CEPAL con el apoyo de la Fundación W.K. Kellogg. Este programa se releva en este documento por el impacto que ha tenido en la reducción de la tasa de analfabetismo de Brasil, el cual incluso ha sido destacado en el EFA Global Monitoring Report 2010 de la UNESCO, en donde se afirma “El programa de alfabetización de Brasil ha atendido a 8 millones de personas” (UNESCO 2010a).

A. Programa Alfabetización Solidaria (AlfaSol)

1. Antecedentes

A comienzos de la década de los noventa, la tasa de analfabetismo en personas mayores de 15 años, en Brasil, era superior a 20%, una de las más altas de la región y, la de analfabetismo funcional era superior a 36%. La proporción de personas mayores de 10 años con menos de 1 año de escolaridad era superior a 19%, porcentaje levemente inferior para los hombres (IBGE 2000). De acuerdo con la UNESCO, Brasil está en el grupo de 10 países que suman la mayor parte de los analfabetos del mundo (14 millones) junto a países de menores ingresos como Nigeria y Pakistán, pero también otros más ricos tal como Egipto (UNESCO 2011a). Las mayores tasas de analfabetismo, así como la pobreza se ubican en la región Noreste (IBGE 2000) en donde a su vez se encuentra la mayor proporción de personas en situación de pobreza⁸.

La diversidad racial es otra de las características del Brasil. De acuerdo con los resultados del Censo 2000, el 53,7% se declaran blancas, el 6,2% negros; 0,4% amarillos⁹; 38,5% pardos y; 0,4% indígenas. La población blanca es mayoritaria en las regiones del Sureste y el Sur; mientras los mestizos se ubican principalmente en las regiones Norte (64%) y Nordeste (58%). En la Centro Oeste se encuentra una distribución poblacional bastante equilibrada entre las diferentes razas (IBGE 2004).

No hay duda de que en este contexto era indispensable generar una iniciativa que reconociera explícitamente las características de la población a ser atendida en cada rincón del país y vinculara activamente a la sociedad civil en la solución. El programa, debía considerar la diversidad sociocultural, su enorme dispersión geográfica y la existencia de zonas apartadas de muy difícil acceso y a su vez desarrollar un modelo que fuera económica y financieramente viable.

Es así como identificaron dificultades concretas, que afectan la escolaridad y el proceso de alfabetización. Los alumnos objetivo de AlfaSol, son en general pobres e incluso indigentes, viven en áreas rurales de difícil acceso, se dedican a actividades del campo o físicamente muy demandantes, en la mayoría de los casos sus viviendas no cuentan con energía eléctrica o conexión al agua potable, factores que contribuyeron en su momento a la deserción escolar y dificultan los procesos de aprendizaje.

⁷ Este promedio recoge desde el 8% del PIB en el Ecuador, Guatemala y el Perú (gobierno central), a niveles superiores a un quinto en Argentina, Brasil, Cuba y Uruguay (CEPAL 2010).

⁸ Procesamiento CEPAL a partir de los datos del Atlas de desarrollo humano de Brasil, PNUD(PNUD 2003).

⁹ En el Censo de 1980 se volvió a introducir la categoría racial amarilla, en función de la fuerte migración japonesa que llegó a Brasil (IBGE 2004).

En estas condiciones, el Gobierno Nacional expidió la Ley No. 9.394/96 en la cual se estableció la Educación de Jóvenes y Adultos como aquella destinada al grupo poblacional que no tuvo acceso o posibilidades de continuar su educación básica o media a la edad correspondiente, la cual debe ser gratuita, asegurar las oportunidades educacionales adecuadas según las características de los alumnos, sus condiciones de vida y de trabajo (Congresso Nacional, Brasil 1996).

La idea de un programa de alfabetización solidaria, con base en la participación conjunta del sector público, el privado, las instituciones educativas y organizaciones de la sociedad civil surgió de la Dra. Ruth Cardoso, en ese momento, Directora del Consejo de la Comunidad Solidaria, espacio dirigido a la discusión de directrices para el desarrollo de acciones sociales. En el marco de esta institución se crearon las diferentes asociaciones que hoy apoyan el programa, se promovió la articulación de las entidades involucradas y la movilización para incluir nuevos socios.

En esta primera fase, y con gran éxito, se logró generar articulaciones con la sociedad civil, instituciones de educación superior, empresas privadas, organismos gubernamentales de los diferentes niveles, así como organizaciones internacionales. Estas relaciones tuvieron y tienen como principal objetivo el que el programa educacional fuera viable. La articulación entre tantas organizaciones hizo necesario la estructuración de un esquema de coordinación, con mecanismos claros de división de responsabilidades. Es así como en enero de 1997 se fundó Alfabetización Solidaria (AlfaSol)¹⁰, como una organización de la sociedad civil, sin ánimo de lucro, de utilidad pública.

2. Objetivo

Su objetivo es reducir los índices de analfabetismo, de la población de 15 años o más y ampliar la oferta pública de educación continua de jóvenes y adultos (EJA). En este marco, busca maximizar sus resultados y disminuir el riesgo de evasión de los estudiantes, para lo que organiza sus programas articulando la integración con otras iniciativas, tales como las acciones vinculadas al mundo del trabajo y las prácticas de inclusión social.

Sus objetivos específicos son desarrollar un modelo de enseñanza y aprendizaje más eficiente; realizar y coordinar el proceso de alfabetización en las regiones atendidas, asegurando la adecuación de las metodologías utilizadas a los contextos de cada una, y evaluando los resultados alcanzados; estimular la movilización nacional, desencadenando la concientización y actuación de toda la sociedad, con respeto por la diversidad de concepciones y modelos y; promover el establecimiento de asociaciones con gobiernos, empresas, instituciones de enseñanza superior, ciudadanos, organizaciones no gubernamentales y organismos internacionales, para la creación de alternativas para enfrentar el analfabetismo. Todo lo anterior, a partir de las acciones preexistentes y la agenda local, evitando la sustitución o concurrencia con acciones ya desarrolladas; articulándolos con agentes gubernamentales, para fomentar e influenciar políticas públicas en el área de la alfabetización y educación de jóvenes y adultos y trabajando con Instituciones de Enseñanza Superior (IES), a través de los cuales se desarrollan y consolidan modelos nuevos y adecuados.

3. Ejecución del programa

El programa cuenta como aliados al gobierno federal, los gobiernos estatales y municipales, empresas privadas, organizaciones de la sociedad civil, instituciones de enseñanza superior y ciudadanos solidarios. Con relación al gobierno federal, AlfaSol ejecuta los programas de “Brasil Alfabetizado”, a cargo del Ministerio de Educación, a través de convenios firmados con los Estados y los Municipios. Los gobiernos estatales y municipales así como las empresas privadas, financian total o parcialmente sus acciones. Las instituciones de educación superior, apoyan el diseño de las diferentes metodologías acordes con las características específicas de los “alumnos”, así como la

¹⁰ Ver www.alfabetizacao.org.br.

capacitación de los alfabetizadores y su selección. Los ciudadanos solidarios son personas naturales que aportan recursos a través de la campaña “Adopte a un alumno”.

AlfaSol lleva a cabo siete programas:

a) Programa de Alfabetización de Jóvenes y Adultos

Su objetivo es reducir las tasas de analfabetismo entre los jóvenes y adultos, en los municipios con las tasas más altas de analfabetismo y los mayores niveles de pobreza. Se concentra en las áreas rurales del Norte y Noreste de Brasil. Es el programa con el cual se inició el trabajo en 1997.

En el marco de este programa se desarrollan cinco proyectos:

Proyecto Nacional

Su objetivo es ofrecer cursos de alfabetización inicial a jóvenes¹¹ o adultos con poca o ninguna escolarización, que no son atendidos por los programas gubernamentales existentes. Se ha focalizado en comunidades rurales distantes en el interior de la región Norte, en poblaciones ribereñas semi-aisladas en el norte de la Región Sureste y en la periferia de las grandes ciudades.

En el marco de este programa se desarrollan las siguientes acciones específicas:

- a) Elaboración y aprobación del Proyecto Político Pedagógico con el apoyo de las instituciones de educación superior, el cual establece el proceso pedagógico, teniendo en cuenta las necesidades, las características y el contexto social de la población atendida; la evaluación de los resultados alcanzados por los alumnos de acuerdo a los presupuestos pedagógicos así como un modelo básico de evaluación, definido por AlfaSol; el desarrollo de procesos pedagógicos que tengan por objetivo el fortalecimiento de la ciudadanía; la articulación de la población y las autoridades locales, con el fin de favorecer la implantación y ampliación de la educación de jóvenes y adultos en la enseñanza primaria y media, asesorando a la red municipal y garantizando la continuidad del proceso de escolarización de los egresados de AlfaSol y; el estímulo de la producción científica sobre educación de jóvenes y adultos en las instituciones de educación superior.
- b) Selección y capacitación de alfabetizadores locales “in situ”¹², la cual se lleva a cabo en dos etapas: la inicial, durante la cual reciben un subsidio por su participación y, la continuada, cuyo subsidio está definido por la participación en cada práctica en aula.
- c) Alfabetización de jóvenes y adultos en un período de ocho meses por módulo.
- d) Acompañamiento mensual del desarrollo del trabajo de las comunidades atendidas, contribuyendo al perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas de los alfabetizadores.
- e) Evaluación, mensual a través de reportes de acompañamiento enviados por las instituciones de educación superior; semestral mediante la publicación de la evaluación de los módulos de atención y progreso del aprendizaje de los alumnos y; de largo plazo, después de dos años de implementación del proyecto AlfaSol.

¹¹ Mayores de 15 años.

¹² Son así los alfabetizadores locales quienes asumen la función de alfabetización inicial a jóvenes y adultos analfabetos, contribuyendo con ello a la reducción de los índices de analfabetismo identificados en ese rango etario, con estructuras de costos inferiores a los modelos tradicional de alfabetizadores externos y asegurando la adecuación a la idiosincrasia de la zona.

Proyecto Grandes Centros Urbanos

Este proyecto fue lanzado en 1999, orientado a atender a la población analfabeta de 15 años o más que habita en los grandes centros urbanos y se encuentra excluida de las políticas públicas dirigidas a la inclusión educacional. En la selección y capacitación de los alfabetizadores, siempre locales, se utiliza en mismo procedimiento explicado en el anterior. Igualmente, las instituciones de educación superior desarrollan el Proyecto Político Pedagógico, específico para el público atendido, respondiendo a la especificidad del mismo. Las acciones específicas son iguales a las descritas en el Proyecto Nacional.

Alfabetización en las Empresas

Tiene por objetivo reducir el índice de analfabetismo de los trabajadores de empresas y promover el inicio o su reinserción escolar. El Proyecto Político Pedagógico desarrollado como siempre por las instituciones de educación superior, en este caso, considerará la especificidad de la empresa y el conjunto de las actividades desarrolladas por los alumnos en su rutina personal y profesional.

Proyecto Ver

Está orientado a la detección de problemas visuales que dificultan el aprendizaje y la distribución gratuita de lentes ópticos a los alumnos del curso de AlfaSol que los requieran, mejorando así su calidad de vida y reduciendo el grado de dificultad para el desarrollo de su proceso de aprendizaje.

Proyecto de Complementación Nutricional

Ofrece alimentación complementaria a los alumnos de AlfaSol durante el periodo de clases, buscando adecuar las exigencias de la rutina del curso a las demandas de los alumnos y promocionando su permanencia.

Las autoridades municipales reciben mensualmente recursos monetarios para la adquisición de los ingredientes destinados a la preparación de los alimentos adecuados a la dieta local. Esos alimentos son distribuidos diariamente a los alumnos durante los intervalos de clase.

b) Programa de incentivo a la lectura

El programa tiene tres objetivos fundamentales: ampliar el acceso de los alumnos, los alfabetizadores y de la comunidad en general a distintos tipos de publicaciones, apoyar el proceso de formación de los alfabetizadores y mejorar la práctica pedagógica, incorporando diferentes referenciales de textos y material impreso para la lectura. Se logra mediante la formación de colecciones de libros, diarios, revistas, periódicos y obras en serie en los municipios, las bibliotecas itinerantes que se desplazan a comunidades que no cuentan con una biblioteca establecida, la capacitación a alfabetizadores para la promoción de la lectura y el impulso de acciones orientadas a la preservación del patrimonio cultural en cada una de las comunidades atendidas.

c) Programa fortaleciendo la educación de jóvenes y adultos (EJA)

Su principal objetivo es garantizar la efectividad y calidad de la inclusión de jóvenes y adultos a la red formal de enseñanza, logrando así la continuidad del proceso de escolarización, a partir del conocimiento de las especificidades del segmento considerado.

Para esto se ejecutan las siguientes acciones:

- a) Cursos de fomento a la educación de jóvenes y adultos, destinada a los gestores municipales en donde se socializan los avances, los desafíos y acciones desarrolladas para hacer efectivo el derecho al acceso a la educación de jóvenes y adultos. Se parte de que el proceso no culmina con la alfabetización, sino que se

debe avanzar en el diseño de políticas públicas que permitan la continuidad educativa con esquemas de calidad.

- b) Capacitación de profesores del programa de fortalecimiento de la educación de jóvenes y adultos de la red municipal de enseñanza, actividad en la cual se promueve la capacitación continua del cuerpo docente del programa en los municipios atendidos por AlfaSol, ampliando la calidad y eficiencia de las acciones de inclusión educacional implementadas. En esta acción los coordinadores pedagógicos y profesores del programa son seleccionados por la Secretaría Municipal de Educación. Por su parte, las instituciones de educación superior, asociadas, que actúan en el respectivo municipio, desarrollan los contenidos adecuados a las necesidades formativas y el ambiente sociocultural en el que los profesores se insertan.
- c) Apoyo a la estructura de la EJA en los municipios, mediante la cual se entregan subsidios a los gestores municipales para la implementación o ampliación de las salas para la EJA, en las modalidades de enseñanza básica y media, para los municipios que según el Censo y la información del Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística, lo necesitan y forman parte de la red municipal de enseñanza.

d) Programa de Educación Digital

Tiene por objetivo integrar las tecnologías digitales en la formación continua de los alfabetizadores favoreciendo el uso de estas herramientas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Busca impactar los procesos educativos tradicionales, ofreciendo un acceso simplificado a los contenidos digitales diversificados y cada vez más disponibles en bibliotecas virtuales y en distintas bases de datos, facilitando el proceso de producción y circulación de información.

En este marco, los Proyectos Político Pedagógicos son complementados con el envío de textos de apoyo a la práctica pedagógica, el intercambio de informaciones entre los alfabetizadores, sugerencias sobre actividades que involucren el uso del Internet y el desarrollo de modelos de acompañamiento, en tiempo real, del desempeño del aprendizaje de los grupos.

En los municipios que no cuentan con salas de informática, AlfaSol instala al menos una sala con acceso a los alfabetizadores y los coordinadores municipales. De esta forma, se fomentan las oportunidades de aprendizaje a partir de soportes técnicos digitales. La única condición para el desarrollo de esta acción es que el municipio cuente con la posibilidad de acceso a Internet.

e) Centro de Referencia en Educación de Jóvenes y Adultos (CEREJA)

El objetivo de este es rescatar, sistematizar, preservar, valorizar y disseminar informaciones y experiencias en la educación de jóvenes y adultos, así como incentivar la difusión de una cultura de reflexión de los saberes que se desarrollan en torno a la EJA.

Para alcanzarlo, se cuenta con el Portal CEREJA¹³, en donde se socializan las experiencias relevantes, se promueve la discusión y el conocimiento referente a la Educación de Jóvenes y Adultos, ofreciendo alternativas de mediciones para Brasil y el mundo. Además se lleva a cabo el Concurso de Redacción que tiene como objetivo registrar, valorizar y socializar el recorrido del aprendizaje, tanto de alfabetizadores como alfabetizados. Los escritos ganadoras y los mejores textos del concurso anual, promovido por AlfaSol, son impresos y distribuidos en las comunidades y las instituciones de educación superior. Con la intención de preservar la originalidad de las

¹³ www.cereja.org.br.

historias de vida y las condiciones en que estas fueron escritas, los textos producidos son presentados tal como son entregadas, sin ningún proceso editorial. Igualmente se lleva a cabo la Semana de Alfabetización en la que se conmemora el Día Internacional de la Alfabetización y en cuyo marco participan representantes del gobierno, empresas, instituciones de educación superior y sociedad civil, para discutir la educación de jóvenes y adultos en Brasil y el mundo. Durante esa semana se realizan una serie de seminarios interconectados por un tema contextualizado de acuerdo con las diferentes dimensiones de la red de asociaciones articulada por AlfaSol. Publica la Revista de Alfabetización Solidaria, documento de carácter científico que se lanza anualmente y el cual contiene una selección de artículos de investigadores independientes y vinculados a instituciones de enseñanza superior, con relatos de experiencias exitosas de Brasil y el exterior sobre educación de jóvenes y adultos.

f) Programa de atención a la diversidad

Tiene como objetivo el desarrollo de actividades educativas orientadas a las necesidades de aprendizaje de grupos poblacionales con identidades históricas o culturales específicas tales como los habitantes de regiones susceptibles a la desertificación, de quilombos o palenques¹⁴; así como indígenas, siendo como se ha resaltado una de las principales características de Brasil y ciertamente de muchos otros países de América Latina. Es una acción que pretende preservar los conocimientos construidos a partir de la memoria colectiva y las relaciones socio culturales históricamente determinantes para mantenerse como un grupo, incluso en contextos sociales más amplios.

Es así como los Proyectos Políticos Pedagógicos orientados a este tipo de población deben llevar a cabo un diagnóstico socio cultural e histórico del área, reconocer sus concepciones de construcción de conocimiento y organización social, demostrar que la diversidad no constituye un elemento de discriminación y aumentar la autoestima resaltando positivamente los atributos de la diferencia.

g) Programa de Cooperación Internacional

Por último y no por ello menos importante, en el marco de la cooperación horizontal que activamente lleva a cabo Brasil a través de la Agencia Brasileira de Cooperación, han llevado el programa a otros países de la región así como a otros países en el resto del mundo en especial aquellos de habla portuguesa.

Estructura administrativa del Programa

Como ya se mencionado, AlfaSol es la encargada de la coordinación general programa¹⁵. En esa función, es responsable de definir las directrices y las normas del mismo, coordinar la articulación de los asociados, movilizar los recursos de financiamiento y presentar las cuentas correspondientes, divulgar las acciones y logros mediante muy diversos medios, mantener el Centro de Referencia para la Educación de Jóvenes y Adultos, que posee un acervo físico y un portal con informaciones relevantes y de manera permanente llevar a cabo el proceso de monitoreo y la evaluación de impacto; entre otros.

A partir de las directrices entregadas por AlfaSol, las instituciones de educación superior se encargan de capacitar a los alfabetizadores, definir el contenido de los programas y la opción metodológica, así como el material pedagógico en cada caso específico, el seguimiento y la evaluación del desempeño escolar, la alimentación de la base de datos utilizada para la producción

¹⁴ Del kimbundu: kilombo, denomina a los lugares o concentraciones políticamente organizadas por negros esclavos cimarrones.

¹⁵ Ver en Anexo 1 el organigrama de AlfaSol.

científica, las evaluaciones sistemáticas semestrales y la evolución final del municipio, proceso clave para garantizar la transparencia de los datos recolectados y la consecuente credibilidad del programa.

Igualmente, bajo la coordinación de AlfaSol, las empresas privadas, asumen diferentes responsabilidades según sus especificaciones. Las compañías hacen aportes financieros para la realización de programas de alfabetización en los municipios. Los medios de comunicación apoyan en las campañas de difusión. Igualmente hay personas naturales que a través de la campaña “Adopte a un Alumno”, hacen aporten económicos para cubrir parte de los costos del programa¹⁶.

El Gobierno Federal, por medio del Ministerio de Educación y en conjunto con los Gobiernos Estaduales, aporta parte del financiamiento. Los Gobiernos Municipales tienen a su cargo la infraestructura para el funcionamiento del programa, el reclutamiento de los alumnos, la movilización de estos y los alfabetizadores y la estructuración de la continuidad de los estudios, a través de la oferta de educación continua, para jóvenes y adultos.

Principales logros y resultados

El programa se inició en 1997 con 442 alfabetizadores capacitados que atendieron 9.200 alumnos en 38 municipios en las regiones Norte y Noreste, 11 empresas socias y 38 universidades apoyando el proceso. Su progresión ha sido enorme y ha logrado la anhelada masificación del trabajo y por lo tanto de su impacto. Hasta julio de 2009, ha atendido a 5,5 millones alumnos, todos ellos brasileros históricamente excluidos del proceso de escolarización, en 2433 municipios. Para llevar a cabo tal tarea, ha capacitado a 254 mil alfabetizadores con el apoyo de 150 empresas y 75 universidades (AlfaSol 2011).

El Instituto Brasilerio de Geografía y Estadísticas afirma que AlfaSol es responsable de una reducción del 32.2% en la tasa de analfabetismo de Brasil en la última década (Vasconcelos Esteves 2002). Esta es una cifra muy significativa, si además se piensa que de acuerdo con la UNESCO Brasil logró una reducción del analfabetismo de jóvenes y adultos en 2.8 millones entre 2000 y 2007 (UNESCO 2011a). Igualmente impactó positivamente las regiones más desfavorecidas y en donde precisamente centra su actividad. La reducción más significativa ha sido en las regiones Norte y Noreste y en las zonas rurales¹⁷ (Vasconcelos Esteves 2002).

Según el estudio del Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira del Ministerio de Educación, a partir de los datos del Censo 2006, el 92% de los municipios en donde ha trabajado AlfaSol desarrollan cursos de Educación para Jóvenes y Adultos (EJA) frente a solo 59% en aquellos en donde la institución no ha estado presente; las matrículas de EJA se redujeron en 14% en 2005 en los municipios en donde no trabaja AlfaSol mientras en aquellos en donde está presente aumentaron de 36% en 1999 a 88% en 2005. (AlfaSol 2011).

Además, de acuerdo con los reportes de los responsables de este programa, la alfabetización de los habitantes de una zona impulsa otras acciones ciudadanas. Han encontrado que aumenta su participación en el proceso educativo de sus hijos e hijas así como en las actividades de las escuelas¹⁸; en los consejos comunales y por lo tanto en las decisiones de la comunidad, se generan nuevos canales de socialización y rescate de valores de la ciudadanía, especialmente en municipios de economía local más frágil¹⁹. En los hogares de los alumnos, la alfabetización de uno o varios de sus miembros trajo consigo nuevos hábitos y valores en el núcleo familiar, aumentando el respeto, la cooperación, la interacción y la convivencia armónica. Como dato interesante se encontró que el

¹⁶ En 2011 con R\$30 (Aproximadamente US\$18) al mes por doce meses se cubre el costo de un alumno. Ver http://www.alfabetizacao.org.br/aapas_site/hotsite/participar.asp?a=cs.

¹⁷ En el norte se redujo de 37,5% en 1991 a 24,6% en 2000; y en las zonas rurales la reducción fue de 12,5%, mientras la reducción en la media nacional fue de 7%.

¹⁸ La evaluación que llevo a cabo el programa demostró que dentro de los municipios analizados, en el 94% han mejorado el entorno de la escuela y en el 87% ha aumentado la participación de la familia en la educación de sus hijos.

¹⁹ El número de cooperativas en los municipios en donde trabaja en programa aumento un 234% (AlfaSol 2007).

18% de los alfabetizadores capacitados en el marco del programa han continuado su formación como maestros de educación básica (AlfaSol 2007).

AlfaSol, ha sido reconocido por la UNESCO como un modelo innovador y costo eficiente que puede ser replicado en otras partes del mundo y de hecho han dado asesoría para que se implante en varios países de habla portuguesa tales como Timor del Este, Cabo Verde, Mozambique, San Tomé y Príncipe (UNESCO 2008a), así como de habla hispana en Guatemala.

Diversas evaluaciones, tanto externas como internas de AlfaSol coinciden en que su éxito no sería posible sin la concordancia entre sus objetivos, sus acciones y la política pública y sin la creación de una red de múltiples actores. Igualmente es clave el hecho de que los alfabetizadores, capacitados para llevar a cabo esta labor, pertenezcan a la misma localidad en la que actúan, capaces de compartir las costumbres y cultura de sus “alumnos”. No hay duda de que un avance muy importante frente a los modelos tradicionales, es la cadena de programas orientados a avanzar a partir de la alfabetización. Como ya se ha mencionado, está el proyecto que atiende a los estudiantes que tienen problemas visuales, promueven que una vez concluido el programa de alfabetización puedan continuar su escolarización, hay esquemas de promoción de la lectura asegurando el acceso a libros y diferentes materiales de lectura incluso en zonas alejadas (AlfaSol 2007) (AlfaSol 2009) (AlfaSol 2011) (Faria 2003)(Vasconcelos Esteves 2002).

