

Inspiraciones alcanzables

15 políticas educativas destacadas en América Latina



Autoría

Belén Sanchez y Paula Coto

Con la colaboración de Romina Berardi

Dirección del proyecto

Axel Rivas

Diseño

Patricia Peralta

Edición

Sebastián Zírpolo

© 2016, CIPPEC, Natura, Instituto Natura

Si desea citar este documento: Sanchez, B. y Coto, P. (2016). Inspiraciones alcanzables: 15 políticas educativas destacadas en América Latina. Buenos Aires: CIPPEC, Natura e Instituto Natura.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes y no se los utilice con fines comerciales.

La opinión de las autoras no refleja necesariamente la posición de todos los miembros de CIPPEC, Natura o Instituto Natura.

Las publicaciones de CIPPEC están disponibles en su sitio web (www.cippec.org).

CIPPEC alienta el uso y divulgación de sus publicaciones sin fines comerciales.

CIPPEC

Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento

T (+5411) 4384-9009 | F (+5411) 4384-9009, int. 1213

Av. Callao 25, 1° A, C1022AAA, Buenos Aires, Argentina

info@cippec.org | www.cippec.org

Natura

T (+5411) 4756-9300

Cazadores de Coquimbo 2860, 2do piso, Munro, Buenos Aires, Argentina

www.naturacosmeticos.com.ar

Instituto Natura

T (+5511) 3034-3826

Av. Brigadeiro Faria Lima, 201, conj. 171, C05426-001, São Paulo, Brasil

www.institutonatura.org.br

Coto, Paula

Inspiraciones alcanzables: 15 políticas educativas destacadas en América Latina / Paula Coto ; Belén Sanchez ; contribuciones de Romina Berardi. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Fundación CIPPEC, 2016.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-1479-47-4

1. Política Educacional. I. Sanchez , Belén II. Berardi, Romina, colab. III. Título. CDD 379

Fotos de tapa (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo): Entorno Inteligente, Asociación Civil Aprender con Interés, UNCRFAP, Fundación Transformemos, Fundación Escuela Nueva, MDE Ciudad Inteligente/Flickr, Fundación Transformemos, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)/Flickr, Fundación CAP, ProRural.

Nota sobre género y lenguaje

El uso de un lenguaje que no discrimine por género es una de las preocupaciones de las autoras.

Sin embargo, dado que no hay acuerdo sobre la manera de hacerlo en castellano y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar el femenino y masculino en simultáneo para visibilizar la existencia de ambos géneros, se ha optado por emplear el genérico tradicional masculino.

Las autoras entienden que todas las menciones en genérico representan siempre a varones y mujeres, salvo cuando se especifique lo contrario.

Agradecimientos

Este proyecto se inscribe dentro del Laboratorio de Innovación y Justicia Educativa que desarrollamos desde CIPPEC, y fue apoyado específicamente por Natura Cosméticos e Instituto Natura (Brasil). Agradecemos en particular a Sabina Zaffora, Karina Stocovaz y Jonas Waks por haber confiado en CIPPEC para liderar este estudio y haber seguido de cerca todo el proceso.

La publicación que aquí presentamos es fruto de un esfuerzo colaborativo del que participaron varias personas e instituciones. Los autores agradecen muy especialmente al equipo del Programa de Educación de CIPPEC, que participó activamente de instancias intermedias de discusión que fortalecieron la metodología y los hallazgos del estudio. En particular, agradecemos a Macarena Feijoó por su asistencia en la elaboración de la publicación, y a Renata Grinfeld por sus valiosos comentarios como formadora especialista en Comunidades de Aprendizaje. También agradecemos muy especialmente la colaboración de Romina Berardi, consultora del Programa de Educación y formadora de Comunidades de Aprendizaje, por su trabajo de elaboración de los relatos de caso de cuatro de las políticas seleccionadas.

Agradecemos también al equipo de Comunicación de CIPPEC, en especial a Sebastián Zírpolo, Julia Delfini y Ana María Jiménez, por su trabajo en la edición del texto y en la elaboración de otros productos orientados a comunicar los hallazgos del estudio; así como el apoyo de todas las áreas institucionales que hicieron posible la gestión cotidiana del proyecto y de los recursos necesarios para llevarlo adelante. Una mención especial merece el trabajo de Patricia Peralta, diseñadora de la publicación.

El trabajo articulado con instituciones de varios de los países analizados fue crucial para obtener una mirada sensata sobre la relevancia de cada uno de los casos seleccionados para el proyecto y en el contexto local de política educativa de cada país. La colaboración de Instituto Natura (Brasil), Educación 2020 (Chile), Empresarios por la Educación (Colombia), Vía Educación (México) y del consultor Lucas Sempé (Perú) en el relevamiento y la revisión de los casos fue esencial en este sentido.

Finalmente, queremos extender nuestros más sinceros agradecimientos a todas aquellas personas que nos han brindado su tiempo y han compartido con nosotros su experiencia y saberes al frente de cada una de las políticas y programas relatados en este documento. Sus testimonios han sido vitales no solo para comprender y enriquecer el relato de cada uno de los casos, sino también para reafirmar nuestro compromiso con la mejora de la educación latinoamericana sabiendo que se trata de un objetivo compartido por muchos de quienes lideran las políticas que pueden hacerla posible.

Los casos presentados a lo largo de este libro son producto de investigaciones y entrevistas a sus principales impulsores y responsables. Las autoras se hacen responsables de cualquier error de interpretación en los que hayan incurrido a la hora de relatarlos.

Resumen ejecutivo

América Latina es un laboratorio de políticas educativas que articulan esfuerzos de distinto tipo y tenor en pos de un objetivo compartido: la mejora de la calidad y la equidad de la educación. El proyecto *Mapa de Políticas Educativas en América Latina II* se propuso identificar aquellas que son faros: se destacan entre las otras y marcan el camino del cambio hacia sistemas educativos que son espacios de aprendizaje dialógico, enriquecidos por la diversidad y abiertos a la comunidad.

Estas políticas se destacan por una combinación de factores que las vuelven inspiradoras. **Llevan en su ADN un mandato de justicia social y educativa anclado en la creencia de que las dificultades pueden transformarse en oportunidades.** Son políticas que han logrado escalar, alcanzando a cantidades significativas de alumnos y escuelas. Son innovadoras en sus enfoques, que tienden a mostrar caminos de cambio no tradicionales tanto dentro como fuera del entorno escolar. Son, también, políticas potentes: la fuerza de sus intervenciones se confirma en los resultados que están logrando y en la evidencia científica que las fundamenta.

Para identificarlas, se tomó como criterio de selección la presencia de prácticas educativas avaladas por la investigación por su capacidad para incidir positivamente sobre la calidad y la equidad educativas y la cohesión social en la escuela y su entorno. En particular, se buscaron políticas que pusieran en práctica la agrupación heterogénea de los alumnos, la extensión del tiempo de aprendizaje, la individualización del currículum con altas expectativas, y/o la participación de la comunidad en la educación. A su vez, se buscó que la presencia de estas prácticas concretas estuviera alineada explícita o implícitamente con principios político-pedagógicos afines al aprendizaje dialógico.

Como resultado de la investigación, que contó con la colaboración de organizaciones locales socias en Chile, México, Brasil, Colombia y Perú, se identificaron 15 casos de políticas destacadas. Se trata de políticas y programas de diversos tipos: modelos pedagógicos, políticas de reinserción escolar, programas integrales de transformación escolar, programas de educación ciudadana, políticas de reconocimiento de colectivos históricamente marginados, programas de promoción de la participación de la comunidad en la escuela, estrategias de desarrollo profesional docente y políticas de extensión del tiempo escolar.

El análisis de conjunto de las políticas seleccionadas revela una serie de componentes comunes que constituyen lecciones aprendidas de interés para toda la región: (1) traducen concepciones complejas sobre los problemas a abordajes igualmente complejos mediante la articulación intersectorial; (2) llegan al territorio con abordajes integrales que posibilitan la creación de ecosistemas de innovación pedagógica; (3) crean sentido en torno a la innovación tendiendo puentes con las prácticas vigentes; (4) construyen alrededor de sí mismas una mística de cambio y la contagian a todos los involucrados; (5) se construyen y mejoran con tiempo, y en ello es clave el esfuerzo sostenido del tercer sector; (6) el contenido de sus intervenciones no es inocuo: tiene potencia de cambio avalada por evidencia; y (7) comparten un claro horizonte pedagógico y están ancladas en sólidas creencias de justicia.

Los casos muestran cambios de gran escala que logran crear ecosistemas de innovación pedagógica con resultados en el acceso, la retención y la calidad de los aprendizajes. Son verdaderas rutas ejemplares de política educativa en América Latina.

Contenido

Introducción	6
Plan Vuelvo a Estudiar, Santa Fe.....	17
Gimnasios Cariocas, Río de Janeiro	23
Programa Tiempo de Escuela, São Bernardo do Campo, São Paulo.....	28
Programa Aprender en Familia	33
Microcentros rurales	39
Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín	44
Escuela Nueva, Colombia.....	51
Sistema Interactivo Transformemos Educando.....	57
Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, Bogotá.....	62
Aprender a participar ¡Participando!	69
Redes de Tutoría.....	74
Centros Rurales de Formación de Alternancia	80
Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.....	87
Programa Maestros Comunitarios	92
Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles	97
Conclusiones y lecciones aprendidas.....	102
Anexo: Acerca de Comunidades de Aprendizaje	106
Acerca de las autoras.....	108
Acerca de CIPPEC	108
Acerca de Natura.....	108
Acerca de Instituto Natura	108

Introducción

El desafío de garantizar una educación equitativa y de calidad es compartido por todos los países de América Latina. Fue la región que obtuvo resultados promedio más bajos en las evaluaciones PISA en comparación con el resto de las regiones que participaron en 2012. En promedio, el 31% de los alumnos en edad de finalizar el nivel secundario no asiste a la escuela, y el 36% asiste con sobreedad¹. Las desigualdades en los niveles de aprendizaje según nivel socioeconómico se han reducido en lo que va del siglo, pero aún revelan una distribución injusta del acceso al conocimiento y el aprendizaje (Rivas, 2015).

A pesar de los inmensos desafíos que plantea este diagnóstico, la región ha avanzado mucho en los últimos años. Entre 2000 y 2012, América Latina fue la región que más aumentó sus resultados de aprendizaje medidos por las evaluaciones PISA, y el mismo trayecto de mejora puede identificarse al comparar los resultados de las evaluaciones SERCE y TERCE de la UNESCO. A su vez, América Latina alcanzó el mayor aumento de las tasas de escolarización en el nivel secundario; lo que implica que, al mismo tiempo, mejoró sus niveles de acceso y calidad educativa (Rivas, 2015).

Una mirada cuidadosa detrás de las tendencias regionales y nacionales en términos de los resultados de aprendizaje revela la existencia de **un laboratorio de políticas educativas en actividad a lo largo y ancho de toda la región**, trabajando para revertir esta situación desde las complejas dimensiones que las componen. Gobiernos nacionales y subnacionales trabajan a diario por mover la aguja en materia educativa a través de políticas y programas de distinto tipo.

¹ Se tomaron en cuenta los casos de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay, analizados en *América Latina después de PISA* (Rivas, 2015).

Entre todas ellas, existen algunas que sobresalen por una combinación de características que las vuelven inspiradoras y las convierten en **intervenciones dignas de ser entendidas, difundidas, conocidas y comprendidas por los tomadores de decisiones de política pública de toda la región**.

En primer lugar, son políticas² cuyos ejes de acción están en buena medida avalados por evidencia científica sobre qué es aquello que funciona y logra mejorar los aprendizajes con equidad. Así, estas políticas responden a un criterio de racionalidad técnica muchas veces ausente en los procesos de formulación y planificación de políticas públicas en América Latina.

Son, además, políticas sólidas en términos de los principios que las sustentan y que promueven. Están sustentadas en evidencia científica, llevan en su ADN un fuerte mandato de justicia social anclado en la convicción de que todos tienen derecho y pueden aprender. La incorporación de una sólida racionalidad técnica no ha implicado, en los casos de estas políticas, el abandono de principios irrenunciables a la hora de construir justicia educativa.

En tercer lugar, estas políticas inspiran por su carácter innovador. **Muestran caminos de cambio no tradicionales, que desafían estructuras y marcos de pensamiento establecidos**. Apuestan por entrar en las prácticas, no en lo que rodea las escuelas simplemente. Crean puentes entre los modelos de enseñanza tradicionales y homogéneos y los modelos dialógicos y reflexivos. Para ello construyen caminos innovadores, rupturas mayores o menores que sean practicables y escalables.

² Específicamente, se han identificado intervenciones de origen tanto estatal como social (provenientes de organizaciones de la sociedad civil), en algunos casos más fácilmente identificables con la noción de "política pública" y en otros más bien entendibles como "programas" o "proyectos". En todos los casos se trata de conjuntos de intervenciones interrelacionados, ordenados en función de objetivos preestablecidos y precedidos por una construcción técnico-política previa deliberada (Fernández Arroyo y Schejtman, 2012).

En cuarto lugar, se trata de políticas que han recorrido el camino de mejorar la educación en el contexto latinoamericano, y esto las vuelve más cercanas al universo de posibilidades de los ministerios y secretarías de educación de la región. Se han enfrentado con obstáculos similares y se han propuesto metas de similar envergadura. Sus lecciones valen el doble por haberse consolidado en el marco de principios claros y asentado en evidencias en el contexto de América Latina, signado por dificultades que le son propias.

Esto las convierte en verdaderas inspiraciones alcanzables. Con caminos ya recorridos en contextos muy similares a los nuestros, muestran un nuevo lenguaje de política educativa, un compromiso profundo con los sujetos olvidados y a la vez una mirada esperanzadora basada en la innovación pedagógica y la participación social, no en la compasión pesimista de la compensación social. Generan redistribución y reconocimiento, trabajan con los sectores populares como sujetos de derecho, sujetos activos, sujetos pedagógicos que construyen y transforman su realidad. No son políticas pasivas, conformistas o conductistas. En esto radica su excepcionalidad y las lecciones que abren a toda la región.

El proyecto

El proyecto *Mapa de la Política Educativa en América Latina II (MAPEAL II)* se propuso identificar, comprender y difundir algunas de estas políticas inspiradoras y alcanzables, verdaderos faros en el heterogéneo universo de las intenciones y acciones por mejorar la educación en la región.

Lo hizo desde un doble punto de partida. El primero fue el proyecto de investigación MAPEAL I (2014-2015), que llevó adelante un ejercicio integral de mapeo de la situación educativa en la región analizando qué estrategias sistémicas han

sido impulsadas en los años recientes para la mejora de la educación. Esta primera etapa del proyecto, desarrollada por CIPPEC con la colaboración de instituciones socias en cada uno de los países estudiados, culminó en la publicación de *América Latina después de PISA* (Rivas, 2015). Este libro presenta el primer análisis sistemático comparado de los siete países que participaron regularmente de las pruebas PISA entre 2000 y 2012 (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay) acerca de cómo evolucionaron y de qué hay detrás de los resultados, en el marco de una mirada cuidadosa, profunda y sensata.

MAPEAL I confirmó una de las hipótesis de las que había partido: América Latina es cuna de variadas políticas educativas que, desde los niveles nacional, estadual y municipal, están cambiando la vida de las escuelas y los alumnos en distintas direcciones y a distinto ritmo. El desafío de identificar aquellas particularmente inspiradoras por las cualidades arriba descritas motivó esta segunda etapa del proyecto, cuyo trabajo ha sido condensado en esta publicación.

El segundo punto de partida fue la definición de una serie de horizontes, principios filosóficos orientadores, porque no todo fin ni todo camino son iguales en la búsqueda de mejorar la educación. Son principios que retomamos de investigaciones previas (Rivas y otros, 2007; Veleda, Rivas, y Mezzadra, 2011) y en particular del proyecto Comunidades de Aprendizaje, cuya implementación CIPPEC lidera en Argentina.

Comunidades de Aprendizaje es un proyecto concreto de intervención sobre la realidad. Se trata de una propuesta de transformación educativa y social con eje de actuación en la escuela, basada en la implementación de una serie de “actuaciones educativas de éxito” avaladas por investigación (INCLUD-ED) que favorecen la participación de la comunidad,

orientadas a mejorar la calidad y la equidad de la educación, así como la cohesión social en el interior de las escuelas y de sus comunidades³.

Los principios que sustentan a Comunidades de Aprendizaje, la base científica que lo avala y la escala de implementación e institucionalización que gradualmente va adquiriendo (ver Anexo I) lo convierten en un ejemplo paradigmático de inspiración alcanzable, que ha sido el puntapié para definir la orientación de este trabajo y la metodología de indagación (ver Marco conceptual y metodológico).

La adopción de Comunidades de Aprendizaje como punto de partida y no como un caso entre los otros se explica a la luz de un segundo objetivo de este proyecto, que se suma al de identificar ejemplos que puedan alimentar e inspirar los procesos de diseño y formulación de políticas educativas en la región. Se trata de un objetivo interno a la red que implementa Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica: el de ampliar los marcos de referencia del trabajo de la red y tender puentes teóricos y prácticos con otras intervenciones que compartan su base científica y principios afines a los suyos. Es por esto que, además de buscar en las políticas y programas cualidades que las volvieran inspiradoras y potencialmente alcanzables; se buscó que fuera posible identificar una afinidad con el contenido de la propuesta de Comunidades de Aprendizaje.

³ Comunidades de Aprendizaje surgió en el seno del Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de las Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona; y se implementa desde en 1995 en escuelas públicas de España. Desde 2013, el Instituto Natura (Brasil) lidera su implementación en seis países de América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Perú) de la mano de una red de organizaciones de la sociedad civil, universidades y ministerios/secretarías de educación. En Argentina, CIPPEC coordina y articula los esfuerzos de la red local de actores en pos de dar a conocer el proyecto, implementarlo como política pública de la mano de gobiernos provinciales. Una descripción más completa del proyecto ha sido desarrollada en el Anexo I.

La próxima sección describe en detalle los procesos de elaboración conceptual y metodológica que fueron llevados a cabo para cumplir el doble objetivo del presente proyecto.

Marco conceptual y metodológico

El trabajo de mapeo e identificación se concretó a través de una alianza con instituciones socias de Brasil (Instituto Natura), Chile (Educación 2020), Colombia (Empresarios por la Educación), México (Vía Educación) y Perú⁴ que aportaron su conocimiento específico sobre la realidad de las políticas educativas de sus países y colaboraron con la detección y selección de los casos destacados. En la mayoría de los casos, las organizaciones socias locales son también miembros de la red que implementa Comunidades de Aprendizaje, por lo que conocen en detalle las características de la propuesta.

Para ser consideradas como inspiradoras, estas políticas deben cumplir con una doble condición: estar basadas en posicionamientos político-filosóficos y principios pedagógicos sólidos y afines a la idea de la educación como un derecho humano; y estar sustentadas en una racionalidad técnica también sólida, es decir, fundamentada en investigaciones científicas rigurosas.

A continuación, se expone el detalle de cada uno de estos criterios, a los que en una segunda instancia –que será descrita más adelante– se añadirán los criterios asociados a la cualidad de “alcanzables” de las políticas/programas estudiados.

⁴ En el caso de Perú no se estableció una alianza con una institución, pero se contó con la colaboración de Lucas Sempé, especialista en políticas educativas y líder del proyecto regional de evaluación del impacto de Comunidades de Aprendizaje en Argentina.

La dimensión político-filosófica: los principios que sustentan las políticas

Toda intervención educativa es, por definición, política: expresa la adhesión implícita o explícita a determinadas concepciones acerca del significado de la justicia y del rol de la educación en su construcción.

Este estudio parte de concebir a la educación como derecho humano y como la principal vía para la construcción de sociedades más justas, donde todos tienen capacidades para actuar.

Las capacidades, entendidas como aquellas habilidades y conocimientos de los que las personas disponen para alcanzar los fines que ellas mismas valoran, son necesarias para la libertad y la autonomía (Sen, 2011). En este sentido, se continúa en la línea del enfoque adoptado en el proyecto MAPEAL I (Rivas, 2015), que entiende que los sistemas educativos deberían lograr generar en todos sus alumnos, hacia el final de su trayecto educativo obligatorio, las capacidades necesarias para desenvolverse en el mundo con plena autonomía. Sus políticas deben adherir claramente a la idea de justicia y estar comprometidas con el logro de los resultados que habilitan estas capacidades.

Por tanto, las políticas destacadas por este estudio adhieren, implícita o explícitamente, a una concepción de la educación como derecho humano. Se trata de políticas ancladas en una serie de principios fundantes e irrenunciables, que pueden resumirse en las siguientes afirmaciones:

- Todos somos iguales, en el sentido de que somos titulares de los mismos derechos humanos.
- Todos podemos aprender y alcanzar los máximos resultados educativos.
- Nuestras diferencias son valiosas en sí mismas, y son fuente de oportunidades y no un obstáculo para alcanzar mayores niveles de aprendizaje.

En el plano pedagógico, buena parte de estos principios se ven reflejados en la perspectiva del aprendizaje dialógico (Aubert, Flecha, Garcia, Flecha, y Racionero, 2008). El aprendizaje dialógico se enmarca en una *visión de altas expectativas*: coloca el énfasis en el punto de llegada del alumno, y orienta la práctica de enseñanza a la transformación de los conocimientos previos con el objetivo de obtener los máximos resultados; a diferencia de perspectivas que asocian los niveles de conocimientos previos a limitaciones respecto de los posibles logros de aprendizaje. En palabras de Freire:

Esto no significa negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a los que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres *condicionados pero no determinados*. Reconocer que la historia es tiempo de posibilidad y de *determinismo*, que el futuro, permítanme reiterar, es *problemático* y no *inexorable* (2006, p. 9).

En este marco, el aprendizaje dialógico entiende al diálogo –es decir, las interacciones que tienen los alumnos con otras personas de la escuela y la comunidad– como el motor por excelencia de la transformación de los logros de aprendizaje. En particular, es el diálogo igualitario el que mayor potencia ejerce sobre los aprendizajes: se trata de aquel diálogo en que las voces que priman no son las de quienes más autoridad tienen sino las de quienes brindan los argumentos de mayor validez. En este sentido, el aprendizaje dialógico busca *relaciones pedagógicas más horizontales*, mediadas por el respeto por los saberes de todos y la búsqueda genuina de respuestas, más que por jerarquías de autoridad impuestas.

Otro de los elementos constitutivos de la perspectiva del aprendizaje dialógico es el énfasis sobre la búsqueda constante del sentido del aprendizaje y de la experiencia escolar

en general. Las interacciones enmarcadas en procesos de diálogo igualitario permiten crear sentido en torno al aprendizaje: el diálogo genuino que no está atravesado por la imposición de la autoridad, donde las intervenciones se juzgan por su contenido y no por su portavoz, está orientado por pretensiones auténticas de entendimiento y por “la intención de alcanzar la mayor comprensión y acuerdo posibles en torno a un aspecto de la realidad” (Aubert y otros, 2008).

Cabe aclarar que se trata de un diálogo que iguala a alumnos y docentes en su dignidad, en su voz, pero no en su autoridad frente al conocimiento, que requiere un desbalance necesario para el propio proceso de crecimiento y aprendizaje. Freire realiza una distinción entre autoridad y autoritarismo docente que es útil para explicar este punto:

Ejercer mi autoridad de profesor en la clase, tomando decisiones, orientando actividades, estableciendo tareas, logrando la producción individual y colectiva del grupo no es señal de autoritarismo de mi parte. Es mi autoridad cumpliendo con su deber. (...) Saber que debo respeto a la autonomía, a la dignidad y a la identidad del educando y, en la práctica, buscar la coherencia con este saber, me lleva inapelablemente a la creación de algunas virtudes o cualidades sin las cuales ese saber se vuelve falso, palabrería vacía e inoperante (2006, p. 29).

Dicho respeto por la autonomía e identidad del educando se traducen en el principio de *reconocimiento de la diversidad* como elemento constitutivo de la perspectiva del aprendizaje dialógico. Siguiendo la línea teórica de Fraser (2006), esto implica la traducción a la práctica de ese respeto por la dignidad e identidad de los educandos y de sus comunidades, es decir, “multiplicar los espacios de expresión, de interés y

de éxito de los alumnos para así poder acompañarlos en la construcción de un proyecto de vida más allá de la escuela” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011, p. 15) respetando sus múltiples y diversos intereses, necesidades y dificultades sin resignar la calidad de las propuestas educativas en función de ellos.

Por último, la perspectiva del aprendizaje dialógico entiende a la diversidad no como un obstáculo a ser resuelto ni como un dato inocuo de la realidad, sino como un valor en sí mismo que multiplica las interacciones en los grupos humanos y enriquece la experiencia del conjunto y de cada uno de los individuos. La *valoración de la heterogeneidad* es, por ello, otro componente constitutivo del aprendizaje dialógico.

Así, las inspiraciones alcanzables sostienen una *visión de altas expectativas*, ponen en práctica el *reconocimiento de la diversidad* y la consideran un valor en sí mismo (*valoración de la heterogeneidad*), colocan el énfasis en el sentido del aprendizaje y buscan la construcción de *relaciones pedagógicas más horizontales* que facilitan la realización de todos los otros principios⁵.

La dimensión racional-técnica: estrategias basadas en evidencia

Además de adherir a principios de justicia educativa, las políticas inspiradoras y alcanzables demuestran un compromiso honesto por los resultados. Por ello, traducen estos principios al plano de la práctica mediante estrategias avaladas por investigaciones que han probado sus efectos

⁵ Aubert y otros (2008) enumeran los principios del aprendizaje dialógico siguiendo otra organización conceptual. Sin embargo, ambas formas de categorizarlas remiten a los mismos puntos de partida y posicionamientos políticos, filosóficos y pedagógicos. El detalle de los principios del aprendizaje dialógico según estos autores puede encontrarse en el Anexo I.

positivos sobre la calidad y la equidad de los aprendizajes en diversos contextos. A diferencia de otras políticas cuyos ejes de acción están definidos sobre la base de la intuición o de la inercia por continuar haciendo lo que se venía haciendo antes, estas políticas poseen una racionalidad técnica que las vuelve sólidas e inspiradoras: sus bases científicas.

El universo de estrategias educativas avaladas por la investigación a ser identificado en las políticas ha sido restringido a propósito de este estudio a aquellas explícitamente asociadas al caso de Comunidades de Aprendizaje, en aras de cumplir con su doble objetivo. Para ello, se recurrió a los hallazgos del Proyecto Integrado INCLUD-ED⁶, del 6to Programa Marco de la Investigación Europea, cuyas conclusiones constituyen la base científica de Comunidades de Aprendizaje⁷.

A partir del análisis de literatura académica y de intervenciones educativas exitosas en varios países, este proyecto identificó dos grupos de estrategias educativas efectivas en el logro de mejoras en la calidad y la equidad de la educación: estrategias de valoración de la diversidad y de participación de la comunidad.

Estrategias de valoración de la diversidad

Diversos estudios demuestran que **los sistemas educativos cuyas escuelas y aulas son heterogéneas logran niveles generales más altos de aprendizaje**. Esto se relaciona con el poderoso “efecto par”, que queda anulado en contextos

⁶ Cabe aclarar que INCLUD-ED no es la única investigación que provee evidencia sobre la efectividad de estas prácticas en la mejora de la calidad y equidad educativas. Por eso, a lo largo de la descripción se utilizarán también referencias a otros autores referentes sobre cada tipo de estrategia para reforzar su validez.