Estos resultados, por demás muy satisfactorios, son ampliamente reconocidos también internacionalmente. Es así como en 2003 fue elegido como uno de los programas de alfabetización más exitosos del mundo, resaltando su trabajo mancomunado con la empresa privada, organismo de gobierno e instituciones de educación superior, lo que lo llevo a ser incluido en el catálogo de la “Década de alfabetización” de las Naciones Unidas. En 2004, ganó el Premio Rey Sejong de Alfabetización, distinción que reconoce las mejores acciones del mundo en la reducción del analfabetismo. En 2005, se convirtió en la primera ONG brasilera en establecer relaciones formales con la UNESCO, reconocimiento que tuvo lugar en el marco de la 172ª Sesión del Comité Ejecutivo de Organizaciones no Gubernamentales que se llevo a cabo en la sede de la UNESCO en París. Dicho reconocimiento ha permitido que el modelo ya haya sido adaptado a otros contextos de habla portuguesa, en Cabo Verde, Mozambique, San Tomé y Príncipe e incluso en países de habla castellana como Guatemala. En 2007 recibió la Mención Honrosa Especial en el concurso Experiencias en innovación social, de la CEPAL y la Fundación W.K. Kellogg.

Costos y modalidades de financiamiento

El programa ha logrado implementar un modelo con una estructura financiera que a pesar del enorme volumen de atención y cobertura, sus gastos administrativos solo representan el 13% del total. El 75% de los mismos se destinan a la alfabetización de jóvenes y adultos. El costo por alumno en 2007 fue tan solo de R\$168²⁰.

Uno de los aspectos más interesante de este modelo es la forma como ha logrado combinar recursos y promover una activa participación de sector privado en el financiamiento de las acciones conducentes a reducir el analfabetismo en el país. El 46% del mismo es cubierto por aportes de empresas privadas y donantes individuales movilizándolo a la ciudadanía en favor de la solución de problemas que afectan a los menos favorecidos y cuyo cambio les permite convertirse en ciudadanos y ciudadanas útiles para sí mismos, sus familias y la sociedad en su conjunto. Cada una de las personas que hoy son alfabetos hace parte del motor que aporta al desarrollo social y económico del Brasil. No es poco tampoco el aporte del Gobierno Federal (44%).

²⁰ Aproximadamente US\$76.

II. Deserción escolar

“...mis compañeros tenían recursos mayores a los míos... a veces necesitaba una pelota, todos traían sus pelotas y yo llegaba sin nada, me quedaba solo, los quedaba mirando... mi mamá me explicaba que recién estábamos formando la casa...”

***“Entrevistas a Desertores Escolares”,
Asesorías para el Desarrollo, Ministerio de Educación,
Programa Liceo para Todos, Santiago, Chile 2001.***

El fenómeno de la deserción escolar es un problema central del sistema educativo y su eliminación es una tarea muchas veces muy difícil de cumplir. Es una de las trabas que enfrenta la universalización de la básica completa, por más esfuerzos de inversión en educación que hagan los gobiernos.

Desertar de la escuela, ya sea por un período corto o indefinidamente, es producto de una serie de variables que afectan las posibilidades de asistencia continua y el desempeño escolar del estudiante. La realidad es que millones de niños y niñas se ven expuestos, en diferentes etapas de su vida, a la encrucijada de tener que dejar la escuela para realizar actividades alternas o simplemente por dificultades de distinto tipo para mantener la escolaridad. En algunos pocos casos es por decisión propia; algunas veces es la familia la que desea la deserción o, tristemente, condiciones extremas de pobreza y exclusión que llevan a ésta como la única alternativa.

Al desertar, muchos niños y niñas no han alcanzado el mínimo educacional necesario para romper el círculo vicioso de la pobreza en el que están inmersos. De acuerdo con estudios tanto de UNESCO como de la CEPAL, para el promedio de la región sólo la secundaria completa²¹ permite aumentar la probabilidad de no caer en la pobreza (Hevia 2003) (CEPAL 2000b).

La deserción no solo afecta a la persona que abandona la escuela; impacta el potencial de crecimiento económico del país. De acuerdo con las investigaciones de Robert Barros, un año adicional de educación de un adulto promedio incrementa el nivel del producto nacional asintóticamente en 19% (Barro n.d.).

Por otra parte, la deserción escolar es un fenómeno que viola el derecho que tiene todo niño y niña a la educación y es un elemento más de discriminación en contra de los menos favorecidos.

²¹ Varía según el país entre 11 y 12 años de estudio.

Según cifras entregadas por instituciones como la CEPAL, el Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina (STAEL), y la OEI, “cerca del 80% de los jóvenes latinoamericanos pertenecientes a los segmentos más ricos de la población (quintil de ingresos más altos), concluyen la enseñanza secundaria. Dicho porcentaje sólo llega al 20% en el caso de los estudiantes cuyos ingresos familiares se ubican en el quintil más bajo” (Román 2009). Es más, los adolescentes entre 15 y 19 años ubicados en hogares de los estratos menos favorecidos tienen una tasa de deserción, a nivel de la primaria, tres veces superior a la de los estratos más altos. Estas diferencias son aún mayores en el área urbana, claramente no vinculadas con la presencia de escuelas sino con impedimentos de tipo personal o familiar que los fuerza a dejar la escuela. Y, como no es de extrañar, son mucho más elevadas en la deserción temprana, básicamente porque sólo el 3% de los jóvenes de estratos más altos desertan al comenzar la primaria, mientras este porcentaje se eleva a 12% en los más bajos. La deserción al finalizar la primaria es de 16% y 6% respectivamente y la que se presenta en la secundaria antes de concluirla es de 15% y 5%.

Aún más dramática es la situación en países como Argentina (Gran Buenos Aires y total urbano), Chile, Costa Rica, Honduras, México, Panamá, Paraguay (Asunción y Departamento Central) y Uruguay, varios de estos con tasas muy bajas de deserción, en donde el 60% o incluso más de los niños y niñas que se retiran de la escuela en el transcurso de la primaria se ubican en hogares del cuartil más bajo del ingreso (Espíndola & León 2002).

Con esta distribución de la deserción por estrato socioeconómico se están profundizando las condiciones de pobreza, haciendo más difícil que estas personas puedan salir de ella y agudizando las inequidades. Si bien la educación es un aporte a la equidad; como lo vemos aquí, desafortunadamente, la deserción es un aporte a la inequidad.

Hoy la región, más que un problema de cobertura en educación, lo que enfrenta es la dificultad para retener a los estudiantes²². Este es el principal obstáculo para alcanzar la universalización de la primaria como establece el Objetivo de Desarrollo del Milenio No. 2. “La información disponible indica que actualmente cerca del 37% de los adolescentes latinoamericanos entre 15 y 19 años de edad abandonan la escuela a lo largo del ciclo escolar, y casi la mitad de ellos lo hacen tempranamente, antes de completar la educación primaria. En varios países la mayor parte de la deserción se produce una vez completado ese ciclo, y, con frecuencia, durante el transcurso del primer año de la enseñanza media. (Espíndola & León 2002).

Si bien hay países donde la tasa total de deserción es baja e incluso se encuentra en niveles ya muy difíciles de reducir, hay otros en los cuales es un fenómeno corriente y en donde la cobertura aún enfrenta restricciones. A modo de ejemplo, Chile es uno de los países que ha alcanzado una cobertura muy elevada con una tasa de deserción urbana inferior al 20%; por su parte en Argentina, Brasil o Colombia la tasa se encuentra entre 20% y 25% y en Honduras y Guatemala esta llega al 47%. Igualmente, hay diferencias significativas en la tasa global de asistencia. Panamá, Colombia, Costa Rica, Nicaragua y Ecuador, tienen una tasa mayor al 60%, mientras que para Guatemala y Honduras es de 54.7% y 47.3%, respectivamente. Sin embargo, estos índices de cobertura esconden problemas de equidad como es el caso de Colombia en donde la diferencia entre el más alto y el más bajo de los perceptibles de ingreso es cercano a 60%, mientras Costa Rica, Nicaragua y Ecuador, es inferior al 40% (Bogoya, Daniel 2010).

Hay también enormes diferencias tanto de cobertura como de deserción entre zonas urbanas y rurales. En América Latina la tasa de deserción promedio para todo el sistema educativo en las áreas rurales es cercana a 51%, mientras que en las urbanas es 27%. En Guatemala y Honduras la deserción rural llega casi al 80%. En estos países sólo dos de cada diez niños de las zonas rurales logra terminar la secundaria completa. Bolivia es un país que llama la atención. Mientras en el área rural la tasa total es superior al promedio de la región, muy cercana a 60%, en las zonas urbanas es inferior al promedio,

²² Además de los problemas de calidad a los cuales se hará referencia en el capítulo 4 del presente documento.

con menos de 20%. Estas diferencias y las pronunciadas tasas de deserción rural profundizan la inequidad y la perpetúan en el tiempo. Son niñas y niños cuyas posibilidades de salir de la pobreza son reducidas y que son “castigados” por vivir en el campo (Lavados & Gallegos 2005).

Ofrecer servicios educativos a la población rural se dificulta por la dispersión de la población en general y de aquella en edad escolar en particular y por las dificultades de acceso a muchas de las localidades en donde se ubican. Otro reto es la diversidad lingüística y cultural presente en las zonas rurales de buena parte de los países de América Latina.

Por otra parte no hay duda de que el hecho de que muchos de los niños y las niñas que viven en las áreas rurales están en alguna medida vinculados a las tareas agrícolas con la estacionalidad que las caracteriza, lleva a que se vean obligados a retirarse de la escuela temporadas vinculadas por ejemplo con la recolección. Muchos de estos niños y niñas viven en lugares apartados de las escuelas siendo este uno de los elementos que afectan el rendimiento escolar, la repitencia y la deserción (Vélez et al. n.d.).

Para enfrentar los problemas de deserción y repitencia escolar en las zonas rurales colombianas, promovido por UNICEF se desarrolló el modelo de Escuela Nueva²³, con un mecanismo de promoción flexible que permite a los estudiantes avanzar de un nivel al siguiente y completar unidades académicas a su propio ritmo. Actualmente y gracias a la labor de la Fundación Escuela Nueva y UNICEF se ha extendido a otros países de América Latina y a zonas urbanas, para atender a poblaciones migrantes y desplazadas (Torres 1992).

Subsisten también diferencias por género. En promedio la tasa de deserción continúa siendo levemente superior para las mujeres (22% vs. 19%). De los 17 países analizados en el informe “La dinámica de la deserción en el Perú: un enfoque usando modelos de duración” en ocho la deserción es mayor en los hombres²⁴; y en aquellos en donde es superior para las mujeres, las diferencias entre éstas son inferiores a las anteriores, con excepción de Paraguay en donde la distancia es de algo más de diez puntos porcentuales. La característica común de aquellos con mayor deserción femenina es el ser países con una alta proporción de población indígena. (Lavados & Gallegos 2005). Este resultado coincide con la tendencia que se encuentra en el Panorama Social 2010: “En las zonas rurales, donde las comunidades indígenas ocupan espacios territoriales más o menos definidos y conforman una cultura e identidad que en muchos casos es abiertamente distinta a la urbana “occidentalizada”, se constata que las niñas muestran mayores frecuencias de abandono temprano y menores porcentajes de conclusión de la alta secundaria que los niños.”(CEPAL 2010)

La tasa global de deserción está conformada por tres grandes componentes: la deserción temprana, referida a los adolescentes que abandonan el ciclo primario antes de concluirlo²⁵; la deserción al finalizar el ciclo primario, que considera a los que han concluido los 5 años de primaria y se retiran durante el primer año de la secundaria; y la deserción en secundaria²⁶.

De acuerdo con el análisis de la CEPAL en 2002, con base en datos de alrededor de 1999, en las zonas urbanas de Argentina, Chile y Panamá la mayor proporción de la deserción del ciclo primario se da al finalizarlo, mientras en los demás países analizados y en las zonas rurales éste se da especialmente en su inicio. Por su parte en la secundaria, en todos los países, tanto en las zonas urbanas como rurales la deserción se presenta al inicio del ciclo. Los países con alta proporción de

²³ La Escuela Nueva surgió en Colombia a mediados de los años 70 y evolucionó desde una innovación local hasta convertirse en política nacional a finales de la década de los 80, cuando se implementó en más de 20.000 escuelas rurales de Colombia. Muchos de sus elementos y estrategias también se han introducido en escuelas urbanas marginales, en la básica secundaria y en poblaciones desplazadas afectadas por el conflicto armado. Ha inspirado la Nueva Ley de Educación en Colombia y varias reformas educativas en la región.

²⁴ Honduras, Nicaragua, Venezuela, Uruguay, Panamá, Colombia, Brasil y Argentina.

²⁵ En buena parte de los países de la región incluye jóvenes que han cursado 5 o menos años de educación.

²⁶ Que en la mayor parte de los países de la región significa 12 años de educación.

población indígenas en las zonas rurales, tienen las más altas tasas de deserción tanto en la primaria como en la secundaria. Los desertores del primer ciclo son casi el 50% y en el secundario llega a ser el doble del de las áreas rurales en otros países. Estas circunstancias se reflejan, como es obvio, en la tasa de estudiantes muy rezagados²⁷, las cuales en países como Brasil, Colombia y Perú llega a 27%, mientras en estos mismos los estudiantes que están al día son sólo el 14% (CEPAL 2002).

La deserción es un fenómeno con causas multifactoriales, algunas de las cuales son externas a las escuelas, y se vincula a pobreza, el origen étnico o lengua. La migración es otra causa en muchos casos vinculada con la pobreza y en otros con desplazamiento de población por conflictos, como es el caso colombiano. Pero hay también factores vinculados con el propio sistema escolar.

Entre los factores personales o familiares, a más de la pobreza y la pertenencia étnica se destacan el bajo rendimiento escolar, la paternidad o maternidad precoz, el bajo nivel de escolaridad de los padres, la extra edad del estudiante, el entorno social en que vive, la distancia al centro educativo, la desconfianza y el desapego al modelo educacional y, el idioma que alteran el ciclo normal de educación a un niño, niña o adolescente y de alguna manera conlleva a la deserción escolar.

Varias investigaciones, entre ellas las de Rumberger, destacan los problemas de rendimiento escolar como una de las causas de la deserción y, en esa línea, resalta la importancia de la escuela y los maestros en el apoyo al estudiante que presente este problema como una forma de reducir el retiro de la educación (Rumberger 2004).

Desafortunadamente, en la región, si bien la fecundidad global se ha reducido, no ha sucedido lo mismo con de adolescentes menores de 19 años. Sólo en 4 de los 16 países analizados en el artículo “Maternidad de adolescentes en América Latina y el Caribe” (Boletín Desafíos No. 4), ha descendido el porcentaje de madres entre 15 y 19 años²⁸ y si bien la maternidad precoz no es el principal factor de la deserción, existen dificultades concretas para compatibilizar el embarazo y la crianza con la educación (Rodríguez & Hopenhayn 2007).

En el caso de la educación de los padres, si bien ésta incrementa la posibilidad de que sus hijos asistan a la escuela, parece tener un importante sesgo de género, ya que influye más la de los hombres que la de las mujeres. Esto puede deberse a que consideran que el retorno de la educación va a ser mayor para éstos (Alcázar 2009).

La proporción de desertores es superior cuando el estudiante debe moverse grandes distancias hacia la escuela, en especial en las zonas rurales con escasos medios de transporte o en las urbanas cuando éste implica altos costos (Alcázar 2009).

Dentro del marco de la pobreza y el fenómeno de calle, el trabajo infantil y juvenil -tanto remunerado como no remunerado, que indudablemente viola sus derechos fundamentales²⁹- es otra causa de peso en la deserción escolar. En varios países de la región las investigaciones no han encontrado evidencia concluyente acerca del impacto que el trabajo tiene sobre la deserción escolar. El estudio que llevaron a cabo Skoufias y Parker evaluando el Programa Progreso de México (Skoufias & Parker 2001) demostró que a medida que aumenta el trabajo se reduce la tasa de matriculación. Así, el trabajo no remunerado aparece a partir de los 11 años y se comienza a apreciar la reducción de la escolarización, la cual se pronuncia aún más en mayores de 13 años, cuando aparece con más fuerza el trabajo remunerado.

Si bien en el mundo entero y en América Latina y el Caribe el trabajo infantil se ha reducido, llegando a representar el 5% en nuestra región (OIT 2006), los que aún están obligados a

²⁷ Aquellos que tienen 3 o más años de edad más que aquella en la cual se debe estar cursando un determinado nivel. Ejemplo, a los 11 años debería estar en quinto año de primaria, si el joven tiene 15 años y está en este curso, es considerado muy rezagado.

²⁸ Belice, Guatemala, Nicaragua y Paraguay.

²⁹ Consignados en la Convención sobre los Derechos del Niño.

trabajar tienen grandes posibilidades de no encontrarse en el sistema educativo o de desertar del mismo. Además, este porcentaje esconde trabajo infantil, especialmente aquel que llevan a cabo sus propios hogares, que no es visible en las estadísticas porque ni los niños ni sus padres lo ven como tal. A modo de ejemplo, en Guatemala el 14.4% de las niñas declaran tener como actividad principal el trabajo doméstico, muchas de estas no finalizan sus estudios, quedando atrapadas en el círculo vicioso de la pobreza (Montaña & Milosavljevic 2009).

Por otro lado, dentro de las causas internas más influyentes se encuentra la reprobación de un curso. Entre otras, la repetencia genera problemas de sobre edad que es otra de las múltiples causas de la deserción. La conciencia sobre esta situación llevó a que en varios países de la región se estableciera la política de promoción automática especialmente en la primaria. Sobre este tema hay innumerables debates, ya que si bien parece reducir la deserción, afecta la calidad del aprendizaje. Esto ha llevado a propuestas tales como la que hizo Leonardo Garnier, como Ministro de Educación de Costa Rica: los estudiantes sólo deben repetir las materias que han reprobado y deben contar con apoyo para la nivelación (Garnier, Leonardo 2008).

Además, como lo han demostrado diversas investigaciones, la deserción también tiene causas que se originan en la misma escuela. De acuerdo con UNICEF y UNESCO, el número de alumnos por docente, su calidad y su capacidad de estimular a los estudiantes es clave en la reducción de la deserción (UNESCO 2008c). Por el contrario, el uso de una disciplina rígida y la descalificación de los alumnos por parte de los maestros pueden provocar la deserción.

En este mismo marco, UNICEF define una escuela acogedora como aquella que: “Es sensible en materia de género tanto para los niños como para las niñas; los protege; no se producen castigos corporales, no se dan casos de trabajo infantil ni acoso físico, sexual o mental; garantiza que se enseña a los niños y niñas, no que se les da un sermón, los involucra a todos así como a las familias y las comunidades; es especialmente sensible hacia los más vulnerables y les protege; es saludable; dispone de agua potable y de un saneamiento adecuado, con retretes separados para las niñas; enseña a los niños y niñas aptitudes para la vida práctica y cuestiones sobre el VIH/SIDA; los involucra en un aprendizaje activo y participativo y fomenta la autoestima y la confianza en sí mismos, sin prejuicio de los docentes y los padres” (UNICEF 2004).

Para muchos alumnos el proceso de ajuste al sistema educativo es una de las principales razones para desertar. Por lo general los estatutos de educación tratan de uniformizar a los alumnos, dejando de lado sus diferencias y condiciones sociales, por lo que un alto porcentaje no se ve representado en el modelo entregado por los gobiernos nacionales.

“Tal como lo reseñan estudios a lo largo de todos estos años, la relación entre estudiantes provenientes de contextos sociales desfavorecidos y el sistema escolar, tiende a estar teñida por el conflicto: el sistema educativo no responde a las necesidades y expectativas de los estudiantes y ellos, por su parte, no calzan con los prototipos y requerimientos de la escuela” (Sepúlveda & Opazo 2009). La relación que los alumnos tienen con los directores, profesores y en general las prácticas de enseñanza es de lejanía; el sistema educacional carece de las herramientas para incluir las necesidades de todas y todos los alumnos.

El proyecto “Experiencias en innovación social” ha identificado dos programas que luchan por reducir la deserción. En un caso en los jóvenes en riesgo en la zona urbana de Ciudad de México y el otro en las zonas rurales en Bolivia. Son dos ejemplos de acciones concretas que han tenido éxito y que de convertirse en modelos para políticas públicas podrían afectar positivamente a un número mayor de personas.

A. El trabajo infantil y juvenil frente a la deserción

1. Yo trabajo por mi derecho a la educación, México

Si bien México es uno de los países del mundo con niveles de conclusión de las primarias iguales o superiores a 90%, el porcentaje que deserta sigue siendo una preocupación para el gobierno y las organizaciones de la sociedad civil.

En este marco el programa “Yo trabajo por mi derecho a la educación” ejecutado por la organización no gubernamental mexicana “ednica” (educación con niñas, niños, adolescentes y jóvenes en situación de calle), es un ejemplo de un esfuerzo por asegurar que niños y niñas en situación de vulnerabilidad no abandonen la escuela; es decir aporta a reducir la deserción.

a) Antecedentes

En las zonas de intervención de “ednica”³⁰, se encuentra un número significativo de familias trabajadoras en contexto de calle, con pocas oportunidades de empleo y cobertura de seguridad social. En este contexto no es de extrañar que el trabajo infantil y juvenil sea necesario para mejorar los escasos ingresos del hogar o para participar como mano de obra “gratis” en los negocios y talleres familiares, sin considerándolo un problema para el desarrollo del niño y desconociendo sus efectos. Se encuentran así niños, niñas y jóvenes trabajadores, que si bien aún viven en contextos familiares, enfrentan procesos de arraigos de calle, sin acceso a servicios sociales, educativos y psicológicos adecuados, que viven violencia familiar, rendimientos educativos muy bajos y un alto riesgo de desertar de las escuelas y incluso salir de sus familias.

Son niños, niñas y adolescentes, sin estímulos para el desarrollo de la cotidianeidad, conflictos entre grupos de pares, limitada capacidad de progreso, que enfrentan alto niveles de cansancio físico y desgaste emocional, escasas habilidades para el desarrollo de procesos de consenso y de socialización, así como un limitado desarrollo de las capacidades de comunicación.

A la luz de esta situación, después de varios años de trabajo en el terreno con jóvenes en situación de calle bajo el modelo de centro de acogida, decide orientar su accionar hacia la prevención. Bajo la perspectiva de que la atención a este tipo de población no debe restringirse a los jóvenes o a los niños y niñas, sino que debe involucrar a las familias, los adultos cercanos, la escuela y la comunidad en su conjunto.

Es así como decide iniciar un trabajo que fortalezca la permanencia y el mejor desempeño académico de los niños/as y adolescentes trabajadores al interior de los espacios escolares comunitarios, la construcción de una identidad comunitaria y familiar que les contenga ante los riesgos psicosociales de un contexto adverso y que los vea como sujetos de derechos, ante lo cual las condiciones de trabajo deberán adecuarse a su desarrollo integral. Igualmente se promueve en estos niños, niñas y adolescentes la conciencia de su condición trabajadora que, aunada a los procesos de participación infantil como construcción de ciudadanía, se traduzca en que ellos mismos asuman un papel activo frente a sus condiciones de trabajo y de vida, exigiendo su derecho a la educación.

Un elemento central de este programa es que, si bien se hacen esfuerzos por reducir la vulnerabilidad, por ejemplo asegurando que las familias reciban los subsidios gubernamentales establecidos que les permiten disminuir la presión de generación de ingresos sobre los niños, niñas y adolescentes, reconoce que no siempre es posible erradicarlo. Cuando esto no es factible, aseguran que no se abandone la educación, hasta concluir por lo menos la educación básica, incluso en condiciones de extrema vulnerabilidad.

³⁰ Colonia Morelos de la Delegación Venustiano Carranza y la Colonia Ajusco en la Delegación Coyoacán

b) Objetivo

El objetivo es favorecer el ejercicio del derecho a la educación en la infancia y juventud trabajadora mediante procesos de educación no formal que involucran a toda la comunidad académica, las familias o los adultos referentes y el entorno de forma tal que puedan mantener la escolaridad y su proceso de aprendizaje y a su vez se desarrollan programas y actividades que reducen la exposición a la calle y así el riesgo de callejización permanente.

c) Ejecución del Programa

En este orden de ideas crean el Centro Morelos, los Centros Educativos para la Infancia y los Espacios Comunitarios, en donde se difunde el programa; se da atención directa a las personas que lo solicitan, específicamente en estrategias para reducir el riesgo de que los niños y jóvenes de la comunidad se vuelvan callejeros; se abren caminos para el contacto con las familias y se avanza en la identificación de la infancia trabajadora y en riesgo de calle a fin de canalizarla hacia el centro en donde se trabajará con ellos.