⁷ INCLUD-ED, que fue llevado adelante por un consorcio de universidades europeas entre 2006 y 2011, se propuso identificar “qué estrategias educativas contribuyen a superar las desigualdades y cuáles generan exclusión social, prestando especial atención a grupos vulnerables o desfavorecidos” (Comisión Europea, 2011: 10).

educativos homogéneos (Duru-Bellat, 2002; Trouilloud y Sarrazin, 2003). Además, la diversidad en el aula y la escuela posibilita la diversificación de las experiencias educativas de los alumnos, al ponerlos en contacto con nuevos y distintos intereses, cosmovisiones y proyectos futuros (Crahay, 2000).

El proyecto INCLUD-ED identificó tres tipos de estrategias educativas concretas que parten de la diversidad como un valor para potenciar los resultados educativos del conjunto. Se trata de las estrategias de *agrupamiento heterogéneo de los alumnos*, de las de *extensión del tiempo de aprendizaje*, y de la implementación de *trayectos curriculares individuales e inclusivos*.

La estrategia del *agrupamiento heterogéneo de los alumnos* implica la creación de grupos de aprendizaje que sean lo más diversos posibles en términos de niveles de conocimiento y habilidad, género, etnicidad, discapacidades, entre otras cualidades. La diversidad de interacciones que estos agrupamientos posibilitan corre los límites de los aprendizajes posibles al ampliar la experiencia educativa de los alumnos y al dar lugar a la posibilidad de multiplicar las oportunidades de aprendizaje a partir de la colaboración entre pares. Cuando estos tipos de agrupamiento son reforzados por la presencia de más adultos en clase (no necesariamente adultos docentes), las posibilidades de interacción se multiplican y los resultados de aprendizaje mejoran aún más.

Por otra parte, la estrategia de *extensión del tiempo de aprendizaje* consiste en expandir el tiempo de exposición a la enseñanza por parte de los alumnos, en especial de aquellos con mayores dificultades de aprendizaje, abriendo espacios dentro y fuera de la escuela para que puedan superarlas.

Finalmente, la estrategia de elaborar *trayectos curriculares individualizados e inclusivos* está en las antípodas de la práctica de

la adaptación de los objetivos o estándares de aprendizaje a partir de juicios sobre las capacidades limitadas de los alumnos con dificultades de aprendizaje. En cambio, implica modificar las prácticas de enseñanza con el fin de que todos los alumnos, aún aquellos que presentan mayores dificultades de aprendizaje, alcancen los mismos objetivos de máxima.

Estrategias de participación de la comunidad

La evidencia internacional sobre los efectos positivos de la participación de la familia y la comunidad en la educación sobre el rendimiento académico de los alumnos es robusta (Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, 2011; LLECE-UNESCO, 2015). **La participación de los padres en la educación permite la alineación de las expectativas de los actores escolares y las familias, lo que favorece relaciones de colaboración que llevan hacia mejores resultados.** A su vez, eleva las expectativas y la autoestima de los padres, que muchas veces se sienten incapacitados para colaborar con las tareas escolares, y también tiene efectos positivos sobre la autoestima de los alumnos.

Además, la incorporación de familiares o de la comunidad de la escuela en procesos que van más allá de lo meramente informativo permite incorporar nuevos saberes a los procesos de reflexión y toma de decisión en la escuela: la inteligencia cultural. Este concepto remite a la idea de que los saberes no académicos de las personas del contexto escolar pueden ser más útiles que los saberes docentes a la hora de encontrar soluciones a los problemas que se presentan a diario.

Flecha y otros (en Comisión Europea, 2011) analizaron distintos niveles de involucramiento parental y comunitario en la educación, y concluyeron que hay, en particular, tres tipos de estrategias educativas de participación de la comunidad que

mejoran los aprendizajes: la participación decisiva, la participación evaluativa y la participación educativa.

Estrategias de *participación decisiva de la comunidad* son aquellas que involucran activamente a padres y otras personas de la comunidad en procesos de toma de decisión sobre el funcionamiento de la escuela, sobre cuestiones relativas a dificultades de aprendizaje, sobre modos alternativos de resolver y prevenir conflictos, y/o sobre la organización de actividades escolares.

Las estrategias de *participación evaluativa de la comunidad*, por su parte, se refieren al involucramiento de padres y miembros de la comunidad en procesos de diseño curricular y evaluación de los aprendizajes:

La participación evaluativa parte de la premisa de que todos los agentes educativos de la comunidad quieren que sus niños y jóvenes se desempeñen bien en la escuela. Cuando se incluye a familiares y miembros de la comunidad en procesos de evaluación o de diseño curricular, se les da la oportunidad de compartir conocimiento y estrategias que favorezcan la efectividad de las acciones que la escuela realiza para mejorar el aprendizaje (Universidad de Barcelona, 2012, p. 38).

Finalmente, las estrategias de *participación educativa de la comunidad*, aquellas que INCLUD-ED ha demostrado que tienen el mayor impacto, consisten en la participación activa de los adultos en las actividades de aprendizaje que los alumnos realizan en la escuela, así como de actividades orientadas a su propio aprendizaje como adultos. Favorecen el desempeño de los alumnos al incrementar la diversidad de sus interacciones que mantienen a diario. Además, permite un mejor aprovechamiento del potencial de las personas que trabajan en la escuela y la rodean.

Respecto de las actividades de formación para familiares y otros adultos de la comunidad, éstas permiten empoderar a las familias a la hora de ayudar a sus hijos en las tareas escolares y acompañar más de cerca sus procesos educativos.

Una vez definidos, en el marco del doble objetivo de este estudio, los principios y los componentes de racionalidad técnica que definirían a las políticas inspiradoras a destacar —afines a los lineamientos de Comunidades de Aprendizaje—, se volvió necesaria su traducción al plano metodológico para guiar el ejercicio de relevamiento y selección de las políticas por parte de los equipos de investigación de las instituciones socias.

Así, se estableció como criterio de selección inicial que las políticas dieran cuenta de la presencia los siguientes “pilares”: el *aprendizaje dialógico*, y uno de los dos pilares racional-técnicos. Entre estos últimos, se encuentran las estrategias que pongan de manifiesto la *valoración de la diversidad*, o bien las estrategias de *participación de la comunidad*, entendiendo al primero como más fácilmente identificable en el plano de principios que fundamentan las políticas, y a los dos últimos como más fácilmente aprehensibles en el plano de las prácticas que cada política implementa.

Diagrama 1. Los pilares de las inspiraciones alcanzables



El significado de cada uno de estos pilares elaborado más arriba alcanza para comprender que los tres interactúan entre sí tanto en el plano conceptual como en el práctico, lo que obliga a aclarar que la distinción entre ellos obedece principalmente a fines interpretativos y práctico-metodológicos.

Una vez establecidos los pilares como criterios centrales de búsqueda, el equipo de investigación central de CIPPEC realizó una selección inicial de unas pocas políticas que pudieran servir de guía para el trabajo que luego realizarían los investigadores de las instituciones socias. A partir de ello, las instituciones socias y el equipo central de investigación de CIPPEC realizaron un primer relevamiento de políticas de sus contextos nacionales, a excepción de CIPPEC que cubrió los países de la región donde no se trabajó con instituciones socias.

A partir de este primer relevamiento, que fue en cada caso pulido por cada una de las instituciones socias a partir de la retroalimentación del equipo central, el equipo de CIPPEC incorporó criterios de selección adicionales relacionados con la escala y los resultados de cada una de las políticas. Se buscó que éstas hubieran alcanzado a un número de personas y/o instituciones significativo, que permitiera entender que el estado de implementación había superado la etapa piloto y se encontraba al menos en consolidación. A su vez, se priorizó a aquellas políticas que pudieran demostrar haber alcanzado resultados positivos en términos de la calidad, la equidad y/o la cohesión social en el ámbito educativo.

Sobre este punto, vale aclarar que no en todos los casos (de hecho, solo en una minoría) el impacto de las políticas ha sido evaluado. La evaluación de impacto es una práctica poco presente en los ciclos de las políticas públicas en América Latina (Aquilino, 2015). En este contexto, restringir la selección a políticas evaluadas hubiera arrojado un grupo muy pequeño de políticas y obligado a dejar de lado algunas que, si bien no han sido sometidas a evaluaciones de impacto, coinciden con cambios positivos en términos de equidad y calidad educativa, y son valoradas positivamente por las comunidades alcanzadas.

Por ello, se buscó que fuera posible identificar cambios positivos en términos de calidad y equidad educativas asociados a la implementación de las políticas, o bien que existieran reconocimientos relevantes (por ejemplo, premios internacionales) que las avalaran. A su vez, la ausencia de evaluaciones de impacto rigurosas se considera parcialmente compensada por la presencia de los pilares, que aseguraban un mínimo de resultados positivos mediante la implementación de estrategias educativas avaladas por la investigación.

Además, se buscó que las políticas tendieran hacia la conformación de ecosistemas de innovación pedagógica. Que fueran intentos de crear corrientes sinérgicas de innovación con sentido, de innovación como reflexión sobre la práctica, de crear espacios donde la práctica pedagógica tradicional, memorística, homogénea y excluyente (tanto por ser memorística y enciclopédica como por ser homogénea, ritual y serial, sin considerar la diversidad ni los contextos) se vea reemplazada por estrategias que promueven la voluntad y pasión por aprender en alumnos, docentes y comunidades educativas.

Resumen de los criterios de selección de las políticas

El siguiente listado resume los criterios de selección utilizados para arribar al conjunto de 15 casos presentados en este libro, en el orden en que han sido aplicados:

1. Criterio relativo a los principios: adhesión a la justicia educativa y afinidad con los principios específicos del aprendizaje dialógico.
2. Criterios de racionalidad técnica (al menos uno):
 - 2.1 Presencia de estrategias educativas del tipo “valoración de la diversidad”
 - 2.2 Presencia de estrategias educativas del tipo “participación de la comunidad”
3. Criterio de viabilidad:
 - 3.1 Escala significativa
 - 3.2 Resultados alcanzados
4. Criterio de innovación: formación de ecosistemas de renovación pedagógica basados en la justicia social
5. Criterio práctico: acceso a la información

Estos criterios obligaron a descartar algunas de las políticas relevadas inicialmente, lo que dejó como resultado una selección preliminar de políticas, a partir de la cual se inició un proceso de contacto con sus referentes con miras a entrevistarlos telefónicamente para conocer los modelos de intervención de cada una de ellas para poder relatarlos correctamente y en detalle. En los casos en que no fue posible contactar a los referentes, se evaluó la cantidad y calidad de la información de acceso público disponible y se procedió a descartar aquellas sobre las cuales no existía información suficiente.

Qué hay en este documento

Este documento recoge y relata 15 casos de políticas y programas de diversos tipos: modelos pedagógicos, políticas de reinserción escolar, programas integrales de transformación escolar, programas de educación ciudadana, políticas de reconocimiento de colectivos históricamente marginados, programas de promoción de la participación de la comunidad en la escuela, estrategias de desarrollo profesional docente y políticas de extensión del tiempo escolar.

Los casos aparecen ordenados alfabéticamente de acuerdo a los países a los que pertenecen. A cada uno de los relatos le antecede una ficha técnica infográfica que resume los principales elementos que luego se desarrollan en el cuerpo del texto.

Luego de la ficha, cada caso se desarrolla en un relato que aborda el contexto de surgimiento y fundamentación de la política/programa, sus principales líneas de acción, su recorrido de implementación y sus resultados. También se incluye en cada caso un breve recuadro que revisa la presencia de los principios del aprendizaje dialógico. Por último, se elaboró para cada caso una sección llamada “para continuar

explorando” que reúne hipervínculos a materiales audiovisuales y bibliográficos ampliatorios sobre el contenido de cada política/programa, con el fin de permitir a los lectores explorar más allá del relato, selectivo por definición.

Referencias

- Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. (2011). *Getting Parents Involved*. Massachusetts: J-PAL.
- Aquilino, N. (2015). Hacia una política nacional de evaluación. En *Documento de Políticas Públicas/Recomendación N° 151*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Aubert, A., Flecha, A., Garcia, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Comisión Europea. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. En Colección Estudios CREADE. Ministerio de Educación de España.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace?* Bruselas: De Boeck.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. París: Education et Formation.
- Fernández Arroyo, N., y Schejtman, L. (2012). Planificación de políticas, programas y proyectos sociales. Buenos Aires: CIPPEC.
- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. En N. Fraser y A. Honneth (Eds.), *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- LLECE-UNESCO. (2015). Factores asociados. Informe de resultados TERCE. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO Santiago.

- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: CIPPEC, Natura, Instituto Natura.
- Rivas, A., Batiuk, V., Composto, C., Mezzadra, F., Scasso, M., Veleda, C., y Vera, A. (2007). *El desafío del derecho a la educación en la Argentina: un dispositivo analítico para la acción*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Sen, A. (2011). *Nuevo examen de la desigualdad*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Trouilloud, D., y Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion: Processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*. INRP/ENS editions, 2003, pp. 89-119.
- Universidad de Barcelona. (2012). *INCLUD-ED Final Report: Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Veleda, C., Rivas, A., y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa*. Buenos Aires: CIPPEC, UNICEF y Embajada de Finlandia.

Plan Vuelvo a Estudiar, Santa Fe*

El abandono escolar en el nivel secundario es uno de los desafíos más difíciles que enfrenta la política educativa en toda América Latina. La provincia de Santa Fe, Argentina, lo aborda mediante el Plan Vuelvo a Estudiar: una política que parte de un diagnóstico preciso de casos de abandono escolar para diseñar estrategias "artesanales" que respeten las trayectorias educativas escolares particulares y permitan a los jóvenes retomar, permanecer y egresar de la escuela secundaria con aprendizajes de calidad.



Santa Fe, Argentina



2013 -



10.000 jóvenes y adultos



Resultados

- Más de 8.000 jóvenes y adultos incluidos de forma presencial.
- 2.000 adultos matriculados en Vuelvo a Estudiar Virtual.
- 373 escuelas involucradas.

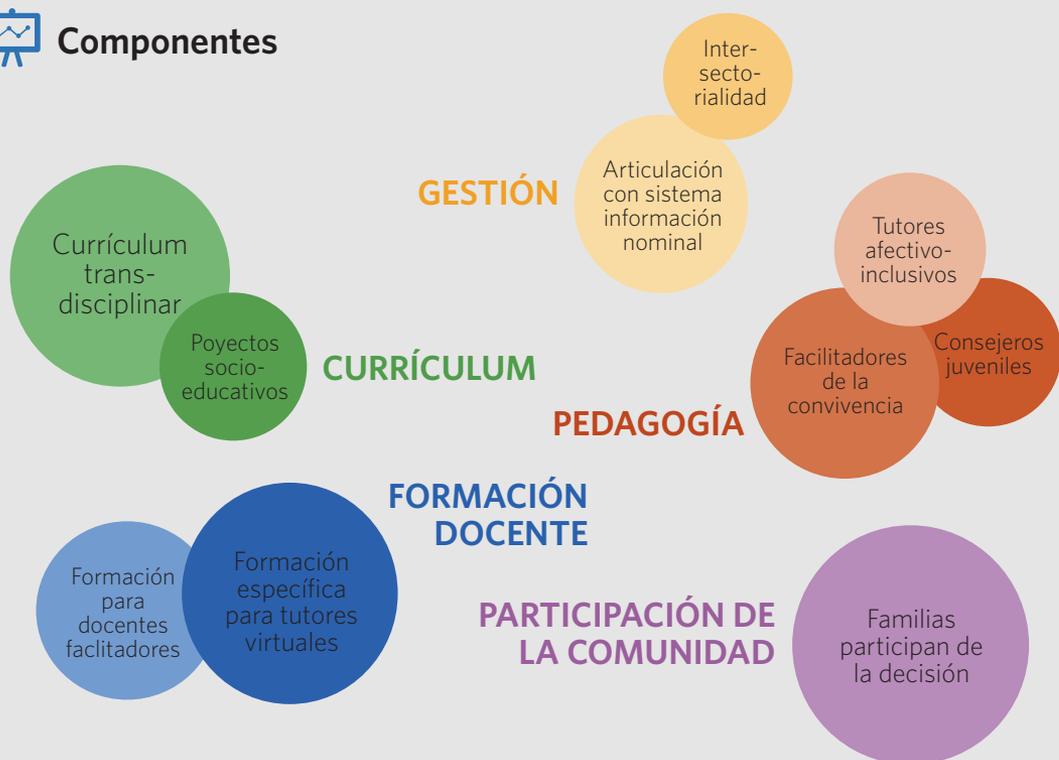


Las claves

- Altas expectativas sobre los jóvenes y adultos
- Flexibilidad y "armado artesanal" de trayectos formativos
- Uso estratégico del sistema de información
- Transformación de lo virtual-curricular
- Articulación interministerial (abordaje integral)



Componentes



Pilares destacados

- Aprendizaje dialógico
- Valoración de la diversidad



Web: https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=157681



Video: https://youtu.be/Wq51qdU_M_4

Plan Vuelvo a Estudiar, Santa Fe, Argentina

En América Latina y el mundo sobran los diagnósticos que califican a la escuela secundaria como desconectada de las realidades, los intereses y las características de la(s) juventud(es). El abandono temprano de los estudios en este nivel es una de sus más graves consecuencias: la discontinuidad en la trayectoria escolar se traduce, en la mayoría de los casos, en una trayectoria socio-laboral con más obstáculos y menos oportunidades.

La provincia de Santa Fe partió de este diagnóstico para diseñar **una política que ataca directamente esa desconexión, tendiendo puentes entre las escuelas y sus contextos**. Se trata del Plan Vuelvo a Estudiar (PVAE), creado en 2013 en

el marco del Gabinete Social interministerial de la provincia de Santa Fe, que en 2016 alcanzó a más de 10.000 jóvenes y adultos.

Las acciones del Plan comienzan con la detección de casos de abandono escolar a través del SIGAE Web (Sistema de Administración y Gestión Escolar), que permite un seguimiento nominal de la trayectoria de los estudiantes. A partir de ello, **los “consejeros juveniles”**, formados desde el paradigma socioeducativo en que se inscribe el Plan, **recorren los barrios pre-identificados visitando casa por casa a los jóvenes y adultos que dejaron la escuela**. Lo hacen junto con los equipos socioeducativos del Ministerio de Educación



Plan Vuelvo a Estudiar, Santa Fe, Argentina



Gobierno de Santa Fe

provincial, referentes territoriales de municipios y comunas, y miembros de equipos de otros ministerios que componen el Gabinete Social de la provincia. Allí dialogan con ellos y sus familias con el fin de sensibilizarlos y **acercarles distintos caminos que les permitan retomar sus estudios** o bien participar de instancias que oficiarán de “puente transitorio” (recreativas, deportivas, culturales, ámbitos de participación juvenil, entre otras) para lograr, en definitiva, el regreso a la escuela secundaria.

A partir de ello, los consejeros acompañan a los estudiantes desde el territorio en su camino de inclusión socioeducativa, apoyándolos ante dificultades para la permanencia en la escuela y estimulando su interés por el aprendizaje a lo largo del recorrido. Carina Gerlero y Susana Copertari, Secretaria de Planificación y Articulación Educativa y Coordinadora Provincial del PVAE, respectivamente, explican claramente

el sentido del rol de estos consejeros: **“se genera un lazo de confianza entre el consejero, el joven y su familia**, que hace fortalecer los vínculos socioeducativos, pero de ninguna manera se hace dependientes a los jóvenes de sus consejeros (...). Cuando se percibe un desarrollo autónomo de los jóvenes, los consejeros retiran paulatinamente el sostén desplegado” (2016, p. 16).

En paralelo, a través de la figura del referente institucional –miembros del cuerpo docente de las escuelas que reciben a los jóvenes que vuelven a estudiar y trabajan en articulación con los consejeros juveniles, formados especialmente para cumplir este rol– el PVAE **acompaña a las escuelas y las vincula con otras instituciones del territorio para generar trayectorias educativas completas y de calidad**, que atiendan a las realidades de cada uno. Se busca fortalecer no solo a la escuela como institución social capaz de

Plan Vuelvo a Estudiar, Santa Fe, Argentina

recibir y motivar a los jóvenes que regresan, sino también el vínculo de los demás estudiantes con la escuela secundaria. Así, consejeros juveniles y referentes institucionales, trabajando articuladamente, apoyan de forma personalizada a los jóvenes en la transición hasta lograr su completa inclusión educativa y social.

Estas tres líneas de acción se articulan en dos momentos, que a su vez adoptan distintas particularidades en cada región y municipio en lo que los referentes de la política describen como un “armado artesanal”. El primero sucede fuera de la escuela, en los territorios y hogares de quienes la dejaron; y el segundo se desarrolla en la escuela y/o institución comunitaria, y se concentra en el seguimiento del proceso de inclusión de los jóvenes y adultos. También cabe destacar la figura de los referentes regionales, quienes actúan desde las 9 sedes con las que el Ministerio de Educación cuenta a lo largo y ancho de la provincia, guiando el trabajo de los consejeros, concentrando el trabajo sobre los casos más complejos, y ofreciendo orientación a familias y jóvenes que se acercan espontáneamente a consultar por el PVAE.

Algo que distingue a este plan de muchos otros que actúan sobre el mismo problema es que **la primera alternativa de continuidad que se plantea no es en instituciones pensadas específicamente para la reinserción escolar**, que suelen ser ofertas educativas compensatorias de baja intensidad, y asociarse a rótulos negativos y estigmatizantes. En cambio, se incluye a los estudiantes en las escuelas secundarias del sistema educativo presencial (Escuelas de Educación Secundaria Orientada, Escuelas Técnico-Profesionales y Escuelas de Enseñanza Media para Adultos).

No se trata de etapas rígidas sino simplemente orientadoras: **uno de los ejes del Plan es la flexibilidad**, que implica contemplar trayectos diversos a lo largo del recorrido propuesto. Así, se contemplan tiempos más prolongados de cursada y se permiten ausencias temporales por situaciones personales particulares (maternidad, actividades laborales estacionales, entre otras).



Plan Vuelvo a Estudiar, Santa Fe, Argentina

La lógica de flexibilidad y “armado artesanal” de respuesta a las demandas de las comunidades en los territorios derivó en la creación de dos líneas estratégicas adicionales del PVAE: “Vuelvo a Estudiar - Tiempo de Superación” y “Vuelvo a Estudiar Virtual”. El primero, implementado a partir de convenios con sindicatos o empresas, permite a adultos trabajadores culminar la escuela secundaria con una cursada semipresencial que se desarrolla en su lugar de trabajo por parte de docentes que concurren a sus lugares de desempeño laboral. Así, comenzaron o retomaron sus estudios de nivel secundario grupos de trabajadores del sector de transporte, alimenticio, sanitario, de varios organismos del sector público, entre otros.

El caso de “Vuelvo a Estudiar Virtual” es particularmente llamativo por algunas características novedosas de su diseño e implementación, motivo por el cual se aborda en un apartado propio a continuación.

“Vuelvo a Estudiar Virtual”

El Plan Vuelvo a Estudiar Virtual se implementa desde 2015 y, como su nombre lo anticipa, ofrece a los jóvenes y adultos la posibilidad de cursar la mayor parte (89%) de sus estudios secundarios a distancia a través de una plataforma virtual. Su diseño pedagógico-curricular es uno de sus componentes más interesantes. El plan ofrece el trayecto de educación secundaria en dos orientaciones¹, cuyos contenidos se organizaron en **módulos interdisciplinarios definidos a partir de ejes problemáticos** (tales como “Diversidad cultural y desigualdades”, “Promoción y construcción de entornos saludables” o “Ciencias, tecnologías e innovación”, entre otros). La

¹ Las dos orientaciones ofrecidas por el Plan Vuelvo a Estudiar Virtual han obtenido aprobación plena en el nivel nacional por parte del Consejo Federal de Educación mediante sus dictámenes 1800/15 y 1801/15 respectivamente, y a nivel provincial mediante la Resolución Ministerial N°825/15 (Provincia de Santa Fe).

aprobación de los módulos está sujeta a la elaboración de proyectos de acción sociocomunitarios, que permiten poner en diálogo saberes de distintas disciplinas. La provincia conformó un equipo de docentes contenidistas que se encargaron del desarrollo de materiales didácticos multimediales, que son constantemente mejorados a partir de la retroalimentación de los docentes tutores que los implementan.

La arquitectura curricular de la propuesta se apoya en la concepción freireana de la educación, que entiende al aprendizaje desde una perspectiva dialógica. Para llevarla a la práctica, se capacitó al cuerpo de tutores en el paradigma “inclusivo-afectivo”² y el trabajo interdisciplinario, primero a través de un convenio con la Universidad de Granada, y luego en la misma provincia de Santa Fe. Esta formación permitió constituir **un equipo de tutores que acompañan el proceso de aprendizaje de los alumnos desde una perspectiva dialógica y contextualizada**. Si bien su trabajo se da principalmente en el ámbito virtual, realizan un seguimiento que excede estos límites: si se vuelve necesario, los llaman por teléfono o articulan con los equipos territoriales del Plan para ayudarlos a mantener la continuidad y realizar las adecuaciones organizativas necesarias para que puedan continuar cursando.

La cursada de esta modalidad de Vuelvo a Estudiar tiene una carga horaria de 3000 horas en total, más del doble de las 1400 horas que se cursa en las Escuelas de Educación Media para Adultos (EEMPA) de la provincia. Así, **Vuelvo a Estudiar llega a los márgenes del sistema con una propuesta de alta intensidad y altas expectativas** con una impronta de transformación educativa, personal y social que construye justicia educativa.

² Concretado a través de un convenio con la Universidad de Granada en primera instancia, y luego replicado en la misma provincia de Santa Fe.

Plan Vuelvo a Estudiar, Santa Fe, Argentina

A través de la combinación de sus modalidades, el PVAE acompaña las trayectorias más diversas: estudiantes que realizan pasajes más prolongados, con instituciones socioeducativas intermedias antes de la escuela; estudiantes adultos que terminan su escolaridad mientras continúan recorridos laborales; estudiantes que deben pausar sus estudios por motivos personales o laborales; jóvenes en conflicto con la ley penal, entre otros casos. Para todos ellos, Vuelvo a Estudiar ajusta su “armado artesanal” según sea necesario.

Otra de las cualidades salientes de Vuelvo a Estudiar es la articulación que permea todos sus niveles de implementación. En el nivel provincial, se desarrollan acciones articuladas y se trabaja en equipos interministeriales de las áreas de Educación, Desarrollo Social, Salud y Seguridad, ministerios que componen el Gabinete Social provincial. En los municipios, se involucran supervisores, equipos directivos, referentes institucionales del plan, y referentes de otras instituciones sociales y culturales del territorio.

Desde que el plan comenzó, más de 8.000 jóvenes y adultos han sido incluidos de forma presencial, y unos 2.000 han vuelto a estudiar en el marco de Vuelvo a Estudiar Virtual (Gerlero y Copertari, 2016). El plan ha incorporado alumnos a 373 escuelas secundarias, que se vieron interpeladas y revitalizadas por el enfoque que Vuelvo a Estudiar trajo consigo de la mano de sus consejeros, referentes y estudiantes incluidos.

Vuelvo a Estudiar: los principios en foco

- Visión de altas expectativas: propuesta educativa de alta intensidad horaria para los más desaventajados.
- Reconocimiento de la diversidad: diseño flexible ante diversas trayectorias, situaciones personales y puntos de partida.
- Valoración de la heterogeneidad: inclusión social y educativa de los estudiantes en escuelas secundarias comunes (orientadas, técnicas y para jóvenes y adultos).
- Relaciones pedagógicas más horizontales: los jóvenes y adultos participan de la definición de su camino para continuar su trayecto educativo.
- Énfasis en el sentido del aprendizaje: propuestas orientadas al desarrollo de proyectos concretos de intervención socio-comunitaria; currículum modular según ejes problemáticos de interés para los alumnos; trabajo con las escuelas secundarias para fortalecer el sentido de la experiencia educativa para alumnos excluidos.