En estos espacios se toma contacto con niños/as que presentan un menor nivel de riesgo social y con los que, en el marco de un modelo preventivo, se reflexiona sobre temas que favorecen la construcción de una cultura de respeto a los Derechos Humanos, participación ciudadana y estilos de vida saludables. Estos espacios además se utilizan para sensibilizar a la comunidad en su conjunto sobre los perjuicios que para los niños y niñas tiene el proceso de arraigamiento a la calle y las formas como la comunidad puede aportar a reducir estos riesgos.

En sus instalaciones se desarrollan actividades recreativas y educativas con niños y niñas trabajadores y con riesgo de caer en la vida de calle. Esta labor permite conocer sus condiciones de vida y a partir de estas definir las estrategias de atención individual y familiar orientadas a prevenir el abandono tanto del hogar como de la escuela.

En el caso de los niños y niñas que trabajan se buscan medios que permita que dejen las actividades laborales tanto remuneradas como no remuneradas, tarea en la que se involucra activamente a la familia. Cuando se trata de trabajo remunerado se busca la forma como la familia puede compensar por otra vía el ingreso de sus hijos e hijas, tanto a través de los programas de gobierno como mediante el desarrollo de actividades que le generen ingresos a otros miembros de la familia. En los casos del trabajo no remunerado que realizan en el contexto familiar, se promueve reducir la jornada, de forma que no afecte la asistencia escolar y asegurar que éste no involucre riesgo físico o psicológico. A juicio de los responsables de este programa, es mucho más difícil eliminar este tipo de trabajo porque la familia considera que es parte de su formación y de la contribución que debe hacer al conjunto familiar.

Para mejorar el rendimiento escolar, reducir la repitencia y por lo tanto el peligro de deserción, se desarrollan programas de reforzamiento en diferentes materias tales como matemáticas o lenguaje; ayuda en la realización de tareas y actividades lúdicas y recreativas. Estas acciones descargan a los padres y madres de la vergüenza que sienten frente a sus hijos al no poderlos ayudar en sus labores escolares, sentimiento que en no pocos casos se convierte en una fuerza que impulsa la deserción escolar desde el hogar. De manera individual además se trabaja el fortalecimiento de habilidades psicosociales.

Con las familias se trabaja en temas como la igualdad de género, la violencia familiar - que es una de las principales causas de expulsión de los hijos de núcleo familiar y de la escuela-, la búsqueda de fuentes alternativas de generación de ingresos y la concientización sobre la importancia de la educación en la vida de sus hijos.

La escuela y sus maestros pueden bien ser un factor de contención a la deserción. Con esta perspectiva, el programa atiende varias áreas. Para apoyar a los maestros se llevan a cabo talleres de

capacitación en temas como la detección y manejo de problemas familiares y de aprendizaje, adicciones y derechos de la infancia. Son claves para detectar y dar seguimiento a los niños, niñas o adolescentes que trabajan y que están en peligro de caer en la vida de calle o de desertar. Los maestros, maestras y directivos son quienes, en el diario trabajo con los y las estudiantes, pueden evaluar los que están en peligro de desertar de la escuela, trabajar directamente estos casos y además reportarlos al equipo de “ednica” para que apoyen en la búsqueda de soluciones. Por ejemplo, no es raro encontrar estudiantes que se ven presionados a abandonar la escuela por las exigencias horarias del trabajo o por el bajo rendimiento vinculado con esta doble jornada. Una vez identificados, a más de reportarlos al equipo de “ednica”, el maestro se convierte en parte activa del apoyo que el estudiante requiere para avanzar en su educación, sin abandonarla o aumentar su presencia en la calle. Los maestros son así un actor clave en el progreso personal y educativo de sus estudiantes. No hay duda que la actitud de un maestro comprensivo y decidido a sacar adelante a un estudiante es una contención eficiente frente a la posibilidad de desertar.

También trabaja en el ámbito comunitario. Como se ha mencionado, se trata de colonias con altos niveles de pobreza y desintegración del tejido social. A modo de ejemplo, Morelos es una de las colonias del Distrito Federal con mayor nivel de delincuencia juvenil. “La mayoría de los adolescentes detenidos tienen entre 16 y 18 años de edad viven principalmente en las colonias Morelos, Centro, Guerrero, Doctores, Valle Gómez, Obrera, San Miguel Teotongo, Ejército de Oriente, Agrícola Oriental y Ejército Constitucionalista”(L. Fernández 2010). Al mismo tiempo hay muchas alternativas para el trabajo infantil y juvenil en los negocios familiares, el mercado y las actividades de comercio informal. En este marco se trabaja en la sensibilización de la población sobre los problemas del trabajo infantil y el callejerismo, la construcción de una red de apoyo social y el impulso a acciones con participación infantil en los diversos ámbitos de la comunidad. Allí es posible recrear actividades culturales y lúdicas que se convierten a su vez en espacios de esparcimiento para todos. Igualmente, se identifican y promueven oportunidades de desarrollo comunitarios, se pone en funcionamiento el modelo de promotoras de salud que atienden a los niños que trabajan en la calle y adicionalmente lleva a cabo un esquema en el cual los niños y las niñas de la misma comunidad apoyan el trabajo de “ednica” convirtiéndose en una especie de modelo para otros, en el marco de la prevención.

Es un modelo de prevención de la deserción escolar, el abandono del hogar y la vida en la calle que ante todo reconoce que incluso en los casos extremos en los que no es posible eliminar el trabajo infantil, en especial el no remunerado, se debe lograr a toda costa que concluyan sus estudios, para que tengan mayores posibilidades de salir de la pobreza en la que nacieron. “ednica” entiende a cabalidad que esto no es posible si no se construye un frente común con la familia o los adultos referentes de estos niños y jóvenes, la escuela y la comunidad.

Una de las metas de “ednica” es ir paulatinamente transfiriendo la ejecución a organizaciones locales. De hecho, así lo logró en el caso de la Parroquia San Felipe de Jesús en donde gracias al empoderamiento de la comunidad ésta creó una fundación que continúa la labor. Igualmente, en el Barrio Niños Verdes, la comunidad conformó la Asociación Niños y Jóvenes Indios Verdes, a la que transfirió el programa, las fuentes de financiamiento y los bienes.

d) Logros y resultados

Se han alcanzado resultados de importancia: el 100% de los niños y jóvenes cubiertos por el programa han permanecido en la escuela; el 12% ha dejado de trabajar porque el programa ha logrado formas alternativas para compensar el ingreso del trabajo infantil y el 88% ha reducido su jornada laboral entre un 30% y un 50%.

e) Costos y financiamiento

El programa se financia básicamente con donaciones de fundaciones mexicanas y un aporte que representa cerca del 10% del total por parte del Instituto de Desarrollo Social (INDESOL). El costo total del programa, incluyendo la depreciación de la infraestructura asciende a cerca de US\$ 250.000, de los cuales el 35% está representado por trabajo voluntario. Con esto atienden en promedio más de 1500 niños niñas y jóvenes con lo cual el valor por persona atendida es cercano a los US\$170, muy inferior a los modelos tradicionales de corte preventivo.

B. Hospedaje estudiantil en familia, Bolivia

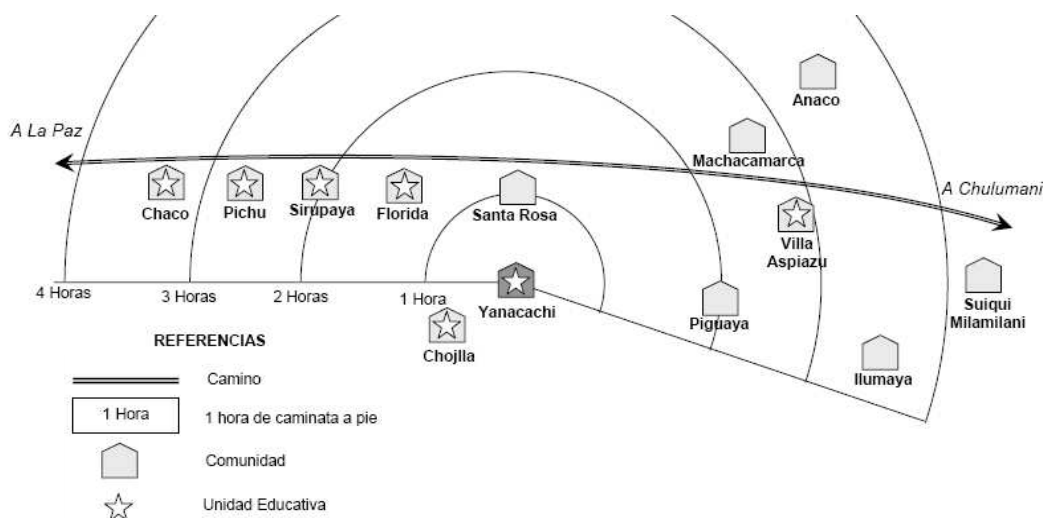
1. Enfrentando la deserción en zonas rurales

a) Antecedentes

Es un programa desarrollado por la Fundación Pueblo de Bolivia en los Departamentos de La Paz y el Norte de Potosí, que aporta a la solución del problema que la distancia geográfica impone a los alumnos de las zonas rurales apartadas.

El trabajo de la Fundación Pueblo en educación rural se inició en 1990, en Yanacachi, Departamento de La Paz, buscando mejorar la calidad de la enseñanza. Pasados algunos años y tras comprobar las dificultades de asegurar, en la práctica, el acceso a la educación rural en especial por la distancia entre las escuelas y los hogares de muchos de los niños y niñas (ver Diagrama No. 1) y por solicitud de un grupo de padres de este municipio, la Fundación se dio a la tarea de analizar la situación y buscar alternativas de solución. Efectivamente, en este municipio solo existían dos escuelas con educación básica completa (Fundación Pueblo 2002). Los estudiantes debían transferirse a ellas, caminar largos trechos o tratar de encontrar una familia en donde vivir pagando su alojamiento con su trabajo. Las posibilidades de concluir este ciclo en estas condiciones no eran muchas.

DIAGRAMA NO. 1
UBICACIÓN DE COMUNIDADES Y UNIDADES EDUCATIVAS
NÚCLEO ESCOLAR YANACACHI, 1997



Fuente: (Fundación Pueblo 2006).

En la búsqueda de soluciones analizaron el modelo tradicional de internado. Su implementación exigía una inversión inicial cuantiosa (infraestructura y dotación), para ser “rentable” debía asegurar un buen número de estudiantes para lo cual debía cubrir un espacio geográfico significativo, lo que impedía que los estudiantes mantuvieran un contacto cercano con sus familias y contaran con respaldo afectivo, necesario cuando se piensa en la edad de estos niños y niñas (entre 10 y 14 años).

Estaba también presente la costumbre ancestral aymara “Utawawa”, en la cual las familias que viven en zonas alejadas de las escuelas mandan a sus hijos e hijas a vivir con un familiar o amigo. A cambio de esto, daba la pobreza, el niño o la niña tiene que realizar trabajos domésticos o productivos. No era posible promover un modelo basado en el trabajo infantil, pero sí se podía tomar esta idea, que hace parte de la idiosincrasia local³¹, y transformarla eliminando esta forma de pago.

Fue así como inician la experiencia piloto en Yanacachi. En un principio la Fundación consiguió donaciones privadas mediante las cuales pagaba a las familias que recibían a los estudiantes (familias anfitrionas). Los estudiantes que participan en el programa, es decir los becarios del mismo, fueron seleccionados por la Fundación en conjunto con líderes de la comunidad, teniendo en cuenta la distancia que deben recorrer y privilegiando la equidad de género. Las familias anfitrionas son escogidas en conjunto con la comunidad y los padres de los becarios, quienes pueden dar fe de sus cualidades y capacidad para asumir dicha responsabilidad.

El modelo funcionó. Los becarios del programa se hospedan durante los días de clases en casas de familias del lugar donde se encuentra la Unidad Central del Núcleo. Los días feriados y fines de semana regresan a sus hogares, manteniendo los nexos familiares.

Las familias anfitrionas reciben, por cada becado y día escolar, un pago evitando así el trabajo infantil y generando un ingreso adicional, en general para la mujer. De acuerdo con la información entregada por la Fundación, en muchos casos éste es el único ingreso monetario regular con el que cuenta la familia y es utilizado para aumentar la calidad de su alimentación y hacer mejoras en la vivienda. Esta familia se comprometen a asegurar un espacio adecuado e independiente del resto de la familia, para que el o la becaria duerma y haga sus tareas³², darle alimentación completa (desayuno, merienda, cena y almuerzo en los lugares en que no se dispone de un comedor escolar) igual que a los miembros de su familia y asegurar su bienestar. La Fundación, por su parte, entrega en préstamo a esta familia, los enseres y mobiliario requerido por cada becario (cama, colchón y una cómoda).

Además cada núcleo cuenta con una cocinera que da el almuerzo a los becados y una encargada general que supervisa el correcto funcionamiento del modelo, el cumplimiento de las condiciones de las familias anfitrionas, apoya a los y las maestras en la capacitación para mejorar la calidad de la educación que imparten y a los becados en sus tareas y los acompaña en la realización de actividades lúdicas y culturales.

En 1997, ingresaron al programa 12 becados que fueron acogidos por 4 familias anfitrionas. Este fue el proyecto piloto que permitió probar el modelo y luego extenderlo. En 2001 el número de estudiantes había ascendido a 41, atendidos por 10 familias anfitrionas. Dados los excelentes resultados y el bajo costo del programa, en 2008, su administración en esta localidad fue asumida por el gobierno municipal. Hoy ya es parte integral de la política pública de educación de Yanacachi.

³¹ Esta costumbre está muy arraigada en prácticamente todos los países de la región, en especial en las áreas con presencia de población indígena.

³² En general en cada habitación de becarios duermen entre tres y cuatro del mismo sexo.

b) Objetivo

Su objetivo es facilitar la conclusión de la formación básica a niños y niñas que viven en zonas alejadas de las escuelas que cubren hasta el 8 grado. Muchos de ellos deben caminar dos y tres horas para llegar a la escuela. La tasa de abandono era alta, por cansancio de los estudiantes o por miedo de sus padres. Incluso entre quienes, a pesar de la adversidad, continuaban en la escuela, su rendimiento era muy bajo por el desgaste físico que estas largas caminatas implica. Como lo han probado diversos estudios, la distancia de la escuela a la casa del estudiante está asociada negativamente con el rendimiento escolar (Vélez et al. n.d.).

c) Ejecución del programa

Con la experiencia acumulada, la Fundación decidió promocionar el modelo buscando el decidido apoyo del Ministerio de Educación de Bolivia y a la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), instituciones que reconociendo la excelencia del programa apoyaron un estudio que evaluó la factibilidad de aplicar el modelo en el Norte de Potosí. Según consta en el prólogo de dicho estudio: “Los resultados, que son documentados en el presente estudio “Acceso escolar y factibilidad del Programa Hospedaje Estudiantil en Familia en el Norte de Potosí” confirman que la problemática del acceso escolar se concentra mayormente en el área rural, y al mismo tiempo muestran que el Programa de Hospedaje Estudiantil en Familia es una opción que puede facilitar “Educación para todos” en una gran parte del área rural dispersa en Bolivia”.(Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de Bolivia, GTZ, Fundación Pueblo 2003).

Una vez concluido el estudio fue de gran importancia la labor de socialización de los resultados con las autoridades locales, los líderes comunitarios y la población en general en los 13 municipios que conforman la zona. Se indagó el interés, principalmente de las autoridades municipales, de implementar y cofinanciar el Hospedaje.

Como fruto de todas estas actividades, en 2004 el Hospedaje Estudiantil en Familia amplió su radio de acción a los Municipios de Colquechaca, Pocoata, Chayanta, Uncía y Llallagua en el Norte de Potosí bajo el nombre de “Proyecto de Acceso y Permanencia Escolar para Niños y Niñas Indígenas del Norte Potosí”. A la fecha, el Municipio de Chayanta ha asumido totalmente la administración y los costos del programa en el Núcleo Escolar Caotaca. Este es un exitoso de generación de una política pública a partir de una innovación.

La implementación del “Hospedaje Estudiantil en Familia” se desarrolla en tres fases:

- Preparación y planificación
- Instalación o implementación
- Operación

La fase preparación y planificación se inicia con la definición de los municipios y núcleos educativos donde implementar la modalidad. En base a las solicitudes recibidas se realizan, en cada uno de los núcleos educativos o municipios interesados, una serie de reuniones informativas en las que participan autoridades municipales, educativas, locales y la comunidad en general. Se informa a los participantes en detalle el funcionamiento del Hospedaje, las condiciones mínimas que se tiene que cumplir para que sea viable su implementación, las responsabilidades de todos los actores involucrados y las contrapartes esperadas. Estas actividades se inician más o menos seis meses antes del comienzo del siguiente ciclo escolar.

Los municipios interesados, a través de sus autoridades, se acercan a la Fundación y precisan los núcleos escolares donde consideran necesaria la implementación de la modalidad, así como el número de niños y niñas potenciales beneficiarios. Esta información es analizada por el equipo de la Fundación y corroborada mediante visitas de campo.

Para que sea posible instalar el Programa en un lugar es necesario que exista la necesidad y un número mínimo de niños y niñas³³ en peligro de abandonar su formación primaria por la reducida oferta escolar y la distancia a las unidades educativas; un número mínimo de familias dispuestas a ser anfitrionas y que cuenten con el ambiente necesario para albergar a los y las becadas³⁴; capacidad de la Unidad Central para recibir un mayor número de alumnos; predisposición general de la población a ser parte activa en el programa; ausencia de problemas entre comunidades vecinas y; que no se estén desarrollando otras modalidades que faciliten el acceso y la permanencia, tales como el transporte escolar o los internados.

Una vez terminadas las visitas, la Fundación, en base al presupuesto del que dispone y las contrapartidas municipales comprometidas, prioriza los núcleos educativos tomando en cuenta criterios como la gravedad de la problemática y la predisposición de los gobiernos municipales de aportar una contraparte a los costos directos e indirectos del programa. Una vez tomadas estas decisiones, se inicia la negociación con las autoridades municipales de los lugares en donde se va a llevar a cabo el modelo. Dichas negociaciones se realizan, en general, en las denominadas “Cumbres”, eventos participativos donde las autoridades municipales y la comunidad priorizan los programas y proyectos que se van a desarrollar en el municipio y elaboran la “Programación Operativa Anual – POA”. Como contrapartida, en el primer año la Fundación se compromete a aportar el 60% del costo total y el Municipio deberá cubrir el 40% restante. En el segundo año el aporte de la Fundación desciende a 40% y para el tercero será de 20%. A partir del cuarto año el 100% del costo debe ser cubierto por el presupuesto municipal y la Fundación, si así lo desean las autoridades municipales, continúa asesorando el desarrollo del Programa.

Una vez incluidos en la POA los recursos municipales de contraparte suficientes, se firma un convenio tripartito entre la Fundación Pueblo, el Gobierno Municipal y la Dirección Distrital de Educación³⁵, dando paso a la fase de instalación. Ésta se inicia con el primer desembolso de la contrapartida por parte del Gobierno Municipal, a partir del cual la Fundación abre la oficina local en el núcleo educativo, contrata a la coordinadora local y al promotor y adquiere los enseres y el mobiliario que será prestado a las familias anfitrionas para el alojamiento de los y las becarias.

El promotor comienza un trabajo de concientización y promoción tanto en las comunidades alejadas como en la población donde está ubicada la Unidad Central, a fin de identificar en el primer caso a las familias beneficiarias y en el segundo a las que podrían actuar como anfitrionas.

Para que un niño o niña pueda ser atendido por el proyecto, los padres deben enviar una solicitud a la Coordinadora local explicando los motivos por los cuales su hijo o hija debería ser seleccionado como becario y quién podría ser la familia anfitriona receptora.

La elección de los becarios es responsabilidad de una Comisión, conformada por la Fundación Pueblo, la Coordinadora local, representantes de los padres de los becarios potenciales y autoridades locales. Esta se lleva a cabo en dos etapas. En la primera se preselecciona a los postulantes de acuerdo con los siguientes criterios:

- Que vivan en zonas rurales en donde la escuela local no ofrece el curso que le corresponde continuar y que su hogar se encuentre ubicado a más de una hora y media de camino de la Unidad Central del Núcleo Educativo³⁶.

³³ Mínimo 30 niños y niñas por núcleo educativo.

³⁴ Al menos 1 por cada tres o cuatro becarios.

³⁵ Dirección Distrital asume la responsabilidad de entregar al Programa información entre otras sobre asistencia escolar y rendimiento académico de los y las becarias.

³⁶ En el caso de niños y niñas que presenten alguna discapacidad que les impida caminar hasta una hora y media diaria, esta condición no es tomada en cuenta.

- Que tanto los postulantes como sus padres acepten las condiciones formuladas en el Convenio de Facilitación de Acceso a la Educación y las Condiciones Generales del Programa Hospedaje Estudiantil en Familia.

Los postulantes que cumplen estos criterios, pasan a la segunda etapa de selección, en donde se analizan:

- Antigüedad: las niñas y los niños que ya han sido becarios el año anterior y que deben y desean continuar estudiando tienen prioridad sobre las nuevas solicitudes³⁷.
- Género: en igualdad de condiciones se prefieren las solicitudes de niñas hasta lograr por lo menos el 50% de participación en el Hospedaje Estudiantil en Familia.
- Distancia: siempre se privilegian los estudiantes provenientes de las comunidades más alejadas.
- Curso que le corresponde: se prefieren a los candidatos a los cuales les faltan menos años escolares para terminar la educación básica.
- Número de becarios por comunidad: se dará preferencia a candidatos procedentes de comunidades con un menor número de becarios.
- Herman@s de becar@s: una vez han cumplido las anteriores condiciones se dará prioridad a hermanos/as de los becarios que van a continuar en el programa, siempre y cuando sus padres hayan cumplido a cabalidad las obligaciones establecidas en el Convenio de Facilitación de Acceso a la Educación y las Condiciones Generales del Programa Hospedaje Estudiantil en Familia.

Simultáneamente se reciben y estudian las familias interesadas en convertirse en anfitrionas. Como ya se ha mencionado, éstas se escogen con amplia participación de líderes de la comunidad que dan fe de la calidad humana del conjunto familiar, a más de demostrar que pueden cumplir las condiciones de habitación requeridas, que aseguran que no se presenten hacinamiento y los problemas que esto conlleva.

La definición de la familia en la cual se hospedarán cada becario o becaria es un tema largamente conversado con sus padres y madres: cuáles son sus preferencias, las características ideales de la familia en donde les gustaría que vivieran sus hijos o hijas. Con esta información, en reunión con las autoridades de la comunidad, los padres de familia, las familias anfitrionas y la comunidad en general, la Coordinadora propone una distribución que es estudiada y definida en la misma. Un aspecto clave en esta determinación es la confianza que los padres sientan en la familia anfitriona. Una vez se ha tomado esta decisión, el o la becaria, sus padres, la Coordinadora y la familia anfitriona firma el Convenio de Facilitación de Acceso a la Educación.

Ahora la Coordinadora se dedicará a asegurar las condiciones para recibir a los y las becarias: el espacio recreativo de aprendizaje³⁸ y los materiales necesarios, el reforzamiento escolar, el comedor, los preparativos en las casas de las familias anfitrionas, etc.

El espacio para las actividades de la tarde tiene una gran importancia en el proceso de aprendizaje de los becarios. Con el apoyo de un tutor y contando con libros que conforman una biblioteca escolar, reciben reforzamiento escolar y apoyo para la realización de las tareas. No se trata solo de que asistan a la escuela sino que verdaderamente aprendan. Estos lugares con además en espacio de esparcimiento, juego y desarrollo cultural mediante los cuales se estimulan las capacidades intelectuales y motrices a través de juegos didácticos, música y la posibilidad de tocar un instrumento, cantar y bailar o hacer deporte.

³⁷ Al que hayan presentado problemas tales como mala conducta o bajo rendimiento escolar.

³⁸ En aymara: *Phujllana*.

La fase de operación se inicia la víspera de la apertura del año escolar, cuando las y los becarios llegan con sus padres a la Unidad Central, se reúnen con la Coordinadora local y se instalan en la casa de su familia anfitriona. Los niños y niñas deben traer sus artículos de higiene, ropa de cama y útiles escolares. Los padres entregan su aporte anual de Bs. 25,- para la caja médica común y el aporte mensual de Bs. 22- para la alimentación³⁹.