Referencias

Gerlero, C. y Copertari, S. (2016). El Plan Vuelvo a Estudiar de inclusión socioeducativa: líneas estratégicas, territorialidad y calidad social como política pública del Estado santafesino. Conferencia pronunciada en el *Seminario Internacional sobre Inclusión de Adolescentes en la Educación Secundaria*. Belo Horizonte, abril 2016.

Para continuar explorando

Video “Formación de tutores del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual”: <https://www.youtube.com/watch?v=xD635LFa7kA>

Video “Plan Vuelvo a Estudiar” con testimonios de sus protagonistas: https://www.youtube.com/watch?v=d_sULK3SY4o

BRASIL

Gimnasios Cariocas, Río de Janeiro*

Como en el resto de los sistemas educativos de América Latina, el abandono escolar en el nivel secundario –que se acentúa en los contextos más vulnerables– constituye uno de los núcleos más duros del diagnóstico educativo de Río de Janeiro. El programa Ginásio Carioca (GC)¹, creado en 2011 en su versión experimental y expandido a todas las escuelas de 7mo a 9no año de Río en 2014, se propuso enfrentarlo a partir de cambios que apuntaron a aumentar el interés genuino de los adolescentes por la asistencia a la escuela y el aprendizaje.



Río de Janeiro, Brasil



2011 -



Todas las escuelas con 7º-9º años en Río de Janeiro



Resultados

- Los resultados de aprendizaje pasaron de 4,2 en 2010 a 6,5 en 2014 (IDERIO)



Las claves

- Foco en el fomento del protagonismo juvenil
- Formación docente específica
- Implementación piloto seguida de inspiración a todo el sistema



Componentes



Pilares destacados

- Aprendizaje dialógico



Web: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=2285016>



Video: <https://www.youtube.com/watch?v=okxWLV2tfaY>

* Agradecemos los aportes de Heloísa Mesquita, consultora de la Prefectura de Río de Janeiro hasta 2013; y de Bárbara Portilho, gerente actual del programa Gimnasios Cariocas.

¹ "Ginásio" (en español, "gimnasio") es el nombre que reciben las escuelas de nivel secundario inferior en Río de Janeiro.

Gimnasios Cariocas, Río de Janeiro, Brasil

Las líneas de acción del programa Gimnasios Cariocas operan sobre niveles muy distintos: la gestión escolar, el tiempo, el currículum, el trabajo docente, la formación docente continua y la relación con la comunidad, entre otros. El común denominador es **su objetivo de dotar de sentido y calidad a la experiencia escolar de los jóvenes**, de modo tal que su paso por la escuela les resulte estimulante y pueda transformar sus proyectos, aspiraciones, actitudes, aptitudes y conocimientos.

En todos ellos, la jornada escolar se extendió a 7 horas diarias en las que, además del énfasis en la orientación elegida por cada escuela, se incrementaron las horas de enseñanza de matemática, ciencias y portugués. A su vez, se proveyeron nuevos materiales para apoyar la enseñanza a través de la plataforma digital Educopedia, alimentada por la selección de un equipo de docentes curricularistas convocado por la Secretaría Municipal de Educación especialmente, que trabajó en la creación de guías y secuencias didácticas de calidad para todos los años y temas del currículum.



Gimnasios Cariocas, Río de Janeiro, Brasil

A su vez, se incluyó en el currículum **un espacio dedicado al armado de proyectos de protagonismo juvenil** y a la reflexión individual y conjunta sobre el propio proyecto de vida de los jóvenes, considerados ejes nodales a la hora de volver a la escuela un espacio con mayor sentido para ellos. Así, todos los alumnos que ingresan a los GC en el 7mo año atraviesan una primera instancia de “acogimiento” destinada a la reflexión sobre el proyecto de vida que guiará toda su trayectoria escolar, de la mano de un alumno mayor que los acompaña en este proceso. En la grilla curricular de los GC, “proyecto de vida” es una asignatura entre las demás y se le dedica al menos dos horas semanales.

En línea con el objetivo de propiciar el protagonismo juvenil, varios de los GC adoptaron una orientación específica que definieron en diálogo con las características de sus entornos. Uno de ellos, próximo a una importante escuela de samba, se transformó en un “Gimnasio do Samba”, donde esta danza se constituyó como la disciplina principal. Otro, próximo al aeropuerto internacional Tom Jobim, se convirtió en un “Gimnasio Políglota”; y cuatro de ellos son “Gimnasios Olímpicos”, por su cercanía con instalaciones deportivas. También hay un Gimnasio de Artes Visuales y otro de Nuevas Tecnologías Educativas (conocido como GENTE por sus siglas).

Otro diferencial de los GC fue la institucionalización de **dispositivos y cambios en el plano pedagógico-curricular que tendieron a flexibilizar la experiencia escolar**, alejándola del modelo de matriz enciclopedista. Se creó la figura del profesor tutor, al que se asignó la función de acompañar a los alumnos en su paso por la escuela desde una mirada holística que les permitiera captar sus intereses y expectativas, y a su vez guiarlos en técnicas de estudio y otras estrategias para el éxito escolar. Además, se implementó un espacio de

materias electivas, que flexibilizaron el recorrido curricular de los alumnos y permitieron adaptarlo mejor a sus intereses. También se introdujeron cambios en la forma de evaluar, más centrados en los procesos e integrados con procesos de planificación didáctica y de formación docente continua.

Esta flexibilización fue acompañada de un énfasis sobre el “aprender a estudiar”, puesto en práctica mediante la introducción de la estrategia de “estudio dirigido”: un espacio curricular pensado para fortalecer las habilidades y técnicas de estudio de los alumnos y propiciar su autonomía. Los insumos principales de esta estrategia son las evaluaciones diagnósticas que se implementaron en todas las escuelas y el uso de guías de aprendizaje. También se implementaron tutorías entre pares, con el fin de fomentar el aprendizaje cooperativo y la solidaridad.

También se implementaron nuevas herramientas de planificación, ejecución, monitoreo y evaluación, que contribuyeron a generar un “círculo virtuoso de gestión escolar”, en palabras de Bárbara Portilho, actual gerente del programa.

En lo referido a los docentes, se aseguró a través de la regulación que estuvieran asignados a las escuelas por cargos de dedicación exclusiva (de 40 horas semanales), lo que sentó las **bases para fortalecer los lazos con sus alumnos y con la comunidad educativa**. En palabras de Heloisa Mesquita, coordinadora del proyecto durante su etapa experimental, este cambio “transforma la manera de lidiar con los jóvenes, sin gritos ni escándalos. A fin de cuentas, uno de los pilares de los GC tiene que ver con aprender a convivir”. Además, se les proveyó formación continua específica sobre los lineamientos del programa y las bases conceptuales que lo sostienen.

Gimnasios Cariocas, Río de Janeiro, Brasil



InnoEdu

El conjunto de estos cambios sentó las bases de escuelas más abiertas a recibir innovaciones, muchas de las cuales se orientaron a fortalecer el vínculo de las escuelas con la comunidad. Entre las innovaciones implementadas en los GC se destacan las actuaciones de éxito del proyecto Comunidades de Aprendizaje, basadas en los principios del aprendizaje dialógico y la participación educativa de la comunidad.

La implementación se llevó adelante en etapas: se comenzó en 2011 con 10 escuelas, y luego se sumaron 9 en 2012 y otras 9 en 2013. En 2014, se generalizó a todas las escuelas de 7mo a 9no de Río de Janeiro. Se realiza un monitoreo de la implementación y los resultados que continúa hasta la fecha. Para ello, entre otras estrategias, se convocó a los docentes de los Gimnasios Experimentales a participar del proyecto “Resonancia”, orientado a estimular el intercambio

y la reflexión docente en equipo. **El proyecto invitó a los docentes de los Gimnasios Experimentales Cariocas a sistematizar y compilar prácticas de aprendizaje exitosas**, que luego presentaban en reuniones mensuales con otros docentes de escuelas municipales, con vistas a ser replicadas en otras escuelas.

Los cambios en el desempeño de estas escuelas a partir de convertirse en Gimnasios han sido significativos. Entre 2010 y 2014, los Gimnasios Cariocas han mejorado un 54%, pasando de un IDERIO (Índice de Desarrollo de la Educación Básica de Río de Janeiro) de 4,2 a uno de 6,5. En 2014, de las 10 escuelas con mejores resultados, 9 eran Gimnasios Cariocas.

Gimnasios Cariocas, Río de Janeiro, Brasil

Gimnasios Cariocas: los principios en foco

- Visión de altas expectativas: propuesta educativa de alta calidad (infraestructura, materiales didácticos, equipos docentes) e intensidad (horas de clase) con foco en las poblaciones más vulnerables.
- Reconocimiento de la diversidad: orientaciones específicamente pensadas para atender a las particularidades e intereses de los jóvenes; estructuración de la experiencia educativa completa alrededor de un proyecto de vida.
- Valoración de la diferencia: las tutorías entre pares parten de considerar a la diversidad como un recurso más que como un obstáculo, y mejoran los aprendizajes desde este punto de partida.
- Relaciones pedagógicas más horizontales: presentes en la figura del profesor tutor.
- Énfasis en el sentido del aprendizaje: experiencias de aprendizaje estructuradas en torno a la construcción de un proyecto de vida.

Referencias

Prefeitura da Cidade do Río de Janeiro. (2016). Ginásio Carioca. Rio de Janeiro: Autor.

Para continuar explorando

Sitio web de los Gimnasios Cariocas, Secretaría Municipal de Educación de Río de Janeiro: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=2285016>

Video sobre la instancia de acogimiento en los Gimnasios Cariocas: https://www.youtube.com/watch?v=15w_o7G88j0

Video sobre la personalización de la enseñanza en los Gimnasios Cariocas: <https://www.youtube.com/watch?v=OmFR86HdAbc>

BRASIL

Programa Tiempo de Escuela, São Bernardo do Campo, São Paulo*

Desde el 2010 la Secretaría de Educación del Municipio de São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil, propone estrategias para extender el tiempo de aprendizaje y permanencia de los alumnos en la escuela. Diversificando los espacios y las actividades a través del programa Tiempo de Escuela, 47 escuelas promueven situaciones de aprendizaje que atraviesan las dimensiones cognitiva, afectiva, social, lúdica, estética y física de los sujetos en diferentes espacios públicos. Ya no educa solamente la escuela. Actualmente, hay 56 lugares públicos, particulares, de asociaciones y clubes que han transformado la ciudad en un espacio educativo por excelencia.

 São Bernardo do Campo,
São Paulo, Brasil

 2010 -

 47 escuelas

Las claves

- Más tiempo y espacio para el aprendizaje con recursos ya disponibles
- Alianza con organizaciones sociales

Resultados

- Mayor interacción de las escuelas con la cultura local
- Mayor integración de la realidad de los alumnos al currículum

Componentes



Pilares destacados

- Aprendizaje dialógico
- Participación de la comunidad
- Valoración de la diversidad

 Web: <http://www.educacao.saobernardo.sp.gov.br/index.php/ultimas-noticias/3271-programa-tempo-de-escola-fortalece-ensino-integral-em-sbc>

 Video: https://www.youtube.com/watch?v=onmQYX-_CH8

* Agradecemos los aportes de Elaine Lindolfo y Cleuza Repulho, consultora de la Secretaría de Educación de São Bernardo do Campo y consultora de Instituto Natura respectivamente, en el proceso de elaboración de este caso.

Programa Tiempo de Escuela, São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil

En el marco del Programa *Mais Educação* del Gobierno Federal de Brasil, que busca aumentar la oferta educativa de las escuelas públicas con bajos resultados académicos¹ a través de actividades pedagógicas optativas a contraturno, el municipio de São Bernardo do Campo implementa el Programa *Tempo de Escola* (Tiempo de Escuela, TE de ahora en adelante) desde el año 2010.

Se trata de una propuesta de ampliación de la jornada escolar con el fin de promover más oportunidades de aprendizaje a quienes más lo necesitan desde un formato “extramuros” (AICE, 2013): el componente central de la política es **la expansión del tiempo de aprendizaje fuera del horario de clases a partir de la utilización de espacios locales con potenciales educativos** en torno a temáticas como cultura y artes, deportes y recreación, derechos humanos y medio ambiente, entre otros. El objetivo es fortalecer los procesos de aprendizaje de los niños y adolescentes a partir de experiencias, interacciones e insumos educativos presentes en la ciudad.

Para poner en marcha TE, la Secretaria de Educación de São Bernardo do Campo convocó a organizaciones sociales para que fueran co-implementadoras del programa. Se buscó **aprovechar la diversidad y riqueza de experiencias y conocimiento de organizaciones sociales** especializadas en actividades de índoles educativa y cultural en el ámbito de la educación no formal. Por ejemplo, la asociación CENPEC² provee asesoría a la Secretaría Municipal en el diseño y la definición de los ejes de trabajo para desarrollar el modelo de educación integral (García, 2011), así como la formación inicial y continua de los educadores sociales, profesores articuladores

y gestores de las demás ONG que participan. Asimismo, el programa se implementa a partir de un trabajo articulado entre las principales secretarías municipales, en el marco de **una propuesta de ciudad educadora donde las responsabilidades están compartidas**. A través de esta articulación intersecretarial, TE dialoga con otras políticas públicas municipales, como las relacionadas con el deporte, la cultura, el desarrollo social y la ciudadanía, que trabajan para convertir a la ciudad en un entorno educador (Alves Junior, 2011).

En el plano pedagógico, la propuesta de TE está respaldada por una concepción del aprendizaje que reconoce la importancia de propiciar las interacciones en todos los ámbitos para aumentar las oportunidades de aprender, acceder, procesar y producir conocimiento explorando diversos intereses y talentos. Los alumnos participan de las actividades temáticas dos veces por semana en clubes, asociaciones barriales, deportivas, religiosas, fundaciones, y otros espacios públicos y privados de la ciudad. El fin es **potenciar la comunidad educadora incluyendo a las familias y el saber construido por la población local** (CREI, s.f.).

Las actividades abordan diversos campos como cuerpo y movimiento, ocio y recreación, y arte y cultura. Dos ejes marcan el norte de aquello que se busca promover en el marco de esta política de educación integral. Por un lado, el aprendizaje para la convivencia y la participación. El trabajo en los campos brinda a los alumnos la posibilidad de fortalecer la adquisición de competencias y habilidades, fomentan valores de solidaridad y respeto y promueven el interés por la participación en esferas de la vida pública. Por otro, la inclusión de saberes, tradiciones y reglas de la familia y la comunidad en la escuela, potenciando la educación extramuros (AICE, 2013).

¹ Participan escuelas localizadas en ciudades capitales y regiones metropolitanas que presentan bajos resultados en las evaluaciones nacionales IDEB.

² Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

Programa Tiempo de Escuela, São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil



Centro de Referências em Educação Integral

A su vez, **las actividades buscan integrar el conocimiento curricular escolar**. Para lograrlo, TE se construye con la participación de los profesores articuladores, educadores sociales, agentes de apoyo y los coordinadores técnicos que trabajan en línea con las actividades de los profesores en la escuela. Se implementan acciones de formación participativa que contemplan no solo saberes y habilidades sino también la comprensión de la cartografía de los distintos territorios y de los contenidos específicos de cada campo temático. Esta formación se organiza en tres grupos formativos: la gestión, la articulación y las prácticas educativas, nutridas por las visitas técnicas a cada lugar (Alves Junior, 2011).

Otro diferencial del programa es su modelo de evaluación colaborativa. Entre todos –docentes, comunidad, estudiantes, organizaciones aliadas– se establecen indicadores de monitoreo y evaluación de los procesos. Estos no se limitan a evaluar el nivel cognitivo, sino también habilidades sociales, como el respeto y la solidaridad (Silva, s.f.). La opinión de los distintos actores también ha sido utilizada para la construcción de los indicadores de calidad además de aquellos específicos del IDEB. Esto se releva mediante un Sistema de Información que facilita la recolección, producción y sistematización de los datos sobre las diversas dimensiones del programa.

Programa Tiempo de Escuela, São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil



Asociación Internacional de Ciudades Educadoras

Actualmente más de 10.000 alumnos de 47 escuelas municipales de Educación Básica participan de las actividades en el marco de TE a contraturno. A partir de ello, no solo las escuelas han logrado afianzar la interacción con la cultura local, sino que se ha afianzado el nivel de integración entre la realidad de los alumnos y los conocimientos del currículum oficial (Alves Junior, 2011). Asimismo, se ha observado cómo los profesores se involucran con la comunidad y esta relación potencia la asociación el contenido escolar y la cultura local. Por otra parte, la Secretaría en Educación considera que otro resultado positivo radica en los aprendizajes fruto de la relación con otras secretarías, lo que permitió **lograr una real política intersectorial en la ciudad en pos del objetivo de promover la formación integral a los alumnos más vulnerables.**

Otras experiencias valiosas de tiempo integral, además de los Gimnasios Cariocas ya reseñados, valen la pena ser destacadas dentro del enorme Brasil. Una de ellas es la de Ceará, comenzada en 2007, donde las 100 escuelas bajo programa abren sus puertas a las 7 de la mañana hasta las 5 de la tarde. Cuentan con docentes de cargo completo y desarrollan los proyectos “joven del futuro”: experiencias de protagonismo juvenil que “han transformado el clima de las escuelas” (Rivas y Coto, 2015). Allí, los logros de aprendizaje medidos por el SAEB³ son en promedio 50 puntos mayores al del resto de las escuelas.

En Pernambuco se implementó una estrategia similar: más de 300 escuelas (con alrededor del 40% de los alumnos del

³ Sistema de Evaluación de la Educación Básica.

Programa Tiempo de Escuela, São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil

sistema) abiertas de 7:30 a 17:30 con docentes de tiempo completo y nuevos espacios de inglés, educación física, énfasis en el trabajo con los derechos humanos y en proyectos de interacción con la comunidad.

Tiempo de Escuela: los principios en foco

- Visión de altas expectativas: propuesta educativa de alta intensidad mediante el aumento de las oportunidades de aprendizaje, con foco en los más vulnerables.
- Valoración de la heterogeneidad: se enfatiza el valor educativo de espacios distintos a la escuela, y se invita a miembros de la comunidad a enriquecer la experiencia educativa desde sus saberes y espacios de trabajo.
- Relaciones pedagógicas más horizontales: actores de la comunidad adquieren protagonismo en procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de la evaluación del programa.
- Énfasis en el sentido del aprendizaje: las actividades trabajadas en los espacios extraescolares conectan conocimientos curriculares con la cultura, los intereses y los pasatiempos de los alumnos.

Referencias

Alves Junior, J. (2011). Tempos de escola: tempos, espaços e sujeitos da educação integral. São Bernardo do Campo: CENPEC. Disponible en: <http://educacaoeparticipacao.org.br/index.php/midioteca-lat/textos/download/60-tempo-de-escola-tempos-espacos-e-sujeitos-da-educacao-integral>

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE). (2013). Experiencia destacada por São Bernardo do Campo: Tempo de Escola. Disponible en: <http://www.ciudadeseducadorasla.org/experiencia-destacada-por-sao-bernardo-do-campo-tempo-de-escola/>

Centro de Referências em Educação Integral (CREI). (s.f.) Programa "Tempo de Escola" de São Bernardo do Campo aproveita variados espaços da cidade. Disponible en: <http://educacaointegral.org.br/experiencias/programa-tempo-de-escola-de-sao-bernardo-do-campo-aproveita-variados-espacos-da-cidade/>

García, A. (2011). CENPEC conclui o sistema de monitoramento e gestão do Tempo de Escola. 04/10/2011. Disponible en: <http://wwwold.cenpec.org.br/noticias/ler/Cenpec-conclui-o-sistema-de-monitoramento-e-gest%C3%A3o-do-Tempo-de-Escola->

Silva, C. (s.f.). Secretaria de Educação - Programa Tempo de Escola fortalece ensino integral em SBC. Disponible en: <http://www.educacao.saobernardo.sp.gov.br/index.php/ultimas-noticias/3271-programa-tempo-de-escola-fortalece-ensino-integral-em-sbc>

Para continuar explorando

Arroyo, M. G. (2013). O direito ao tempo de escola. CADERNOS de pesquisa, (65), 3-10.

Barbosa, M. C. S., y Horn, M. D. G. S. (2001). Organização do espaço e do tempo na escola infantil. Educação infantil: pra que te quero, 67-79.

Cavaliere, A. M. (2007). Tempo de escola e qualidade na educação pública. Educação e Sociedade, 28(100), 1015-1035.

Centro de Referências em Educação Integral (CREI). (s.f.). Modelos de avaliação educacional devem fortalecer a formação dos estudantes. Disponible en: <http://educacaointegral.org.br/experiencias/programa-tempo-de-escola-de-sao-bernardo-do-campo-aproveita-variados-espacos-da-cidade/>

Morán, M. C., Iglesias, L., Vargas, G., y Rouco, J. F. (2012). Usos e imágenes del tiempo en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO): entre la escuela, la familia y la comunidad. *Pedagogia Social*, (20), 61.

Programa Aprender en Familia*

La evidencia de la investigación sobre los efectos positivos de la participación de las familias en los procesos educativos escolares de sus hijos es robusta, pero por lo general las escuelas restringen su vínculo a acciones informativas y a exigencias administrativas. El Programa Aprender en Familia fue desarrollado por la Fundación CAP (Chile) como respuesta ante este diagnóstico, y está logrando resultados contundentes en términos de mejora del aprendizaje y las relaciones en el interior de las 60 escuelas en las que está siendo aplicado.



Chile



2010 -



60 escuelas



Resultados

- Aumento de la asistencia de los alumnos a la escuela
- Mejora de la convivencia intra-familiar
- Mejora en los aprendizajes, en especial en el 1er ciclo de primaria



Las claves

- Plan de sustentabilidad
- Padres multiplicadores forman a otros
- Evaluación de impacto



Componentes



CURRÍCULUM



FORMACIÓN DOCENTE



GESTIÓN



PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD



Pilares destacados

- Aprendizaje dialógico
- Participación de la comunidad



Web: <http://fundacioncap.cl/aprender-en-familia/proyecto/>



Video: <https://www.youtube.com/watch?v=MgjYOKXZThE>



Programa Aprender en Familia, Chile

La importancia de la participación activa de las familias en los procesos educativos de sus hijos en términos de sus efectos positivos sobre el aprendizaje y la convivencia ha sido demostrada por diversas investigaciones (Comisión Europea, 2011; LLECE-UNESCO, 2015). Sin embargo, **en los hechos la participación de las familias en la escuela suele restringirse a vínculos meramente informativos**, y muchas veces los padres, madres, tutores, docentes y directivos no cuentan con las herramientas necesarias para generar una alianza escuela-familia que permita potenciar los esfuerzos que ambas partes realizan en pos de la educación de sus hijos/alumnos.

A partir de este diagnóstico, la Fundación CAP (Chile) diseñó y comenzó a implementar en 2010 el Programa Aprender en Familia, orientado específicamente a fortalecer, desde

la escuela, el efecto de la participación de las familias en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. El Programa se implementa en cada escuela por un período de 3 años, con **el propósito de que luego, y en forma paulatina, pase a formar parte de la dinámica propia de gestión institucional de la escuela.**

Aprender en Familia se implementa a través de tres líneas de acción: el acompañamiento de escuelas en el desarrollo de una política para potenciar la relación de colaboración entre escuelas y familias en la tarea educativa (línea “Relación Familia-Escuela”); la implementación de espacios educativos destinados específicamente para padres (línea “Escuela de Padres”); y la “Red-Creando”, que busca ampliar y fortalecer los vínculos entre los niños, sus familias y la comunidad escolar.



Programa Aprender en Familia, Chile

Las tres líneas de acción se trabajan en cada escuela y son articuladas por un documento institucional que, construido y consensado en el interior de la comunidad escolar durante el primer año del programa, busca **orientar y regular la relación entre la escuela, la familia y la comunidad**. Recibe el nombre de “Política y Plan de Acción Familia-Escuela” y constituye el puntapié inicial para institucionalizar la alianza escuela-familia-comunidad. Para elaborarlo, se constituye un Equipo Familia Escuela (EFE), que reúne a representantes de cada grupo de actores en la escuela: alumnos, padres, docentes y directivos. Este equipo lidera y monitorea la elaboración y ejecución de la política y plan de acción. Al finalizar el primer año de implementación del Programa, este documento se valida y socializa con el resto de la comunidad educativa.

La primera línea de acción (“Relación Familia-Escuela”) apunta específicamente a sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de que la familia asuma un rol activo en la educación de los niños, a ampliar y fortalecer los canales de comunicación entre familia y escuela y a fortalecer el rol de los centros de padres. Estos objetivos se trabajan a través de la capacitación a directores, docentes y dirigentes de los centros de padres; la entrega a docentes de herramientas que orientan el trabajo con padres en espacios de reuniones grupales y entrevistas individuales, que abordan especialmente cuestiones relacionadas con la resolución de conflictos; la introducción de una agenda escolar y un boletín informativo como nuevos canales de comunicación con las familias; y la implementación de la estrategia “Leer en familia”. Esta última busca involucrar a las familias en la promoción del gusto por la lectura en los niños a través de capacitaciones a directivos, docentes y bibliotecarios orientadas a crear un Club Lector y organizar actividades con la participación de las familias.

Por su parte, la Escuela de Padres es un espacio de capacitación en habilidades parentales para el apoyo al aprendizaje de los hijos. Se desarrolla a través de talleres que se implementan mensualmente en cada curso, en el contexto de las reuniones de padres. Son guiados por monitores: padres voluntarios que se capacitan específicamente para ejercer este rol, que consiste en facilitar el proceso de construcción del conocimiento. Ellos asumen el compromiso de multiplicar los conocimientos adquiridos en encuentros con otros padres del mismo curso.

Las clases se estructuran como espacios educativos guiados, donde se promueve el intercambio de experiencias entre padres sobre los desafíos que enfrentan en torno a la educación de sus hijos. Se trabaja a partir de manuales desarrollados específicamente por el equipo de la Fundación CAP sobre la base de lo que las investigaciones dicen en torno a los distintos temas, y también se provee un manual general para los padres que oficiarán de monitores multiplicadores con el resto de los padres del curso. Los temas abordados en estos talleres giran en torno a tres temáticas centrales: identidad familiar, apoyo al aprendizaje y desarrollo, y relación en el interior de la familia.

En el marco de la estrategia “Red-Creando”, el programa establece **alianzas con departamentos comunales de deporte y cultura con el fin de organizar actividades recreativas, culturales y deportivas** que promuevan la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa (familias, alumnos, docentes, directivos, organizaciones comunitarias del entorno, e incluso autoridades locales). Se destacan entre ellas la “Fiesta de las Artes” y las “Olimpiadas Familiares”. Desde la Fundación CAP afirman que “en estas instancias lúdicas e informales, cada miembro de la

Programa Aprender en Familia, Chile



comunidad educativa tiene la posibilidad de asumir distintos roles, permitiéndose establecer diversos tipos de vínculos, lo que permite la apertura de nuevas oportunidades para la relación familia-escuela, compartiendo y construyendo entre todos una identidad común”.

El programa comenzó a aplicarse en 2010 en 12 escuelas. En 2011 incorporó 12 escuelas adicionales de la Región Metropolitana, y sumó entre 2012 y 2013 a 26 nuevos establecimientos. Durante 2014 se incorporaron 10 escuelas más del área de Colina, con lo que se alcanzó a un total de 60 escuelas y 28 mil alumnos de 10 comunas del país. En 2016, comenzaron a trabajar en 21 instituciones de educación parvularia¹.