Durante la fase de operación, los y las becarias asisten a la escuela de lunes a viernes y el fin de semana regresan a sus hogares. Las familias anfitrionas cuidan de ellos y la Coordinadora local mantiene un contacto muy cercano con los padres de familia, cuida y controla el comportamiento y desempeño educativo de los becarios, supervisa a las familias anfitrionas. Diariamente inspecciona la asistencia a clases de las y los estudiantes del Programa⁴⁰ y supervisa las actividades lúdicas y de reforzamiento escolar. Así mismo se encarga de controlar el almuerzo servido ya sea por la anfitriona o en el comedor escolar; en la tarde participa en las clases de reforzamiento, las actividades de apoyo al estudio y las del espacio lúdico. Visita regularmente a las familias anfitrionas para asegurar que cumplan sus deberes y en caso de conflictos actúa como moderadora.

En concordancia con el interés de la Fundación por la calidad de la educación, en el marco del programa se promueven talleres de actualización y mejoramiento docente en coordinación con las Direcciones Distritales de Educación. Los talleres tienen como objetivo ampliar el repertorio de los docentes con nuevas metodologías para una enseñanza participativa, lúdica, variada e individualizada. En el acompañamiento en aula, se apoya a los docentes en su trabajo diario, aclarando sus dudas, garantizando la aplicación correcta y adecuada de los contenidos aprendidos en el taller. En algunos núcleos escolares se han implementado otras modalidades de mejoramiento docente, como por ejemplo, la “Casa del Maestro”, que es un espacio equipado con una biblioteca y material audiovisual, donde los docentes pueden preparar y planificar su clase.

Por encima de las Coordinadoras locales se encuentran una Coordinadora Regional, que apoya y supervisa el trabajo de las primeras y mantiene contacto permanente con los Gobiernos Municipales y las Direcciones Distritales de Educación, informándoles sobre el desarrollo del programa.

Al final de cada año escolar se lleva a cabo un taller de evaluación, donde participan los y las becarias, sus padres, las anfitrionas, el Gobierno Municipal, los maestros y maestras, la Dirección Distrital de Educación y si así lo desean, una autoridad de la comunidad. Las recomendaciones y sugerencias que surgen son tomadas en cuenta en el diseño de la siguiente gestión.

d) Logros y resultados

Después de 15 años de ejecución y expansión del modelo Hospedaje Estudiantil en Familia, es posible afirmar que esta modalidad ha permitido:

- Reducir las tasas de abandono y deserción escolar, contribuyendo al aumento del índice de niños y niñas logra culminar la básica a la edad correspondiente.
- Aumentar la matriculación y permanencia escolar de niñas aportando al incremento en la equidad de género. Hoy los padres y madres confían en el modelo y llevan a sus hijas a la escuela con la tranquilidad de que van a recibir el cuidado necesario en medio de un ambiente familiar.

³⁹ En algunos municipios, por acuerdo con la comunidad y las autoridades, el aporte para alimentación es inferior para las niñas, como forma de incentivar su participación.

⁴⁰ Recordemos que a las familias anfitrionas se les paga por día que el estudiante ha asistido a la escuela. Esto es un claro incentivo para que la madre anfitriona promueva que este vaya a clases.

- Ha generado ingresos adicionales a más de 500 mujeres (anfitrionas, cocineras y encargadas), para cuyas familias, no en pocos casos, es el único ingreso monetario estable con el que cuentan y con el cual, tal como ellas mismas expresan, les ha permitido mejorar la alimentación de la familia y las condiciones generales de su vivienda. No hay duda de que el ser las receptoras de este ingreso del hogar las ha empoderado, siendo igualmente un canal hacia la mayor equidad de género.
- Finalmente, las Unidades Educativas a las que asisten estos becarios cuenta hoy con docentes mejor calificados y que han podido desarrollar formas más creativas y lúdicas de enseñanza. Por lo tanto, no sólo se benefician los becarios sino todos los niños y niñas que asisten a estas escuelas.

e) Costos y financiamiento

Como ya se ha mencionado, el costo de operación en cada Núcleo es cofinanciado por la Fundación con aportes de donante y cada municipio a partir del presupuesto para educación, proporciones que van modificándose en el transcurso de los años reduciéndose el aporte de la Fundación e incrementándose el de los municipios, manteniendo a cargo de la Fundación la coordinación del programa y el constante asesoramiento a los municipios que así lo desean. El apoyo de la comunidad beneficiaria al programa, tanto de parte de las familias con hijos e hijas becarias, como de las anfitrionas ha permitido que los cambios de las autoridades municipales no afecten el financiamiento que proviene del presupuesto de educación municipal.

Los costos de implementación del Hospedaje Estudiantil en Familia, pueden agruparse en aquellos relacionados con la instalación de la modalidad en un núcleo educativo, que son costos en los cuales se incurre una sola vez y aquellos relativos a la operación. A manera de ejemplo los costos de una reciente experiencia desarrollada en el Municipio de Ckochas bajo el nombre de proyecto de “Mejora del Acceso Universal a la Educación Primaria en el Municipio de Ckochas mediante la modalidad del Hospedaje Estudiantil en Familia”, que beneficia a 90 niños y niñas de comunidades alejadas en 3 núcleos educativos: Seocochi, Checchi y Media Luna son el total US\$54.000, de los cuales el 30% están vinculados con la instalación (camarotes y colchones, equipamiento del espacio escolar y las oficinas locales). Dentro del 70% restante de funcionamiento, el pago a las familias anfitrionas representa el 76%, dinero que además mejora las condiciones de vida de familias de la comunidad, especialmente de mujeres que gracias al programa hoy cuentan con un ingreso monetario que no en pocos casos es el principal del hogar, con el cual, como lo reportan, es utilizado para mejorar las condiciones generales de la vivienda de su familia y como un ahorro. El costo operativo anual por alumno es de US\$415, significativamente inferior al modelo de internado tradicional.

III. Interculturalidad en la educación

“La escuela que hemos conocido antes nos hizo callar, nunca permitió expresarnos ni comunicarnos, teníamos miedo de equivocarnos, nos castigó tanto moral como físicamente y nunca nos trató con afecto y cariño... En todas las escuelas el maestro hablaba en un idioma que no entendíamos, quienes sabían algunas palabras en castellano alquito podían entender... Había profesores de origen campesino... que no hablaban en las clases en sus idiomas originarios: unos por vergüenza, otros porque poco a poco se habían olvidado”

**Confederación Sindical Única
de Trabajadores Campesinos de Bolivia, 1991
(López & Kuper 1999)**

Al hablar de educación intercultural, se hace referencia a “la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo social y culturalmente situado” (López & Kuper 1999) y es utilizado cuando se incorpora la diversidad lingüística y cultural. Esta debe asegurar educación de calidad para todos sin discriminación y hace indudablemente parte fundamental de los derechos humanos. Como afirma UNESCO “La educación tendrá por objetivo el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos” (UNESCO 2006). El convenio No. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes establece que “Los programas y los servicios de educación destinados a pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales”. Afirma que los programas y servicios de educación destinados a estos se deben desarrollar y aplicar en cooperación con ellos (OIT 1989). La Declaración Mundial sobre Educación para Todos consigna que la educación tiene la “responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común” (UNESCO 1990).

El concepto de interculturalidad, si bien es hoy utilizado en la mayoría de las esferas sociales, durante un largo trecho no tuvo la misma notoriedad ni mucho menos igual significancia. Cuando se habla de un Estado-Nación, el discernimiento básico es una cultura, un lenguaje único y muchas veces incluso una religión mayoritaria. Son claro ejemplo de políticas educativas “asimilacionistas”, en donde las diferencias de lengua y costumbres de los pueblos son vistas como

deficiencias y como un obstáculo para su inserción y la modernización de los países (Hevia 2003). Basta con añadir que, “las campañas de castellanización que tuvieron lugar durante las primeras décadas de este siglo en distintos países, buscaban contribuir a la uniformización lingüístico-cultural como mecanismo que contribuyera a la conformación y/o consolidación de los Estados nacionales. Para tal proyecto, la diversidad era considerada como un problema que era necesario superar o erradicar” (López & Kuper 1999).

Luego se evolucionó hacia el enfoque multicultural en el cual se establece la educación bilingüe bicultural, centrandó la multiculturalidad en la población indígena, con un curriculum complementario. Sólo después se llega al concepto de interculturalidad, en el cual se reconoce el carácter dinámico de las culturas y su permanente relacionamiento. Es así como se acepta plenamente la diversidad cultural como un derecho y la interculturalidad como parte constitutiva de la cultura (Hevia 2003). Pero no hay duda de que la interculturalidad en la educación crea tensiones entre “la igualdad y la diferencia”. Se debe educar asegurando igualdad de calidad para enfrentar los retos, es decir educar en la igualdad; pero por otra parte se debe promover la afirmación cultural, es decir educar en la diferencia (Hopenhayn n.d.).

Las naciones definen un idioma oficial, el que rige como base para que supuestamente todo ciudadano y ciudadana se pueda comunicar. Esto no es necesariamente así alrededor del mundo ni en varios países de América Latina y el Caribe. Un estudio sobre las lenguas minoritarias en la India demostró que la lengua oficial no es necesariamente hablada por el mayor número de personas pero que claramente esta siempre vinculada a espacios de poder político, económico y cultural. Así, puede haber lenguas del poder y que a su vez son habladas por la mayoría, como podría ser el español en Chile o Colombia. Otros que bien pueden ser habladas por una gran mayoría pero no contar con el poder necesario; o que las habla una minoría pero son poderosas como es el inglés en todos los estados de la India. Y por último aquellas que además de ser habladas por un número muy reducido de la población no tienen poder (Rajeshwari V. Pandharipande 2002). En América Latina y el Caribe hay dos casos especiales en los cuales hay dos lenguas oficiales. Haití en donde tanto el francés como *creole* o criollo haitiano son oficiales y Paraguay en el cual el español y el guaraní son definidas como lenguas oficiales. Por otra parte, hay varios países de la región que si bien tienen un solo idioma oficial establecen en sus Constituciones la existencia y la obligación de proteger otros idiomas. En Ecuador el castellano es el idioma oficial, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural y los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley (Asamblea Constituyente 2008). En Nicaragua se define el español como el idioma oficial del Estado, pero en las Comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua sus lenguas se consideran de uso oficial en los casos que establezca la ley. En Perú, su Constitución fija que “Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley.” (Congreso Constituyente Democrático 1993). En varios países se establece el español como el idioma oficial pero se reconoce que las lenguas autóctonas o aborígenes forman parte del patrimonio cultural y como tales deben ser protegidas⁴¹.

No hay duda de que la región es una amalgama de lenguas y culturas, que combinan las oficiales, básicamente las que provienen de la conquista, con las de los pueblos originarios y afrodescendientes⁴² que aún se mantienen. Diferentes investigadores han identificado alrededor de 500 lenguas en nuestra región. En la zona amazónica del Perú existen por lo menos 40. En la zona andina el quechua, que es el más extendido geográficamente incluso cruza fronteras y se habla entre

⁴¹ Este es el caso por ejemplo de El Salvador o Guatemala.

⁴² Dentro de las lenguas afrodescendientes, el Palenquero, la única lengua criolla de las Américas que combina una base léxica española con las características gramaticales de lenguas bantúes, que se habla en San Basilio de Palenque en Colombia, fue declarado por la UNESCO Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, debido a las características de su historia, formación, cultura y lengua.

otras en Perú, Ecuador, Bolivia y el sur de Colombia. El aymara está presente en Perú, Bolivia y Chile y se calcula que es hablado por más de un millón de personas (Godenzzi n.d.). Este conjunto de lenguas representa la diversidad étnica que habita la región, que protegen su cultura e idioma, manteniendo la tradición a través de generaciones y difícilmente se sienten identificados con el idioma dominante en su diario vivir. El oficial es eventualmente su segunda lengua y claro son aquellos que finalmente quedan excluidos del sistema social, económico, político y educativo.

Entre los diversos grupos culturales que se pueden encontrar en la región se destacan los pueblos originarios y los afrodescendientes, sin por ello dejar de reconocer que existen otras muchas.

Si bien hay diferentes cuantificaciones del total de la población indígena en la región por razones tales como dificultades para ser censados por su ubicación o problemas metodológicos para identificarlos y registrarlos, se calcula que hay cerca de 52 millones de indígenas, agrupados más o menos en 400 etnias con diferentes lenguas y costumbres, que representan el 10% de la población total. El 51% de estos se encuentran en México y Perú⁴³. Sin embargo en Bolivia y Guatemala representan respectivamente el 71% y el 66% del total de la población del país. En el otro extremo están países como Uruguay, Brasil o Argentina en los cuales esta población representa menos del 1% del total (BID 2006).

La población indígena, siempre presenta mayores índices de pobreza y lo que es peor, cuando la de los no indígenas se reduce la de los indígenas se mantiene o incluso aumenta. Y en educación, si bien no hay duda de que ha mejorado la cobertura de la educación básica así como la visión intercultural de la misma aún se mantienen diferencias significativas entre estos dos grupos. Al analizar la brecha de años de escolaridad de adultos, en Bolivia los no indígenas tienen en promedio 3.7 años más de educación, en México 3.3 y en Guatemala 3.2. No es de extrañar dado que la deserción y la repitencia es siempre más alta entre los indígenas, siendo aún más pronunciada cuando se trata de mujeres (BID 2006). Entre aquellos que no han logrado incorporar la lectura y escritura alfabética, 35 millones son indígenas, que al no dominar el idioma oficial, optan por abandonar la escuela. Frente a estas cifras en educación, no es de extrañar la pobreza.

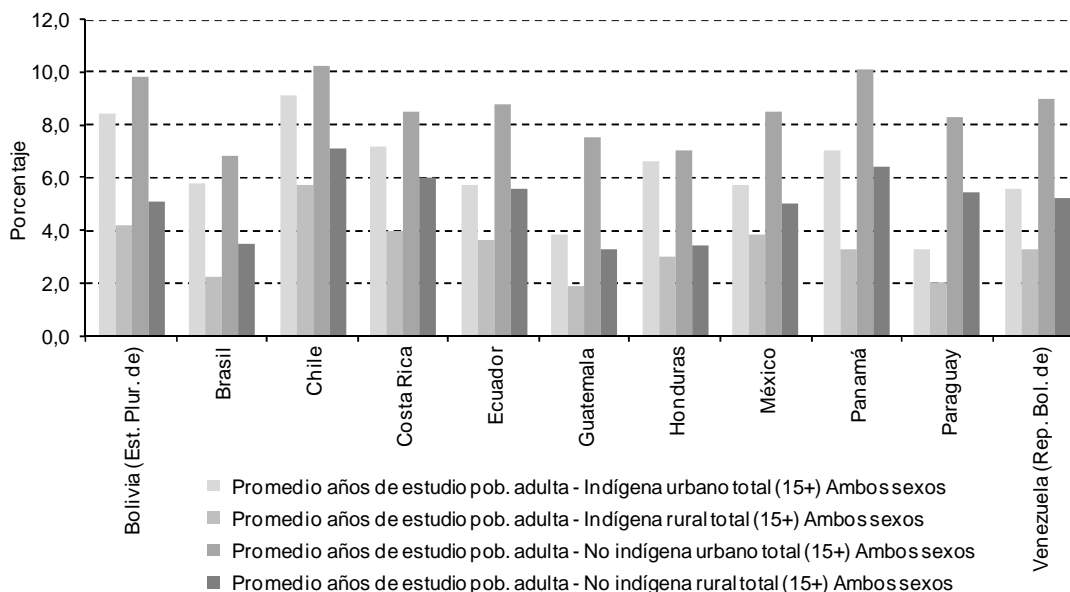
Países como Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Panamá y Paraguay, en donde existen disparidades en educación vinculadas con el origen étnico, el 66% de los niños y jóvenes indígenas en edad de estar en alta secundaria acceden a los sistemas educativos. De este grupo, solo un 34% están efectivamente en secundaria, en comparación con el 48% entre los jóvenes no indígenas. La tasa de deserción global entre los indígenas supera casi en un tercio a la de los no indígenas (37% vs. 23%) y si bien en los dos grupos los mayores porcentajes se dan en el paso a la secundaria, un 30% de los jóvenes indígenas abandonan la escuela durante la primaria (CEPAL 2008).

Las brechas por origen étnico se profundizan aún más por la zona de residencia. Como se puede apreciar en el Gráfico No. 1 en todos los países analizados, el promedio de años de estudio es mayor en la población indígena urbana que en la rural. El número promedio más bajo de años de escolaridad se presenta Paraguay y Guatemala⁴⁴. Las mayores brechas entre urbano y rural se localizan en Bolivia y Brasil (CEPAL & Fondo Indígena n.d.).

⁴³ México con 14 millones (27%) y Perú con 13 millones (24%).

⁴⁴ Menos de 2 años entre la población indígena rural.

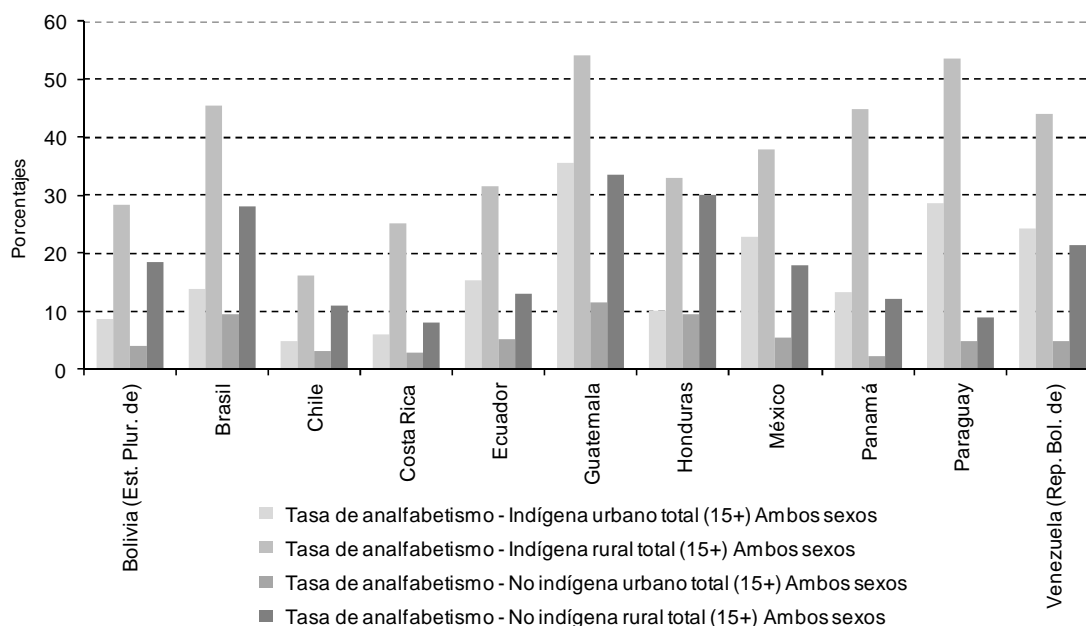
GRÁFICO 1
PROMEDIO AÑOS DE ESTUDIO POBLACIÓN INDÍGENA
MAYOR DE 15 AÑOS POR ZONA DE RESIDENCIA



Fuente: Sistema de indicadores sociodemográficos de poblaciones y pueblos indígenas (CEPAL & Fondo Indígena n.d.)

No hay duda de que estas enormes diferencias entre población urbana y rural, característica además de toda la región y todos los temas, debe ser directamente atendida para poder cortar de raíz muchas de las causas de la exclusión social que viven los y las ciudadanas de América Latina y el Caribe.

GRÁFICO 2
NIVEL DE ANALFABETISMO INDÍGENA POR ZONA DE RESIDENCIA



Fuente: Sistema de indicadores sociodemográficos de poblaciones y pueblos indígenas (CEPAL & Fondo Indígena n.d.)

No es de extrañar que los mayores niveles de analfabetismo se encuentren en las zonas rurales (Ver gráfico 2). En países como Guatemala o Paraguay más de la mitad de los indígenas que viven en áreas rurales no saben leer ni escribir. Cómo van a poder salir de la pobreza y aportar al desarrollo del país? En Bolivia, Brasil, Ecuador, Honduras, México, Panamá y Venezuela esta proporción se reduce a una cuarta parte, pero sigue siendo muy alta. Son personas que no tienen ninguna oportunidad de ajustarse al modelo de desarrollo en donde estas habilidades son indispensables para competir.

En términos educativos, como lo demuestran diversos estudios sobre migración rural urbana, es un “buen negocio” ir a vivir a las ciudades. Sin embargo se mantienen diferencias importantes entre población indígena y no indígena. En Paraguay mientras cerca de un 30% de los indígenas urbanos es analfabeto, solo el 5% de los no indígenas lo es. No hay duda de que hay problemas vinculados con el origen étnico que deben ser atendidos, sin olvidar que no en pocos casos, el español, idioma en el que deben aprender a leer y escribir es su segunda lengua.

Desafortunadamente, la invisibilidad de los afrodescendientes es tan grande que es muy escasa su información estadística. Estudios realizados por diversas instituciones sobre la población afrodescendiente en la región encuentran cifras que van de 80 a 150 millones de habitantes, es decir entre un 16% y un 30% de la población total y representan el 40% de los pobres (PNUD 2009). La mayoría se encuentra en Brasil que concentra el 50%, seguido por Colombia con 20% y el Caribe con 16%⁴⁵ (Bello & Rangel 2002). La evidencia disponible permite afirmar que los afrodescendientes enfrentan condiciones de pobreza superiores al promedio nacional y en ocasiones incluso a los grupos indígenas. Tomando la información de Brasil en 1992, más del 50% de los afrodescendientes se encontraban en situación de pobreza y 30% en indigencia, frente a 30% y 12% respectivamente para los blancos (Hopenhayn et al. 2006). Solo el 4% de las familias afrodescendientes pertenecen al 10% más rico y en cambio en el 40% más pobre los blancos son el 28% mientras los afrodescendientes llegan al 47% (Hasenbalg 2006).

De acuerdo con la información del documento Etnicidad y los Objetivos de Desarrollo del Milenio, en todos los países analizados la tasa de analfabetismo de los afrodescendientes es superior a la de los blancos, si bien es cierto que han tendido a converger, gracias a un mayor aumento del alfabetismo entre el primer grupo⁴⁶. Sin embargo en los años de estudio se mantienen diferencias importantes. En 2003, las personas de 15 años y más, blancas tenían en promedio 7.5 años de estudio frente a 5.8 en los afrodescendientes (Busso et al. 2005).

En el conjunto de la región solo la secundaria completa⁴⁷ permite aumentar la probabilidad de no caer en la pobreza (Hevia 2003). La primaria solo produce cierta diferencia en algunos países centroamericanos, con bajos niveles promedio de educación y en contextos de pobreza generalizada (CEPAL, OEI 2010). Esta evidencia demuestra fehacientemente las enormes dificultades que enfrentan los jóvenes, hombre y mujeres, indígenas y afrodescendientes para salir de las condiciones de pobreza e indigencia. Para el conjunto de estos dos grupos, la pobreza afecta al 54% mientras en los no indígenas es inferior a 34% (CEPAL 2008).

Es indispensable profundizar y expandir el marco educativo de la interculturalidad y profundizar los esfuerzos de atención a los indígenas y los afrodescendientes, grupos tradicionalmente excluidos, tanto en las urbanas como rurales.

No hay duda de que los organismos internacionales, tanto multilaterales como de la sociedad civil han logrado avances significativos en estos temas. En la Asamblea General de las Naciones

⁴⁵ En los países del Caribe de habla inglesa, en donde los afrodescendientes son la mayoría de la población, estos no enfrentan la exclusión y la discriminación de otros lugares de la región (Hopenhayn et al. 2006).

⁴⁶ Nuevamente haciendo referencia al Brasil, para personas de entre 15 y 24 años, en 2002, el 98% de la población blanca es alfabeto frente a un 95% en los afrodescendientes.

⁴⁷ Varía según el país entre 11 y 12 años de estudio.

Unidas en 2007, se aprobó la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en donde se reconoce que “en el ejercicio de sus derechos, los pueblos indígenas deben estar libres de toda forma de discriminación” se proclama que “Los pueblos y las personas indígenas tienen derecho a no sufrir la asimilación forzada o la destrucción de su cultura”. En particular en el tema de educación afirma “Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje; las personas indígenas, en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación; los Estados adoptarán medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.” (Asamblea General ONU 2007).

En la Oficina del Alto Comisionado de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, funciona el Comité para la eliminación de la discriminación racial, que tiene como función supervisar la aplicación de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial por sus Estados Partes aprobada por la Asamblea General en 1965, que entró en vigencia en enero de 1969. La convención establece: “Considerando que la Carta de las Naciones Unidas está basada en los principios de la dignidad y la igualdad inherentes a todos los seres humanos y que todos los Estados Miembros se han comprometido a tomar medidas conjunta o separadamente, en cooperación con la Organización, para realizar uno de los propósitos de las Naciones Unidas, que es el promover y estimular el respeto universal y efectivo de los derechos humanos y de las libertades fundamentales de todos, sin distinción de raza, sexo, idioma o religión”. Además existe la figura del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre los Derechos Humanos de los pueblos indígenas que tiene como función reunir información comunicada por organizaciones no gubernamentales sobre los temas en los que se ocupa y presentar anualmente un informe sobre la situación a la Comisión de Derechos Humanos.

En esta misma línea, en 2004, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la celebración del Segundo Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo (2005-2014), en donde se invitó a los Gobiernos a luchar contra la discriminación y favorecer la inclusión de los pueblos indígenas, mediante la incorporación de nuevas políticas y programas educativos.

La banca multilateral también se ha sumado al esfuerzo de apoyar el desarrollo y la no discriminación de los pueblos indígenas. El Banco Mundial, en 1982, promulgó la primera Política de Salvaguarda sobre Pueblos Indígenas en donde se definió incluir en todos los préstamos medidas para proteger los derechos a la tierra, la salud y la integridad cultural de los pueblos afectados y garantizar su participación en la planificación e instrumentación de los proyectos (Griffiths 2005). El Banco Interamericano de Desarrollo estableció, en 1996, la Política operativa sobre pueblos indígenas y la Estrategia para el desarrollo indígena en la cual entre otras se define que se promoverá la inclusión de las variables e indicadores que permitan la identificación de los pueblos indígenas, con equidad de género en los censos y encuestas de hogares de toda la región y; en el campo de la educación se compromete a continuar “apoyando y fomentando proyectos o componentes de educación básica bilingüe o intercultural y procurando el acceso de los pueblos indígenas a la educación secundaria y superior.” (BID 1996).

Los gobiernos, organizaciones de la sociedad civil y la propia comunidad han adelantado un sin número de proyectos y programas que aportan a la inclusión social de los pueblos indígenas y afrodescendientes de cada uno de los países. En esta sección se destacará una que ha sido identificada a través del proyecto de “Experiencias en innovación social”, iniciativa de la CEPAL con el apoyo de la Fundación W.K. Kellogg, en el tema de educación intercultural: Nuestras

huellas: una experiencia de construcción del aprendizaje desde la escuela tradicional hacia la interculturalidad, Argentina⁴⁸.

A. Nuestras huellas: una experiencia de construcción del aprendizaje desde la escuela tradicional hacia la interculturalidad, Tilcara, Jujuy, Argentina

Es un modelo emblemático de educación intercultural en donde el reconocimiento y la valorización de las tradiciones, las leyendas y las costumbres de los pueblos indígenas de la zona se convierten en la base para mejorar los conocimientos y las habilidades necesarias en el mundo occidental.

1. Antecedentes

Tiene sus orígenes en 2000, en la Escuela Normal “Dr. Eduardo Casanova”, en Tilcara, en la Provincia de Jujuy. Un grupo de maestras, conscientes del bajo rendimiento escolar, de la forma fragmentada en la que se entregaba el conocimiento y de las dificultades de desarrollar la capacidad de comprensión y hábitos de lectura entre los alumnos y las alumnas, la mayoría de la etnia Koya; de la lejanía entre la escuela, los padres y madres de familia y la comunidad y; a la vez conocedoras de las características de la comunidad⁴⁹, deciden buscar alternativas que permitan dar solución a estas dificultades.

La cultura Koya⁵⁰, al igual que la gran mayoría de las culturas indígenas de la región, no usan la lectoescritura⁵¹ como forma de comunicación o adquisición de conocimientos. La transmisión es oral. Los textos que se entregan a los niños y niñas para lectura están muy lejos de su realidad y de sus intereses; no tienen ninguna relación con su vida diaria, la de su familia o su comunidad. Leer es una obligación impuesta por la escuela, con la cual no sienten ninguna afinidad⁵².

2. Objetivo

Teniendo en mente las condiciones descritas las maestras y la directiva de la escuela se proponen “dinamizar la enseñanza tradicional de la escuela, incorporando la realidad comunitaria, a fin de potenciar las habilidades de la escritura y lectura en los alumnos, herramienta clave para mejorar el proceso de aprendizaje y su inserción en el mundo actual”⁵³. Es así como deciden:

- Generar espacios conceptuales y metodológicos que permitan aplicar las estrategias tendientes a dinamizar la enseñanza.

⁴⁸ Vale la pena destacar que si bien este no es el único programa identificado por el concurso que trabaja con pueblos indígenas, se destaca por su especificidad. Los demás casos pueden y de hecho son aplicados tanto a pueblos indígenas como no indígenas y atienden problemas como la deserción, el analfabetismo o la calidad de la educación y por lo tanto se hace referencia a ellos en cada uno de los capítulos correspondientes.

⁴⁹ La mayoría de las maestras son de la propia comunidad muchas de ellas también de origen Koya.

⁵⁰ Actualmente se encuentra en Bolivia, el Norte Chico de Chile y las Provincias de Salta y Jujuy en la Argentina.

⁵¹ Para el 90% de las familias de los niños que asisten a nuestra escuela, no es cotidiana la circulación de textos escritos, no existe la costumbre de argumentar e intercambiar ideas con esta forma de comunicación.

⁵² La Investigadora Liliana Martínez afirma “Al respecto, en mi experiencia de trabajo con jóvenes y adultos de etnia Koya, campesinos, ocurre que hay una desvalorización histórica y cultural muy grande de sus saberes, una baja autoestima que les impide sentirse productores de conocimientos, y una historia en la relación con la escuela muy negativa que inhibe o dificulta los procesos de aprendizaje, donde ellos son protagonistas” (L. Martínez n.d.).

⁵³ Información entregada por las responsables del programa en el Formulario de Postulación al Concurso “Experiencias en innovación social”.

- Fortalecer el trabajo en equipo y la cooperación entre los distintos actores de la comunidad escolar promoviendo la participación de las familias y otros informantes claves de la comunidad.
- Recopilar y valorizar los saberes de la zona como fuente de generación del conocimiento e interpretación de la realidad.
- Dar respuesta institucional a problemas pedagógicas comunes de los diferentes grados.
- Construir una herramienta de planificación, acción y evaluación adaptada a alumnos de nivel primario.
- Producir y distribuir textos producidos en la escuela con la información aportada por la comunidad.
- Crear nuevas formas de comunicación entre la escuela, las familias y la comunidad.

3. Ejecución del programa

El proyecto se inició con tres talleres en donde participaron la directiva, las maestras y padres y madres de familia de la escuela, en los que se trabajó cómo se podrían integrar contenidos que apuntasen a la interculturalidad como motor para mejorar la calidad del aprendizaje. La idea central que surgió fue la integración de forma creativa y respetuosa las tradiciones, los conocimientos y la cosmovisión de los pueblos originarios de la comunidad, con las materias del conocimiento occidental. Así se construyó un modelo de integración horizontal entre asignaturas, mayores niveles de participación de los alumnos y sus familias, más presencia en la comunidad y de esta última en la escuela.

En este marco se definieron los ejes temáticos centrales y transversales para ser trabajados en los diferentes talleres, tomando en cuenta elementos de importancia para la cultura Koya y la comunidad en general y se distribuyeron las tareas. Toda la comunidad escolar, directivos, docentes, estudiantes y padres y madres de familias, adquirieron diferentes responsabilidades. A modo de ejemplo se estableció que en julio se trabajará sobre las festividades que se celebran en Tilcara, en agosto sobre la Pachamama y cómo nos curamos y en noviembre “Nos visitan las almas”. Los diferentes ejes temáticos son asignados a un grado acorde con la edad.

En cada tema, los estudiantes deben realizar una investigación, que incluye revisión bibliográfica y entrevistas con su familia y miembros de la comunidad. Por ejemplo, qué significado tiene la festividad, de donde surgió, cómo se celebra, que cambios ha tenido y por qué. Los estudiantes deben llevar a los talleres los resultados de esta investigación, escritos para compartirlos con sus compañeros y los docentes y producir un texto conjunto que recoge el trabajo de todos.

Los talleres se convierten en un espacio de reflexión y decisiones entre docentes, cuyos resultados son debatidos y comentados con los padres y madres de familia hasta lograr un consenso sobre el que se inicia el trabajo. A partir de estos acuerdos, se definen los ejes temáticos centrales y transversales y se distribuyen las tareas. Una vez lograda la articulación institucional y asegurados los recursos necesarios se da paso a la difusión e intercambio de saberes con la comunidad mediante diferentes actividades que se presentan en el Diagrama 1.

Al término de cada ciclo se lleva a cabo una evaluación que acompañada de la sistematización de los subproyectos, permite retroalimentar el proyecto institucional de la escuela para terminar con la consiguiente identificación de nuevas oportunidades y desarrollo de estrategias desprendidas de las mismas.



Fuente: Información entregada por las responsables del programa.

El material que surge de los talleres tiene usos muy variados tales como textos con mitos, leyendas, costumbres y análisis de la situación de la comunidad. Son utilizados en prácticas pedagógicas de la escuela, a más de circular entre la comunidad, elemento de gran importancia para la integración de esta y las familias en el nuevo modelo pedagógico. Cartillas de saberes propios de la comunidad que son presentados en público y utilizados como textos de lectura. En las publicaciones escritas, se destaca la preparación y publicación de un almanaque o calendario cultural que contiene una muestra del trabajo realizado y un conjunto de publicaciones y temáticas del mismo. Este calendario se produce en tres etapas consecutivas, bajo la lógica de subproyectos a cargo de distintos grupos de estudiantes, que sumados conforman la publicación. La primera de diseño y planificación incluye la definición de los subproyectos y la determinación de los responsables. A continuación, en la implementación, se produce el material, con la participación de todos los grados de la escuela y se presentan ante toda la comunidad los resultados de las investigaciones que sirven de base para el calendario. Luego se elabora el diseño y la diagramación de la versión impresa y por último, con la participación de toda la escuela, las familias y representantes de la comunidad, se lleva a cabo la evaluación del conjunto de actividades y del producto final. Para construir el calendario se realizan 13 investigaciones, lo que permite una amplia participación de cada nivel. Cada alumno al interior de su propia aula y en la comunidad puede elaborar más de una. Este proceso es acompañado y coordinado por su maestro de nivel, un docente especializado y un encargado de taller. La búsqueda de información lleva a los alumnos a consultar bibliografía y utilizar como fuente también a sus propias familias y la comunidad a través de entrevistas, logrando una profundidad y riqueza de detalles que además de verse reflejado en el calendario, se comparte en las presentaciones públicas. Los medios utilizados para este fin abarcan desde maquetas hasta dramatizaciones y muestras interactivas. Habiendo terminado cada uno de los subproyectos que se incluirían en el almanaque, se selecciona el material y se genera un borrador digitalizado de acuerdo con la diagramación y el diseño acordado, tarea que llevan a cabo los

alumnos de séptimo grado en los talleres de comunicación e informática. Terminado este trabajo, un grupo distinto de quienes hicieron el anterior, revisan, corrigen y agregan lo que pudiese faltar, llevan a cabo la prueba de imprenta y entregan la versión final que se imprime. Se suma a estos esfuerzos la presentación de obras de teatro e investigaciones temáticas acordes a la cultura de la comunidad. Así la comunidad no solo entrega información sino que la recibe de vuelta incluso como una actividad cultural y de esparcimiento.

En el desarrollo de esta propuesta ha tenido una enorme influencia el equipo “Elaboremos entre todos una Escuela para todos”, constituido por un grupo de docentes que se van renovando con el tiempo, que trabaja en la zona para introducir prácticas y conceptos en relación con el enfoque de la educación intercultural, elaborando materiales didácticos, realizando capacitaciones, organizando las jornadas de Educación Intercultural en Jujuy, etc. Así se crea un sistema en el cual la escuela se transforma en una institución productora de textos, con base en la activa participación de la comunidad, e incorporando su identidad a los contenidos educativos.

4. Logro y resultados

Este modelo ha logrado reducir de la repitencia de 25% en 2000 a 7% en 2010 y aumentar en 40% del interés por la lectura⁵⁴. Una evaluación de las docentes de la escuela encontró que la capacidad de expresión de los estudiantes ha aumentado de 30% a cerca del 65%, demostrando como estos niños, niñas y sus familias no sienten ya que su descendencia es un obstáculo para su aprendizaje e inclusión social, sino más bien un elemento positivo. “En resumen, se ha logrado mejorar la calidad de la educación, asegurando el proceso de aprendizaje y los conocimientos necesarios en el mundo occidental precisamente a partir del rescate y revalorización de las costumbres, los saberes, leyendas, las creencias y la historia de la propia comunidad”⁵⁵

Es un modelo pedagógico que une, en un círculo virtuoso, el rendimiento escolar y la revalorización de la cultura ancestral, su lengua y sus tradiciones. Se logra la incorporación de costumbres indígenas a un sistema educativo occidentalizado, demostrando que la interculturalidad es posible. La cultura originaria no crea una limitación al aprendizaje, sino que más bien lo fortalece al lograr crear en estas familias un sentimiento de revalorización de lo propio, de sus mitos y leyendas, reforzando sus capacidades que les abren las puertas a la adherencia a su propia sociedad.

Es sabido que uno de los factores claves para mejorar los aprendizajes de los y las estudiantes es la participación de la familia y es eso precisamente lo que este modelo promociona de manera exitosa. Incluso padres y madres con muy bajos niveles educativos que sentían vergüenza de no poder ayudar a sus hijos e hijas en las labores escolares, hoy encuentran que si tienen mucho que aportar y se involucran con orgullo y sin miedo.

Hoy ya se ha extendido a otras dos escuelas del Tilcara, logrando los mismos resultados que en la primera. El gran reto es que sea adoptado como un modelo pedagógico para toda la zona de la Quebrada de Humahuaca.

Es un ejemplo claro de avance significativo en el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios, que a diferencia de otros muchos, “ha sido de mala calidad, pobre en recursos y resultados, y no ha logrado constituirse en una respuesta pertinente, sustentada en la cultura propia y que cuente con las condiciones mínimas que requiere para un buen funcionamiento. Ello se debe, en parte, a las menores expectativas de ‘educabilidad’ que se tiene respecto de esta población basadas en el supuesto ‘déficit cultural’, y la ausencia de políticas de “discriminación positiva” (UNESCO 2006).

⁵⁴ Evaluado en base a los libros consultados o prestados en las bibliotecas

⁵⁵ Información entregada por las responsables del programa en el Formulario de Postulación al Concurso “Experiencias en innovación social”.

IV. Factores claves para la calidad de la educación

“Los diversos problemas relacionados con la calidad y otras dificultades del sistema educativo (retención, repetición y deserción escolar) son expresiones de una situación mucho más profunda y arraigada en nuestras sociedades: la desigualdad social”

CEPAL, Panorama Social de América Latina 2007.

Si bien no hay duda de los grandes avances que se han logrado en términos de cobertura de la educación, en especial en el nivel básico y la reducción del analfabetismo, temas sobre los cuales ya se ha hecho referencia, la calidad de la educación es cada día más la mayor preocupación en el mundo entero, incluso en los países de mayor desarrollo relativo. En la región aparece como un tema en los 90 cuando se detectan porcentajes importantes de alumnos que si bien están en el sistema escolar no logran adquirir los conocimientos mínimos al concluir la primaria. No eran y aún son, pocos los casos de niños y niñas que no saben leer y escribir o que su comprensión de lectura es tan baja que les dificulta el aprendizaje incluso luego de finalizar los cinco años de educación primaria.

Ahora bien, el concepto y la forma de medir la calidad de la educación continúa siendo objeto de enormes debates y controversias. Es más, para varios autores, no es posible construir una definición única y significativa de la calidad de la educación porque ésta se refiere a cada realidad, al sujeto que la analice, e indudablemente refleja un posicionamiento político, social y cultural (Edwards 1991). No en pocos casos se ha definido con conceptos como eficiencia, eficacia o equidad. Por ejemplo, la OCDE afirma que la educación de calidad es aquella “que asegura a todos los jóvenes la adquisición de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparlos para la vida adulta”(OCDE 2009).

En este caso tomaremos la definición de la UNESCO que desde el enfoque de la educación como un derecho humano utiliza “un concepto de calidad que incluye cinco dimensiones de manera integrada: la relevancia, responde a la preguntas para qué y qué, es decir, se centra en los fines y contenidos de la educación, promoviendo aprendizajes que consideren las necesidades del desarrollo de las personas y de las sociedades; la pertinencia, responde a la diversidad del alumnado, haciendo que el aprendizaje sea significativo para personas de distintos contextos sociales y culturas; la equidad, en términos de garantizar que las oportunidades educacionales sean distribuidas en forma equitativa a toda la población, de manera tal de proporcionar los recursos y ayudas que cada persona requiere para estar en igualdad de condiciones de acceder a la educación, continuar sus estudios y

desarrollar al máximo sus capacidades; la eficacia, logrando un sistema que permita a sus estudiantes alcanzar las metas relacionadas con la relevancia, la pertinencia y la equidad; y la eficiencia, optimizando el uso de recursos para lograr los objetivos propuestos.”(OREALC/UNESCO Santiago / Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Evaluación (LLECE) 2008).

A. Factores que afectan el aprendizaje

Los factores que afectan el aprendizaje se dividen básicamente en dos grandes grupos: aquellos relacionados con la escuela y los vinculados con el estudiante. Sin embargo, diversos estudios han demostrado que el efecto de la escuela se reduce frente a las condiciones socioeconómicas y culturales de los hogares de los estudiantes (CEPAL 2007). El contexto educativo del hogar es significativo en el 84% de los casos y marca diferencias incluso al interior de la misma escuela. Así mismo el trabajo infantil, fenómeno que se vincula con mayores niveles de pobreza y menores de escolaridad en los hogares, afecta negativamente el aprendizaje (UNESCO 2010b). Es más, desafortunadamente se presenta un círculo vicioso entre calidad de la escuela y nivel socioeconómico de los estudiantes. Las familias de mayores recursos que son en general quienes a su vez cuentan con mejores niveles educativos, seleccionan para sus hijos e hijas escuelas mejor dotadas, mientras las de menores recursos tienden a verse obligados a matricularlos en instituciones educativas con mayores falencias. Siendo así, la educación está contribuyendo a la segmentación social de la población.

No hay duda entonces que como lo exponen trabajos como el de Vélez (Vélez et al. n.d.), no es posible afectar la calidad de la educación sólo con acciones tales como “más y mejores insumos educativos, textos y otros materiales didácticos y maestros mejor capacitados. Si estos insumos no incrementan el nivel cognoscitivo de los estudiantes, las inversiones presentes y futuras serán estériles”, es decir, se requiere actuar también en las condiciones propias de los estudiantes.

Por otra parte, dentro de aquellos factores vinculados con la escuela, el clima escolar es el que tiene mayor importancia. Para atenderlo es indispensable un trabajo conjunto entre docentes y directivas, conducente a crear una comunidad educativa acogedora y respetuosa que motive la asistencia, la atención y la activa participación de los estudiantes es decir que promueva el aprendizaje. La dirección de la escuela tiene un papel central en la promoción del aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes. Igualmente es de gran importancia el desempeño y la satisfacción de los docentes, su escolaridad y su experiencia⁵⁶. La relación maestro/alumnos tiene un efecto positivo frente al rendimiento, con lo cual es posible afirmar que maestros adicionales para educación especial o consejeros contribuye a mejorar el rendimiento. Las escuelas urbanas, las no mixtas y las de tiempo completo en general presentan mejores resultados y; dentro de las de dos turnos, el turno matutino tiende a ser mejor. En cuanto a los materiales educativos, el uso de textos y materiales de lectura y otros tales como el pizarrón o mapas; así como la calidad de la construcción, el mobiliario y los servicios como electricidad y agua tienen un efecto positivo. En cuanto a las prácticas pedagógicas, la asignación de tareas y las escuelas activas se asocian con mayores niveles de rendimiento (Vélez et al. n.d.)(UNESCO 2010b).

Un tema bastante debatido es la repitencia como una solución a los problemas de aprendizaje. El estudio de Vélez y otros muchos como el de Reimers, demuestran ampliamente que incluso puede afectar negativamente el aprendizaje a menos que vaya directamente acompañada por un trabajo que apoye al estudiante a mejorar su rendimiento y sobrepasar las limitaciones que lo llevaron a reprobar el año lectivo y eleve su autoestima (Vélez et al. n.d.)(Reimers 2000) (UNESCO 2010b).

⁵⁶ Es interesante anotar que las maestras mostraron, en el nivel primario, mejores resultados en aprendizaje que los maestros.

B. Calidad de la educación y estratos socioeconómicos

Como afirma Tedesco, la expansión del sistema ha tenido lugar sin modificar sus rasgos tradicionales. “El sistema habría dejado de cumplir las funciones que le corresponden en la selección de elites como lo hacía antes; no cumple con los papeles que le asignan los nuevos modelos de cambio propuestos y ha perdido buena parte de la efectividad que le cabe en el plano más específico de la producción y transmisión de aprendizajes” (Tedesco 1984). Rama también releva como “la ampliación educativa se realizó ofreciendo básicamente el mismo modelo de educación de elite a las masas, pero sin su calidad...” (Rama 1984). Los problemas de calidad de la educación, según estos autores y muchos otros, tienen sus raíces en la forma en al que ser dio su expansión, en la medida en que se mantuvieron los modelos tradicionales sin interiorizar a quien iba dirigida y por lo tanto que características debería contener para atender adecuadamente al universo objeto de la educación. Desafortunadamente si bien no hay duda de que la educación es un aporte al desarrollo del capital humano y por lo tanto de las capacidades de las personas, vía sus posibilidades de generación de ingresos, la inequidad de la misma es la causa de grandes desigualdades en la distribución del ingreso (Inter-American Development Bank 1999). La educación es aún una de las variables que reproduce la estratificación social imperante en cada país y el gran reto es como lograr que se convierta en un factor que ayuda a la construcción de una sociedad más equitativa. Para lograrlo se requiere una combinación de política económica y social sumada a una política educativa explícitamente redistributiva para lograr equidad educativa a gran escala (Reimers 2000).

No hay duda de que las desigualdades socioeconómicas de origen de los estudiantes afecta negativamente su participación en la escuela y su logro cognitivo. Un estudio entre estudiantes de cuarto grado en Argentina, Brasil, Chile y México demostró que las características socioeconómicas de los estudiantes explican el 50% de las diferencias en los resultados de las pruebas en matemáticas y lenguaje. Igualmente identificó que los estudiantes que enfrentan pobreza en sus hogares tienen mayores posibilidades de repetir años escolares⁵⁷ y que la pobreza del vecindario en donde se ubica el o la estudiante también influye en sus resultados en la medida en que este se asocia con deficientes condiciones de las escuelas y los maestros. (Reimers 2000). Aún más, cuando se cruza el tipo de escuela y el nivel socioeconómico de los estudiantes se encuentra que por lejos los colegios privados con estudiantes de estratos altos logran los mejores resultados en las pruebas, seguidos de los privados que atienden niveles bajos de ingreso o los públicos de los estratos más altos; los públicos con estudiantes de bajos ingresos y por último los rurales (Inter-American Development Bank 1999). El nivel educativo de los padres, su ocupación, el bienestar en el hogar (tanto material como relacional), y los recursos materiales relacionados a la educación y la comunicación son determinantes del futuro escolar de un alumno. En un estudio de los países de la OECD para estudiantes de décimo grado, se demostró que aquellos con padres que habían cursado el nivel terciario lograron el puntaje PISA en lenguaje más alto, mientras aquellos cuyos padres solo habían concluido la primaria obtenían los más bajos (CEPAL 2007).

Toda la evidencia sobre la inequidad detrás de la educación hace evidente la necesidad de enfocar esfuerzos concretos hacia el logro de una mayor equidad. Es indispensable luchar por una educación que responda a las características de cada persona pero que asegure a todos la calidad y el aprendizaje para enfrentar, en igualdad de condiciones, el mundo laboral y la capacidad de generar ingresos.