¹ Corresponde al nivel de educación inicial o pre-escolar, que comúnmente va desde los 0 a 5 ó 6 años.

El acompañamiento de las escuelas durante los 3 años que dura el programa se canaliza a través de una serie de **estrategias que apuntan al cuidado y la calidad de la implementación**. Entre ellas se encuentran visitas quincenales o mensuales por parte de miembros del equipo de la Fundación CAP; sesiones de capacitación presencial para docentes, directivos y dirigentes de centros de padres; y la formación de un referente del programa en la escuela y de un coordinador de las actividades realizadas en el marco de Red-Creando, entre otras.

Luego de haber finalizado la aplicación del programa en las primeras 12 escuelas, la Fundación CAP decidió continuar acompañando a aquellas escuelas que voluntariamente quisieron continuar en el programa. Para esto, se construyó un “plan de sustentabilidad” de un año de duración, que apuntó a asegurar

Programa Aprender en Familia, Chile

un estándar mínimo de calidad de la implementación en las escuelas que completaron los 3 años del Programa, a través de acciones de monitoreo y asesoría por parte del equipo de la Fundación. Para ingresar al plan de sustentabilidad, las escuelas deben garantizar un mínimo de horas disponibles de trabajo del coordinador del programa en la escuela, hacer manifiesta su disposición a continuar, y enviar mensualmente una planilla de monitoreo de los avances del programa.

Del primer grupo de escuelas que implementó el programa, 10 finalizaron como “Escuelas Sustentables”, es decir, alcanzaron plena autonomía en la implementación. Son los casos de éxito dentro del programa, que funcionan como modelos para las que se van incorporando cada año. La sustentabilidad, en el caso de estas escuelas, se define por el logro de la institucionalización del programa como un componente más del trabajo que realiza la escuela. Las Escuelas Sustentables han logrado consolidar la política familia-escuela y han logrado convertirlo en un documento conocido por todos. Además, explican desde la Fundación, en estas escuelas “se han instaurado las entrevistas individuales de apoderados como una práctica que se realiza por lo menos una vez al año, lo que permite, según sus mismas palabras, generar un espacio que fomenta la comunicación bidireccional, el diálogo y el conocimiento mutuo entre los apoderados y profesores, lo que favorece la alianza entre ambas partes e incide positivamente en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes”.

Los resultados del programa son contundentes. El grupo de “Escuelas Sustentables”, que lograron institucionalizar el programa e implementarlo de manera autónoma, mejoró significativamente los resultados de aprendizaje en las áreas de lenguaje y matemática en 4to año básico. Entre 2009 y 2014, las escuelas con el programa Aprender en Familia mejoraron 17,3

puntos en lenguaje, mientras que el promedio nacional de las escuelas municipales del mismo grupo socioeconómico en el mismo período fue de 2,8 puntos. En matemática, las escuelas con programa subieron 15 puntos y el promedio nacional solo 8,3, señalan desde Fundación CAP.

Entre 2012 y 2015, el programa fue evaluado por la red J-PAL (*Abdul Jatif Jameel Poverty Action Lab*) en términos de su impacto en variables de involucramiento parental y desempeño académico de los estudiantes, a través de un diseño experimental que comparó a 26 escuelas con programa con otras 37 que no lo estaban aplicando. La evaluación reveló una implementación fiel al diseño original del programa, altos niveles de satisfacción, compromiso y adhesión por parte de las escuelas en relación a la aplicación del programa.

Según la evaluación, **los estudiantes de las escuelas con Programa perciben un mayor involucramiento parental**. Los del primer ciclo, además, reportan impacto en la escala de lectura, autoestima y disminución de percepción de la violencia y los del segundo ciclo perciben una mejor relación de los padres con la escuela.

También se detectó **un impacto del programa en la asistencia de los alumnos a la escuela**. Se estima un incremento estadísticamente significativo especialmente para los cursos menores, consistente con lo reportado para estos mismos grupos en las encuestas sobre involucramiento parental. Asimismo, los estudiantes obtienen resultados significativamente mejores en la prueba SIMCE de lenguaje y matemáticas.

El programa logra efectos importantes en las percepciones de los padres en relación a la escuela y en el fortalecimiento de

Programa Aprender en Familia, Chile



competencias parentales. Los padres, madres y otros adultos han aumentado sus niveles de apoyo al aprendizaje, involucramiento en la escuela y comunicación con los profesores. Esto se vio confirmado en las encuestas a los docentes. Además, la evaluación dio cuenta de una mejora en la convivencia en el interior de las familias, y una mejor relación entre padres e hijos.

En síntesis, la evaluación experimental del Programa Aprender en familia demuestra que este logra fortalecer la cultura de la escuela en relación a las familias, la relación entre padres e hijos, mejora la convivencia en el interior del hogar y entrega herramientas a las familias para apoyar a sus hijos/as en la escuela. Asimismo, demuestra mejorar la asistencia de los estudiantes y los aprendizajes de los alumnos del primer ciclo educativo.

Aprender en Familia: los principios en foco

- Visión de altas expectativas: sustentado en la creencia de que el fortalecimiento de la participación de las familias en la escuela puede mejorar los niveles de asistencia y aprendizaje.
- Valoración de la heterogeneidad: se promueve el involucramiento de las familias en la escuela y en eventos específicos, aumentando la riqueza de las interacciones que allí suceden.
- Énfasis en el sentido del aprendizaje: promoviendo un mayor involucramiento familiar en el aprendizaje de los niños, se fomenta la creación del sentido en torno a aquello que se aprende.

Referencias

- Comisión Europea. (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. *Colección Estudios CREADE*. Ministerio de Educación de España.
- LLECE-UNESCO. (2015). Factores asociados. *Cuadernillo N° 3 - Informe de resultados TERCE*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO Santiago.

Para continuar explorando

- Video sobre la inauguración del Programa Aprender en Familia: <https://www.youtube.com/watch?v=ok7rzJv7hls>
- Presentación del Programa en el sitio web de la Fundación CAP: <http://fundacioncap.cl/aprender-en-familia/proyecto/>

Microcentros rurales*

Los microcentros rurales surgen como espacios de reunión, intercambio y formación docente en el desarrollo de capacidades pedagógicas y de gestión escolar. A lo largo de sus reuniones, los docentes trabajan en estrategias pedagógicas que responden a la complejidad de la heterogeneidad de sus aulas. Además, las escuelas presentan planes de mejora para desarrollar a partir de la participación de la comunidad. Este dispositivo aportó nuevas herramientas para pensar la educación rural y desarrollar docentes autónomos que se perciban como agentes de cambio en sus regiones.



Chile



1992 -



880 microcentros



Resultados

- Aumento del 10% en el promedio de resultados de las pruebas SIMCE en las materias de matemática, lengua, ciencias sociales y ciencias naturales

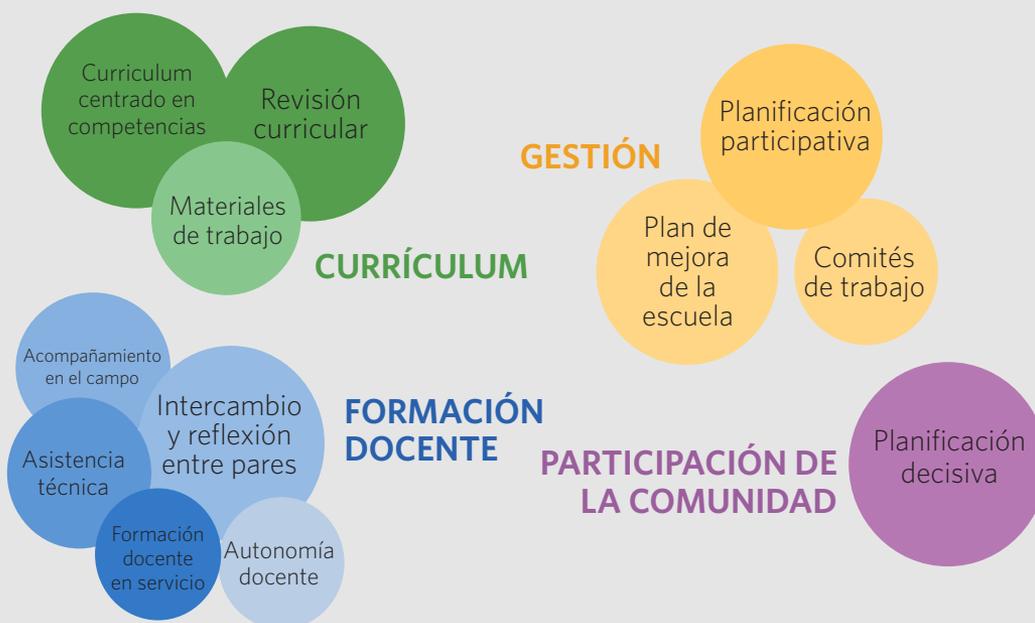


Las claves

- Formación en servicio entre pares docentes
- Fortalecimiento de la gestión institucional
- Metas comunes entre pares docentes, supervisores y la comunidad escolar



Componentes



Pilares destacados

- Aprendizaje dialógico
- Participación de la comunidad



Web: http://www.convivenciaescolar.cl/index1_int.php?id_portal=50&id_seccion=4078&id_contenido=18587



Microcentros rurales, Chile

La reforma educacional que tuvo lugar en Chile en 1990 introdujo políticas destinadas a reformar el sistema educativo chileno a partir de la mejora de la calidad de la educación, con centro en las condiciones, procesos y resultados de aprendizaje, y prestando particular atención a la equidad mediante la atención prioritaria de las poblaciones más vulnerables. En ese contexto, se puso en marcha el programa de Mejoramiento de la Calidad y de la Equidad de la Educación (MECE) Básica Rural con el objetivo de **fortalecer a los docentes a partir del desarrollo de capacidades pedagógicas y de gestión en las escuelas uni-, bi- y tridocentes de multigrado rurales**.

A pesar de atender al 30% del alumnado rural, las escuelas multigrado se caracterizan por disponer de uno o muy pocos docentes a cargo de distintos niveles en simultáneo. En esta modalidad, los docentes se enfrentan a la dificultad de

adecuar los programas oficiales al mundo rural y de desplegar estrategias pedagógicas que permitan enseñar a alumnos con distintos niveles de desarrollo y aprendizaje.

Al comienzo del programa, estas escuelas estaban al margen de la trayectoria educativa nacional: ofrecían seis de los ocho grados de nivel primario y su currículo permitía a los alumnos abordar solo algunos de los contenidos obligatorios al tiempo que presentaban tasas de analfabetismo que quintuplicaban las de escuelas urbanas. Además, la desarticulación y el aislamiento docente impedía el intercambio y desalentaba la renovación de las estrategias de enseñanza.

Uno de los dispositivos incorporados por el Programa MECE Básica Rural son los microcentros rurales. Son **espacios de formación en servicio en los cuales docentes de distintas**



Microcentros rurales, Chile

instituciones multigrado rurales se reúnen para intercambiar y reflexionar sobre las estrategias de enseñanza que llevan a cabo en sus aulas. El objetivo es fortalecer en cada uno de ellos el rol de docente autónomo con la capacidad de reflexionar y reestructurar la práctica áulica al tiempo de tomar las decisiones pedagógicas para brindar una enseñanza de calidad.

El surgimiento de los microcentros parte de una propuesta del Ministerio de Educación a los municipios, en la que se los invitó a seleccionar escuelas para convocar a sus docentes voluntariamente a formar parte de estos espacios. Es decir, los municipios motivaban a los docentes de las escuelas a participar de estos espacios que no tenían carácter obligatorio. A partir del compromiso de estos actores, se conformaron los primeros microcentros en el año 1992.

Durante el primer año, se constituyeron 174 **espacios auto-organizados -aunque promovidos por el ministerio- en los que los docentes planteaban las dificultades de enseñanza y gestión buscando soluciones entre pares.** Luego se institucionalizaron a partir de la asesoría técnica y el acompañamiento del ministerio en las escuelas, entendiendo que el apoyo periódico era fundamental para generar un cambio en las prácticas. En el año 1997, se cubrió el universo total de escuelas multigrado rurales y se incluyó a escuelas completas que estaban interesadas en participar de la dinámica.

Los microcentros rurales se reúnen una vez por mes en una jornada colaborativa de ocho horas, condensando las dos horas semanales de trabajo institucional de la escuela en un único día. Participan de estos espacios docentes de aproximadamente seis instituciones de una misma región. En el primer encuentro, los docentes eligen un representante que oficia de coordinador del microcentro, articulando entre las distintas escuelas

y el ministerio, y se dividen en comités según los perfiles docentes a fin de trabajar estrategias de enseñanza, de gestión, el currículum, entre otras. También **se organiza el plan de trabajo del microcentro, estipulando metas y compromisos comunes entre sus participantes para la mejora de sus escuelas.**

En las reuniones periódicas posteriores, los docentes de las escuelas trabajan sobre los avances realizados para cumplir con la planificación acordada y sus resultados obtenidos, construyendo un recorrido teórico desde la experiencia y reflexión de sus prácticas en sus aulas. Entre los ejes de trabajo priorizados, se encuentran la formación técnico-pedagógica, la revisión curricular y el perfeccionamiento en la estructura y gestión de la escuela.

La formación técnico-pedagógica se lleva adelante a través de una metodología de trabajo particular. En los encuentros, distintos docentes presentan a sus colegas del microcentro una situación pedagógica que suele resultarles problemática, a partir de la cual todos piensan en conjunto estrategias de enseñanza pertinentes que los ayudan a resolverlas teniendo en consideración las necesidades de los alumnos y su contexto sociocultural.

Los procesos de revisión curricular llevados a cabo en los microcentros consisten en la discusión y puesta en común sobre las adaptaciones que los docentes consideran adecuadas para su contexto. Agrupados en comités, los docentes se organizan para diagnosticar, recolectar información sobre los materiales y preparar sus recursos de apoyo para las áreas de matemática, lengua, ciencias sociales y ciencias naturales.

Además de la mejora de la calidad educativa a partir de estrategias pedagógico-curriculares, esta política se orienta al

Microcentros rurales, Chile



La Tejuela

fortalecimiento de la gestión institucional. En los microcentros, se discute en torno al armado de los planes de mejora educativa que cada escuela debe definir. La comunidad educativa de cada escuela se involucra en la planificación y el cumplimiento de estas metas al tiempo que aporta herramientas para perfeccionar la organización de la escuela.

Además, **las escuelas abren sus puertas a docentes y alumnos de otras instituciones del microcentro para que puedan presentar sus actividades y proyectos y así tejer relaciones que permitan superar el aislamiento.**

Los coordinadores de los distintos microcentros de la región organizan encuentros trimestrales en los que comparten sus metas y compromisos, sus propuestas de mejora en las escuelas y los resultados obtenidos. A partir de allí, acuerdan

estrategias de acción conjuntas para trabajar con los docentes de cada microcentro. A su vez, el Ministerio acompaña la labor de los coordinadores y aprovecha esta instancia para presentar nuevos materiales y líneas programáticas.

El dispositivo de microcentros rurales aportó **nuevas herramientas para pensar la educación rural, redefiniendo y fortaleciendo el trabajo de los docentes** vinculando la mejora de los aprendizajes con su formación y autonomía. Además, reestructuró las relaciones entre los actores del sistema educativo estimulando la construcción de metas comunes entre pares docentes, supervisores y la comunidad escolar de una misma región para ofrecer experiencias educativas enriquecidas por el intercambio y apropiadas a su contexto.

Microcentros rurales, Chile

Desde el comienzo del programa, se constituyeron 880 microcentros. Según la evaluación del programa MECE Rural, los docentes que participaron de estos espacios valoraron el trabajo de los contenidos curriculares y trabajo en el aula, la relación con los supervisores y el intercambio de experiencias (U. Austral y U. de Playa Ancha, 1998). En los primeros cuatro años, se evidenció un aumento del 10% en el promedio de resultados de las pruebas SIMCE en las materias de matemática, lengua, ciencias sociales y ciencias naturales. “Se fue produciendo una homologación de los resultados pedagógicos de estos niños con el resto de las escuelas del país, fueron mejorando sus resultados”, comentó Javier San Miguel, ex-coordinador nacional de Educación Rural del Ministerio de Educación.

Microcentros rurales: los principios en foco

- Visión de altas expectativas: sustentado en la convicción de que es posible lograr calidad aún en contextos aislados y con escaso personal docente.
- Reconocimiento de la diversidad: en los microcentros, los docentes adecúan los materiales curriculares a las características del contexto de los alumnos.
- Valoración de la heterogeneidad: se adjudica un valor a los intercambios entre docentes de escuelas y localidades distintas; se busca elevar la calidad de una propuesta de enseñanza en aulas heterogéneas (plurigrado).
- Relaciones pedagógicas más horizontales: la comunidad participa en la definición de las metas y estrategias de los planes de mejora.
- Énfasis en la creación de sentido: el trabajo en equipo dota de mayor sentido a la tarea docente, lo que probablemente repercute en la medida en que los docentes motivan a sus alumnos y crean sentido en torno a las experiencias de aprendizaje que les proponen.

Referencias

Universidad Austral y Universidad de Playa Ancha. (1998). Estudio de evaluación de la línea de educación rural del Programa MECE. Informe Final. Valparaíso: Autor.

Para continuar explorando

Leyton, T. (s.f.). Las políticas de educación rural en Chile: cambio y continuidad. Disponible en: http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT5/GT5_LeytonM.pdf

Avalos, B. (1999). Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile. *Conferencia “Los maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su desarrollo y desempeño”*. Disponible en: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=774126>

Ministerio de Educación de Chile. (s.f.). Orientaciones para la implementación de programas de integración escolar en escuelas rurales multigrado constituidas en microcentros. Disponible en: http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2012/ORIENTACIONES_ESCUELAS_MULTIGRADO.PDF

COLOMBIA

Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín*

En una época en la que las bibliotecas grandes y pequeñas parecen haber sido reemplazadas por las nuevas tecnologías, Medellín las hizo resurgir dándoles una misión tan noble como necesaria: la de fortalecer el tejido social, funcionando como centros de desarrollo comunitario y local.



Medellín, Colombia



2006-



2.105.326 usuarios (2015)



Las claves

- Planificación estratégica participativa
- Estadísticas actualizadas que permiten la mejora continua
- Sentido de misión compartida en todo el sistema



Reconocimientos

- Premio ATLA por Acceso al Conocimiento
- Premio IBBY-Asahi de Promoción de la Lectura
- Premio Reina Sofía Accesibilidad
- Premio *Public Library Innovation Award*



Componentes



Pilares destacados

- Aprendizaje dialógico
- Participación de la comunidad
- Valoración de la diversidad



Web: <http://bibliotecasmedellin.gov.co>



Video de presentación: <https://www.youtube.com/watch?v=ZdoVFgq91Nc>

* Agradecemos los aportes de Luz Estela Peña, coordinadora distrital del Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín, en el proceso de elaboración de este caso; así como a Fernando Llinás Giraldo, consultor de Empresarios por la Educación, por su apoyo en la realización de la entrevista y sus comentarios detallados sobre el caso.

Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín

Cuna de la Escuela Interamericana de Bibliotecología y de una Biblioteca Pública Piloto que tiene como función acercar sus servicios a hospitales, espacios de reclusión, empresas y zonas comerciales -ambas surgidas en los años 50-, **Medellín es una ciudad con tradición bibliotecaria propia**. La trayectoria y madurez institucional de la ciudad en estos temas ha servido de tierra fértil para la creación del Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín y el Área Metropolitana en el año 2006.

La creación de este Sistema implicó mejorar sustancialmente la dotación tecnológica de las bibliotecas, incorporar y capacitar personal comprometido con la estrategia de la ciudad, cambiar procedimientos y certificar procesos bibliotecarios centrados en la calidad del servicio. Además, uno de sus más importantes componentes fue la creación de los llamados “parques biblioteca”: imponentes edificios de altísima calidad arquitectónica y estética que fueron construidos en zonas consideradas estratégicas “para **fortalecer el tejido**



Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín



MDE Ciudad Inteligente/Flickr.

social, mejorar el acceso a la información y educación, así como aumentar el sentido de pertenencia de la comunidad" (Alcaldía de Medellín, 2015, p. 13).

La creación de los parques fue precedida de instancias de escucha y reconocimiento de las realidades de las comunidades. Luz Estela Peña, coordinadora distrital del Sistema, los describe como "procesos de acompañamiento social" en los que "se realizaron talleres y se utilizaron diferentes metodologías que tenían como objetivo **tejer lazos entre las comunidades alrededor de la identificación de sus sueños y deseos para los nuevos espacios**". Este trabajo es especialmente relevante en el contexto de dinámicas complejas de ocupación del territorio de Medellín producto del desplazamiento interurbano, lo que derivó en la configuración de comunidades que no han compartido raíces y que, como señala Peña, "vienen cargados de impedimentos

para construir confianza y generar proyectos colectivos". Por ello, además de trabajar sobre las expectativas y sueños colectivos, **se trabajó en desarmar y resignificar imaginarios asociados a historias de violencia y conflicto**. "Un ejemplo es el caso del Parque Biblioteca La Ladera, que se construye en los vestigios de lo que por muchos años fue la cárcel de hombres, que pasó a ser un terreno baldío que en repetidas ocasiones recibió los cuerpos arrojados como resultado de las rencillas de grupos armados", añadió.

Estos antecedentes definieron el ADN de los parques, que fueron pensados como espacios que trascienden el concepto tradicional de biblioteca y se constituyen como centros de desarrollo cultural, comunitario y local abiertos a toda la comunidad, cuyas actividades **buscan "quitarle terreno a la violencia y abrirle espacio al arte en todas sus formas de expresión"** (Fundación EPM, s.f.). Los procesos previos de

Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín

concertación y diálogo en las comunidades fueron cruciales para construir la legitimidad de los proyectos de los parques, que serían parte de un esfuerzo por “dignificar y devolver la fe en comunas que antes eran ‘territorios de nadie’”, en palabras de Luz Estela Peña.

Los servicios ofrecidos en estos espacios van más allá de los clásicos préstamos, referencias y salas de lectura. Hay salas de internet, actividades de promoción de la lectura que invitan a los adultos mayores de la comunidad a contar

cuentos, a los más pequeños de la ciudad a dar sus primeros “pasitos lectores”, a niños y jóvenes a practicar y compartir la lectura en voz alta, y a toda la comunidad a sumarse a las tertulias literarias, a la “hora del cuento” y a los distintos clubes de lectura. También cuentan con salas de danzas, de bailes urbanos, ofrecen espacios para eventos de promoción cultural, talleres de formación en cultura digital, entre otras infinitas posibilidades. La oferta de espacios y actividades es distinta en cada caso, dado que cada biblioteca “particulariza su servicio desde la lectura del territorio y el diálogo con la



Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín

comunidad”, en palabras de Luz Estela Peña, coordinadora distrital del Sistema.

Vale la pena ilustrar algunas de las actividades que tienen lugar en las bibliotecas para dar cuenta del alcance del proyecto y de su impacto en la vida de las personas. Una de ellas es el programa “Abuelos cuenta cuentos”, instalado en todas las bibliotecas y unidades de información del Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín desde 2008. Convoca a adultos voluntarios —en el marco del Programa de Voluntarios de la Administración Municipal, que enmarcó institucional y legalmente su trabajo— a leer cuentos en voz alta para niños y otras personas de la comunidad. Para participar, “es suficiente con ser mayor de edad y contar con la voluntad de compartir su tiempo y talento con personas que requieren escuchar la lectura de un texto, sostener un diálogo, tener una oferta de material de lectura; y acompañar el acto con mucho afecto” (Alcaldía de Medellín, 2014, p. 19-20). En 2014, el programa contaba con 203 voluntarios activos y un registro de 386 que habían formado parte desde sus inicios. La continuidad en el tiempo de la actividad y el compromiso sostenido de los voluntarios da cuenta de la validez y la pertinencia de la actividad (Alcaldía de Medellín, 2014).

Otro ejemplo es el “Teatro en la Oscuridad”, en el que se representa una obra en un espacio completamente oscuro utilizando la voz y otros recursos sonoros, con el objetivo de tender puentes con personas no videntes para el acceso a la cultura, sensibilizar sobre la ceguera, y generar espacios de apreciación e intercambio cultural enriquecidos por la diversidad de sus participantes. “A Teatro en la Oscuridad asisten personas ciegas que hacen parte del club de lectura, miembros del Plan Municipal de Discapacidad, empleados de instituciones que trabajan con discapacitados,

estudiantes universitarios y de bachillerato, docentes, amigos de los lectores, cuidadores, acompañantes de las personas ciegas y público casual. A lo largo de este tiempo se han leído 43 obras, con una asistencia total de 2237 personas.”, señala un documento de la Alcaldía de Medellín (2014, p. 40).

También es destacable el caso de los clubes de lectura, que han extendido el alcance e impacto del proyecto más allá de las fronteras de Medellín, e incluso de Colombia. En funcionamiento desde 2009, se han relacionado con bibliotecas y espacios de lectura de Brasil, Chile y España, a través de proyectos de lectura compartida de textos clásicos de estos países con lectores locales (el club de lectura Barcelona Medellín, y los clubes infantiles Letras al Mar Medellín Barcelona, Cartas al Sur Brasil-Medellín y el club Chile-Medellín), facilitados por la infraestructura tecnológica desarrollada en el marco del Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín (Alcaldía de Medellín, 2014).

Si bien los parques son el modelo que encabeza esta transformación de las bibliotecas en verdaderos espacios de integración social, se trata de un mandato que atraviesa a todos los espacios que conforman la red. Todos ellos se autodefinen como **“lugares acogedores e incluyentes, que ofrecen información pertinente, formación para el desarrollo humano integral y oportunidades para el encuentro y la construcción colectiva”** (Alcaldía de Medellín, s.f.).

Son 32 en total los establecimientos que conforman la red:

- 9 parques biblioteca
- 11 bibliotecas de proximidad: son bibliotecas más pequeñas ubicadas en el corazón de los barrios populares de Medellín.

Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín

- 1 biblioteca pública piloto, con 4 filiales: se trata de una biblioteca que va a buscar a sus lectores en vez de esperar a que ellos se acerquen a ella. Su principal característica es la descentralización de su actividad a través del envío de “cajas viajeras” a escuelas y de la creación de “puestos bibliotecarios” en hospitales, empresas, espacios de reclusión y zonas comerciales; además de mediante la creación de filiales en zonas desaventajadas.
- 5 centros de documentación
- Casa de la Lectura Infantil
- Archivo histórico de Medellín

Es de destacar **el carácter participativo que rodea a la planificación de acciones en el marco del Sistema de Bibliotecas Públicas**. Para la construcción del Plan Estratégico 2014-2018, por ejemplo, se convocó a toda la comunidad a pensar en conjunto el futuro del sistema. Uno de los principios que guió el proceso fue el de la escucha amplia, que implicó incluir a la mayor cantidad y variedad de voces en el proceso (niños, niñas, jóvenes, mujeres, personas con discapacidad, adultos mayores, expertos, tomadores de decisiones, entre otros), considerarlos a todos expertos (es decir, valorar del mismo modo cada uno de sus aportes) y tomar todas sus ideas como insumos para la elaboración del plan.

El Sistema cuenta con estadísticas que registran la actividad de la biblioteca y su uso por parte de la comunidad —incluso distinguiendo entre si son niños, jóvenes o adultos los que recurren a ella. Éstas se encuentran actualizadas y a disposición del público general en el sitio web del Sistema.

La calidad de este innovador proyecto de desarrollo cultural y comunitario fue reconocida en reiteradas ocasiones.