Como lo han demostrado diversos estudios, los grupos sociales más altos tienen mayor capacidad de percibir la importancia de la educación y su calidad y a la vez más poder de pago y de presión, lo que da como resultados más y mejor educación para estos (Rama 1983)(Weinberg 1983). Para que la educación sea verdaderamente la llave maestra para salir de la pobreza y romper las

⁵⁷ 30% frente a 5% entre los no pobres.

enormes inequidades de la región tiene que asegurar calidad para todos. No hay duda de que en la región a las desigualdades sociales de origen se le han sumado las enormes segmentaciones o estratificaciones que se presentan en la calidad de la educación. Es más, dado que los estudiantes que provienen de hogares con menores ingresos en general entran al sistema educativo con desventajas tales como la baja valoración de la educación en su hogar, dificultad de sus padres y madres de apoyarlos en sus labores, escasa asistencia a niveles preescolares, e incluso desnutrición es indiscutible que se requiere profesores y escuelas con mayor capacidad para sobre pasar estas desventajas; tema que desafortunadamente en la región se mantiene como una gran deuda. Los niños y niñas de estratos menos favorecidos no solo viven y enfrentan en sus hogares dificultades que afectan su educación y desarrollo en general sino que además reciben una educación de peor calidad con escuelas escasas en dotación e infraestructura y maestros con menor calificación. Los recursos son distribuidos de forma tal que las escuelas que atienden niños y niñas menos favorecidas son a su vez las que reciben menos fondos, concentran docentes y directivas con menores niveles de calificación, cuentan con menos materiales educativos y su infraestructura es de menor calidad llegando a casos extremos en los cuales no cuentan ni siquiera con los servicios básicos de electricidad o agua potable y ni que decir del acceso a las nuevas tecnologías de información y comunicaciones.

C. Como afectar la calidad de la educación

Si bien como se han mencionado el peso de los factores asociados con los estudiantes es mayor que el de la escuela, no hay duda de que estos también se pueden y deben trabajar para mejorar el rendimiento escolar y la capacidad de aprendizaje. Es necesario mejorar la formación de los docentes, incluyendo entrenamiento para el trabajo práctico. Los mejores docentes deben destinarse a las escuelas de los estudiantes con mayores desventajas, lo cual hace necesario dar incentivos salariales que lo hagan atractivo. Debe asegurarse el buen desempeño de los maestros, en temas tan simples pero cruciales como el asistir a las clases, cumplir el horario, asegurar un modelo de enseñanza que movilice y motive el aprendizaje de sus estudiantes. Así mismo debe entender, respetar e incluir en la docencia las costumbres, tradiciones y cultura de la localidad como un medio para motivar el interés y la participación de los y las alumnas, su familia y su comunidad.

No hay duda de que la infraestructura y la dotación de las escuelas es inversa a las condiciones socioeconómicas de sus estudiantes. Es indispensable asegurar la calidad de todas y en especial de aquellas que atienden a los grupos de población menos favorecidos. Es un canal necesario para darle a la educación un papel central en la búsqueda de mayor equidad. Son precisamente los estudiantes de estratos más bajos de la población quienes tienen menos acceso, en sus hogares a libros y demás material de lectura y de estudio y son entonces estos los que requieren que la escuela los entregue más y mejores materiales.

Los procesos escolares deben ir más allá de la entrega de información. Es indispensable que aseguren el aprendizaje de los contenidos. Esta visión debe ser promovida y liderada desde las máximas autoridades de educación y aceptada y seguida por las directivas de la escuela y el cuerpo docente.

En relación con la atención a las condiciones particulares de cada estudiante, si bien hay muchos temas que no son objeto de acción individual del sector de educación sobre los cuales se hace referencia más adelante, si hay temas que pueden trabajar. Esa sí como el sector educativo puede y debe llevar a cabo acciones afirmativas, tales como apoyo escolar focalizado, intensivo y constante para mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes de los estratos menos favorecidos de la población; el aumento de la cobertura del nivel preescolar; el diseño y aplicación de pedagogías que aseguren la atención a los alumnos con dificultades de aprendizaje y discapacidades o deficiencias que hacen más complejo el proceso. Igualmente, como ya se han mencionado en un capítulo previo, es indispensable atender, teniendo en cuenta sus especificidades, a la población indígena, pero siempre asegurando que el aprendizaje los nivela para competir en el mundo occidental en el cual viven. En todos los

anteriores, la calidad de la enseñanza y del aprendizaje debe prevenir el fracaso escolar y la repitencia, factores que además afectan la matriculación y promueven la deserción escolar. Igualmente, como se ha demostrado, es posible reducir los niveles de analfabetismo de los padres y madres con programas como el de Alfabetización Solidaria de Brasil y como se explicará más adelante es también viable movilizar acciones de personas de la propia comunidad para apoyar actividades tales como el incentivo de la lectura y el aumento de su comprensión, elemento de enorme importancia para mejorar la calidad del aprendizaje; aumentar el involucramiento de las familias en la educación de sus hijos incluso en condiciones de desventaja o atender discapacidades con modelos económicamente viables sin renunciar a la calidad.

Las anteriores son acciones que pueden ser directamente promovidas desde el sector educativo, no así buena parte de aquellas influyen las condiciones socioeconómicas de los estudiantes. La eliminación del trabajo infantil, claramente vinculado con la pobreza y la violencia al interior de las familias, objetivo indispensable para mejorar el aprendizaje, requiere de acciones que sobre pasan la política y los programas del sector de educación y para los cuales se requiere acciones conjuntas de política social y económica.

D. Calidad de la educación para personas con alguna discapacidad

La discapacidad de algún tipo es otro factor que afecta de manera significativa tanto el acceso como el rendimiento escolar de los y las estudiantes a menos que se asegure la atención y el apoyo adecuados.

Según el Banco Mundial, en 2009, en América Latina y el Caribe había al menos 50 millones de personas con alguna discapacidad y que van desde 6.2% en Guatemala hasta 14.5% en Brasil (World Bank & World Health Organization 2011) (Stang Alba 2011).

Si bien no es mucha la información disponible sobre discapacidad y educación, según la información que entrega el *International Disability Rights Monitor* "...puede aseverarse que los niños con discapacidad suele ser excluidos de los sistemas educativos. En Colombia, sólo el 0,32% de los alumnos tienen una discapacidad. Las cifras son similares en Argentina (0,69%) y en México (0,52%), mientras que en Uruguay y Nicaragua se informan porcentajes levemente superiores (2,76% y 3,5%, respectivamente). Al comparar la población infantil con discapacidad estimada con la cantidad de niños inscriptos en el sistema educativo, se observa que sólo entre el 20% y el 30% de los niños con discapacidad asisten a la escuela. Canadá y Costa Rica son los únicos países que informaron niveles significativamente más elevados de participación en el sistema educativo, mientras que algunos países reportaron índices más bajos. En Bolivia, por ejemplo, se estima que entre el 74% y el 97% de los niños con discapacidad no reciben ningún tipo de educación. La amplitud de esta estimación refleja la incertidumbre que existe con respecto a la población infantil con discapacidad total en ese país. Cabe señalar, además, que si bien Costa Rica presenta niveles de escolaridad más altos, también informa una cantidad considerable de reclamos formales respecto de la educación que se imparte a las personas con discapacidad" (International Disability Rights Monitor 2004). En México, de acuerdo con los datos censales de 2000 mientras el 91.3% de los niños y niñas entre 6 y 14 años asistían a la escuela, este porcentaje para el caso de aquellos con algún tipo de discapacidad solo llega al 62.6%. En el caso de Uruguay esta brecha es cercana a 9 puntos porcentuales (Stang Alba 2011).

Esto sucede a pesar de que prácticamente todos los países de América Latina y el Caribe ratificaron la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en la que se establece que "Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida" (Naciones Unidas 2006a).

E. La violencia escolar: factor que afecta la calidad

Como se ha mencionado al comienzo del presente capítulo, el ambiente del establecimiento educativo es un factor que claramente afecta la calidad de la educación y el rendimiento en el aprendizaje. La violencia escolar, tanto entre los alumnos como entre estos y los profesores afecta la capacidad de aprendizaje de los alumnos y puede producir incluso la deserción.

La violencia escolar puede ser definida como cualquier proceso que viola o afecta la integridad física, social y/o psicológica de otra persona o grupo en el marco escolar. Las expresiones específicas de la violencia escolar pueden ser muy diversas y de alguna manera están vinculadas a la idiosincrasia de cada sociedad. Entre las más generalizadas están la disrupción en las aulas, problemas de disciplina (conflicto entre profesorado y alumnado), maltrato entre compañeros, vandalismo y daños materiales, violencia física (agresiones, extorsiones), y acoso sexual (Aznar et al. 2007).

Estudios de la Organización de Estados Iberoamericanos para América Latina, destacan como un 22,9% dice haber sido agredido verbalmente por sus compañeros, un 15,6% fue objeto de robo, y lo más alarmante, un 9,6% comentó haber sido agredido físicamente. Es decir, más del 50% de los estudiantes latinoamericanos, han sufrido alguna forma de agresión directa. El maltrato hacia docentes, es también alarmante. Cerca del 20% de los docentes han vivido algún tipo de embate y el 2,3% indican haber sido blanco de agresión, pero a su vez no son pocos los docentes que utilizan la intimidación y otras acciones abusivas como una manera de ejercer el poder y la autoridad (OEI 2007). Y desafortunadamente la violencia escolar es una de las causales de deserción de la escuela (Naciones Unidas 2006b).

F. Ejemplos concretos de acciones afirmativas innovadoras, eficientes y replicables que favorecen la calidad de la educación

El Proyecto “Experiencias en innovación social en América Latina y el Caribe” ha identificado y evaluado 5 programas que precisamente impactan variables que de una u otra manera afectan el rendimiento escolar, incluso en condiciones socioeconómicas desfavorables, cuyos modelos pueden servir de ejemplo para ser replicados en otros lugares del país en donde han surgido y en otros países de la región. En el presente documento se presentan tres de ellos: uno trabaja el incentivo a la lectura como medio tanto de promover el acceso a bienes culturales como de mejorar la comprensión de la lectura y por lo tanto el proceso de aprendizaje; otro ha desarrollado modelos mediante los cuales es posible atender, con excelencia académica, a estudiantes con deficiencias visuales en escuelas regulares. Y por último uno trabaja la violencia escolar, fenómeno extendido en la región y que afecta negativamente el ambiente escolar y por lo tanto el proceso de aprendizaje.

1. Programa “Abuelas Cuentacuentos”, Fundación Mempo Giardinelli, Argentina: Incentivo a la lectura

a) Antecedentes

El programa Abuelas Cuentacuentos surge del escritor argentino Mempo Giardinelli, como respuesta frente a los escasos hábitos de lectura de la población de la Argentina, en especial en los estratos más bajos de la población. No hay duda de que cada vez más se está olvidando la costumbre de leer cuentos a los hijos e hijas a la hora de dormir y convertir la lectura en un momento grato del final del día.

A mediados de los años 90, en Alemania conoció una iniciativa en la cual adultos mayores visitan enfermos terminales a los que les leen cuentos, novelas y poemas para aliviarles el dolor de

verse ante la realidad de la muerte. De la idea de ayudar a “buen morir”, nació la idea de que la lectura de cuentos debía ayudar también a “buen vivir”. Así comenzó a gestarse en 1999, el Programa de Abuelas Cuentacuentos, con la premisa de llevar lecturas a quienes comienzan la vida, otorgándoles una oportunidad de acceder al libro y de ejercer su derecho a la lectura; mediante adultos mayores voluntarios apoyados por un grupo de profesionales de la didáctica y la pedagogía de la lectura y empresas privadas que aportaron lo necesario para llevar adelante la tarea.

Parte de la concepción de que la lectura es clave en la creación de una nación inclusiva, el fortalecimiento de la democracia y el respeto a la diferencia; de la seguridad de poder contar con adultos mayores capaces e interesados en aportar su capacidad en beneficio de las nuevas generaciones y la importancia de la transmisión intergeneracional de hábitos y costumbres.

b) Objetivos

El objetivo general es promover la tradición de la lectura intergeneracional desde la primera infancia como práctica de alto valor cultural, igualadora en tanto transmisora de valores estético-educativos, generadora, en el largo plazo, del desarrollo de ciudadanía con espíritu crítico y alta demanda de lectura y bienes culturales.

Sus objetivos específicos son:

- Cubrir el déficit afectivo-cultural de los hogares en los cuales padres, madres y abuelos trabajan y no disponen de tiempo suficiente para contar historias a sus hijos, o en donde adultos con tiempo disponible no tienen, por diversas razones, capacidad para ejercer esa práctica fundamental.
- Incorporar al imaginario infantil sensaciones y parámetros estético-literarios, ontológicos y afectivos.
- Acrecentar la oferta de actividades culturales dentro del sistema educativo, único ámbito de contención para los niños de familias excluidas por la miseria y la marginalidad.
- Crear, para los adultos mayores, una oportunidad de resignificación de su papel en la comunidad; propuesta que incluye disfrutar el placer estético e intelectual y el ejercicio de la solidaridad.
- Preservar la costumbre de leer como una de las formas de comunicación históricamente más relevante en la conformación de la identidad de una comunidad.

c) Ejecución del programa

El Programa de Abuelas Cuentacuentos es gestionado por un pequeño grupo de coordinadores que desde la Fundación Mempo Giardinelli busca la colaboración con entidades educativas y abuelos y abuelas voluntarias para promover el hábito de la lectura. Para que este objetivo tenga frutos, el programa tiene que cumplir con la idea básica de que la tarea de contar cuentos sea un placer también para el lector. Es por eso que la actividad se debe ejercer con un gran margen de libertad, para que no se constituya en una obligación.

Los siguientes aspectos resumen los hitos de la ejecución del Programa Abuelas Cuentacuentos:

- Convocatoria a abuelas cuentacuentos⁵⁸ y a instituciones educativas en donde se lleva a cabo.

La convocatoria busca estimular adultos mayores a participar en el programa así como a instituciones educativas dispuestas a recibirlos. En esta tarea el grupo de coordinadores redacta y envía, a comienzo de año, artículos a los medios de comunicación, explicando los objetivos del programa, las tareas que se deben llevar a cabo y las responsabilidades que se asumen. Los coordinadores responden a los interesados telefónicamente y el resto de la información necesaria se entrega en una primera reunión que los introducirá en el proyecto. En una primera fase las instituciones educativas eran seleccionadas y contactadas por los coordinadores del programa, con quienes definían los horarios de atención. Pronto se dieron cuenta de que esto presentaba problemas y decidieron que fueran las propias Abuelas Cuentacuentos quienes definieran la escuela, cumpliendo el requisito de estratos menos favorecidos, se acercarán a las Directivas de las mismas y establecerán el interés y deseo de participar y luego que definieran los horarios y periodicidad de las visitas, incluso haciendo contacto directo con las maestras.

- Elaboración de los materiales

Antes de la reunión de inicio del trabajo, anualmente, el grupo de coordinadores de la Fundación organiza el material que se entregará para la actividad, desde el logotipo del programa hasta la selección de los materiales literarios y teóricos sobre la narración oral y la lectura y los formularios que permiten alimentar la base de datos de voluntarios e instituciones asistidas. La selección de los materiales literarios la llevan a cabo especialistas en pedagogía de la lectura de la Fundación, los que entran a ser parte de la base bibliotecaria de la institución.

- Capacitación a las Abuelas Cuentacuentos

La capacitación incluye tanto el conocimiento del programa y su filosofía como técnicas de lectura y normas que se deben cumplir en las relaciones con los niños y niñas con los que se trabaja. Por lo tanto cuando una voluntaria entra al programa la Fundación le entrega documentación que lo explica, material técnico sobre la lectura y su importancia y, algo de libros para prepararse. Además le explican en detalles las normas que se deben seguir. Por ejemplo, no se puede leer material religioso o político, hay que leer y no narrar los cuentos, no se les puede entregar regalos o dulces a los niños ya que ellos las debe apreciar por la lectura y no por otra cosa. La voluntaria debe leer todo el material y luego volver a una segunda reunión con los coordinadores para despejar dudas antes de comenzar.

Cuando ingresa una nueva voluntaria, por unas pocas semanas, realiza su trabajo acompañando a voluntarias más antiguas para aprender directamente de la práctica. Luego, en las primeras sesiones en las que asume el trabajo son apoyadas por una voluntaria con más experiencia. Incluso hay algunas que deciden siempre trabajar acompañadas y leen de a dos en las salas, o se dividen las salas o grados que cubren en una escuela.

- Visitas de las Abuelas Cuentacuentos

Una vez confirmada la participación en el programa, las abuelas y abuelos eligen y acuerdan con la Fundación la escuela a la que desean asistir. A continuación la abuela establece un primer contacto con la escuela que se ha fijado como objetivo, entrega la documentación institucional que explica el programa y la carta de la Fundación que presentan a la abuela como miembro del programa y le autoriza a establecer con la escuela el cronograma de visitas de acuerdo con la dirección del establecimiento. Por otra parte la abuela solicita a las directivas llenar un formulario que permite medir el nivel de conocimiento e imagen de los docentes acerca del programa y de la Fundación. Así

⁵⁸ Se convocan tanto hombres como mujeres pero siempre las que se presentan son básicamente mujeres.

mismo establecen quien será su punto de contacto dentro de la escuela, fechas y horas precisas del cronograma acordado, así como la cantidad de alumnos que serán asistidos.

La abuela, con su punto de contacto, decide los horarios y la cantidad de tiempo que dedicarán a la actividad. En general las visitas son semanales, atendiendo cada vez a dos o tres grupos de entre 30 y 40 niños. Cada encuentro, que se denomina "Experiencia de Lectura", tiene una duración promedio de 50 minutos y en el mismo la abuela debe leer cuentos de acuerdo con la edad de los asistentes. Así se cumple el propósito fundamental: hacer del libro el centro del encuentro, familiarizar a los niños con el objeto libro y mostrarles de múltiples maneras (gestuales, utilizando recursos como las ilustraciones, o mediante la escritura en pizarrón de algunas palabras) que la historia que los fascina sale de un libro que podrán volver a leer cuantas veces deseen y que siempre los estará esperando. Al final de cada uno se establece un diálogo en el que se "habla sobre libros y lecturas", se charla sobre lo que se ha leído y se asocian saberes y lecturas previas.

Al terminar cada "Experiencia de Lectura", la abuela llena un cuestionario en donde reporta la cantidad de niños asistidos, sus edades, el texto que leyó, describe brevemente lo ocurrido desde el punto de vista emocional y operativo y hace una breve evaluación del encuentro. Este material es utilizado por la Fundación para evaluar de manera constante el funcionamiento del programa.

- La comunicación y las reuniones

El grupo coordinador mantiene contacto telefónicamente semanal con las abuelas a fin de conocer cómo han desarrollado su tarea y la necesidad por ejemplo nuevos textos, materiales operativos, capacitación específica o simple atención afectiva personalizada.

Así mismo, se contactan escuelas o instituciones que reciben a las abuelas, con el fin de supervisar la buena marcha de la actividad. Este seguimiento permiten no sólo que las abuelas se sientan apoyadas, sino también que las autoridades institucionales colaboren cada vez con mayor entusiasmo.

Por otro lado, los coordinadores invitan a las abuelas a reuniones mensuales en las que se escuchan los relatos de las experiencias, las expectativas y la evaluación que ellas mismas hacen de las actividades del mes y se intercambian y renuevan los materiales de lectura con el propósito de asegurar la variedad en textos. Tres o cuatro veces al año, se organizan encuentros de capacitación con escritores, gente de teatro o especialistas en literatura infantil, para mejorar la calidad de la lectura de las abuelas. Una vez al año se analiza y evalúa la experiencia personal de cada voluntaria la que alimenta la evaluación global que la Fundación hace del programa.

- Seguimiento y control de las actividades

Las coordinadoras llevan un control de las tareas y miden su efectividad, mediante el registro detallado de las abuelas, las escuelas o instituciones atendidas y los libros que se leen. Para ello, utilizan formulario especialmente diseñados para tal fin.

- Demandas de servicio

En la medida en que el programa ha sido conocido y valorado por la comunidad, es muy frecuente que los directivos de establecimientos educativos y otras instituciones se comuniquen con la Fundación para solicitar la visita de las Abuelas Cuentacuentos. A fin de responder a esta demanda, los coordinadores procuran cumplir con los pedidos, pero sin interferir con la actividad ya programada y sobre todo enfatizando la necesidad de que la visita solicitada no sea una cuestión ocasional sino el inicio de un plan de actividades. Esto último es de gran importancia dado que la labor de las abuelas es una oportunidad para comenzar la asistencia sistemática a esas nuevas instituciones.

- La difusión de la actividad

Los medios de comunicación han demostrado un vivo interés en el programa, aspecto de gran importancia para el desarrollo de la actividad y para la autoestima de las abuelas. Pero a su vez

hace indispensable facilitar a los periodistas el acceso a información sobre el programa incluso con registros fotográficos de experiencias de lectura. La difusión en medios se ha convertido además en una forma abierta de convocatoria tanto a instituciones como a voluntarias.

d) Impacto y resultados

El programa Abuelas Cuentacuentos ha logrado un alto impacto social, educativo e integrador. En especial ha hecho realidad el acceso a libros con literatura infantil de calidad a niños y niñas cuyas condiciones de vida se los imposibilita o por lo menos dificulta. Así ha logrado asegurar el cumplimiento del derecho a la lectura y la igualdad de oportunidades independiente de los antecedentes sociales.

Los testimonios de docentes y especialistas dan cuenta de los cambios que experimentan los niños que reciben la lectura de las abuelas a través de los años, en especial expresan que estos han desarrollado estructuras de pensamiento asociativo y preferencias que les facilitan el aprendizaje, es decir mejora el rendimiento de los estudiantes al incrementar el gusto por la lectura y su comprensión. Uno de los indicadores del incremento en el gusto por la lectura es el aumento de la demanda de préstamos de libros en la biblioteca para llevar a sus casas.

Aún cuando el objetivo del programa no está relacionado con las abuelas Cuentacuentos es claro que estas se han beneficiado al sentirse útiles, haber redefinido y encontrado la importancia del papel que hoy representan, haber desarrollado sentido de pertenencia y afecto con los grupos que atienden tanto de niños como de maestras.

De gran importancia ha sido la extensión del programa en varios municipios de El Chaco, a otras provincias vecinas y e incluso fuera de la Argentina como es el caso en Medellín, Colombia, con lo cual hoy es mayor el número de niños y niñas beneficiadas. Es más en 2006, el Ministerio de Educación de la Nación solicitó una transferencia del Programa para complementar con mediadores de lectura la entonces llamada Campaña Nacional de Lectura, que se ocupó de publicar y poner a circular gratuitamente millones de excelentes textos literarios. La experiencia, que aún lleva a cabo el Estado, se llama “Programa de Abuelas y Abuelos Leecuentos” y está a cargo del Ministerio y de PAMI.

El programa, sólo en Resistencia, tiene 58 voluntarios que atienden cada semana con lecturas a alrededor de 16 mil niños en más de 60 instituciones escolares o comunitarias. Dentro de Argentina, se ha transferido a más de 60 ciudades del país y 6 ciudades en Latinoamérica. En estas ciudades la Fundación acompaña y respalda a más de 700 voluntarios que en 2008 llegaron a más de 200 mil niños semanalmente.

e) Obstáculos y desafíos

Como toda experiencia, no ha estado exenta de dificultades. La primera fue el intento de funcionar como coordinador de las actividades entre las abuelas y las escuelas. Como ya se mencionó muy rápidamente se dieron cuenta de que por una parte esto no era posible con el equipo de coordinadores con el que se cuenta pero además reconocieron que no tenía sentido hacer de puente en esta relación y que lo mejor era que las propias abuelas establecieran el contacto y definieran la forma de trabajo, claro reportando a la Fundación. Pero la descentralización también trajo ciertos problemas. Por ejemplo, es más difícil contralar el pleno cumplimiento del sentido y reglamento del programa dada la libertad con la que cuentan las abuelas. Aquellas abuelas que son docentes jubiladas, tienden a hacer preguntas pedagógicas a los niños después de la lectura, basada en el concepto de la práctica pedagógica tradicional, tales como quien es el personaje principal del cuento o encargar dibujos sobre el cuento para la próxima sesión. Este tipo de prácticas no es fácil de erradicar, pero mediante las capacitaciones se logran progresos importantes. Igualmente, aún cuando se les pide explícitamente que no entreguen regalos a los niños a fin de asegurar que la

relación se establece a partir del libro y la lectura, hay abuelas que no logran “vencer” la tentación. Este tema se trabaja hasta lograrlo en las reuniones de coordinación que se realizan mensualmente.

Otra dificultad tiene que ver con la disciplina e interés de los niños y jóvenes por la lectura que realiza la abuela. Un aspecto clave ha sido incluir al maestro como parte de la actividad, asumiendo la tarea de asegurar el buen comportamiento del grupo y a su vez siendo una expresión de la importancia que la actividad tiene para la escuela. La idea central en esta solución es que la abuela no asuma el control de la disciplina y lo que se espera y se ha logrado en buena parte, es que el interés que se va generando en los y las estudiantes haga que estos participen activamente sin problemas de conducta. Además las abuelas han desarrollado una estrategia en la cual cuando tienen un grupo “problemático” resaltan que es una actividad voluntaria, que ninguno está obligado a escucharla pero si a respetar a los que si desean participar. Con los jóvenes, algunas abuelas han decidido darles la opción de que ellos elijan lo que quieren escuchar a fin de asegurar que efectivamente les interesa. Finalmente no son pocas las abuelas que expresan que una buena salida a este problema ha sido incluir aquellos jóvenes más complicados en términos de interés y disciplina, en la actividad, otorgándoles responsabilidad, y no sacándolo de la sala.

f) Costos y financiamiento

La clave del funcionamiento de este programa está en el trabajo voluntario que llevan a cabo abuelas de la propia comunidad. Sin lugar a dudas si estas tuviesen que ser remuneradas el costo sería difícil de cubrir con los escasos recursos con los que cuenta las organizaciones de la sociedad civil. Otro aporte de enorme importancia es que realizan personas que colaboran con el material literario y los espacio de reunión e incluso transporte.

Como ejemplo, el monto de las donaciones incluidas las horas de las voluntarias tanto las abuelas Cuentacuentos como las del voluntariado en la coordinación y la biblioteca, en 2007 ascendió a 148 mil dólares americanos. El 71%, de los aportes y también de los costos está representado por la valorización a precio de mercado de las horas de trabajo de las voluntarias y solo el 3.3% es el costo administrativo.

2. Programa “Pintando o Sete” (Travesuras), Grupo Joven de Asistencia Social del Senhor do Bonfim, Brasil: Atención a la discapacidad

a) Antecedentes

La discapacidad es uno de los factores que más puede afectar el rendimiento escolar si los estudiantes que la enfrentan no reciben la atención que requieren. Muchos países en la región han introducido legislaciones que impulsan la inserción de estudiantes con discapacidad en los sistemas regulares de educación por sobre el modelo de colegios especiales que atienden los diferentes tipos de discapacidad. Esta medida que tiene grandes bondades puede ser muy negativa sino es acompañada de capacitación y apoyo a los maestros. Pero es cierto también que en el área rural la única forma de atender a estos estudiantes es ser cubiertos adecuadamente en las escuelas regulares. De otra manera tendría que alejarse de sus familias y bajo modelos tales como internados, ingresar en escuelas de educación especial.

Atendiendo precisamente esta circunstancia, un conjunto de jóvenes fundaron el Grupo Joven de Asistencia Social del Senhor do Bonfim⁵⁹ con el objetivo contribuir al desarrollo de sus comunidades a través del trabajo voluntario en acciones orientadas hacia personas con necesidades

⁵⁹ Senhor do Bonfim es un municipio localizado en el interior del Estado de Bahía en Brasil.

especiales, tema que además ocupó un lugar central en el plan de gobierno de la administración local que asumió en 2001. En este marco la Prefectura de Senhor do Bonfim creó la Coordinación de Educación Especial orientada a atender a los alumnos con alguna deficiencia. Como primer paso adelantó un estudio sobre la incidencia de diferentes tipos de discapacidades en su población, el que estableció la alta presencia de deficiencias visuales y la poca atención que esta población recibía. No tenían acceso a consulta oftalmológica por la distancia a la ciudad más cercana que contaba con estos servicios⁶⁰, los niños y niñas con problemas visuales, en edad escolar no eran matriculados y si lo estaban eran marginados de las actividades educativas y las familias no tenían ningún conocimiento sobre como los podían ayudar a progresar. Con estos resultados en mano, el Grupo Joven de Asistencia Social del Senhor do Bonfim, en trabajo coordinado con la autoridad local, junto a la Asociación Brasileña de Educadores de Deficientes Visuales y la Secretaría de Educación Especial (SEESP) del Ministerio de la Educación, consiguió la instalación de un Centro de Apoyo Pedagógico para Personas con Deficiencia Visual en el municipio⁶¹. A partir de este diagnóstico con la ayuda del Centro y la activa participación de la administración local, se diseñó el plan de acción para garantizar una atención adecuada a las necesidades especiales de los y las alumnas con deficiencia visual en las escuelas, con acciones en tres ámbitos: el trabajo en la escuela, la sensibilización de la familia y el apoyo directo de los niños con deficiencia visual a fin de mejor desarrollar de su potencial psicomotriz, cognitivo y sensorial.

b) Ejecución

El programa inicia el trabajo con la detección de los problemas visuales de los alumnos de todas las escuelas del Municipio incluyendo muy espacialmente a las rurales. Aseguran la atención oftalmológica necesaria y la entrega de anteojos y otras ayudas para reducir la discapacidad y la detección de los estímulos visuales que puede recibir a fin de potenciarlos y utilizarlos para su mejor desarrollo. Capacita a los y las maestras de las escuelas regulares a fin de que puedan atender adecuadamente a los estudiantes con deficiencia visual. Es así como hoy en día tienen capacidad de dictar las clases con modelos pedagógicos que permiten que estos alumnos se integren plenamente y logren rendimientos escolares significativos sin afectar el avance del conjunto de estudiantes y sin sacrificar calidad.

Un elemento central del funcionamiento de este modelo es la participación de profesores itinerantes especialistas en educación para deficientes visuales los cuales apoyan a los maestros regulares de la escuela entregándoles las herramientas necesarias para lograr la enseñanza de alumnos con y sin deficiencias. Trabajan individualmente con los alumnos deficientes visuales a fin de brindarles apoyo pedagógico en la lectura y transcripción en tinta del sistema Braille, el desarrollo de habilidades encaminadas a la autovalencia, el estímulo del uso del residuo visual y el desarrollo de los demás sentidos. Con las familias, las capacitan en formas de ayudar a sus hijos a compensar las limitaciones impuestas por la deficiencia visual, las orientan frente a los procedimientos adecuados en las actividades de la vida cotidiana y promueven su participación en el programa de estimulación precoz para posibilitar la continuidad de los procedimientos en los hogares. Igualmente trabajan con los estudiantes sin problemas visuales y sus familias en la sensibilización frente a las deficiencias y la capacidad de asumirlos dentro del marco de la normalidad.

Al comienzo de cada año escolar, los profesores de las aulas públicas evalúan a sus alumnos mediante una ficha que reporta las capacidades sensoriales, cognitivas y motrices, la capacidad de leer y escribir, hablar, oír y ver, el nivel de aprendizaje de ciertas habilidades como, por ejemplo, sumar, restar, etc. A partir de esta información la Coordinación de Educación Especial, define los alumnos a los que se les debe practicar un examen de las funciones visuales básicas,

⁶⁰ Debían ir a Salvador de Bahía a más de 300 kilómetros de Senhor do Bonfim.

⁶¹ Los núcleos CAP que dependen del Ministerio de Educación. Se dedican a la producción de materiales didácticos, y apoyan a los alumnos con deficiencias en la escuela a lo largo del país.

óculo-motoras y viso-perceptivas que es llevada a cabo por profesores itinerantes especializados. Los casos que presentan deficiencias visuales se encaminan al examen oftalmológico en la Secretaría Municipal de Salud para determinar la intensidad del problema y su posible tratamiento. Al mismo tiempo, se realizan entrevistas con las familias de estos alumnos para reconstruir su historia de vida y planificar las actividades a realizar con él y su familia.

A partir del diagnóstico médico se define la estrategia de intervención individual, que es puesta en práctica por los profesores itinerantes a través del apoyo pedagógico en la sala de clase, el acompañamiento en distintas actividades como la asistencia a consultorios médicos, cirugías, y búsqueda de material pedagógico en conjunto con actividades de atención a cargo de un equipo de psicopedagogas, psicólogos y técnicos en orientación en movilidad, fuera del aula regular y según las necesidades individuales del niño o de la niña. Todas estas se enfocan en la estimulación visual, el entrenamiento del nervio óptico, el desarrollo de los demás sentidos, alfabetización en Braille o tinta con adaptaciones (letra ampliada, uso de recursos ópticos), psicoterapia, orientación y movilidad (aprender a trasladarse solo) y otras actividades de la vida diaria (comer, vestirse, higiene corporal, etc.), destinadas a aumentar la autoestima de los niños y su capacidad de enfrentar la dinámica de la vida diaria de forma autónoma, facilitando su integración en la sociedad.

Las actividades de orientación y movilidad son particularmente importantes para disminuir las barreras sociales y promover el acceso a la educación y a la vida social. En estas actividades se trabaja con conceptos de conocimiento corporal, de posición y relación con el espacio, de formas, de topografía, ambiente, textura y temperatura para que los alumnos con deficiencia visual aprendan a moverse con seguridad y eficiencia. Los materiales utilizados para este fin incluyen bastones, mapas, cuerdas, pelotas y juegos sonoros. Son efectuadas una o dos veces por semana. Además semanalmente se realizan actividades de la vida diaria como peinarse, lavarse las manos, vestirse, comer, etc. El acompañamiento psicológico va dirigido al alumno y a su familia, de forma individual o en grupo, utilizando rompecabezas, hojas coloradas, lápices de color, etc.

Paralelamente se trabaja con la comunidad escolar (gestores, profesores, servicios generales, padres y alumnos) para sensibilizarla frente al trato con la deficiencia visual en la escuela y en la comunidad. Esta tarea es asumida por el profesor itinerante quien orienta al maestro de aula y asiste a las reuniones de los profesores para lograr una mejor gestión pedagógica. Junto a los profesores de las salas de recursos⁶² orientan a los padres para que apoyen el desarrollo de sus hijos desde los hogares, dando continuidad al tratamiento en las escuelas o llevarlos a tratamientos especializados si se considera necesario.

Además para sensibilizar y orientar a la comunidad escolar el Centro lleva a cabo charlas, talleres o reuniones con documentos sobre la deficiencia, películas, música, historia y otros, orientados a disminuir el estigma relacionado con los alumnos con alguna deficiencia para lograr su inclusión en el sistema escolar. En este sentido ha sido un reto sensibilizar a los profesores de aula para que no sólo tomen en cuenta las necesidades especiales de los alumnos con deficiencia visual, sino también adquieren técnicas de cómo adaptan la enseñanza a estas.

La evaluación y planificación interna se realiza en varias etapas. A lo largo del ciclo escolar, los alumnos son observados en la sala de aula y durante los recreos por los profesores regulares quienes valoran los avances de los educandos en las distintas actividades. Los profesores de aula comparten sus observaciones en reuniones con el equipo técnico del proyecto dos veces al mes. Después de seis meses, el profesor de aula hace una evaluación global de los alumnos con deficiencia visual y lo discute con los padres. A partir de esta evaluación se planifican las

⁶² Las salas de recursos funcionan dentro de las escuelas públicas, generalmente 4 días por semana en un horario complementario al escolar regular. Realizan actividades lúdicas, alfabetizadoras, psicomotricistas y de inclusión social con los alumnos. No atienden deficientes visuales en particular, pero sirven como puente para la derivación de casos de deficiencia visual al Núcleo CAP.

actividades del segundo semestre. Todos estos insumos se consideran en la planificación quincenal del proyecto realizada conjuntamente entre la Coordinación del núcleo CAP, la Coordinación de Educación Especial y el equipo del GASSB. Además se realizan evaluaciones del proceso con los beneficiarios y sus padres cada seis meses para ajustar el programa del alumno si necesario.

La gestión general del proyecto está a cargo del Grupo en colaboración con la Coordinación de Educación Especial de la Secretaría Municipal de Educación.

c) Logros y desafíos del proyecto

El proyecto ha permitido la evaluación médica de los niños y niñas que enfrentan deficiencias visuales y el suministro de las ayudas necesarias. Ha asegurado la inserción escolar de los alumnos con deficiencias visuales, los cuales en general permanecían en su hogares sin ingresar a la escuela, en parte por reticencia y miedo de sus padres y en parte también por cierto nivel de rechazo en las escuelas por las aprensiones de las directivas y de los maestros de aula.

Gracias al programa hoy son matriculados, reciben educación de calidad en las escuelas regulares, además de los apoyos individuales y familiares que les permiten progresar y avanzar hacia la autovalencia gracias a la cual ya incluso hay casos de estudiantes que han concluido la secundaria y han ingresado con éxito a la universidad. Son niños y niñas que han podido verdaderamente hacer válido su derecho a la educación y la no discriminación.

Han desarrollado un modelo que basado en los profesores especialistas itinerantes es posible atenderlos en las escuelas regulares a partir de la capacitación a los maestros del aula y la sensibilización de la comunidad escolar.

d) Costos y financiamiento

Los servicios de acompañamiento y atención se ofrecen de forma gratuita a los alumnos con deficiencia visual. El costo anual promedio por alumno es de 203,46 Reales (equivalente a 97 US\$), significativamente inferior al de un modelo de educación especial. La mayor parte del proyecto es financiado a través de un Convenio con la Secretaría Municipal de Educación de Senhor do Bonfim, que cubre los costos administrativos, los recursos humanos y los gastos relacionados con el alquiler del Centro. Estos recursos no son desembolsados al proyecto sino figuran en los costos operativos de la Secretaría. Esto significa que el proyecto podría ser implementado en otros municipios de igual manera.

Otros recursos provienen de convenios con entidades especializadas que realizan los exámenes y el trabajo voluntario de los psicólogos.

3. Programa para la gestión del conflicto escolar “Hermes”, Cámara de Comercio de Bogotá, Colombia: Reducción de la violencia escolar

a) Antecedentes del programa

En 1.997, la Cámara, con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo, impulsó y convalidó el proyecto “Ariadna - tejiendo los hilos de la paz”, opción metodológica y conceptual para generar procesos de transformación y cambio en las actitudes y respuestas frente al conflicto interpersonal de los jóvenes, dirigidos a niños y niñas entre los 11 y los 18 años. En enero 2001 se inició la ejecución del proyecto en 10 escuelas en zonas de escasos recursos de Bogotá y áreas

circunvecinas⁶³ extendiéndose a 47 colegios oficiales, con 687 conciliadores escolares, 582 pregoneros juveniles de la conciliación escolar y 4.228 actores de la comunidad educativa (padres y madres de familia, directivos, docentes y estudiantes) sensibilizados frente al uso de la conciliación escolar. En 2006, se firmó un convenio con la Secretaría de Educación de Bogotá, lo que permitió expandir el programa y entrar a ser parte de la política pública distrital.

Este modelo validó la capacidad de liderazgo que la y el joven estudiante posee para asumir el papel de conciliador escolar así como posicionar la figura de la conciliación como respuesta a una contracultura inmersa en los valores de la agresión, la amenaza y la violencia verbal y física como medio para dirimir el conflicto. Con el desarrollo del mismo y luego de un proceso de reflexión interna retroalimentado por la dinámica de las propias comunidades se analizó la diversidad de los conflictos y las formas de solución que se habían legitimando al interior de las comunidades, surgiendo así otra propuesta metodológica que respondiera a las características más específicas de cada comunidad. Este es el origen del “Programa para la gestión del conflicto escolar HERMES”, en alusión al dios de los acuerdos en la mitología griega.

El nuevo modelo, incluyó a los docentes y directivos, así como a los padres y madres de familia y, privilegió el enfoque de inteligencia emocional como forma de abordar la identificación del conflicto y desarrollar habilidades y competencias para resolverlo.

b) Objetivo del programa

El objetivo del Programa es brindar a los miembros de la comunidad educativa herramientas pedagógicas para transformar los conflictos, a través del reencuentro con el diálogo y la concertación, en un ambiente de respeto y donde la tolerancia sea una realidad.

c) Modelo metodológico

El programa inicia el trabajo con un diagnóstico preliminar del contexto y caracterización desde la dimensión de las relaciones; el reconocimiento de la dinámica relacional de la comunidad educativa a partir de los significados que se construyen en torno a los conflictos; la definición de un plan de formación para la administración y la gestión de este en el contexto escolar de cada una de las instituciones educativas, utilizando las diferentes comprensiones e interpretaciones que surgen de las relaciones; la construcción de escenarios reflexivos y participativos de formación con los diferentes actores integrantes de la comunidad educativa, orientados al desarrollo de habilidades y herramientas para la gestión del conflicto en el contexto educativo; la creación de mecanismos de administración y la conformación de la mesa de transformación del conflicto para abordar la conflictividad de los diferentes actores de la comunidad educativa y, de alianzas con el comité de convivencia y; el establecimiento de la dinámica de concertación y participación con los padres de familia como aliados de la mesa de transformación del conflicto.

Con estos elementos analíticos y la inclusión del programa en el Plan Estratégico Bianual de la Cámara de Comercio de Bogotá se inicia la Fase de Concertación, en la cual se establecen los contactos con las autoridades públicas de educación tanto locales como distritales o departamentales⁶⁴, se lleva a cabo una entrevista semi-estructurada con los principales actores (directivos, docentes y estudiantes) de la institución en donde se va a trabajar, con el objeto, por una parte, de conocer en detalle las necesidades y características específicas de cada una de las instituciones educativas y la comunidad, y por otra, para analizar las posibilidades reales de éxito en

⁶³ La zona de Cazucá –Soacha y localidad diecinueve (19) de Ciudad Bolívar- y la localidad décima de Engativá, municipios del Departamento de Cundinamarca, colindantes con Bogotá.

⁶⁴ La Alcaldía, la Secretaría de Educación y el Centro de Administración Educativa Local (CADEL).

la implementación, lo que depende básicamente del compromiso de participación y apoyo que expresen los directivos, maestros, estudiantes y sus padres y madres.

Con esta información y el acuerdo de deseo real de participar, se lleva a cabo el Sondeo de Factibilidad que incluye un análisis de las características poblacionales, el reconocimiento del contexto y la cobertura y organización interna de las instituciones, que permite identificar los niveles de motivación para la ejecución y sostenimiento de la propuesta.

Para seleccionar una institución educativa se tienen en cuenta los siguientes criterios: que tengan el nivel de educación secundaria con estudiantes entre 11 y 17 años, correspondientes a los grados 8vo a 11vo; que cuente con un equipo docente dispuesto a acompañar el programa; que tenga impacto y cobertura en el área circundante del colegio; que la población beneficiaria corresponda a los estratos socioeconómicos 0-1-2-3 y; que sean colegios oficiales.

Los resultados de esta etapa son analizados por el equipo del programa, quien define la viabilidad de la implementación y las posibilidades de éxito. En ese momento se inicia la Fase de Promoción y Divulgación, que tiene por objetivo socializar la propuesta con la comunidad educativa, a partir de estrategias metodológicas que responden a los intereses y motivaciones de los actores involucrados. En esta se presenta el programa a los y las estudiantes, docentes y directivos; se exponen los objetivos y horizonte del mismo; se establece un consenso con la comunidad acerca de la pertinencia y viabilidad de éste. A partir de la aceptación colectiva se definen los líderes que participarán directamente de la propuesta, quienes conforman los equipos de trabajo. Estos son un Grupo de Docentes y Tutores y un Grupo de Estudiantes, quienes participan de forma activa y permanente como equipo de apoyo en el proceso, promoviendo la sostenibilidad a corto, mediano y largo plazo. Los actores que participan, como líderes, se vinculan con criterios de voluntariedad y compromiso, los cuales constituyen garantías mínimas para el óptimo desarrollo de la propuesta.

A partir de este momento se da comienzo a la Fase de Apreciación de la Conflictividad en la que, a través de talleres semi-estructurados se construyen espacios de autoreflexión y reflexión colectiva, se identifican narrativas que evidencian los sistemas de significado que dan sentido a sus acciones cotidianas en relación al conflicto y permiten evidenciar sus esquemas de realidad. Son relatos a través de los cuales se construye una lectura de la conflictividad institucional, particular al contexto (barrio, localidad, escuela, grupo de pares, familias). Esta fase permite comprender mejor la posibilidad de transformación de una realidad que los mismos jóvenes han identificado, lo que genera un primer nivel de autonomía, que plantea al joven la posibilidad de ser agente promotor de cambio de su propia realidad y no sólo receptor de estas. En esta fase los docentes tutores participan desde una postura de observación-participativa.

A continuación se desarrolla la Fase de Formación a Docentes, en la cual se construyen espacios de confianza y auto-reconocimiento que los moviliza frente a la importancia de su papel como docentes y el reconocimiento de los jóvenes desde su pluralidad y formas de expresión como una posibilidad de enriquecimiento mutuo y construcción de nuevos referentes de relaciones. En esta fase el docente genera procesos de autoreflexión, donde resignifica su papel y establece nexos con la realidad de sus estudiantes. Igualmente se registran sus experiencias y percepciones en instrumentos llamados “protocolos autorreferenciales”.

Una vez se han logrado estos primeros niveles de concientización, tanto desde el papel del docente como de la dinámica de corresponsabilidad en las relaciones con el estudiantes, se da inicio a la Fase de Formación a Estudiantes, en la cual el liderazgo en la intervención la asume el equipo de alumnos tutores, con acompañamiento de los profesionales de la Cámara quienes fortalecen el proceso a partir de retroalimentación permanente. Para ello se construyen, conjuntamente estrategias metodológicas coherentes con el ciclo vital de los jóvenes a partir del análisis construido en la Fase de apreciación de la conflictividad. Es en estos espacios en donde se propician encuentros de diálogo, emergen las emociones, las historias de vida y vivencias cotidianas, a partir de las cuales se aborda la escala axiológica y se genera un consenso frente a los

valores que dan sentido a la vida de cada uno de los protagonistas. Así mismo, permiten reflexionar acerca de la responsabilidad del Gestor del Conflicto Escolar, y hace posible la integración entre los actores desde una perspectiva distinta a las áreas del conocimiento que ellos imparten, permitiendo ampliar la visión del docente con la perspectiva del joven y, estableciendo una relación docente-estudiante desde una postura de mas horizontal. Con los jóvenes, además se trabaja el nivel de superación personal que les permita desarrollar habilidades y competencias sociales relacionadas con la convivencia pacífica, la resolución de conflictos y el crecimiento personal. En esta etapa se enfatiza el trabajo estructurado en talleres que atienden el desarrollo de la inteligencia emocional y los principios morales.

A continuación se aborda la fase de Capacitación en Métodos Alternos de Solución de Conflictos (MASC), en la que se introducen conceptos y herramientas de los MASC así como la comprensión del conflicto desde la perspectiva de la transformación, con el fin de integrar la visión personal con la función social que desempeñarán como gestores de conflictos. En este primer nivel de acercamiento a los métodos se introducen las múltiples alternativas y figuras que existen como posibilidad para gestionar los conflictos en su institución. Igualmente, y respondiendo al criterio de voluntariedad en los procesos alternativos de solución de conflictos, cada una de las personas que participan en la formación decide su continuidad y conforman la Mesa de Gestión del Conflicto, definiendo a través de un ritual colectivo su participación.

Una vez terminada la capacitación y habiendo aceptado voluntariamente participar, se inicia la Fase de Especialización, en la cual, a partir del análisis colectivo y evaluando las necesidades particulares del contexto, se selecciona el método de solución de conflictos que se considera más apropiado y se procede a la capacitación técnica, propiciando además espacios de formación para reafirmar aptitudes y conocimientos que ya han adquirido, utilizando ejercicios vivenciales, tales como simulaciones o estudios de caso. Igualmente se entregan las técnicas para el manejo de actas de compromiso y, muy especialmente, la conciencia de las responsabilidad social que deben tener los integrantes de la mesa de gestión de conflictos al convertirse en referente social para la comunidad educativa. Una vez concluida se lleva a cabo la Ceremonia de Certificación, momento muy significativo para los grupos y la institución, pues es en ésta en donde los jóvenes y los docentes se comprometen públicamente a ser Gestores del Conflicto y por lo tanto un ejemplo de convivencia.

Una vez están certificados se lleva a cabo, en cada la institución educativa, un ritual de lanzamiento de la Mesa de Gestión, inaugurada por los propios gestores. Esta ceremonia se ofrece a la comunidad educativa la Mesa como el canal idóneo para resolver los conflictos que se presentan al interior de esta comunidad invitando a abandonar la violencia como canal de resolución de las diferencias. A partir de este momento entran oficialmente a funcionar las mesas y los gestores del conflicto.

Viene ahora la Fase de Continuidad en la que, por una parte, se generan alianzas entre los Comités de Convivencia u otras instancias del gobierno escolar y con los directivos, lo que aporta a la permanencia del modelo y; por otra, a partir de las fortalezas y dificultades surgidas en el trabajo, se desarrolla un segundo nivel de especialización, que permite a los Gestores, afianzar los conocimientos y potencializar sus habilidades en la solución de conflictos mejorando su desempeño y fortaleciendo elementos fundamentales de la inteligencia emocional y de las habilidades sociales y comunicativas. En esta fase, así como en la ejecución del programa de aquí en adelante, los gestores deberán apropiarse del mismo y promover la alternatividad para la gestión de conflictos en el ámbito escolar generando cambios en la cultura institucional. Para ello y de manera permanente, deberán llevar a cabo acciones de sensibilización en la comunidad educativa de forma tal que esta reconozca y legitime la Mesa de Gestión como un espacio para resolver los conflictos cotidianos que emergen de la interacción. Además se definen los aspectos administrativos y las estrategias para el montaje y administración de la mesa de gestión.