En 2007 fue galardonado con el Premio *Global Knowledge Partnership* como uno de los mejores proyectos del año, y desde entonces sus establecimientos no han dejado de ser reconocidos. Entre otros, recibieron el Premio ATLA por Acceso al Conocimiento, el premio Golden Nica de Oro, el premio IBBY-Asahi de Promoción de la Lectura, el premio Reina Sofía Accesibilidad, el premio EIFL-PLIP a la innovación y el premio *Public Library Innovation Award*.

Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín: los principios en foco

- Visión de altas expectativas: propuesta educativa y cultural de alta calidad (personal, servicios, infraestructura) con foco en poblaciones vulnerables, sustentada en la convicción de que estas comunidades pueden superar sus dificultades y lograr altos niveles de desarrollo.
- Reconocimiento de la diversidad: propuestas educativas y culturales planificados de forma participativa que van más allá de los servicios tradicionales de préstamo y referencia, y reconocen los intereses y particularidades de los miembros de la comunidad.
- Valoración de la heterogeneidad: se proponen actividades que propician el encuentro entre miembros diversos de la comunidad (abuelos cuenta cuentos, teatro en la oscuridad, entre otras).
- Énfasis en la creación de sentido: se incorpora a la comunidad en los procesos de planificación, lo que refuerza el sentido de las propuestas planificadas.

Referencias

- Alcaldía de Medellín. (2014). *Las bibliotecas de Medellín conectan territorios: experiencias del Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín*. Medellín: Tragaluz Editores. Disponible en: <http://bibliotecasmedellin.gov.co/content/uploads/2015/07/Las-Bibliotecas-de-Medellin-Conectan-Territorios.pdf>
- Alcaldía de Medellín. (2015). Planeación estratégica 2014-2018 Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Alcaldía de Medellín. (s.f.). Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín. Disponible en: <https://www.medellin.gov.co/irj/portal/medellin?NavigationTarget=navurl://7828a5143184e34dee32ff21c8f28822>
- Fundación EPM. (s.f.). Parque Biblioteca Pbro. José Luis Arroyave Restrepo. Disponible en: <http://www.reddebibliotecas.org.co/bibliotecas/parque-biblioteca-presb%C3%A9tero-jos%C3%A9-luis-arroyave-san-javier>

Para continuar explorando

- Alcaldía de Medellín. (2014). *Historias que no son cuento: experiencias de fomento de lectura y escritura en Medellín*. Medellín: Tragaluz Editores. Disponible en: <http://bibliotecasmedellin.gov.co/content/uploads/2015/07/Historias-que-no-son-cuento.-Experiencias-de-fomento-de-lectura-y-escritura-en-Medell%C3%ADn.pdf>

COLOMBIA

Escuela Nueva, Colombia*

Es un modelo pedagógico reconocido a nivel mundial por su potencial de transformación a gran escala de la calidad de la educación rural en Colombia. Para lograrlo, combinó un esquema de promoción flexible con materiales curriculares de alta calidad que guían a los alumnos en procesos autónomos de aprendizaje, junto con esquemas de apoyo entre pares y la participación de las familias en la escuela. La articulación entre el Estado y la Fundación Escuela Nueva, organización en el seno de la cual se concibió el modelo, fue clave para su implementación exitosa en más de 20.000 escuelas rurales de Colombia.



Colombia



1970-



20.000 escuelas



Resultados

- Impacto positivo en logros de aprendizaje de español y matemática
- Las escuelas rurales superan en resultados de aprendizaje a las urbanas en PERCE 1998 (único caso en América Latina)
- Impacto positivo en indicadores de interacción social pacífica en la escuela y fuera de ella.
- Altos niveles de satisfacción docente



Las claves

- Materiales curriculares de alta calidad
- Educación personalizada con apoyo entre pares
- Flexibilidad en el régimen académico sin resignar calidad



Componentes



Pilares destacados

- Aprendizaje dialógico

Web: <http://escuelanueva.org/>Video de presentación: <https://www.youtube.com/watch?v=XnAj6liEb5M>

* Agradecemos los aportes de Vicky Colbert, directora de la Fundación Escuela Nueva, en el proceso de elaboración de este caso.

Escuela Nueva, Colombia

En la década de los setenta, Colombia enfrentaba el desafío de garantizar que sus alumnos concluyeran el nivel primario. **Las necesidades educativas de las poblaciones rurales eran especialmente preocupantes:** concentraban el 65% de la población total pero solo el 25% de la matrícula escolar. Esto llevó al Estado a repensar el sistema educativo de estos contextos, en los que, por la cantidad de estudiantes, no era viable ofrecer un profesor para cada curso, razón por la cual

se crearon las escuelas de plurigrado rurales. No obstante, el Estado no tenía las herramientas para garantizar la calidad de la educación de estas escuelas.

En este contexto, surgió el modelo pedagógico Escuela Nueva, con el **objetivo de fortalecer la oferta educativa de nivel primario, mejorando la calidad y efectividad en las escuelas rurales** de Colombia. Este modelo transforma el modelo



Escuela Nueva, Colombia



Fundación Escuela Nueva

educativo convencional, centrado en el docente, hacia un modelo participativo y colaborativo centrado en el estudiante. Escuela Nueva se organiza en cuatro pilares: la pedagogía y el currículum, la formación docente, la participación de la comunidad y la gestión.

En el plano pedagógico-curricular, se desarrollaron las “guías de aprendizaje”. Elaboradas por especialistas pedagógicos de la Fundación Escuela Nueva, proponen actividades didácticas individuales y colectivas para **trabajar los contenidos curriculares a partir de la reflexión y el aprendizaje colaborativo**, promoviendo la interacción, el diálogo, la participación activa y la construcción colectiva de conocimientos. Una segunda estrategia del modelo son las mesas de trabajo, que reúnen a grupos de 4 ó 5 estudiantes que construyen

su propio conocimiento a partir de consensos logrados a través de la escucha y el respeto.

También se implementan **tutorías por parte de los estudiantes más avanzados para aquellos que presentan dificultades en el aprendizaje**, generando un acompañamiento cercano para prevenir su deserción escolar. Además es propio del modelo Escuela Nueva el “cuaderno de trabajo”, a partir del cual los alumnos reflexionan sobre su aprendizaje, haciendo un registro de las preguntas más relevantes de cada área curricular. Asimismo, los rincones escolares y la biblioteca en el aula aportan materiales como mapas, revistas, periódicos y libros, que estimulan la lectura, la consulta y la investigación de los contenidos curriculares tratados en las guías de aprendizaje.

Escuela Nueva, Colombia

La propuesta pedagógica se apoya en la concepción de que **los alumnos aprenden a partir de las interacciones con otros, y cada uno tiene habilidades y conocimientos distintos para aportar al aprendizaje grupal**. En este esquema, el docente cumple el rol de facilitador de los contenidos dedicando su atención a los alumnos con mayores dificultades. “El docente debe incentivar la iniciativa y el liderazgo de los alumnos y no limitarse a dictar información”, explica Vicky Colbert, directora de la Fundación Escuela Nueva.

En el plano de la formación docente, se desarrollaron guías de formación con sugerencias de estrategias de enseñanza de los contenidos básicos, y se brindan capacitaciones presenciales que acompañan la implementación de estas guías. A su vez, se realizan **visitas de acompañamiento que promueven procesos de reflexión por parte de los maestros** en torno a sus fortalezas, desafíos e inquietudes, que son acompañados de orientaciones prácticas para el aula. Por su parte, los docentes de Escuela Nueva participan de espacios



Escuela Nueva, Colombia

de formación continua colaborativa de intercambio de opiniones, experiencias y reflexiones entre pares docentes.

Un tercer pilar del modelo de Escuela Nueva es la participación de la comunidad. La interacción entre la escuela y la familia se promueve a través de dispositivos pensados tanto para los docentes como para los alumnos. Para los docentes, el programa provee instrumentos sencillos que los guían para crear un nexo con las familias, tales como un mapa de la comunidad o fichas con información sobre los integrantes de cada familia. En paralelo, se prevén para los alumnos actividades que fomentan la consulta a los familiares y la comunidad para recuperar los saberes culturales e integrarlos en sus propios procesos de aprendizaje. Asimismo se trabaja para una participación activa de las familias en los comités de gobierno escolar, órganos colegiados y decisores acerca de la organización y funcionamiento escolar a partir de los que se ejercitan los saberes democráticos.

Otra particularidad de estas escuelas es la flexibilidad en los mecanismos y reglas de promoción de los alumnos, que en ocasiones deben ausentarse por largos períodos de la escuela para asistir a sus familias en actividades productivas regionales. Escuela Nueva **les permite a los alumnos seguir una trayectoria educativa autónoma y personalizada** permitiendo que una vez que terminen las guías de aprendizaje correspondientes, independientemente de la época del año en que esto suceda, pueden promover de grado.

El modelo Escuela Nueva transformó los mecanismos tradicionales de enseñanza y funcionamiento escolar a un contexto con características y dinámicas específicas como es el medio rural. La incorporación de las guías de aprendizaje, el apoyo entre pares y la promoción flexible permitió un trabajo

docente personalizado contemplando distintas necesidades y ritmos de aprendizaje. La participación de la comunidad le dio sentido a los contenidos estudiados y acercó el contexto local permitiendo una articulación entre los saberes y su aplicación. De esta forma, estas escuelas lograron aumentar su matrícula y disminuir la deserción en el nivel primario.

“Las primeras evaluaciones revelaron que Escuela Nueva mejoró significativamente los resultados académicos de los niños, su autoestima, su comportamiento democrático, la participación y las actitudes docentes”, explica Vicky Colbert. Con la instauración de las evaluaciones censales de rendimiento académico, que incluían la evaluación de la convivencia pacífica y el comportamiento democrático, se evidenció que las escuelas del modelo mejoraron los logros académicos y de la convivencia al tiempo que disminuyeron las tasas de deserción y repetición de sus alumnos.

Según un informe del LLECE-UNESCO de 1998, Colombia logró la mejor educación rural primaria después de Cuba y fue **el único país en el que la escuela rural superó los resultados de las escuelas urbanas**. Además, distintos organismos internacionales reconocieron la política de Escuela Nueva como una de las tres reformas más exitosas en los países en desarrollo alrededor del mundo y fue seleccionada como uno de los tres mayores logros del país.

El impacto de la propuesta llevó a fortalecer y expandir las experiencias de Escuela Nueva a escuelas rurales multigrado y a sectores urbanos-marginales de 14 países de América Latina, el Caribe, Asia y África.

Escuela Nueva: los principios en foco

- Visión de altas expectativas: se puede brindar una educación de calidad aún en contextos desfavorecidos del medio rural.
- Reconocimiento de la diversidad: la flexibilización del régimen de promoción y las guías de aprendizaje contemplan las necesidades de los alumnos del entorno rural sin resig-nar calidad educativa.
- Valoración de la heterogeneidad: se fomenta la participación activa de las familias en los comités de gobierno escolar.
- Relaciones pedagógicas más horizontales: las tutorías fo-mentan el aprendizaje entre pares.

Referencias

- Forero-Pineda y otros. (2006). Escuela Nueva's Impact on the Peaceful Social Interaction of Children in Colombia. En A. W. Little (ed.), *Education for All and Multigrade Teaching: challenges and opportunities*. Dordrecht: Springer.
- Fundación Escuela Nueva. (s.f.). Fundación Escuela Nueva - Historia del Modelo. Disponible en: <http://escuelanueva.org/portal1/es/quienes-somos/modelo-escuela-nueva-activa/historia-del-modelo.html>.
- LLECE-UNESCO. (1998). *Primer Informe del Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados para alumnos de Tercer y Cuarto grado de la Educación Básica*. Santiago de Chile: Autor.
- McEwan. (2008). Evaluating multigrade school reform in Latin America. *Comparative Education*, 44(4), 465-483.
- PNUD. (2000). Informe sobre Desarrollo Humano 2000. Disponible en: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2000_es.pdf. Nueva York: Autor.
- Rojas, C. y Castillo, Z. (1988). *Evaluación del Programa Escuela Nueva*. Bogotá: Instituto SER de Investigación.

Para continuar explorando

- Fundación Escuela Nueva. (2015). *Cooperative Learning in Escuela Nueva Activa*. Disponible en: <http://escuelanueva.org/portal1/images/PDF/CooperativeLearninginEscuelaNueva.pdf>
- Luschei, T. y Vega, L. (2015). Colombia. Educating the most disadvantaged students. Disponible en: <http://escuelanueva.org/portal1/images/PDF/luschei.pdf>
- Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 107-135.
- Torres, R. (1992). Alternativas dentro de la educación formal: el programa Escuela Nueva de Colombia. *Perspectivas*, 84. París: UNESCO.
- Kline, R. (2002). A Model for Improving Rural Schools: Escuela Nueva in Colombia and Guatemala. *Current Issues in Comparative Education*: Columbia University.
- McEvan, P. (s.f.). *La efectividad del programa escuela nueva en Colombia*. Disponible en: <https://www.federaciondecafeteros.org/static/files/La%20efectividad%20de%20la%20Escuela%20Nueva%20en%20Colombia%20-%20Patrick%20J.%20McEwan.pdf>
- Pitt, L. (s.f.). Civil Education and Citizenship in Escuela Nueva Schools in Colombia. Disponible en: http://escuelanueva.org/portal1/images/PDF/Evaluaciones/02_pitt_ing.pdf
- Fundación Escuela Nueva. (2003). *The Effects of Active Learning Programs in Multigrade Schools on Girls' Persistence in and Completion of Primary School in Developing Countries*. Disponible en: http://escuelanueva.org/portal1/images/PDF/Evaluaciones/08_usaid_ing.pdf
- Fundación Escuela Nueva. (s.f.). Plegable. Disponible en: <http://escuelanueva.org/portal1/images/PDF/PlegableFENEspanol.pdf>

COLOMBIA

Sistema Interactivo Transformemos Educando*

Las altas tasas de abandono escolar y analfabetismo en Colombia son el blanco de un programa educativo para jóvenes y adultos que se expande. El Sistema Interactivo Transformemos Educando (SITE) es una estrategia de reinserción al sistema de educación formal basada en un esquema semipresencial de cursado que conjuga material didáctico, formación de docentes, software y aulas interactivas. Desde una perspectiva que contempla las particularidades de la educación de adultos y se adapta a los diversos contextos socio-culturales, el programa ha logrado que más de 340.000 jóvenes y adultos en más de 25 departamentos del país vuelvan a la escuela.

 Colombia

 2003-

 Más de 340.000 jóvenes y adultos

Resultados

- Cartagena declarada libre de analfabetismo (2011)
- Catatumbo: 2600 soldados en recuperación terminaron su bachillerato
- Premio UNESCO Confucio en educación de jóvenes y adultos

Las claves

- Desarrollo de materiales didácticos y estructuras curriculares
- Formación de docentes
- Trabajo etnográfico para la adecuación de los materiales a los contextos

 Web: <http://transformemos.com/>

Componentes



Pilares destacados

- Aprendizaje dialógico
- Participación de la comunidad

 Video: <https://www.youtube.com/watch?v=3Jp9kpdq54>

* Agradecemos los aportes de Rodolfo Ardila Cuesta, director de Desarrollo Social de la Fundación Transformemos, en el proceso de elaboración de este caso.

Sistema Interactivo Transformemos Educando, Colombia

Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) de Colombia, de 1 de cada cien niños colombianos que ingresan a preescolar, solo 35 llegan al grado 11^o y 65 desertan a lo largo del proceso educativo (Transformemos, 2014). Diez millones de colombianos de entre 15 y 60 años no han finalizado estudios de primaria ni de secundaria. El DANE registra que las principales causas de abandono se relacionan con situaciones de pobreza y violencia. En la mayoría de los casos, quienes abandonan la escuela provienen de hogares donde los padres tampoco han logrado culminar sus estudios. Esto genera **un círculo vicioso que reproduce la situación de pobreza y exclusión de las poblaciones más vulnerables.**

El “Sistema Interactivo Transformemos Educando” (SITE) es una propuesta de Fundación para el Desarrollo Social Transformemos¹ destinada a **jóvenes y adultos de entre 15 y 60 años que no han sido alfabetizados o han sido excluidos del sistema escolar.** Se trata de un modelo de cursada semipresencial que abarca los contenidos y habilidades correspondientes a los grados 1ero hasta 11ro de la educación regular, pensado para ser completado durante aproximadamente cinco años.

Sus orígenes se remontan al año 2003, cuando la pedagoga Aurora Carrillo desarrolló la propuesta “A crecer”, que fue cambiando con el tiempo hasta ser hoy el Sistema Interactivo Transformemos Educando. El diferencial del modelo radica en **su capacidad de contemplar las realidades y necesidades de las personas a quienes está destinado.** Esta capacidad

¹ Fundación para el Desarrollo Social Transformemos es una organización privada de la sociedad civil, sin ánimo de lucro, que tiene como objetivo incorporar al sistema de educación formal oficial a los jóvenes y adultos de comunidades vulnerables que desertaron en algún momento del sistema educativo o que nunca han pertenecido a él, para que se conviertan en generadores de desarrollo y gestores de paz a través de un sistema educativo de calidad, pertinente, regionalizado, acorde con la cultura de cada región, que emplee las nuevas tecnologías y responda a las potencialidades y necesidades de las comunidades en las que se implemente el Sistema Interactivo Transformemos Educando (Transformemos, 2014)

se materializa a través de las “mediaciones didácticas”, componente central del SITE. Se trata de materiales de estudio elaborados por equipos pedagógicos de la Fundación Transformemos a partir de **un trabajo de indagación etnográfica que busca entender las potencialidades culturales y económicas de cada comunidad,** así como sus necesidades más urgentes. Esa información es utilizada como insumo, junto con el conocimiento de las características lingüísticas de cada comunidad, para producir las mediaciones didácticas.



Las mediaciones pueden armarse sobre soportes impresos (libros de texto) o digitales. Las digitales o interactivas se montan sobre un *software* educativo bilingüe que provee material para todas las clases, hora por hora, y también se puede descargar de la web para ser utilizado sin conexión. Además de textos, contiene videos, fotografías y ejercicios interactivos. Se trata de un material secuenciado que puede ser auto-administrado por los alumnos, pero que en la práctica es implementado por los docentes del SITE con la modalidad de aulas interactivas. “Es material de calidad. Esto para nosotros es muy importante. **EI**

Sistema Interactivo Transformemos Educando, Colombia



Fundación Transformemos

hecho de que la educación sea para gente pobre no quiere decir que deba ser pobre. Que sea de la mejor calidad, porque estamos pagando una deuda social. Hay modelos donde las cartillas para adultos son materiales horribles y queremos alejarnos lo más posible de ello”, enfatiza Rodolfo Ardila Cuesta, director de Desarrollo Social de la Fundación Transformemos

Así, la Fundación Transformemos ha desarrollado alrededor de 100 mediaciones didácticas (impresas e interactivas) diferentes para las 31 regiones en las que trabaja. “No hablamos solo de alfabetizar. **Estas personas necesitan que la educación les permita mejorar su calidad de vida de inmediato.** Buscamos que los estudiantes terminen su bachillerato y se conviertan en agentes de desarrollo y gestores de paz en sus comunidades. Estamos hablando de adultos: mamás, papás, líderes comunitarios. Tienen que salir a generar más empleo y transformar su comunidad. Buscamos que la educación les dé respuestas para esto y por eso las herramientas que se les brindan son muy concretas”, explica Ardila Cuesta. Y agrega: “por ejemplo,

en el pueblo de Palenque, desarrollamos todo el currículum en su propia lengua, y colocamos énfasis en el potencial culinario de sus pobladores. Posteriormente hicieron un libro de cocina que ha sido traducido al inglés y al francés y es considerado uno de los 10 mejores libros de cocina del mundo”².

A su vez, las mediaciones son revisadas anualmente por el equipo pedagógico de la Fundación, que tiene en cuenta para ello la retroalimentación de alumnos y docentes. Con las mediaciones digitales, este proceso se ha vuelto más fácil y rápido: la plataforma misma es la que provee retroalimentación sobre el uso de los materiales.

Transformemos avanza en la implementación del SITE a través de convenios con las secretarías de Educación de las distintas entidades regionales de Colombia³. En todos los casos, se se-

² Más información: <http://www.transformemos.com/Boletin-mejor-libro-de-cocina-del-mundo-Kumina-ri-Palenge-pa-to-paraje-Beijing.html>.

³ El SITE se inserta en la educación formal en el marco de la normativa que regula los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEIs).

Sistema Interactivo Transformemos Educando, Colombia

leccionan escuelas donde se abren cursos especiales para los alumnos del SITE. Los horarios de cursada se definen de acuerdo a las posibilidades y metas acordadas con las poblaciones destinatarias. Dependiendo de los recursos disponibles, se implementan mediaciones impresas o digitales. Como mínimo, se proveen libros de texto impresos a todos los estudiantes y una *tablet* para el docente con el *software* digital. Si existen más recursos, los libros se reemplazan con *tablets* para todos los alumnos y se trabaja en clase exclusivamente con el *software*, en aulas interactivas que incluyen proyectores.

La Fundación se ocupa del desarrollo pedagógico: la elaboración de las mediaciones didácticas y la formación de los docentes. Para este último componente, la Fundación ha desarrollado un diplomado virtual que provee una capacitación inicial en educación de jóvenes y adultos. Antes de comenzar a trabajar, cursan un seminario de tres días para conocer los elementos básicos del Sistema y sus bases pedagógicas. Luego se implementan cuatro redes de seguimiento que evalúan y retroalimentan el desempeño de los docentes. Así, **este modelo acerca a jóvenes y adultos de poblaciones de alta vulnerabilidad una propuesta de calidad que dialoga con la realidad de los alumnos** de dos formas: los contenidos y la metodología se adaptan a las particularidades de la educación para adultos, y a su vez a los contextos socioculturales y la diversidad cultural de cada región. El Chocó, Cauca, Nariño, la costa Caribe, la Orinoquía, la Amazonía, Boyacá, los Santanderes y Buenaventura cuentan con un SITE propio para jóvenes y adultos en sus respectivas lenguas.

Los logros son significativos. Las primeras experiencias en articulación con el gobierno se dieron en la región de Catatumbo en el año 2004, en medio de la guerra entre paramilitares y narcotraficantes por cultivos de hoja de coca. Es allí donde

2.601 soldados e infantes de marina que cursaban tratamientos de recuperación por diversas enfermedades lograron finalizar sus estudios de primaria y bachillerato (Jimenez, Carrillo Gullo y Ortega, 2016). El éxito de los resultados hizo que los impulsores del programa decidieran implementar acciones de formación en otros departamentos. En el año 2011, se declaró a Cartagena como primera ciudad colombiana libre de analfabetismo, luego de reincorporar al sistema educativo oficial a 34.000 jóvenes. El salto cuantitativo y cualitativo se da en el año 2013, con la adaptación del material al *software* tableta digital. Con ello, más de 3.600 alumnos de comunidades indígenas de la región del Guainía aprendieron a leer y escribir en curripaco, sikuaní, piapoco, puinave y español (Transformemos, 2014).

En los más de diez años de implementación, la Fundación Transformemos ha recibido diversos reconocimientos, entre los que se destaca el Premio UNESCO Confucio en educación de jóvenes y adultos, máximo galardón mundial en esta área. Ha sido seleccionado por el Banco Interamericano de Desarrollo como una de las diez innovaciones educativas que están implementando con éxito las entidades privadas en América Latina; ha recibido el Reconocimiento del Ministerio de Educación Nacional de Colombia como un modelo que reúne las condiciones y criterios técnicos establecidos como modelo de educación formal para jóvenes y adultos. A esto se suma el Reconocimiento por parte de la UNESCO, la CEPAL, UNICEF y el Ministerio de Educación Nacional a Cartagena como primera ciudad colombiana libre de analfabetismo gracias a la implementación del Sistema Interactivo Transformemos Educando. La propuesta ha recibido también el Reconocimiento al Mérito Manuel Zapata Olivella por el trabajo adelantado en pro de las poblaciones afrodescendientes; el reconocimiento del Ministerio de Educación de España en su publicación Buenas Prácticas Educativas

Sistema Interactivo Transformemos Educando, Colombia

2009, por la implementación del modelo educativo en el Catatumbo, entre muchas otras (Transformemos, 2014).

Sistema Interactivo Transformemos Educando: los principios en foco

- Visión de altas expectativas: propuesta de alta calidad con foco en los más vulnerables, sustentada en la convicción de que los adultos de los grupos más desfavorecidos pueden superar sus dificultades.
- Reconocimiento de la diversidad: las mediaciones didácticas son el producto de un trabajo riguroso que parte de las características y necesidades de la población para diseñar materiales educativos que constituyen la materia prima de una propuesta educativa de alta calidad.
- Énfasis en el sentido del aprendizaje: las mediaciones didácticas plantean propuestas pedagógicas con vinculaciones claras e inmediatas con el desarrollo social, económico y cultural de las comunidades destinatarias.

Referencias

- Córdoba y Cartagena, C. (2015). Impacto de la inclusión de las comunidades vulnerables en las culturas digitales mediante el Sistema interactivo Transformemos Educando. Disponible en: <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/js-pui/handle/123456789/3768>
- Ministerio de Educación de Colombia. (1997). Decreto 3011-1997. Disponible en: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86207_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación de Colombia. (1997). Directiva 014-2004. Disponible en: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86170_archivo_pdf.pdf
- Transformemos. (2014). "Diez años transformando la educación en Colombia". Disponible en: http://www.transformemos.com/boletin-diez_anos_transformando_la_educacion_en_colombia.html
- Transformemos. (s.f.). "Somos capaces de alfabetizar". Disponible en: <https://es.scribd.com/document/243866506/Somos-capaces-de-alfabetizar>
- UNESCO. (2012). "Sistema Interactivo Transformemos Educando". Disponible en: <http://www.unesco.org/uii/litbase/?menu=16&programme=107>
- Jiménez, N., Carrillo Gullo, M., y Ortega Montes, J. E. (2016). Percepción del proceso de alfabetización de jóvenes y adultos indígenas del departamento de guainía (Colombia): la mirada de sus protagonistas. *Investigación y Desarrollo*, 24(1), 118-141.

Para continuar explorando

- Entrevista a la Directora Pedagógica de la Fundación Transformemos, María Aurora Carrillo Gullo: <https://www.youtube.com/watch?v=unHvNmHdlGA&app=desktop>
- Entrevista a la Directora Pedagógica de la Fundación Transformemos, María Aurora Carrillo Gullo: <https://www.youtube.com/watch?v=mgDHISejmvM&app=desktop>
- Página Oficial de la Fundación Transformemos: <http://transformemos.com>
- REEVO. "Mapeo colectivo de la Educación Alternativa". Recuperado de: <http://mapa.reevo.org/reports/view/876>
- Transformemos (s. f.). Sistema Interactivo Transformemos Educando: una apuesta por la inclusión de los jóvenes y adultos de Magangué en la educación formal y de calidad. Disponible en: <http://www.semmagangue.gov.co/attachments/article/64/PROGRAMA%20TRANSFORMEMOS.pdf>

COLOMBIA

Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, Bogotá*

En el marco de un esfuerzo a nivel nacional por potenciar las competencias ciudadanas de los alumnos en el contexto de un pasado de conflicto interno, Bogotá implementa el Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC) que busca la formación de sus alumnos como ciudadanos críticos y activos. Sin descuidar la garantía de condiciones básicas de seguridad, el PECC combina herramientas para la integración curricular de los contenidos con el financiamiento de proyectos de transformación de la realidad en las comunidades educativas.



Bogotá, Colombia



2012-2016



345 escuelas (2015)



Resultados

- Mejora de la convivencia en el entorno escolar
- Aumento de la motivación de los alumnos
- Aumento de aprendizajes en valores y convivencia

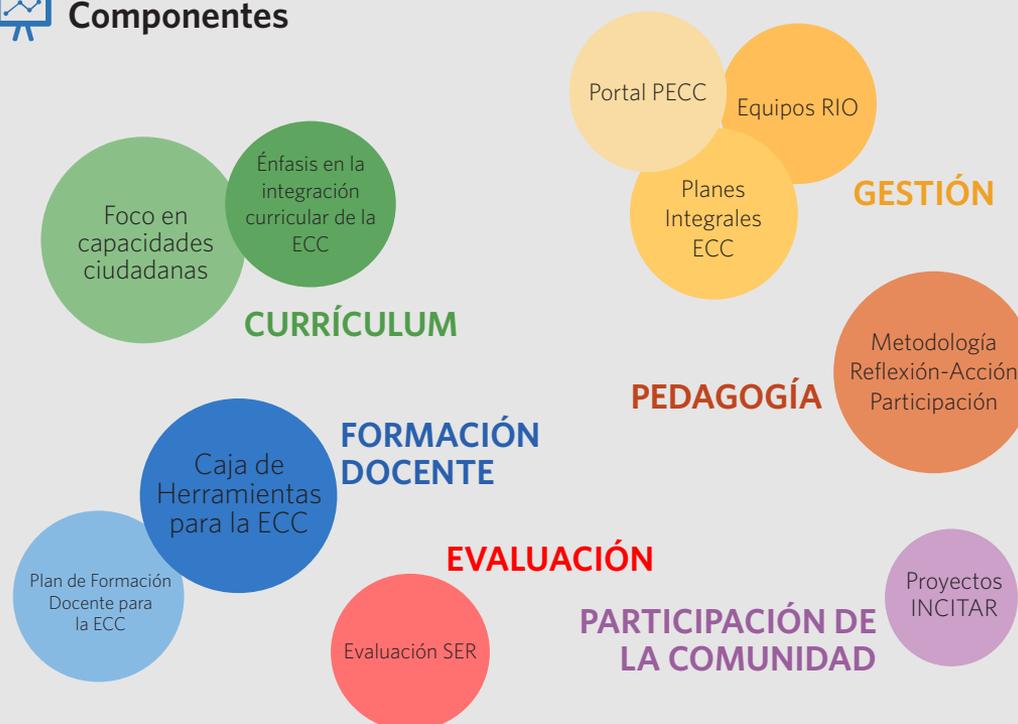


Las claves

- Énfasis en la integración curricular
- Atención de múltiples nudos críticos en simultáneo
- Foco en el empoderamiento para la transformación
- Producción de materiales específicos y creación de un portal como centro de recursos



Componentes



Pilares destacados

- Aprendizaje dialógico



Web: www.educacionbogota.edu.co/es/temas-estrategicos/ciudadania-y-convivencia



Video: www.youtube.com/watch?v=xB2dhpbJjzM

* Agradecemos los aportes de Deidamia García, Gerente del PECC entre 2012 y 2016, en el proceso de elaboración de este caso.

Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, Bogotá, Colombia



APPLICATE Caja de Herramientas para la Ciudadanía y Convivencia

En el marco de un esfuerzo por consolidar la paz después de una larga historia de conflicto interno, Colombia viene trabajando en la promoción de la ciudadanía democrática y la convivencia pacífica a través de la educación desde hace al menos dos décadas.

Este esfuerzo llegó con más fuerza a las vías clásicas de intervención de la política educativa cuando en 2003 se definieron Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, que definieron un currículum común para todas las escuelas, y se incluyó su evaluación en las pruebas nacionales SABER. Ambas medidas hicieron del caso colombiano **un ejemplo de innovación en materia de política de educación ciudadana que se destacó a nivel regional** (Rivas, 2015).

Bogotá, la capital del país, se hizo eco de estos esfuerzos nacionales desde una impronta propia que “dialoga, comparte y construye de manera crítica y reflexiva, el enfoque que en las dos últimas décadas se ha implementado en el

país” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2015, p. 18): en 2012 creó el Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC), que define e integra todas las líneas de acción del distrito en materia de educación ciudadana.

Partiendo del reconocimiento de los avances a nivel nacional, el Proyecto se planteó como una forma de complementar y trascender su enfoque, con especial “dedicación a los temas de convivencia escolar y solución de conflictos”, tal como explica Deidamia García, Gerente del PECC entre 2012 y 2016. En sus palabras, “una formación en ciudadanía tenía que ir más allá” e incorporar con mayor énfasis **la promoción del “empoderamiento ciudadano y la construcción de una ciudadanía con agencia política y sentido de comunidad”** (Secretaría de Educación de Bogotá, 2015, p. 11), objetivo que el PECC asumió como propio. Además, recogió los aprendizajes y avances del distrito, y buscó articular y cohesionar las iniciativas que antes se encontraban atomizadas.

Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, Bogotá, Colombia

Siguiendo esta doble lógica de reconocimiento de los avances consolidados y búsqueda de desafíos propios del contexto distrital aún pendientes de ser abordados, el PECC partió de un diagnóstico específico sobre lo que ocurría en sus escuelas: la ECC (Educación para la Ciudadanía y la Convivencia) no era entendida por las escuelas bogotanas como un componente fundamental de la calidad educativa, sino más bien como un contenido accesorio cuya transmisión correspondía más a agentes formadores no escolares (como la familia) que a la escuela. Además, se identificó un bajo nivel de sistematización e integración de los procesos de ECC en las escuelas.

Este diagnóstico se tradujo en cuatro objetivos o “apuestas” que definirían las estrategias del Proyecto: (1) la apuesta por el *enfoque integral* de la ciudadanía y la convivencia, es decir, por la nivelación de la importancia de estos saberes a la par de los contenidos disciplinares tradicionales; (2) la apuesta por la *integración curricular*, que derivara en un abordaje transdisciplinar y experiencial de los saberes ciudadanos y para la convivencia; (3) **la apuesta por la generación de cambios pedagógicos en la educación política de los alumnos, que permitieran su empoderamiento y movilización** a partir de la re-significación crítica del concepto de poder y el desafío de sus dinámicas tradicionales establecidas; y (4) la apuesta por la convivencia y construcción de relaciones armónicas en la escuela, donde las relaciones se apoyen en el reconocimiento del otro y en la *valoración de la diferencia*, de manera tal que los conflictos se conviertan en “oportunidades para construir acuerdos y generar transformaciones” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014, p. 11).

En el plano curricular, el PECC adoptó un enfoque centrado en capacidades ciudadanas, que se distingue del de

competencias priorizado en el nivel nacional. **En lo pedagógico, el Proyecto definió una serie de principios:** (1) relaciones pedagógicas horizontales; (2) partir de las necesidades, intereses y potencialidades de los niños, niñas y jóvenes; (3) unir la reflexión y la acción, como forma de propiciar transformaciones de la realidad; (4) asumir la realidad como compleja y concreta a la vez; y (5) trascender la escuela como espacio de aprendizaje. Para llevarlos a la práctica, el PECC adoptó la metodología de la Reflexión-Acción-Participación (RAP), que se materializa en una secuencia de cuatro momentos pedagógicos: (1) el “diálogo de saberes”, que consiste en una lectura conjunta, dialógica y crítica de la realidad de cada comunidad educativa; (2) “pensarse y pensarnos”, donde la comunidad valora sus propios intereses y fortalezas para trabajar sobre esa realidad; (3) “reconstruyendo saberes”, momento en que se condensan los saberes colectivos para transformarlos en aportes concretos; y (4) “transformando realidades”, momento final en que se acuerdan, planifican y ejecutan acciones de transformación de la realidad.

Sobre la base de este diagnóstico y desde este marco pedagógico descrito, el PECC desarrolló cuatro líneas estratégicas de intervención. La primera tiene como protagonistas a los PIECC (Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia): son herramientas en el marco de las cuales la escuela reflexiona sobre sus acciones en materia de ECC. La reflexión es orientada por una metodología secuenciada, y es tanto retrospectiva como prospectiva.

El PIECC invita a la escuela a reconocer las acciones –en muchos casos, fragmentadas– que venía realizando en la materia, tanto por iniciativa propia como por parte de organizaciones o entidades externas a la escuela; y a proyectar objetivos y líneas de acción para fortalecer y renovar el compromiso

Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, Bogotá, Colombia

institucional con la formación de la ciudadanía activa. Así, los PIECC son **la herramienta integradora que articula, ordena y da sentido a todas las acciones que la escuela realiza en relación con la promoción de la ciudadanía y la convivencia**. En ellos se integran en el nivel escolar las otras tres líneas de acción: INCITAR, RIO y Gestión del Conocimiento.

INCITAR (Iniciativas Ciudadanas de Transformación de la Realidad) es una línea que provee financiamiento y asistencia técnica y pedagógica a proyectos de desarrollo socio-comunitario elaborados por miembros de la escuela y su comunidad para transformar su entorno en áreas como

medioambiente, género y sexualidad, discriminación, conflicto, convivencia, cuidado de la salud, entre otras.

En línea con los principios pedagógicos transversales a todas las acciones del PECC, **“las INCITAR se construyen desde la horizontalidad”**, lo que implica que “todas y todos tenemos saberes que dialogan en la construcción del conocimiento colectivo, sin jerarquías ni privilegios” (Secretaría de Educación de Bogotá, s.f.). El componente tiene un doble objetivo: el empoderamiento de las comunidades educativas, promoviendo que se movilicen a favor de su propia transformación; y la mejora de sus condiciones de vida y convivencia. Así,



Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, Bogotá, Colombia

INCITAR desafía la lógica escolar tradicional, al tomar la escuela “como contexto con capacidad para convocar a una comunidad, como medio para esta convocatoria, y como escenario que permite a los sujetos experimentar lo público y la ciudadanía” (PNUD Colombia, 2015, p. 111). Una estrategia similar a esta puede encontrarse en Perú, que implementó el concurso “Ideas en acción” con el fin de potenciar procesos similares.

RIO, “Respuesta Integral de Orientación Escolar”, es una línea centrada específicamente en mejorar las condiciones de convivencia y seguridad en la escuela y su entorno. Consiste en acciones de formación (en resolución de conflictos y otras capacidades relacionadas con la buena convivencia); de prevención (orientadas a generar mecanismos de detección temprana de potenciales problemas de convivencia); y de protección (intervenciones integrales para la restitución de derechos vulnerados a los estudiantes).

En este marco, se aumentó un 25% el personal de los equipos de orientación escolar; y se implementó el Sistema de Alerta Temprana, para el registro y reporte de casos de vulneración de derechos y situaciones de riesgo. También se crearon las Unidades Móviles de Atención a Situaciones Críticas, integradas por **equipos interdisciplinarios de las ciencias sociales y humanas, que acuden a las escuelas ante situaciones críticas, apoyando la labor de los orientadores escolares**. Estas acciones contribuyen a la creación de climas escolares más saludables, tanto por disminuir el malestar de los alumnos, como por atenuar la sensación de desgaste en la que muchas veces se hallan los docentes, desbordados ante la necesidad de tener que llevar adelante tareas de cuidado y protección además de su función pedagógica.

Gestión del Conocimiento es la línea que promueve la integración curricular de la ECC, partiendo del diagnóstico de que se hace necesario reforzar el componente de construcción de la ciudadanía crítica, no lo suficientemente enfatizado por los Estándares Curriculares Nacionales (Mejía y Parafán, 2006; citados en Secretaría de Educación de Bogotá, 2014). Esta estrategia se materializó en varios dispositivos. Uno de ellos es la “caja de herramientas”: materiales impresos y digitales (guías didácticas, lineamientos pedagógicos y textos para la reflexión) que buscan acompañar la integración de los contenidos de educación ciudadana en el currículum. Otro es el componente de formación, que trabaja con directores para convertirlos en multiplicadores de acciones de ECC en sus escuelas y comunidades; y que lideró la construcción del Plan de Formación Docente en Educación para la Ciudadanía y la Convivencia.

Otro de los componentes del PECC, también enmarcado en la estrategia Gestión del Conocimiento, es **la evaluación de aprendizajes y capacidades en convivencia y ciudadanía** a través de las pruebas SER, creadas en Bogotá como complemento de las evaluaciones nacionales SABER. Las SER, que también evalúan arte y bienestar físico, se aplican en las escuelas bogotanas de jornada completa (alcanzan a cerca de 62.000 estudiantes) desde 2015 (su instancia piloto comenzó a fines de 2013), a través de alianzas con universidades. Son, también, un insumo clave para la evaluación del PECC.

Juntas, estas estrategias convierten al PECC en una política pública destacada en materia de educación ciudadana, que la potencia atendiendo varios nudos críticos en simultáneo. Mientras que asegura condiciones de convivencia y bienestar escolar (estrategia RIO), apoya procesos de mediación pedagógica de los contenidos de la ECC (estrategia

Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, Bogotá, Colombia

Gestión del Conocimiento) y promueve el empoderamiento de las comunidades educativas (estrategia INCITAR). A su vez, provee una herramienta para que las escuelas procesen estas intervenciones y las integren, junto con acciones previas, en proyectos institucionales con identidad propia (estrategia PIECC). Todo esto es atravesado por **un marco pedagógico-metodológico que favorece y robustece el sentido de este proceso de integración**, ya implementado en el 95% de las escuelas del distrito.

Los objetivos y acciones del PECC se potencian a través del Portal de Ciudadanía y Convivencia¹, una plataforma digital que reúne todos los recursos del Plan y se propone como espacio virtual de encuentro y trabajo colaborativo entre docentes. También se potencian en la articulación con otras líneas de política, como es el caso del programa de escuelas de jornada completa del distrito. La ampliación horaria permitió implementar los contenidos de la ECC de forma transversal en todo el currículum, y así constituir una masa crítica de escuelas en las que aplicar las pruebas SER de convivencia y ciudadanía.

Si bien no han sido publicados datos cuantitativos sobre el impacto del Plan, sus resultados pueden comenzar a percibirse a partir de la evaluación de la estrategia INCITAR conducida por UNESCO-PNUD (PNUD Colombia, 2015). Han recogido percepciones de los distintos actores escolares (estudiantes, docentes y padres de familia), que revelaron un acuerdo generalizado sobre que INCITAR es un programa “excelente” que logra transformaciones, así como sobre que la iniciativa debe continuar. En particular, **los alumnos declararon haber aumentado su motivación, aprendido**

en materia de valores y convivencia, haber adquirido destrezas “extracurriculares” y habilidades de manejo de proyectos. También la mayoría acuerda que mejoraron los niveles de convivencia en sus entornos escolares.

A la hora de entender estos resultados, merecen ser destacados una serie de factores fundamentales identificados por los propios equipos del PECC: **“voluntad política**, al poner al ser humano en el centro de las preocupaciones del desarrollo en la ciudad; **voluntad administrativa** que se expresa en una decidida asignación presupuestal; **voluntad pedagógica** y técnica para articular todas las acciones de la escuela bajo un horizonte de sentido común; y disposición del talento humano para acompañar a los colegios y territorios en el camino de la formación ciudadana y de la convivencia” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014, p. 22). A fines de 2015, el PECC alcanzaba 345 escuelas en Bogotá.

Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia: los principios en foco

- Relaciones pedagógicas más horizontales: este principio recorre toda la propuesta pedagógica del PECC.
- Énfasis en el sentido del aprendizaje: las estrategias INCITAR invitan a la construcción colaborativa de intervenciones con impactos predecibles sobre las realidades concretas de los alumnos.

¹ <http://ciudadania.educacionbogota.edu.co/>

Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, Bogotá, Colombia

Referencias

- PNUD Colombia. (2015). *Valoración integral de la estrategia Iniciativas Ciudadanas de Transformación de Realidades (INCITAR)*. Bogotá: Autor.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: CIPPEC, Natura, Instituto Natura.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2014). Documento Marco. Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (ECC). Bogotá: Autor.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2015). Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (ECC). Bogotá: Autor.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (s.f.). *Iniciativas Ciudadanas de Transformación de Realidades (INCITAR)*. Bogotá: Autor.

Para continuar explorando

- Secretaría de Educación de Bogotá. (2016). *Cerrando brechas. Historias de una educación que transformó vidas*. Bogotá: Autor.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (s.f.). *Gestión del conocimiento*. Bogotá: Autor.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (s.f.). *Respuesta Integral de Orientación Escolar (RIO)*. Bogotá: Autor.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (s.f.). *Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (ECC)*. Bogotá: Autor.

MÉXICO

Aprender a participar ¡Participando!*

El Programa "Aprender a participar ¡Participando!" forma a los docentes en una concepción de educación ciudadana democrática centrada en la noción de "participación". Por medio de una metodología cuyo eje es la elaboración colectiva de proyectos comunitarios, los docentes adquieren competencias pedagógicas concretas para fortalecer la formación ciudadana. Ya son nueve estados mexicanos que han logrado generar prácticas de enseñanza que hoy inspiran e incentivan a más instituciones a fortalecer la formación ciudadana para la vida en democracia.



México



2005-



17.000 alumnos



Resultados

- Aumento del uso de métodos de enseñanza no tradicionales dentro del aula
- Mejora en las capacidades de comunicación y confianza en sí mismos de los estudiantes
- Mejora en actitudes estudiantiles relacionadas con la igualdad de género, los conocimientos cívicos, la participación en la escuela y la visión de futuro.



Las claves

- Formación docente mediante capacitación y materiales
- Metodología participativa
- Implementación de proyectos comunitarios



Componentes



Pilares destacados

- Aprendizaje dialógico
- Participación de la comunidad



Web: <http://viaeducacion.org/tag/aprender-a-participar-participando/>



Video: https://www.youtube.com/watch?v=Y_pps9mnHGU

Aprender a participar ¡Participando!, México

La incorporación de Formación Cívica y Ética al currículum oficial que introdujo la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) (2006-2009) en México implicó la necesidad de formar docentes para el área. El desafío se complejizó ya que también fue necesario contemplar el enfoque pedagógico centrado en competencias y en la planificación por proyectos. Es así como **el reto consistía en formar docentes en la competencia de participación ciudadana desde el enfoque del “aprender haciendo”**.

En este marco, la asociación civil Vía Educación desarrolló la propuesta “Aprender a participar, ¡participando!” (APP), que la Secretaría de Educación Pública de México reconoció como válida en el marco de su iniciativa de expansión del desarrollo profesional docente en articulación con organizaciones de la sociedad civil.

La propuesta pedagógica del programa APP se apoya en la concepción de que las competencias de profesores y alumnos están relacionadas entre sí y, por lo tanto, **al mejorar las habilidades de los docentes en torno a la participación comunitaria, los alumnos tendrán mejores oportunidades para desarrollar sus propias competencias ciudadanas**. Por ello, el programa se orienta a brindar a los docentes herramientas y habilidades concretas para lograrlo.

Para ello se articulan tres elementos que impactan las prácticas de enseñanza: la formación docente, la metodología participativa, y la implementación de proyectos participativos. La propuesta se inserta en el dictado de la asignatura Formación Cívica y Ética y se institucionaliza en el sistema oficial por vía de dos caminos: un Diplomado (continuo o intensivo a distancia) para docentes, o bien a través de los materiales generados para el programa. El contenido principal de este componente de formación es la metodología participativa.

El programa implica también que la participación en la elaboración de los proyectos sea llevada a cabo por los alumnos, considerando el desarrollo de capacidades ciudadanas participativas y autogestivas (Hart, 1997) y el profesor, a través de un proceso dialógico, los acompaña en la implementación de estos proyectos y acciones que mejoren su entorno. La metodología participativa consiste en una serie de pasos específicos –condensados en una guía de enseñanza elaborada en el marco del programa– para **orientar a los estudiantes en el diseño, implementación y evaluación de una iniciativa que contribuya a mejorar la calidad de su entorno**. Siguiendo reglas para el trabajo en grupo establecidas democráticamente, los participantes mapean su comunidad para determinar sobre qué situación o problema les gustaría actuar, elaboran un plan de acción que determina y especifica responsabilidades de los delegados de grupo y luego un plan de evaluación.

Estos pasos son llevados adelante mediante procesos compartidos de deliberación y consenso, y han dado lugar a proyectos comunitarios de las temáticas y contextos más variados. Es así como guiados por sus maestros, contemplando las voces de todos, los alumnos llevan a cabo proyectos participativos que contribuyen a mejorar su escuela, su comunidad y su entorno. El tipo y la complejidad de los proyectos varían de una escuela a otra y su contenido está estrechamente relacionado con el contexto: hay proyectos de mejora del clima escolar, de la infraestructura (áreas recreativas, baños, plantación de árboles, reciclaje, e incluso la construcción de una biblioteca o el agua en la escuela) y la implementación de mecanismos para mejorar el rendimiento académico (sistemas de pares de tutoría y ayuda con la tarea después de la escuela).

Aprender a participar ¡Participando!, México

Además de implementar acciones de monitoreo del programa orientadas a la mejora continua de la implementación, se han realizado evaluaciones del impacto de APP. Una de ellas analizó una muestra de 142 profesores y 4.970 estudiantes y demostró que **los profesores aumentan el uso de métodos de enseñanza no tradicionales**, sus habilidades para crear espacios de deliberación dentro del aula y su capacidad para llevar a cabo actividades más centradas en temas de ciudadanía y democracia (Vía Educación, 2012).

Además, las evaluaciones han observado que los estudiantes que participan en estos proyectos **mejoran su capacidad de**

comunicación y la confianza para expresar sus ideas de manera efectiva, así como sus habilidades para la participación activa (Vía Educación, 2012). Otra de las evaluaciones de impacto del programa recientemente publicada (Reimers F., Ortega, M. E., Cárdenas, M., Estrada, A., Garza, E. 2014) mostró que la metodología participativa logró mejorar la práctica docente. El estudio muestra impactos estadísticamente significativos en términos de la mejora de las prácticas pedagógicas generales y específicas educación ciudadana, mejoras en torno a debates sobre temas cívicos, y mejoras en relación a las oportunidades que brindan a los alumnos para participar en la toma de decisiones de la escuela. En cuanto a los estudiantes,



Aprender a participar ¡Participando!, México

la evaluación mostró resultados estadísticamente significativos en las actitudes en relación a la igualdad de género, los conocimientos cívicos y habilidades, la participación de los estudiantes en la escuela, y la visión para el futuro.

Los resultados de las evaluaciones y procesos de monitoreo continuo han **nutrido el conocimiento acerca de qué es lo que hacen los profesores para producir mejores resultados para los alumnos**. Una evaluación de proceso mostró que, en las aulas de maestros que implementan la metodología participativa, los estudiantes eran capaces de entender mejor el proceso de elaboración de un proyecto de participación para mejorar su entorno y eran más propensos a hacerlo con éxito. También se observó una relación directa entre la mejora de las aptitudes pedagógicas del maestro y el cambio en el rol del profesor tradicional hacia un facilitador de metodología participativa. Por otra parte, se observó **un aumento de la motivación de los estudiantes en la participación ciudadana al implementar estrategias pedagógicas innovadoras**. Los maestros aseguran observar una mejora en el clima escolar y en el rendimiento académico. El seguimiento de los proyectos participativos desarrollados por profesores y estudiantes indican que este elemento del programa es clave en la generación de un espacio para el desarrollo de competencias ciudadanas democráticas.

La implementación de APP en México se dio en tres etapas. En la primera, se consolidó el diseño del programa a partir de una investigación participativa implementada en el año 2005 por Vía Educación involucrando a docentes de escuelas públicas en los contextos socio-económicos y culturales más diversos (urbano-marginal, rural e indígena) durante dos años. A partir de esta experiencia surgió el diseño de un método concreto para brindar herramientas a los maestros con el fin de mejorar la enseñanza de Formación Cívica y Ética.

En una segunda fase, se estableció una alianza con los Ministerios de Educación en los diferentes Estados y se trabajó con 120 docentes de escuelas públicas analizando cómo la implementación de la metodología participativa se adapta a diversos contextos. Finalmente, una tercera fase consistió en la expansión y consolidación de la ejecución duplicando la cantidad de docentes, lo cual demostró el potencial del programa para escalar. En esta fase ingresaron los nuevos facilitadores y se desarrollan materiales de capacitación, materiales de seguimiento y guías adicionales para la autoevaluación.

Después de esa experiencia, el programa se extendió a cinco estados adicionales en colaboración con otras organizaciones no gubernamentales, tanto en contextos formales y no formales de escolarización. Para 2014 se registran otros 123 docentes en ejercicio y formación de graduados del programa, 4305 estudiantes beneficiados directamente y 12915 familiares beneficiados indirectamente (Vía Educación, 2012). Además, se creó una plataforma electrónica para el seguimiento, la retroalimentación y la comunicación de los resultados. A partir de este período, la asociación civil Vía Educación comenzó a trabajar asesorando los procesos de implementación de este modelo.

En la actualidad, el programa ha alcanzado a más de 700 profesores de escuelas públicas de los más variados contextos, -urbano, rural y comunidades indígenas- en diferentes estados de México, incluyendo Nuevo León, Chiapas, Durango, Jalisco, Ciudad de México, Chihuahua, Guanajuato, San Luis Potosí y Guerrero con un impacto en más de 17.000 estudiantes (Cárdenas, 2016)

La propuesta **logró integrar los mecanismos innovadores de enseñanza y la educación ciudadana desde la participación de alumnos y profesores**. Asimismo, el funcionamiento

Aprender a participar ¡Participando!, México

de la metodología participativa no solo ha resultado escalable a un mayor número de escuelas, sino que también es susceptible de ser aplicada en espacios de educación no formal y con estudiantes de diversos grupos etarios. El programa mejora el rendimiento escolar, la motivación de estudiantes y docentes e impulsa el aprendizaje activo dentro del salón de clase, al mismo tiempo que fomenta habilidades ciudadanas y participativas en los alumnos desde temprana edad.

Aprender a participar, ¡participando!: los principios en foco

- Valoración de la diversidad: los proyectos involucran a la comunidad y así amplían y diversifican las interacciones de los alumnos.
- Énfasis en el sentido del aprendizaje: la orientación práctica de los proyectos, construidos en diálogo con las necesidades de cada comunidad, dota de sentido a la experiencia de aprendizaje transitada para construirlos.

Referencias

- Cárdenas, M. (2006). *Developing pedagogical and democratic citizenship competencies: "Learning by Participating" Program*. En prensa.
- Hart, R. (1997). *Children's participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. Londres y Nueva York: Earthscan y UNICEF.
- Reimers, F., Ortega, M., Cárdenas, M., Estrada, A., Garza, E. (2014) Empowering Teaching for Participatory Citizenship: Evaluating the Impact of Alternative Civic Education Pedagogies on Civic Attitudes, Knowledge and Skills of Eight-grade Students in Mexico. *Journal of Social Science Education*, Volume 13, Number 4, Winter 2014.
- Vía Educación. (2012). *Formative and Summative Evaluation of a Teacher Training Program for the Development of Democratic Citizenship Competencies in Students*. México: Vía Educación.
- Para continuar explorando**
- Cox, C. (2006). Jóvenes y ciudadanía política en América Latina, Desafíos al Currículo. *Revista PRELAC*, No.3, diciembre 2006.
- Educación, V. (2010). *Programa de Competencias Ciudadanas Democráticas: Aprender a participar participando. Guía del facilitador*. México: Universidad Iberoamericana.
- Fundación Omar Dengo. (2005). *CADE: Aprender a deliberar para una ciudadanía activa y democrática. Fundamentos teóricos y metodológicos y Guía didáctica para educadores*. San José: Autor.
- Mejía, J.F. (2013). *Evaluación de políticas y programas de educación para la ciudadanía democrática Programa Interamericano sobre Educación en Valores y Prácticas Democráticas. Serie Política en Breve*, Washington, D.C.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Sherrod, L., Torney-Purta, J., Flanagan, C. (2010). *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*. New Jersey: Wiley.
- Vía Educación. (2008). *Qualitative Study of a Teacher Training Program for the Development of Democratic Citizenship Competencies in Students*. Vía Educación, Mexico.

Redes de Tutoría*

Las Redes de Tutoría son el núcleo de una propuesta pedagógica que promueve el aprendizaje profundo partiendo del interés genuino de quien aprende, a través de una metodología dialógica que fomenta una relación personal, horizontal y auténtica entre maestros y alumnos. Su implementación como eje en políticas de mejora masiva de escuelas secundarias en contextos de alta marginación arrojó resultados excelentes y atrajo la atención de académicos y funcionarios de varios países del mundo.



México



1996-



9.000 escuelas



Las claves

- Aprendizaje por interés (vs. autoridad)
- Aceptación docente
- Implementación experiencial (*learning by doing*)
- Implementación exitosa en contextos de debilidad pedagógica (falta de docentes)



Resultados

- Mejora de los aprendizajes: los resultados de las escuelas Telesecundarias superaron a los de otras modalidades de educación media (2013)
- Mejora de la solidaridad en el aula
- Aumento del sentido de la experiencia escolar



Componentes



Pilares destacados

- Aprendizaje dialógico
- Valoración de la diversidad



Web: <http://redesdetutoria.org/>



Video resumen: <https://vimeo.com/69201511>

Redes de Tutoría, México



Asociación Civil Aprender con Interés

estudiantes están mucho mayor preparados para enfrentar cualquier desafío de aprendizaje, pese a no haber sido preparados necesariamente en un contenido específico.

Redes de Tutoría surgió en México en 1996 cuando Gabriel Cámara, Doctor en Educación por la Universidad de Harvard, fue convocado junto a su equipo de la Asociación Civil Aprender con Interés por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) para diseñar una propuesta de educación secundaria para jóvenes de contextos rurales, que sería implementada no por maestros sino por jóvenes egresados del nivel secundario superior, en escuelas post-primarias.

El equipo entendió que debía pensar en una educación “que entusiasmara a la gente que no tenía motivaciones para

avanzar en su camino” y creó las redes de tutoría, que, en sus palabras, “no son ninguna panacea; por el contrario, su ventaja es la sencillez de que se basa en el modo natural de aprender, en **algo que necesitamos todos para aprender: este contacto personal, humano, basado en el interés auténtico**”.

El desafío se reeditó cuando, en 2009, Cámara y sus colegas fueron convocados por el equipo que diseñó el Programa Emergente para la Mejora del Logro Escolar (PEMLE), cuya principal población objetivo fueron las telesecundarias², que presentaban los resultados de desempeño más bajos de todos los tipos de escuelas medias. La construcción de redes de tutoría fue el eje central del PEMLE y de su sucesora, la EIMLE (Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo), que alcanzó a 9.000 escuelas. A partir de ello, **las telesecundarias mejoraron sus resultados de desempeño más que el resto de las modalidades de educación secundaria**, superando a las escuelas técnicas y a las escuelas comunes sostenidas por el Estado (Azuma, s.f.).

Entre otros, destaca el caso de una telesecundaria del municipio de Lagos de Moreno (Jalisco, México), que pasó de estar, en 2010, entre los últimos lugares de la región (en términos de los resultados de desempeño de sus alumnos en la evaluación ENLACE) a obtener el primer lugar a nivel municipal, uno de los primeros a nivel estatal, y logró superar el promedio nacional en la mayoría de los grados en las tres asignaturas evaluadas en 2012 (Hernández Espinosa y Christiani, 2013). “El logro fue tal que vinieron de la televisión a conocer la escuela. El secreto fue reducir la cantidad de temas, permitir que los alumnos buscaran solos los temas que les convenía ver para la prueba y los estudiaran en profundidad con la pequeña práctica del

² Escuelas ubicadas en entornos rurales aislados, donde parte de los contenidos curriculares son transmitidos por vía de la televisión.

Redes de Tutoría, México



Asociación Civil Aprender con Interés

estudio independiente,” cuenta Cámara. En efecto, Redes de Tutoría logró que las escuelas telesecundarias mexicanas superaran a las otras modalidades de nivel medio en resultados educativos, revirtiendo una desigualdad histórica³.

En ambos casos (CONAFE y PEMLE/EIMLE), la implementación se dio a través de capacitaciones iniciales durante los períodos de planificación del año escolar, que fueron llevadas a la práctica como tutorías, buscando que los docentes aprendieran haciendo. “Algo que funcionó desde que comenzamos en el CONAFE fue no separar diseño de ejecución”, explica Cámara. “Capacitamos usando la relación tutora. Entendíamos

que **no podíamos pedir a los docentes que lo hicieran así si no lo hacíamos nosotros con ellos**”. También se incorporaron asistentes técnico-pedagógicos que acompañaron a los docentes en sus primeros pasos con redes de tutoría. Además, cuando se hizo necesario escalar masivamente, se elaboraron y distribuyeron materiales escritos con guías para la práctica correcta de la relación tutora.

Al llegar al sistema educativo, la apuesta de las redes de tutoría por el aprendizaje en profundidad se choca con los lineamientos curriculares oficiales, que contemplan el abordaje de muchos más temas con una secuenciación pautada y con una profundidad menor. Para sortearlo, tanto en el caso del CONAFE como del PEMLE/EIMLE se optó por trabajar solo algunos temas en profundidad, que fueron seleccionados de

³ Entre 2006 y 2013, el porcentaje de alumnos de 1ero a 3er año con resultados “buenos” y “excelentes” en la evaluación ENLACE de Español pasó de 5,4 a 19,5. En la modalidad secundaria general el cambio fue de 14,4 a 16,9, y en la técnica de 13,6 a 17,4.

Redes de Tutoría, México

las currículas oficiales por ser considerados temas imprescindibles que se conectarían con otros secundarios al ser abordados en profundidad mediante las tutorías.

A la hora de identificar los factores de éxito de las redes de tutoría, Cámara destaca tres rasgos. En primer lugar, sostiene, **“es algo real, tan real que se exporta**; se puede vivir, se puede visitar; está sucediendo ahora y está cambiando la experiencia de aprendizaje de muchas personas”. En segundo lugar, explica que **“es algo que los maestros aceptan y eso es un componente central de cualquier reforma educativa**. La clave está en que la capacitación, al ser por tutorías, pregunta a los maestros cuáles son los temas en los que quieren capacitarse. Es la primera vez que muchos sienten que se responde a su interés genuino”. Por último, destaca que

“tiene resultados”, explicando que “establecer una relación personal tiene la ventaja de que te aseguras de que hay un interés por aprender, se impide cualquier pretensión de saber cuando no sabes; y esto asegura siempre el aprendizaje”. Estos tres elementos, sostiene Cámara, se condensan en la idea de la sencillez: “Es algo muy simple. Es lo que hace un padre con sus hijos, pero aplicado a gran escala.”

La propuesta incide en la mejora del ambiente de aprendizaje en el aula, permitiendo una mayor tolerancia al error o la ignorancia (que comienzan a funcionar como puntos de partida para la ayuda); una mayor personalización del apoyo y la enseñanza; un aumento de la solidaridad cotidiana en el aula; y una mejora del sentido de la experiencia escolar, dado que “la ganancia humana de lograr aprender es inmediata,



Redes de Tutoría, México

no una promesa, y con ello **se recupera el sentido de la asistencia a la escuela**" (López Salmorán, 2016, p. 20).

Además, cabe destacar que **la propuesta de redes de tutoría ha llamado la atención de académicos, implementadores y funcionarios de varios países**, entre ellos, la del equipo de la fundación Educación 2020, de Chile, que está liderando la implementación en ese país, desarrollando un programa que apunta a llevar Redes de Tutoría a 50 escuelas, sistematizando y evaluando la experiencia para sugerir aprendizajes para la política pública. También ha despertado interés en el equipo de investigación de Richard Elmore, especialista en cambio educativo mundialmente reconocido, quien experimentó por sí mismo la relación tutora y se refiere a ella como parte del "futuro del aprendizaje" (Elmore, 2016). El volumen de informes y trabajos académicos sobre las redes de tutoría (todos centralizados [aquí](#)) es llamativo y habla de la potencia de la propuesta, y sobre todo, de todo lo que los sistemas educativos de la región tienen por aprender de ella.

Redes de Tutoría: los principios en foco

- Visión de altas expectativas: potencia los aprendizajes en contextos de debilidad pedagógica.
- Reconocimiento de la diversidad: el proceso de enseñanza y aprendizaje es completamente personalizado, lo que permite una contemplación total de las características de cada tutorado.
- Relaciones pedagógicas más horizontales: los roles de tutor y tutorado pueden ser asumidos por docentes y por alumnos.
- Énfasis en el sentido del aprendizaje: los temas enseñados y aprendidos parten del interés del alumno y del docente, lo que dota de sentido a la experiencia de aprendizaje.

Referencias

- Azuma, A. (s.f.). Avances y logros de la telesecundaria en México. S.d.
- Elmore, R. (2016). Reflections on the Role of *Tutoria* in the Future of Learning. S.d. Disponible en: http://aprenderconinteres.org/pdfs/Elmore_GuanajuatoReflections.pdf
- Hernández Espinosa, V. y Christiani, N. (2013). Telesecundaria Luis Moreno Pérez: un cambio a gran escala. S.d.
- López Salmorán, D. (2016). La relación tutora y la mejora del aprendizaje. *Revista Red: Cubo de Ensayo*. Enero-abril.

Para continuar explorando

- Cámara, G. (2006). Enseñar y aprender con interés: logros y testimonios en escuelas públicas. México: Siglo XXI.
- Cámara, G. (2008). Otra educación básica es posible. México: Siglo XXI.
- Documental "Maravillas" sobre las Redes de Tutoría en las escuelas telesecundarias: <http://documentalmaravillas.com/>
- UNICEF. (2015). El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe. Disponible en: [http://www.unicef.org/lac/UNICEF_Aprendizaje_bajo_la_lupa_nov2015\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/UNICEF_Aprendizaje_bajo_la_lupa_nov2015(1).pdf)

PERÚ

Centros Rurales de Formación de Alternancia*

Con el fin de incrementar el acceso y permanencia en la educación secundaria, el Ministerio de Educación de Perú impulsa desde el año 2012 los Centros Rurales de Formación de Alternancia (CRFA), iniciativa que ya existía en el país desde los 2000 de la mano de organizaciones sin fines de lucro. Se trata de escuelas secundarias pensadas específicamente para entornos rurales, diseñadas según un modelo que combina la participación de las familias y la comunidad con una orientación al desarrollo socio-productivo local y un régimen de alternancia que se acomoda a los altos niveles de dispersión de las viviendas de los estudiantes.



Perú



2012-



3.500 alumnos



Las claves

- Currículum individualizado
- Propuesta de calidad adaptada a restricciones del medio físico



Resultados

- Mejora en las condiciones de vida de la comunidad
- Mejoras en el desarrollo productivo local
- Mejora de niveles de asistencia al nivel terciario



Componentes

Orientación al desarrollo socio-productivo

Currículum personalizado: plan de formación individual

CURRÍCULUM

Asociación de familiares

GESTIÓN

Pedagogía de la alternancia

PEDAGOGÍA

Competencias para la formación productiva

FORMACIÓN DOCENTE

Participación decisiva

PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

Participación evaluativa



Pilares destacados

- Aprendizaje dialógico
- Participación de la comunidad



Web: <http://www.uncrfap.org/>



Video: <https://www.youtube.com/watch?v=5lrhBOqfyn0>

* Agradecemos los aportes de Hugo Centurión Cárdenas, de la Asociación Civil Pro Rural, en el proceso de elaboración de este caso.

Centros Rurales de Formación de Alternancia, Perú

Según la Dirección de Educación Secundaria (DES), en Perú el atraso escolar registra mayores niveles en zonas rurales, donde habita el 30% de la población de 12 a 19 años (MINEDU, 2015). De los más de 470 mil adolescentes y jóvenes que se encuentran fuera de la escuela secundaria, el 45,1% reside en ámbitos rurales. Asimismo, solo un 44% de los estudiantes de las áreas rurales logra culminar sus estudios en el tiempo estipulado y alcanzando los estándares mínimos esperados.

En la búsqueda de estrategias para atender a las necesidades de los alumnos que provienen de contextos donde la distancia a la escuela es extensa y constituye una de las mayores causas de inasistencias y deserción, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) avanzó en diversificar las distintas modalidades de educación secundaria con miras a universalizarla. Es así como, desde el año 2012, se promueve la modalidad de Centros Rurales de Formación de Alternancia (CRFA) con el fin de ampliar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes de nivel secundario de zonas rurales (RES. 1624-2014 MINEDU).



Centros Rurales de Formación de Alternancia, Perú

Los CRFA funcionaban en Perú desde el año 2000 de la mano de la Asociación Civil ProRural y la Asociación para el Desarrollo Andino Sostenible "Qullana", organizaciones no gubernamentales dedicadas al trabajo en zonas rurales que buscaban implementar en el país un modelo educativo basado en las *Maisons Familiales Rurales*¹ (MFR). En 2012 se las incorpora a la enseñanza oficial formalmente por medio de convenios de cooperación interinstitucional con el MINEDU, lo que activa la multiplicación de estas experiencias a lo largo y ancho del país.

Los CRFA funcionan en zonas rurales cuya economía depende mayormente de la actividad agropecuaria o forestal y/o la pequeña producción de bienes o servicios. **Este modelo se organiza en torno a la modalidad de "educación en alternancia"**, ya que la formación alterna un periodo de dos semanas en la escuela bajo la modalidad de internado y otras dos semanas en entorno socio-familiar de cada alumno.

De esta manera, se busca vincular la formación de los jóvenes y adolescentes con el mundo de la producción y el empleo local haciendo énfasis en el desarrollo de un espíritu emprendedor para generar iniciativas asociativas. Es por eso que a nivel curricular, uno de los rasgos distintivos del plan de estudios es la articulación teórico-práctica que busca la retroalimentación entre el potencial educativo del lugar de trabajo de la comunidad y la institución de educación formal.

Uno de los pilares del modelo CRFA es **la interacción constante que plantea entre diversos actores tanto dentro de la institución como hacia fuera**. El Estado interviene a nivel normativo definiendo lineamientos y criterios para el

funcionamiento de la alternancia y financiando las plazas de director y docentes monitores, los servicios básicos y el mantenimiento de la escuela, y los materiales educativos; la familia, constituida en una Asociación, es co-responsable de la conducción del CRFA; el CRFA como núcleo del modelo donde la Asociación (el director, los docentes monitores y los administrativos coordinan la organización y el funcionamiento); los agentes locales, tales como representantes de los sectores, empresarios, profesionales, gobiernos locales, organizaciones sociales, entre otros, colaboran en las actuaciones educativas y de desarrollo social y económico posibilitando su sostenibilidad.

Hacia el interior del CRFA, docentes, alumnos y familiares intervienen en el armado de los contenidos y estrategias que se implementan. Cada CRFA elabora un Plan de Formación específico según el contexto donde se inserta. Una vez elaborado el Diagnóstico Situacional Participativo a partir del diálogo con alumnos, familiares, actores locales y docentes en el que se recoge y sistematiza toda la información relevante del área, se definen Perfiles del Egresado y de Ciclos (MINEDU, 2015). A partir de ello, se realiza la transversalización de los contenidos, capacidades y competencias en cada una de las áreas del Diseño Curricular Nacional.

De esta forma, el Plan de Formación de cada CRFA expresa el currículo propio de cada institución y se implementa a través de diversos instrumentos y estrategias propios de la pedagogía de la alternancia: el plan de investigación, la puesta en común, la visita de estudios, las tertulias (profesionales y de socialización), los cursos técnicos, el aprendizaje práctico, las visitas a las familias, los viajes de estudios, el proyecto productivo, el plan de emprendimiento, el cuaderno de la realidad, el cuaderno de relación y las tutorías.

¹ Modelo educativo iniciado por familias de agricultores en Francia (1937)

Centros Rurales de Formación de Alternancia, Perú



ProRural

El instrumento central es el plan de investigación, a partir del cual se suceden los siguientes como pasos secuenciales, dándose una concatenación entre estos momentos, como parte de un ciclo que se repite mensualmente.

Los planes contemplan tres dimensiones de formación que se desarrollan a partir de los instrumentos de la pedagogía en alternancia: la dimensión académica se aborda a través de la elaboración de un plan de investigación; la dimensión humana se trabaja mediante tutorías personalizadas y la convivencia en el internado; la dimensión productiva y empresarial a partir del desarrollo de proyectos productivos y el diseño de planes de negocio. Los temas sobre los cuales se plantean las investigaciones suelen estar relacionados

con las actividades económicas del contexto local. Se eligen a partir del diagnóstico del medio, en función de lo que los alumnos cuentan.

De esta manera, también se favorece la articulación entre los planes de investigación con los proyectos productivos individuales y planes de negocio que desarrollan los estudiantes. Según el planteamiento de la modalidad, un primer momento de desarrollo del plan tiene lugar en el espacio de aprendizaje familiar/comunal, y el resto se desarrolla en el CRFA. El desarrollo de cada plan dialoga con otro instrumento de la pedagogía de la alternancia: el “cuaderno de realidad”, donde el estudiante registra los resultados y conclusiones de los diferentes momentos de desarrollo del plan de investigación.

Centros Rurales de Formación de Alternancia, Perú

Durante el período en que los alumnos permanecen en el CRFA, **la enseñanza es liderada por los docentes monitores, profesores formados en competencias para la formación productiva.** Por su parte, en el CRFA se ofrecen —además de las clases regulares— actividades que complementan la formación de los jóvenes, como cursos técnicos, prácticas, tertulias profesionales, tutorías personalizadas, visitas de estudios y actividades con diversos agentes locales tales como representantes de distintos sectores productivos, empresarios, profesionales, gobiernos locales, organizaciones sociales y otros que colaboran con el CRFA facilitando su funcionamiento y posibilitando su sostenibilidad. Además, el régimen de internado en los CRFA también se aprovecha para trabajar la convivencia y el clima escolar a través de —entre otros instrumentos— el “cuaderno de relación”, donde los estudiantes anotan sus percepciones y sensaciones en relación a temáticas de convivencia para luego trabajarlas en conjunto con compañeros y monitores.

Durante el período en que no asisten al CRFA, **los estudiantes protagonizan actividades formativas en el entorno familiar o empresarial.** Las familias tienen un rol fundamental tanto en la formación como en la gestión. En efecto, los CRFA son creados y gestionados por asociaciones compuestas por los padres de familia y otros colaboradores. Ellos participan de la elaboración del Plan de Formación y de la evaluación de los docentes monitores. Asimismo, gestionan la provisión de infraestructura, alimentación, equipamiento, servicios del internado y contactan a las instituciones productivas de la zona. Para la contratación de docentes, se designa un Comité de Contratación que convoca a especialistas en educación y contratación de personal como miembros titulares y alternos de los comités de contratación de docentes, mientras que los padres de familia actúan como veedores del acto administrativo.

En el ámbito socio-familiar, los alumnos participan en las actividades productivas implementando su proyecto productivo y su plan de negocios. Se les proveen guías de elaboración de proyectos para realizarlos. Estos son documentos que permiten la planificación de una actividad productiva o comercial, y proveen estrategias para orientar estas actividades a la generación de ingresos. Los proyectos son elaborados con el apoyo de los padres u otros actores del medio y supervisados por docentes monitores que realizan visitas a los hogares de los alumnos para monitorear las actividades y los aprendizajes.

Por lo general, los proyectos corresponden a actividades factibles de realizar en el entorno local, su estructura y contenidos son simples, y son funcionales a los objetivos de las actividades planteadas por los jóvenes. Estas actividades consisten, por ejemplo, en el desarrollo de proyectos que los alumnos eligen relacionados a la crianza de animales menores o actividades de carácter pecuario/piscigranja/apicultura que tienden a generar un retorno monetario. Esto no solo refuerza el contenido académico y profesional y la motivación, sino que contribuye al desarrollo local. **La participación de la comunidad le otorga sentido a los contenidos estudiados y acerca el contexto local permitiendo una articulación entre los saberes y su aplicación** (MINEDU, 2015).

Entre el año 2011 y el 2014 el MINEDU trabajó en sistematizar la experiencia con la participación de todos los actores involucrados, incluyendo a los gobiernos locales y regionales. Se consolidaron los “Lineamientos para la Educación Secundaria en Alternancia,” que permitieron que los gobiernos incorporaran a sus presupuestos los recursos para la implementación y el adecuado funcionamiento de estos servicios educativos (RSG. 0400-2016 MINEDU), regularan

Centros Rurales de Formación de Alternancia, Perú

la normativa de contratación y procedimientos para la apertura de los nuevos CRFA. A partir de su incorporación como modalidad oficial, los CRFA expiden certificados de estudios avalados por el MINEDU con mención en la especialidad de la formación técnico- productiva, según establecido Plan de Formación del CRFA.

Con la creación de una área ministerial específica para la educación rural (Dirección de Servicios Educativos en el Ámbito Rural), el Ministerio de Educación asumió la responsabilidad que hasta el momento estaba en manos de la sociedad civil. Si bien la intervención de las ONG abogaba para un traspaso integral al ámbito de la política pública, la experiencia demostró la necesidad de un sistema híbrido dado que aún es necesario protocolizar más procedimientos. En la actualidad, la fundación ProRural asesora al MINEDU en los procesos de implementación del modelo como ser la formación de docentes monitores a través de un programa que logró alcanzar los 162 maestros. De ellos, 54 docentes alcanzaron el nivel de formadores de docentes. La población estudiantil beneficiada alcanzó los 3.500 adolescentes en el 2015. Actualmente, existen 74 CRFA, de los cuales 15 están gestionados por el Ministerio de Educación, 41 por ProRural y 8 por Aldeas Qullana (MINEDU, 2015). Estos últimos dos casos se encuentran en una modalidad de convenio de gestión con el Estado Nacional, quien se encarga de aportar parte de los recursos (salarios y materiales).

La evaluación de los Centros Rurales de Formación en Alternancia (2015) ha demostrado las mejoras que el modelo CRFA ha conseguido en términos de mejora en el acceso a la educación en el ámbito rural. Asimismo, los proyectos productivos han tenido efectos en la dinámica familiar y local. De los 2.376 estudiantes egresados de la Red ProRural

hasta el 2014, el 95% han sustentado sus Planes de Negocio. De los 2.376 egresados de la Red de ProRural, el año 2014, 20,30% estaba ejecutando su Plan de Negocio (MINEDU, 2015). 86,6% de los alumnos encuestados en la evaluación estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo en que los proyectos productivos que desarrollaron ayudaron a mejorar las condiciones de vida de sus familias.

Asimismo, el 63% de los padres de familia entrevistados respondió que **los proyectos productivos contribuyeron a mejoras en el ingreso y el 15% señaló que trajeron innovaciones productivas**. Al finalizar el período lectivo 2014, 60% de los egresados empezaron a cursar estudios terciarios (universidad y estudios técnicos); los restantes se incorporaron al sector productivo (bienes y servicios) de modo dependiente (30%), independiente (8%) o ambos (2%). A su vez, el 85% de los egresados permanece o mantiene relación estrecha con su familia y localidad.

Las distinciones que han merecido los CRFA tales como la Distinción del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) por calidad y equidad, formación docente y educación incluyente (2005), Premio "Esteban Campodónico Figallo", en el Área de Servicios Directos a la Sociedad (2006), Premio de la Fundación Qatar-Premio (WISE) "Seis innovaciones en educación más consistentes (2014) (ProRural, 2015), entre otros, demuestra la efectividad e impacto de la modalidad de alternancia para fortalecer los aprendizajes en escuelas de contexto rural, empoderar a las familias, motivar a la comunidad y potenciar el desarrollo local.

Centros Rurales de Formación de Alternancia, Perú

Centros Rurales de Formación en Alternancia: los principios en foco

- Visión de altas expectativas: la propuesta se orienta al desarrollo y la transformación de la vida de las comunidades rurales.
- Reconocimiento de la diversidad: la modalidad de educación en alternancia y los instrumentos pedagógicos contemplan las dificultades y posibilidades propias de los habitantes del medio rural, así como las características del entorno socio-productivo.
- Valoración de la heterogeneidad: el involucramiento de las familias en procesos de toma de decisión, evaluación, y enseñanza-aprendizaje diversifica y enriquece las interacciones.
- Énfasis en el sentido del aprendizaje: gran parte de la propuesta educativa gira en torno al desarrollo de planes de negocio y proyectos socio-productivos con impacto potencial directo en las comunidades de los alumnos.

Referencias

- Ministerio de Educación Nacional de Perú. (2015). Evaluación de los Centros Rurales de Formación en Alternancia. Informe Final.
- ProRural. (2015). Educando para el Desarrollo Rural. Logros de Sistema de Educación en Alternancia en el Medio Rural Peruano. Memorias 2015.
- Resolución Nro. 040-2016. Lineamientos que regulan la Atención Diversificada en el Nivel Secundario de la Educación Básica Regular en el Ámbito Rural. Secretaría General del Ministerio de Educación de Perú. 3 de febrero de 2016.
- Resolución Nro. 1624-2014. Lineamientos para la Educación Secundaria en Alternancia. Secretaria General del Ministerio de Educación de Perú. 19 de septiembre de 2014.

Para continuar explorando

Aguirre, G., y Toro Quinto, O. (2011). Educación rural andina: capacidades tecnológicas y desafíos territoriales. DESCO, Educación sin Fronteras. Disponible en: http://www.desco.org.pe/sites/default/files/publicaciones/files/educarural_prs_VF.pdf

Asociación Internacional de los Movimientos Familiares para la Formación Rural (www.aimfr.org).

Rojas, H. L. (2016). La pedagogía de la alternancia. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, 1(2). Disponible en: http://revistascientificas.upeu.edu.pe/index.php/ri_apsicologia/article/viewFile/559/580

Sitio web de la Asociación Civil ProRural: www.prorural.org.

Sitio web de la Unión Nacional de Centros Rurales de Formación en Alternancia del Perú: <http://www.uncrfap.org>.

PERÚ

Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*

En 2012 el Ministerio de Educación de Perú se propuso mejorar la calidad de la Educación Intercultural Bilingüe. Partió de un amplio diagnóstico de las necesidades educativas de los pueblos originarios y de un diálogo que involucró a distintos niveles de gobierno y a la sociedad civil, que incluyó la voz de los referentes de las comunidades indígenas. A partir de un acuerdo colectivo entre los actores sociales participantes del diálogo, la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe diseñó e implementó una política pedagógica, curricular y de formación docente que revaloriza los saberes y costumbres ancestrales de los pueblos originarios.



Perú



2012-



4500 escuelas



Las claves

- Reconocimiento de la diversidad
- Incentivos docentes
- Articulación intersectorial
- Voz de la comunidad en la definición curricular



Resultados

- Disminución del 10% de la proporción de alumnos con menores resultados en comprensión lectora del castellano en cuarto grado
- Aumento del 10% de la proporción de alumnos con mejores resultados en comprensión lectora del castellano en cuarto grado



Componentes



Pilares destacados

- Aprendizaje dialógico
- Participación de la comunidad
- Valoración de la diversidad



Web: <http://www.minedu.gob.pe/digeibir/>



Video: https://www.youtube.com/watch?v=Wa_FwciTh1o

Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Perú

Luego de un proceso de diagnóstico que mostró un déficit en la calidad del servicio educativo para los pueblos indígenas que contemplara sus dialectos y cultura, el Ministerio de Educación de Perú decidió en el año 2012 impulsar un conjunto de medidas tendientes a profundizar una conquista de derechos educativos en la que ya se venía avanzado. A partir de un acuerdo intersectorial entre el

Estado, académicos, organizaciones de la sociedad civil y representantes de comunidades indígenas, se definió una política integral de Educación Intercultural Bilingüe que interviene sobre las dimensiones pedagógica, curricular, lingüística y de formación docente para las comunidades indígenas contemplativa de las características culturales de cada región.



Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Perú

La población de Perú es una de las más multiculturales y plurilingües: cuenta con más de 4 millones de hablantes en algunas de las 47 lenguas originarias, de los cuales se estima que 1.5 millones son niños y jóvenes en edad de acceder a la educación básica. Pero la diversidad no es solo lingüística; estas lenguas son el medio de comunicación de 55 pueblos indígenas que presentan culturas y actividades productivas propias y son originarias de regiones con geografías y características distintas: las sierras andinas y la selva amazónica.

El Plan elaborado buscó contemplar esta diversidad dentro del sistema educativo garantizando aprendizajes pertinentes y de calidad a los alumnos de pueblos originarios, promoviendo el pleno ejercicio de su derecho a una educación intercultural y bilingüe de calidad. En el marco de una perspectiva crítica de tratamiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística del país, el plan definió cuatro líneas de acción principales.

La primera consistió en elaborar un estado de situación de las poblaciones indígenas, sus lenguas, regiones y niveles educativos a fin de obtener la información necesaria para generar las estrategias que garantizaran el acceso, la permanencia y la culminación de sus estudios. Se mapearon las características de cada pueblo originario para poder planificar la oferta educativa. A partir de la creación de un sistema nacional de registro, se identificó una demanda aproximada de 21 mil escuelas de la modalidad intercultural bilingüe.

En segundo lugar, se inició un proceso de elaboración de una **propuesta pedagógica que tuviera en consideración la diversidad cultural y regional, junto con materiales didácticos que la acompañaran**. El ministerio contrató a docentes y líderes de las comunidades y los formó en la elaboración de materiales. Desarrollaron la planificación curricular de

matemática y comunicación tanto en lenguas originarias como en castellano como segunda lengua. En los casos en donde la lengua originaria había perdido su tradición y solo era hablada por los ancestros de la comunidad, se trabajaron estrategias de revitalización y normalización de lenguas. Además, se invitó a ancianos y conocedores de la comunidad a construir un calendario colectivo (calendario comunal) con las principales fechas relevantes para cada cultura, que luego fueron incorporadas en el calendario académico. La participación de la comunidad, que fue partícipe de los procesos de toma de decisiones sobre los contenidos curriculares, fue fundamental para la creación de los materiales acordes a cada cultura.

Otra acción central fue la formación docente inicial y en servicio orientada al fortalecimiento de los contenidos específicos de las distintas culturas. **Los institutos pedagógicos relanzaron la carrera docente en Educación Intercultural Bilingüe y algunos de ellos promueven la participación de sabios de las comunidades**, lo que les permitió profundizar en los saberes ancestrales, acentuar la pertinencia de las planificaciones y valorizar la lengua y cultura originarias. Además, se generó un sistema de becas para miembros bilingües de la comunidad para estimularlos a que cursaran este trayecto formativo y atraerlos al oficio docente. “También se creó un incentivo salarial, incorporado en la ley de reforma magisterial, a los maestros que supieran hablar la lengua de origen de la comunidad además del ofrecido por brindar clase en contexto rural”, explica Elena Burga, Directora General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural.

Una vez recibidos, los docentes continúan su formación a través del Soporte Pedagógico Intercultural, donde los acompañantes de la propuesta brindan asistencia técnica

Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Perú

y capacitaciones a los docentes a fin de fortalecerlos en el desempeño de su profesión. En estos espacios se trabaja con las “Rutas del aprendizaje”, guías que explican sobre el armado del calendario integrado de la escuela y la comunidad, el tratamiento de las dos lenguas y el uso de los materiales. “Esa planificación la hacemos en las capacitaciones y el acompañamiento pedagógico en el aula una vez por mes para asegurarnos que se usan los materiales y de la forma

correspondiente”, aclara Burga. No obstante, este acompañamiento se hace en el 30% de las escuelas debido al costo presupuestario que requiere.

La última de las líneas de acción estipuladas en el plan fue **la promoción de una gestión educativa descentralizada que garantizara la participación social y el liderazgo de los pueblos indígenas a partir de la diversidad y su enfoque**



Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Perú

territorial. De esta forma, se fortalecieron los vínculos entre las escuelas y sus comunidades: los aprendizajes se basan en los aportes y saberes prácticos de los miembros. También se incorporó al espacio escolar la transmisión de conocimientos ancestrales, así como visitas que acercaron cultura de su comunidad a partir de diversas actividades vivenciales basadas en los saberes propios de las culturas como el cultivo, la alfarería, la pesca, etc. **Los alumnos dotan de sentido sus aprendizajes a partir de las interacciones y los intereses de cada uno,** resignificando su contexto y cultura.

El Plan de Educación Intercultural Bilingüe se distingue de otros en la región por la participación activa de los referentes indígenas en la elaboración de la política pedagógica y curricular. Asimismo, la incorporación de los sabios y líderes indígenas en la formación docente profundizó el acercamiento a los saberes culturales, enriqueciendo los materiales de formación con relatos y experiencias. Esto permitió articular un Plan que no solo responde a los lineamientos educativos nacionales sino que también incorpora la voz de las comunidades y sus diversidades lingüísticas y culturales.

En 2014, luego de dos años de implementación sistemática de la política, se observó que los estudiantes de las Escuelas Interculturales Bilingües que tienen acompañamiento duplicaron y hasta cuadruplicaron los resultados de comprensión lectora en lenguas originarias en las evaluaciones censales. Asimismo, los resultados de la evaluación de 2015 en castellano como segunda lengua también aumentaron, e incluso se registraron en ocasiones desempeños de estudiantes de lenguas andinas con mayor comprensión lectora en castellano que en sus propias lenguas madres. Según la Evaluación Censal de Estudiantes, las mediciones de cuarto grado de primaria en comprensión lectora del castellano como

segunda lengua mostraron que los alumnos con menores resultados disminuyeron más de un 10% entre los años 2003 y 2005 mientras que aquellos en la franja de mayores resultados aumentó en el mismo porcentaje en ese período de tiempo. En la actualidad, la propuesta está acompañando a 4500 escuelas y estima poder cubrir el 85% de la demanda de docentes bilingües hacia la finalización del Plan Nacional en 2021. Asimismo, se expandió de zonas rurales a urbanas, donde los estudiantes son de familias migrantes de pueblos originarios, y aunque tienen el castellano como primera lengua, quieren revitalizar su lengua indígena de herencia.

Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe de Perú: los principios en foco

- Reconocimiento de la diversidad: docentes y referentes de la comunidad se involucran en el armado de una propuesta curricular que dialogue con saberes ancestrales y con las características y necesidades de cada comunidad.
- Valoración de la heterogeneidad: los saberes de los miembros de toda la comunidad son puestos en juego en procesos de planificación y definición curricular, así como en procesos educativos en el interior de la escuela; sabios de las comunidades asisten en procesos de elaboración de materiales curriculares y de formación docente inicial.
- Énfasis en el sentido del aprendizaje: la participación de la comunidad en los procesos educativos y la propuesta bilingüe dotan de sentido a la educación para poblaciones indígenas.

Para continuar explorando

Ministerio de Educación de Perú. (s.f.). Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. Sitio web de la Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural de Perú: <http://www.minedu.gob.pe/digeibir/>

Programa Maestros Comunitarios*

Implementado desde 2005 en las escuelas primarias uruguayas más vulnerables, el Programa Maestros Comunitarios rompe la frontera entre la escuela y la familia a través de la incorporación de un nuevo actor en la institución escolar que asiste en las trayectorias escolares de los alumnos, restituye el deseo de aprender y compromete a los padres con la educación de sus hijos.

 Uruguay

 2005-

 300 escuelas
16.000 alumnos

Las claves

- Alianza pedagógica con la familia.
- Altas expectativas en los alumnos.
- Quiebre de la frontera escuela-hogar

Resultados

- 85.2% de promoción de los alumnos
- 18% de reducción en la repitencia

Componentes



Pilares destacados

- Aprendizaje dialógico
- Participación de la comunidad

 Web: [: http://www.ceip.edu.uy/programas/pmc](http://www.ceip.edu.uy/programas/pmc)

 Video: <https://www.youtube.com/watch?v=Eoi9wEIEgY>

* Agradecemos los aportes de Rosario Ramos, Inspectora Coordinadora del Programa Maestros Comunitarios, en el proceso de elaboración de este caso.

Programa Maestros Comunitarios, Uruguay

Uno de los mayores desafíos que enfrenta la educación primaria uruguaya son sus altas tasas de repitencia en los primeros años. Esta situación se concentra en las escuelas a las que asisten los alumnos de menores niveles socioeconómicos. Con el objetivo de revertir esta problemática, el Ministerio de Desarrollo Social y el Consejo de Educación Inicial y Primaria de Uruguay crearon en 2005 el Programa Maestros Comunitarios.

Maestros Comunitarios busca fortalecer los procesos de aprendizaje de los alumnos de bajo rendimiento escolar que presentan problemas de asistencia, repitencia o deserción y ayudarlos a reentablar su relación con la escuela. **“El programa nace de la posibilidad de re-vincular la escuela con la comunidad y restituir el deseo de aprender** que no tiene que ver con lo pedagógico-didáctico sino con las relaciones sociales”, expone Rosario Ramos, Inspectora Coordinadora del Programa Maestros Comunitarios.

Las escuelas primarias más vulnerables, pertenecientes a los quintiles I y II de niveles de ingreso de sus alumnos, incorporan una nueva figura escolar: el maestro comunitario. Este maestro trabaja para **acercar la escuela a las familias, aumentando el capital social y cultural de éstas y aportando estrategias para que puedan asistir a sus hijos en las tareas escolares**. Al mismo tiempo, asiste pedagógicamente a los alumnos con mayores dificultades brindando un espacio de enseñanza personalizada que se adapta a los distintos ritmos de aprendizaje.

El maestro comunitario no pertenece a la planta funcional de la escuela, sino que se lo asigna a partir de una convocatoria especial y se hace partícipes a los directores del proceso de selección de sus maestros comunitarios. Una vez seleccionado,



el maestro comunitario articula con los docentes de grado para seleccionar los alumnos con mayores dificultades de integración y aprendizaje con los que trabajará a lo largo del programa, y luego organiza las actividades en un cronograma de trabajo. Las líneas de acción en las que trabaja dependen de las características y dificultades de cada niño: alfabetización comunitaria o dispositivos grupales en la escuela. Ambas buscan **fortalecer las trayectorias educativas de los alumnos a partir de la extensión del tiempo pedagógico**.

La alfabetización comunitaria involucra a los adultos en la escolarización de sus hijos y los compromete a sostener su trayectoria escolar, atenuando la carga de responsabilidades del niño respecto de sus dificultades de aprendizaje. El maestro comunitario establece una alianza pedagógica con la familia, trabajando tanto con el niño en los contenidos curriculares como con el adulto en estrategias de acompañamiento de las tareas escolares. El maestro propone un

Programa Maestros Comunitarios, Uruguay

proyecto educativo familiar de aprendizaje en el que el niño trabaja la lectoescritura a partir de contenidos vinculados a su cotidianidad e intereses, al tiempo que la familia se forma para asistir en ese proceso y acompañarlo en su trayectoria escolar. La alfabetización en hogares trabaja con **un modelo educativo dialógico en el que todos pueden aprender y enseñar** a partir de las distintas experiencias y saberes que posean, problematizando el vínculo educativo con el niño y facilitando la adquisición de habilidades y actitudes que favorezcan su inclusión en la escuela. “El programa parte de los saberes de los niños y las familias, de la posibilidad. Partimos de la posibilidad y no de la negación y se busca una alianza pedagógica de los referentes familiares”, comenta Rosario.

A su vez, el maestro comunitario trabaja con las familias en los grupos de padres y madres. Estos grupos son un espacio



escuela88chuyuguay/Blogspot

de encuentro entre la comunidad y la escuela en el que los padres disfrutan del aprendizaje a partir de diversos talleres de interés dictados por los miembros de la comunidad. Los grupos buscan **estimular la participación ciudadana y fortalecer el lazo escolar generando una nueva relación con los saberes, reforzando la premisa de que todos pueden aprender y enseñar**. En este espacio también trabajan habilidades específicas que aporten herramientas para el acompañamiento activo de la trayectoria escolar de los hijos.

Por su parte, los dispositivos grupales en la escuela están pensados para el trabajo con estudiantes con dificultades en su trayectoria escolar. Uno de ellos es la integración educativa, en la que se trabaja en pequeños grupos para superar las dificultades de integración o aprendizaje colectivo que afectan su desempeño escolar. Las actividades propuestas –juegos, práctica de la lectoescritura, actividades de expresión– estimulan a los alumnos a establecer nuevas interacciones a partir de temas que los motivan. En todas estas actividades, se invita a los adultos referentes de los niños a participar con el fin de lograr un mayor involucramiento familiar en el proceso educativo.

La aceleración escolar es un espacio orientado a niños con sobreedad, trayectorias con repitencia o ingreso tardío a la escuela en el que se trabajan los contenidos curriculares con el objetivo de asistir en la promoción a un grado superior durante el transcurso del año y acortar la brecha etaria con sus pares. Este tipo de promoción se articula institucionalmente con la participación del director, el docente del aula y el maestro comunitario, junto con el compromiso de la familia y el niño. Con el avance de la propuesta y el acompañamiento de las familias en las trayectorias de sus hijos, este dispositivo se usa cada vez menos, y ha quedado restringido únicamente a casos excepcionales.

Programa Maestros Comunitarios, Uruguay



En lo que respecta a acciones de formación, el Consejo de Educación Inicial y Primaria organiza instancias de intercambio periódicas en las que los maestros comunitarios reflexionan sobre sus funciones, articulan distintas acciones, intercambian experiencias, analizan casos puntuales y realizan talleres de capacitación.

En sus inicios, el programa contaba con 437 maestros que trabajaban con más de 9 mil niños en 255 escuelas. La experiencia del primer año obtuvo un 75% de aprobación por parte de los niños participantes. En el año 2007, se institucionalizó como política educativa, ampliando su alcance a más de 300 escuelas y 500 maestros. Para el quinquenio 2010-2015, el programa se integra a la

Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia, a través de la cual logra llegar a más de 300 escuelas y 16 mil niños de todo el país.

Los resultados del programa son muy alentadores. Desde que comenzó, se observan mejoras en la promoción de los alumnos, indicador que llegó a 85,2% en la última medición de 2012. Como contracara de este proceso, la repitencia bajó un 18% entre 2005 y 2012. Entre aquellos alumnos con antecedentes de repitencia, se redujo la proporción de aquellos que repitieron dos o tres veces aumentando levemente la de niños que repitieron solo una vez al momento de ingresar al programa.

Programa Maestros Comunitarios, Uruguay

Así, Maestros Comunitarios se presenta como una iniciativa original que logra la mejora educativa reconstruyendo el vínculo de los alumnos con el conocimiento, a partir de **la ruptura de la frontera entre la escuela y el hogar**. Los resultados del programa son una muestra más de cómo el empoderamiento educativo de las familias, montado sobre una lógica de altas expectativas, es una de las claves del diseño de políticas promotoras de la inclusión social y educativa.

Programa Maestros Comunitarios: los principios en foco

- Visión de altas expectativas: sustentado en una convicción de que los alumnos pueden acelerar su aprendizaje, mejorar sus resultados y recuperar el gusto por aprender.
- Reconocimiento de la diversidad: enseñanza personalizada para los alumnos con mayores dificultades.
- Valoración de la heterogeneidad: la alfabetización comunitaria integra a las familias a los procesos de aprendizaje de sus hijos, valorando su inteligencia cultural para multiplicar y enriquecer las interacciones de los alumnos.
- Relaciones pedagógicas más horizontales: la alfabetización en hogares trabaja con un modelo educativo dialógico en el que todos pueden enseñar y aprender a partir de sus saberes y experiencias.
- Énfasis en el sentido del aprendizaje: la mayor presencia de la familia en la educación refuerza el sentido de la experiencia de aprendizaje de los alumnos.

Referencias

- ANEP. (s.f.). Líneas del Programa Maestros Comunitarios. Objetivos del PMC. Montevideo: Autor.
- Almirón, G., Curto, V. y Romano, A. (2008). Maestros Comunitarios: aportes sobre algunas señas de identidad. *Revista Quehacer Educativo*. N° 91. Año XVIII-FUM-TEP. Montevideo.

Para continuar explorando

- ANEP. (s.f.). Programa Maestros Comunitarios: Características generales del Programa. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2013/ProgramaMaestrosComunitarios/evaluacion-pmc-2013.pdf>
- Maddoni, P. (s.f.). Narrativas educativas: Programa de Maestros Comunitarios. Disponible en: http://www.porlainclusion.educ.ar/experiencias/relatos_escuelas/uruguay.pdf
- UNICEF Uruguay. (2006). Video "Maestros Comunitarios, Síntesis": <https://www.youtube.com/watch?v=knaujxyuxnk>

VENEZUELA

Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles

Con el lema "tocar y luchar", el Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles aportó nuevas herramientas para la construcción de la justicia educativa permitiendo que niños y jóvenes de bajos recursos económicos tuvieran acceso a un instrumento musical y a una formación de calidad que les permitiera desarrollarse como músicos profesionales. Alcanzó a más de 780 mil alumnos logrando un fuerte impacto en el desarrollo personal y colectivo y el rendimiento escolar de los alumnos. Se convirtió en un emblema de la educación musical: el modelo se expandió a más de 15 países y recibió más de 100 reconocimientos internacionales.

 Venezuela

 1975-

 780.000 niños y jóvenes

Reconocimientos

- Premio Internacional de la Música UNESCO (1993)
- Premio Artistas UNESCO por la Paz (1998)
- Premio Embajador de Buena Voluntad del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF (2004)

Las claves

- Oferta de calidad para los más desfavorecidos
- Aprendizaje entre pares mediante ensambles
- Fomento del disfrute por el aprendizaje y del esfuerzo
- Desarrollo personal, intelectual, espiritual y profesional en simultáneo

Componentes



PEDAGOGÍA



Pilares destacados

- Aprendizaje dialógico
- Valoración de la diversidad

 Web: <https://fundamusical.org.ve/el-sistema/>

 Video: <https://www.youtube.com/watch?v=olGUXapsI-I>

Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles, Venezuela

Desde sus orígenes, la enseñanza musical estuvo ligada a una formación individual a la que tenían acceso las clases más altas que podían concurrir a escuelas de música y conservatorios. En 1975, el maestro José Antonio Abreu comienza una iniciativa musical que tenía por objetivo revertir las prácticas tradicionales de educación musical y ofrecer **espacios de acercamiento y formación teórica y práctica a niños y jóvenes de todos los estratos sociales**. Para ello, convocó a un grupo de jóvenes músicos para formar la primera orquesta juvenil, que comenzó a funcionar en Caracas. Apenas cuatro años después, se replicó esta experiencia en distintas regiones, y el proyecto se institucionalizó bajo la Fundación del Estado para el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela (FESNOJIV), conocido como El Sistema.

El Sistema es un espacio complementario a la educación formal que tiene el objetivo de fortalecer la oferta de educación musical a través de la práctica colectiva mediante la organización de orquestas y coros infantiles y juveniles. **Además de espacios de educación musical, las orquestas y coros se plantean como propuestas de cohesión social y de desarrollo personal y profesional**. Sus destinatarios son niños y jóvenes de 6 a 18 años, a quienes se ofrece una educación de calidad, gratuita e igualitaria que brinda oportunidades a partir de la dotación de instrumentos y programas de becas. El Sistema es de acceso libre, y el 75% población que asiste se encuentra por debajo de la línea de pobreza. Se caracteriza por la promoción musical y de valores sociales a los alumnos, transformando con ellos –y a través del arte– la comunidad de la que son parte.

Con presencia en las 24 entidades federales de Venezuela, el Sistema se organiza en una red de 440 estructuras

autónomas distribuidas en todo el territorio llamadas núcleos, en las que se ofrecen programas de desarrollo y formación musical para niños y jóvenes de distintas edades: clases de iniciación musical para alumnos de 2 a 6 años, y orquestas pre-infantiles, infantiles y juveniles para jóvenes de hasta 18 años. El recorrido de formación consiste en clases individuales sobre el uso y la técnica de los instrumentos sinfónicos y de clases colectivas en las que los alumnos se incorporan a los ensayos generales trabajando un repertorio secuencial por nivel. Uno de los dispositivos pedagógicos utilizados en las clases colectivas son los ensambles: una potente herramienta educativa que integra alumnos con distintos niveles de conocimiento musical, generando un espacio de intercambio entre los más aventajados y aquellos con mayores dificultades.

Además, se organizaron módulos de formación en las comunidades más alejadas en las que se replican algunas de las actividades de los núcleos a fin de garantizar la experiencia y educación musical de todos los niños del país. Con más de 1300 espacios de formación, los módulos son asistidos por docentes de los núcleos más cercanos. A partir del crecimiento y la incorporación de nuevas actividades en estos espacios, se dio en algunos casos la creación de núcleos independientes.

A diferencia de la enseñanza musical tradicional que se enfocaba en el conocimiento teórico para luego avanzar en la práctica musical, el Sistema trabaja con **un enfoque holístico que defiende la sinergia entre la teoría y la práctica enseñando desde el “aprender tocando”**. La enseñanza se realiza desde lo micro a lo macro, constituyendo subgrupos internos que se van agrupando entre sí con el fin de lograr la pieza trabajada: los talleres celulares tienen como objetivo

Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles, Venezuela



Macpirulin/Wikipedia

el desarrollo técnico más específico de los alumnos; los talleres de fila agrupan distintos talleres celulares para unificar criterios técnicos y musicales; y los talleres seccionales profundizan los criterios establecidos, que luego repercutirían en el ensayo general. La enseñanza en grupos estimula el aprendizaje mediante las interacciones y promueve el desarrollo de modelos para imitar entre los alumnos. Esta retroalimentación conjunta genera **un espiral de crecimiento en donde se fortalece la autoestima y el liderazgo, formando sujetos activos en la creación y construcción de su educación musical** (Verhagen, Penigada y Morales, 2016).

El repertorio es secuencial y estructurado para cada nivel de aprendizaje. Está compuesto por obras de distintos géneros tanto nacionales como universales y son comunes a todo El Sistema. El abordaje de estas obras se realiza partiendo de la motivación colectiva y las emociones que evocan estas obras en los niños y jóvenes, para luego trabajar las destrezas técnicas y el conocimiento musical requeridas para su realización. Los alumnos requieren una práctica diaria y continua, en la que se combinan las actividades de los núcleos con presentaciones que demuestren el aprendizaje constante y significativo. Se realiza un seguimiento de los avances de los alumnos a

Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles, Venezuela

partir de evaluaciones periódicas sobre el proceso educativo individual y colectivo, tomando en cuenta indicadores técnicos, la precisión y la imitación en cada instancia.

Los más de 10 mil docentes que forman parte del Sistema de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela prestan especial atención a fortalecer la educación ciudadana, más allá del interés en la promoción de la música como profesión. A lo largo del trayecto de formación, los docentes trabajan sobre la concepción del saber ser, saber conocer y saber hacer, enseñando a partir de la reflexión, atendiendo capacidades propias de cada alumno y generando un compromiso cooperativo entre ellos y su comunidad. No obstante, el proceso de aprendizaje musical también estimula la formación de profesionales que alcancen altos niveles de desempeño musical. La atención individualizada apoya a los jóvenes con interés en continuar una carrera musical profesional, generando una red que les permite continuar su formación en conservatorios o centros de música además de brindarles la posibilidad de insertarse como docentes y acompañantes de las nuevas generaciones en las orquestas y coros del El Sistema.

El Sistema de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles es un caso excepcional que aportó **un cambio en la visión de la educación musical de la región, a través de la reivindicación cultural como herramienta para la cohesión social y el aprendizaje en valores**. Con el lema “tocar y luchar”, esta iniciativa da nuevas herramientas para la justicia educativa permitiendo a niños y jóvenes de bajos recursos económicos tengan acceso a un instrumento musical y una formación de calidad que les permite desarrollarse como músicos profesionales.

En 2010, la fundación se adscribió a la Vicepresidencia de la República de Venezuela con el objetivo de continuar a promoción y el desarrollo de estos proyectos como política pública. En los 41 años que lleva implementándose, el Sistema alcanzó a más de 780 mil niños y jóvenes que formaron parte de las más de 1681 orquestas y 1389 coros, además de las casi 2000 agrupaciones de iniciación musical para niños de 2 a 6 años.

Los informes de evaluación del programa de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles mostraron un fuerte impacto en el desarrollo personal y colectivo, en el aumento del rendimiento escolar de los alumnos del programa, en la apropiación de un capital cultural que se traslada a las familias y en la posibilidad de profesionalizarse a través de la música (Rodríguez, 1998). Además, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo reconoció esta iniciativa como ejemplar para la inclusión social y la cultura para la paz, dado que los alumnos de El Sistema mejoran su autoestima, adquieren disciplina y hábitos de estudio al tiempo que aprenden a trabajar en equipo y establecer metas comunes (PNUD, 2015).

El Sistema de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles recibió más de 100 reconocimientos internacionales por su excelencia en educación musical, entre los que se encuentra el Premio Internacional de la Música UNESCO (1993); el Premio Artistas UNESCO por la Paz (1998); el Premio Embajador de Buena Voluntad del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF (2004) y el Premio Príncipe de Asturias de las Artes (2008). Además, la experiencia se replicó en más de 15 países, lo que lo convirtió en un emblema de la educación musical y desarrollo social.

Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles: los principios en foco

- Visión de altas expectativas: formación de alto nivel en habilidades musicales tradicionalmente restringidas a las élites con foco en las poblaciones más vulnerables.
- Valoración de la heterogeneidad: los ensambles integran alumnos con distintos niveles de conocimiento musical, generando un espacio de intercambio entre los más aventajados y aquellos con mayores dificultades.
- Relaciones pedagógicas más horizontales: los ensambles favorecen el aprendizaje entre pares.
- Énfasis en el sentido del aprendizaje: las obras se abordan partiendo de la motivación colectiva y las emociones que provocan.

Referencias

- PNUD (2015). Prácticas ejemplares en inclusión social y cultura de paz: Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela. Cuaderno de Desarrollo Humano. Caracas: PNUD.
- Rodríguez, E. (1998). Diagnóstico de las características de los niños y jóvenes beneficiarios del Programa Orquestas Pre-infantiles, Infantiles y Juveniles de Venezuela, así como el grado de focalización del Programa y las áreas de impacto del mismo. Consultoría auspiciada por el Banco Interamericano de Desarrollo. Caracas: Fundación del Estado para el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela.
- Verhagen, F.; Panigada, L. y Morales, R. (2016). El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela: un modelo pedagógico de inclusión social a través de la excelencia musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4.

Para continuar explorando

Sitio oficial del Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela: <http://fundamusical.org.ve/>

Video 40° aniversario del Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela: <https://www.youtube.com/watch?v=gEDpKdE13Uw>

Conferencia de José Antonio Abreu tras la entrega del premio TED: https://www.ted.com/talks/jose_abreu_on_kids_transformed_by_music?language=es

Conclusiones y lecciones aprendidas

Las políticas estudiadas dejan muchas enseñanzas acerca de los caminos para mejorar la educación en el contexto latinoamericano. La primera de ellas, necesaria para comprender el resto, está a la vista: **el cambio educativo a escala significativa en América Latina es posible**. Los resultados de las políticas, que han sido capaces de mover la aguja en materia de acceso, calidad y/o equidad educativas así como de los niveles de cohesión social en y fuera de la escuela, son prueba fiel de ello. Nos muestran que las dificultades de la región no