Por otra parte, los y las estudiantes certificadas, entran a formar parte de la Red Nacional de Gestores y Conciliadores Escolares (RENACEG), que les permite trascender las fronteras de su escuela y beneficiar, con su labor a niños y niñas de otras instituciones educativas que también están a la espera de alternativas para gestionar sus diferencias, a través de la realización de Jornadas de Conciliación. Un objetivo fundamental de la Red es que las y los gestores se reconozcan como actores importantes en la escena comunitaria, local y distrital, y en el ejercicio de sus derechos puedan participar activamente en la construcción una nueva versión de juventud capaz de proponer estrategias que aportan a la sana convivencia. La Red se dinamiza de manera permanente a través de encuentros semestrales en los que participan dos líderes de cada Mesa, en donde se socializan las experiencias y se construyen propuestas de trabajo en red.

Teniendo en cuenta que los jóvenes de las mesas de gestión están próximos a graduarse de secundaria, la Cámara brinda acompañamiento a las instituciones educativas para que los docentes tutores, con el apoyo de los estudiantes gestores que también transfieren sus conocimientos a quienes los sucederán, desarrollen el proceso de formación, definiendo un nuevo conjunto de estudiantes, denominado “grupo réplica”. Esta es una actividad básica para asegurar la continuidad y sostenibilidad del modelo en el tiempo, sin que signifique la copia maquina del mismo sino la permanente adaptación a las circunstancias específicas de cada escuela en cada momento en el tiempo.

d) Impacto y Resultados del Programa

Ha logrado consolidar un modelo de negociación de conflictos en donde los estudiantes y los profesores son los actores centrales de los procesos, respetando las habilidades y destrezas de cada uno, que excluye el modelo tradicional disciplinario basado en una autoridad incuestionable de parte del profesorado o las directivas, que hasta el momento parece haber dado pocos resultados. Es flexible desde sus bases y por lo tanto permite acomodarse a las especificidades de las instituciones educativas, sus alumnos, su comunidad y su tiempo. Promueve la reflexión sobre las raíces de los conflictos y trabaja desde la perspectiva de la inteligencia emocional y no de las normas impuestas. Desde su concepción tiene involucrada la continuidad del mismo, sin la necesidad constate de un agente externo como en este caso es la Cámara, gracias al grupo de replica y el tutor. Esto ha permitido que se multiplique en un mayor número de escuelas.

Han logrado desarrollar un trabajo mancomunado de las autoridades públicas de educación tanto distrital, como municipal y departamental, con la Cámara como un aliado.

Un estudio realizado por CIMAGROUP Investigación y Análisis de Mercado, identificó que 74% de los usuarios del programa califican el desempeño general entre bueno y excelente, 93% de los estudiantes que han sido usuarios de las Mesa de Gestión señalan que han logrado una solución pacífica y efectiva del conflicto, el 90% de los casos, se cumplen los acuerdos a los cuales se ha llegado en la mesa de conciliación y 84% de los alumnos afirman que acudirían a las mesas para solucionar sus conflictos; 56% creen en la conciliación como un método efectivo para la solución de conflictos y el 100% de los estudiantes y docentes de las escuelas en donde funciona reportan conocerlo.

El programa, se inició en enero de 2001. Actualmente⁶⁵, se ejecuta en 225 colegios oficiales de estratos 0, 1, 2 y 3 en 19 localidades de Bogotá D.C. y en Zipaquirá, Chía, Cajicá, Tenjo, Tabio, Sopó, Fusagasugá, Arbelaez y Subia, municipios del departamento de Cundinamarca (Ricco 2011). Cabe destacar que son muchos más los colegios que han solicitado ingreso y que aún no se han podido atender por restricciones presupuestales. Para atender esta “demanda insatisfecha” se han establecido las Jornadas de conciliación, a cargo de los integrantes de la red RENACEG, que se llevan a cabo periódicamente en colegios en donde no opera el programa y en las cuales miembros de esta red

⁶⁵ Abril de 2009.

trabajan con estudiantes de otras instituciones educacionales, que les permite interiorizar la experiencia y desarrollar sus propios modelos de conciliación pacífica del conflicto en sus colegios.

Un aporte muy importante ha sido la identificación de las causas más frecuentes de los conflictos al interior de las escuelas, lo cual ha aportado a la definición de posibles soluciones. Estas son el robo, los apodos en la mayoría de los casos peyorativos, la discriminación, la preferencia en contra de otros, la agresión y la falta de respeto, entre otras. En las jornadas de RENACEG, se ha podido evidenciar que la discriminación, entendida como la poca tolerancia a las diferencias bien sean de raza, religión, económicas, por preferencias sexuales, por moda, gustos musicales, fútbol, grupos de amigos, etc. tiene el índice más alto de incidencia y subyace en las demás manifestaciones de conflicto. Igualmente, se ha podido identificar que los estudiantes manifiestan una visión negativa del conflicto, siendo este entendido como un elemento que dificulta las relaciones, el desarrollo de su personalidad y pone en peligro su seguridad, ante lo cual, optan por la agresión como mecanismo de defensa, comportamiento que muchas veces responde también al contexto social en el que vive el joven que lo mantiene en estado de alerta y lo lleva a reaccionar manera violenta ante cualquier estímulo negativo.

e) Obstáculos y desafíos

Como todo proyecto, ha enfrentado obstáculos en el proceso. Uno de los primeros fue la dificultad para que la comunidad educativa y en especial sus directivos y el profesorado aceptaran entender el ámbito escolar no solo como un espacio en el que se ofrecen contenidos académicos sino como laboratorio de vida para la convivencia pacífica. Es claro que esta visión no corresponde a la formación que han recibido y por lo tanto no es de extrañar la resistencia que podían oponer. En muchas escuelas el equipo docente expresó dudas sobre la posibilidad de incorporar este tipo de proyecto de concertación y diálogo como método de solución de conflicto, contrario al estilo de autoritarismo como fuente de seguridad y control. Por lo tanto en el arranque fue necesario establecer espacios de diálogo con los directivos y los maestros para llevarlos a participar activamente en el proceso sin que se sintieran agredidos y cuestionados en su papel de educadores. Los padres y madres de familia fueron claves en este proceso elevando su preocupación por la violencia en las escuelas y los efectos que puede tener en la deserción escolar y el aprendizaje. El proceso de sensibilización pronto principio a dar frutos gracias a las estrategias integran a estos cuadros de la comunidad educativa mostrándoles las ventajas del cambio de perspectiva y su utilidad incluso para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes en un marco de convivencia pacífica.

Por otra parte, las entidades educativas tienden a ver el programa como una vía rápida para el cambio del clima de convivencia en las escuelas, y no como es: un proceso que requiere un tiempo para consolidarse y dar frutos.

f) Costos y Financiamiento

En 2007, el programa tuvo un costo total cercano a los US\$ 272.000, del cual, 85% está dedicado a honorarios del personal técnico y profesional que apoya la consolidación del modelo y la capacitación de los mediadores. El costo por institución atendida es de US\$1.400 y por centro de mediación creado de US\$ 2.500. La formación como mediadores tiene un costo por persona de US\$13 anuales, cifra que desciende a US\$ 1,20 por personas cubiertas por el mismo. Por lo tanto es claro que si bien el costo total es relativamente alto, este se debe a la enorme cobertura del mismo, logrando sin embargo economías de escala que se reflejan en el costo unitario por persona formada y atendida. Sin embargo hay que recordar que este programa se basa en el trabajo voluntario de los y las mediadoras, que son el centro de la ejecución del mismo. Y este trabajo debe ser voluntario tanto en términos de no pago como en acceso y permanencia. De ninguna manera debe ser pagado u obligatorio. Lo que si es necesario y de hecho representa el 6% del costo total, es cubrir los gastos

económicos en los que deben incurrir los mediadores, tales como transporte o alimentación cuando se deben desplazar.

El programa cuenta con dos fuentes principales de financiamiento monetario. La Cámara de Comercio de Bogotá, institución que lo creó, y aporta el 80% del costo total, seguida de la Alcaldía Mayor de Bogotá, a través de la Secretaría de Educación Distrital que ha firmado un convenio por el cual cubre el 50% del valor de los honorarios y los materiales para 36 colegios distritales, convenio que también se ha logrado con algunos municipios de Cundinamarca como es el caso de Zipaquirá.

V. Consideraciones finales

Al concluir la lectura de este documento habrán confirmado la enorme creatividad que está presente en la región y que se pone en marcha para resolver nuevos problemas o algunos tradicionales aún no resueltos o cuyas soluciones tienen limitaciones o problemas.

No hay duda de que la región es una explosión de innovaciones. La sociedad civil de América Latina y el Caribe, así como sus ciudadanos y ciudadanas enfrentan las condiciones adversas que muchas veces enfrentan con enorme creatividad y tienen éxito. Generan modelos innovadores, costo eficientes, sostenibles y con excelentes resultados.

Sin embargo, desafortunadamente somos una región en donde la réplica creativa de lo que se genera en nuestro territorio no es muy común. En el Asia Pacífico, si bien son menos creativos, las innovaciones que nacen en ella son rápidamente asumidas por los propios gobiernos, convertidas en programas gubernamentales y por lo tanto masificados sus beneficios.

Este es el gran reto de la región. Los problemas y las limitaciones que la educación, su calidad, cobertura, acceso presentan aún en la región, requieren por un lado de esta creatividad pero por otra de la expansión de su uso más allá de los lugares o las organizaciones que las han gestado. Y se puede. El ejemplo de Bolivia lo demuestra. El modelo del Hospedaje en Familia no habría podido expandirse a más de 10 municipios y los gobiernos locales no lo hubieran asumido.

Las experiencias presentadas en este documento demuestran el éxito del trabajo mancomunado entre una organización de la sociedad civil o de la propia comunidad y el sector público. La sociedad civil juega un papel central en el apoyo que da a la comunidad o los beneficiarios directos en el análisis de los problemas y la búsqueda de soluciones viables, en un marco de enorme respeto que es precisamente una de las claves del éxito. Una vez han desarrollado un nuevo modelo, lo han probado, la comunidad lo avala, con el apoyo de esta se acercan a las autoridades locales e inician el trabajo conjunto. Los recursos son los mismos que hubiesen utilizado como parte del presupuesto, pero esta forma de trabajar les ha permitido ser más “productivos”, mejorar los servicios que siempre se han prestado, ampliar el número de niños y niñas que se atienden, asegurar el cumplimiento de un derecho.

Deseamos hacer un llamado a la muy activa sociedad civil de nuestra región y a las autoridades gubernamentales de los diferentes niveles a estar dispuestos a conocer en profundidad, analizar estas experiencias y tomar de ellas aquellos factores de éxito que pueden ser aplicados en los diferentes rincones de sus propios países.

Bibliografía

- Alcázar, 2009. Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 7(4).
- AlfaSol, 2009. Alfabetização Solidária, 13 anospercursos e parcerias. Available at: <http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/textos-de-outras-instituicoes/alfabetizacao-solidaria-13-anos-percursos-e-parcerias>.
- AlfaSol, 2007. Formulario de Postulación al Concurso Experiencias en Innovación Social 2006 - 2007.
- AlfaSol, 2011. Portal AlfaSol. Available at: <http://www.alfabetizacao.org.br>.
- Asamblea Constituyente, 2008. Constitución del Ecuador.
- Asamblea General ONU, 2007. Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas.
- Aznar, I., Cáceres, M. del P. & Hinojo, F., 2007. Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de educación primaria a través de un cuestionario de clima de clase: El caso de las provincias de Córdoba y Granada (España). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Available at: <http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art9.pdf>.
- BID, 2006. Estrategia para el desarrollo indígena. Available at: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=691269>.
- BID, 1996. Política operativa sobre pueblos indígenas y Estrategia para el desarrollo indígena.
- Barro, R.J., Education and Economic Growth. Available at: <http://www.oecd.org/dataoecd/5/49/1825455.pdf>.
- Behrman, J.R., 1990. The Action of Human Resources and Poverty on One Another: What We Have Yet to Learn. Available at: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/1999/09/17/000178830_98101902173384/Rendered/PDF/multi_page.pdf.
- Bello, A. & Rangel, M., 2002. Equidad y exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe. *Revista de la CEPAL* 76.
- Bogoya, Daniel, 2010. Distribución espacial de las desigualdades educativas: zonas de integración y ruptura en siete países de la región. *Debate 06, SITEAL*. Available at: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_debate09_20100405_boyoga.pdf.
- Busso, M., Cicowicz, M. & Gasparini, L., 2005. Etnicidad y los Objetivos de Desarrollo del Milenio en América Latina y el Caribe,
- CEPAL, 2000a. Equidad, desarrollo y ciudadanía. Available at: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/4425/lcg2071.pdf>.
- CEPAL, 2008. Juventud y cohesión social en Iberoamérica. Un modelo para armar,
- CEPAL, 2000b. Panorama Social 2000.

- CEPAL, 2007. Panorama Social 2007. Available at: <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/5/30305/P30305.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xslhttp://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/5/30305/P30305.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xsl>.
- CEPAL, 2002. Panorama Social de América Latina 2001 - 2002. Available at: www.eclac.org/publicaciones/xml/4/.
- CEPAL, 2010. Panorama social de América Latina 2010. Available at: <http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/9/41799/P41799.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl&base=/dds/tpl/top-bottom.xsl> [Accessed January 21, 2011].
- CEPAL & Fondo Indígena, Sistema de indicadores sociodemográficos de poblaciones y pueblos indígenas,
- CEPAL, OEI, 2010. Metas educativas 2021: estudio de costos.
- Congreso Constituyente Democrático, 1993. Constitución Política del Perú. Available at: <http://www.constitution.org/cons/nicaragu.htm>.
- Congresso Nacional, Brasil, 1996. Lei No. 9364/96. Available at: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>.
- Cutler, D.M. & Lleras-Muney, A., 2006. Education and health: Evaluating theories and evidence. Available at: <http://www.nber.org/papers/w12352.pdf>.
- Edwards, V., 1991. El concepto de calidad de la educación, UNESCO/OREALC. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000884/088452SB.pdf>.
- Espíndola, E. & León, A., 2002. La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. Revista Iberoamericana de Educación, No. 30. Available at: <http://www.rieoei.org/rie30a02.htm>.
- Faria, R., 2003. Programa Alfabetização Solidária: avaliação de impacto da atuação.
- Fernández, L., 2010. Aumenta en el DF la delincuencia juvenil. Milenio Online. Available at: <http://impreso.milenio.com/node/8815243>.
- Fundación Pueblo, 2002. 10 años de cooperación público - privada en favor della Educación Fiscal.
- Fundación Pueblo, 2006. Formulario de Postulación. Concurso Experiencias en innovación social. 2006-2007.
- Garnier, Leonardo, 2008. Repetir o pasar: y la deserción? Available at: www.leonardogarnier.com/index.php?option=com_content&task=view&id=560&Itemid=134.
- Glewwe, P., 2001. Schools, skills and economic development: Education, policies, student learning an socioeconomic outcomes in development countries ECONOMIC DEVELOPMENT CENTERDepartment of Economics, MinneapolisDepartment of Applied Economics, St. PaulUNIVERSITY OF. Available at: <http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/12969/1/edb01-03.pdf>.
- Godenzzi, J.C., Globalización, multilingüismo y educación: el caso del Perú. Available at: <http://www.oei.es/cultura2/god.htm>.
- Greiner, A. & Semmler, W., 2002. Externalities of investment, education and economic growth. Economic Modelling, 19. Available at: www.newschool.edu/cem/eg-externalities-of-investment-002002.pdf.
- Griffiths, T., 2005. Los Pueblos Indígenas y el Banco Mundial: experiencias de participación, Available at: <http://www.forestpeoples.org/sites/fpp/files/publication/2011/08/wbipsandparticipjul05sp.pdf>.
- Hasenbalg, C., 2006. Ciclo de vida y desigualdades raciales en Brasil. In Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: Información sociodemográfica para políticas y programas.
- Hevia, R., 2003. Educación y diversidad cultural.
- Hopenhayn, M., La educación ante los cambios culturales de fin de siglo.
- Hopenhayn, M., Bello, A. & Miranda, F., 2006. Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio.
- IBGE, 2000. Síntesis de indicadores sociais 2000. Available at: <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html>.
- IBGE, 2004. Tendências demográficas. Uma análise dos resultados da Amista do Censo Demográfico 2000. Estudos e Pesquisas. Informação Demigráfica Socioecômica, (13). Available at:

- http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias_demograficas/tendencias.pdf.
- Inter-American Development Bank, 1999. Facing up to inequality in Latin America, Washington D.C. Available at: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=35129835>.
- International Disability Rights Monitor, 2004. Monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad 2004. Available at: http://www.cirnwork.org/idrm/reports/IDRM_Americas_2004_ES.pdf.
- Lavados, P. & Gallegos, J., 2005. La dinámica de la deserción escolar en el Perú: un enfoque usando modelos de duración. Available at: http://www.redligare.org/IMG/pdf/dinamica_desercion_escolar_peru.pdf.
- Londoño, J.L., 1996. Poverty, Inequality and Human Capital Development in Latin America, 1950-2025.
- López, L.E. & Kuper, W., 1999. La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. Revista Iberoamericana de Educación, (20). Available at: <http://www.rieoei.org/rie20a02.htm>.
- Martínez, L., El método de Paulo Freire: Etnia Kolla.
- Martínez, R. & Fernández, A., 2010. Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto. Available at: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/5/37895/dp-impacto-social-economico-analfabetismo.pdf>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de Bolivia, GTZ, Fundación Pueblo, 2003. Acceso escolar y factibilidad del programa hospedaje estudiantil en familia en el Norte de Potosí. Available at: http://mail.proagro-bolivia.org/pdf/PROAGRO/NO_PO_2003/acceso_escolar.pdf [Accessed January 24, 2011].
- Montaña, S. & Milosavljevic, V., 2009. Trabajo infantil en América Latina y el Caribe: su cara invisible. Boletín Desafíos, (8). Available at: <http://www.eclac.org/dds/noticias/desafios/5/35045/Boletin-desafios8-CEPAL-UNICEF.pdf>.
- Naciones Unidas, 2006a. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Available at: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/disabilities-convention.htm>.
- Naciones Unidas, 1948. Declaración Universal de los Derechos Humanos, Available at: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>.
- Naciones Unidas, 2006b. Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños. Available at: http://www.unicef.org/violencestudy/spanish/reports/SG_violencestudy_sp.pdf.
- Naciones Unidas, 1966. Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Available at: <http://www2.ohchr.org/english/law/cescr.htm>.
- Naciones Unidas & UNESCO, 2001. Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización: la educación para todos (2003 - 2012).
- OCDE, 2009. PISA 2009 Results: What Makes a School Successful?, Available at: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/fulltext/9810101e.pdf?expires=1306785968&id=id&accname=ocid195767&checksum=8B2E305DBDD210F7CA844BD935647192>.
- OEI, 2007. Preocupa la violencia y el maltrato en escuelas de América Latina. Available at: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1256>.
- OIT, 1989. Convenio OIT Nro. 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Available at: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml>.
- OIT, 2006. La eliminación del trabajo infantil: un objetivo a nuestro alcance, Available at: <http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc95/pdf/rep-i-b.pdf>.
- OREALC, SEP, México & OEA, 2011. Panorama Educativo 2010: desafíos pendientes, Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001915/191524s.pdf>.
- OREALC/UNESCO Santiago / Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Evaluación (LLECE), 2008. Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648S.pdf>.
- Ordaz, J.L., 2009. México: impacto de la educación en la pobreza rural. Available at: http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/35044/Serie_105.pdf.

- PNUD, 2003. Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil. Available at: http://ead01.virtual.pucminas.br/idhs/02_pnud/relatorios.htm.
- PNUD, 2010. Informe sobre Desarrollo Humano 2010. Available at: http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_ES_Complete.pdf.
- PNUD, 2009. Seminario Regional. Las mujeres afrodescendientes y la cultura latinoamericana: identidad y desarrollo.
- Rajeshwari V. Pandharipande, 2002. Minority Matters: Issues in Minority Languages in India. *International Journal on Multicultural Societies*, Vol. 4, No. 2. Available at: <http://www.unesco.org/most/vl4n2pandhari.pdf>.
- Rama, G., 1984. Educación y democracia. In *El sistema educativo en América Latina*. UNESCO, CEPAL, PNUD.
- Rama, G., 1983. La educación latinoamericana. Exclusión o participación. *Revista de la CEPAL*, (21).
- Reimers, F., 2000. *Unequal Schools, Unequal Chances*, David Rockefeller Center Series on Latin America Studies, Harvard University.
- Ricco, P., 2011. Información.
- Román, M., 2009. Duras Evidencias de la Incapacidad de Retención de los Sistemas y de su Porfiada Inequidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, Volumen 7(Número 4). Available at: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/editorial.htm>.
- Rumberger, R.W., 2004. "What can be done to reduce school dropouts?" En Gary Orfied (Ed.) *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis*, Harvard Education Press. Available at: <http://education.ucsb.edu/rumberger/papers.htm>.
- SITAEL, 2010. El analfabetismo en América Latina, una deuda social. Available at: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/datodestacado_furosevich_20101130.pdf.
- Sepúlveda, L. & Opazo, C., 2009. Deserción escolar en Chile: Volver la mirada hacia el sistema escolar? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 7(4).
- Skoufias, E. & Parker, S.W., 2001. Conditional Cash Transfers and Their Impact on Child Work and Schooling: Evidence from the PROGRESA Program in Mexico. *Economía*, 2(1). Available at: <http://www.jstor.org/stable/20065413>.
- Stang Alba, M.F., 2011. Las personas con discapacidad en América Latina: el reconocimiento jurídico a la desigualdad real. Available at: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/6/43186/lc13315-P.pdf>.
- Tedesco, J.C., 1984. Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina. In *El sistema educativo en América Latina*. UNESCO, CEPAL, PNUD.
- Torres, R.M., 1992. Alternativas dentro de la educación formal: el programa de Escuela Nueva de Colombia. *Perspectivas*, (84). Available at: <http://www.campus-oei.org/equidad/esnueva.PDF>.
- UNESCO, 1990. Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, Jomtiem. Available at: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>.
- UNESCO, 2006. Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural, Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>.
- UNESCO, 2011a. EFA Global Monitoring Report 2011. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190743e.pdf>.
- UNESCO, 2002. EFA Global Monitoring Report 2002, Available at: http://www.unesco.org/education/efa/global_co/policy_group/hlg_2002_monitoring_complete.pdf.
- UNESCO, 2010a. EFA Global Monitoring Report 2010. Reaching the marginalized, Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606e.pdf>.
- UNESCO, 2008a. El Desafío Mundial de la Alfabetización. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170s.pdf>.
- UNESCO, 2008b. El Desafío de la Alfabetización en el Mundo, Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170s.pdf>.
- UNESCO, 2010b. Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe.
- UNESCO, 2011b. Informe de seguimiento de la ETP en el Mundo 2011. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001921/192155S.pdf>.
- UNESCO, 2008c. Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2008. Available at: <http://www.unesco.org/education/gmr2008/>.

- UNESCO, 2008d. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo 2006. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160660S.pdf>.
- UNESCO, 2008e. Mensaje del Sr. Koichiro Matsuura, Director General de la UNESCO, con motivo del Día Internacional de la Alfabetización. Available at: http://www.onu.org.pe/publico/Mensajes/20080908alfabetizacion_unesco.aspx.
- UNICEF, 2004. Estado Mundial de la Infancia 2004, Available at: <http://www.unicef.org/spanish/sowc/archive/SPANISH/Estado%20Mundial%20de%20la%20Infancia%202004.pdf>.
- Vasconcelos Esteves, R.C., 2002. Programa Alfabetização Solidária: uma estratégia de sucesso para a educação de jovens e adultos no Brasil. In VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Lisboa, Portugal. Available at: <http://www.ijj.derecho.ucr.ac.cr/archivos/documentacion/inv%20otras%20entidades/CLAD/CLAD%20VII/DOCUMENTOS/ESTEVEVES.PDF>.
- Vélez, E., Schiefelbein, E. & Valencia, J., Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Available at: <http://www.oei.es/calidad2/Velezd.PDF>.
- Weinberg, G., 1983. Una perspectiva histórica de la educación latinoamericana. Revista de la CEPAL, (21).
- World Bank & World Health Organization, 2011. World Report on Disability. Available at: http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf.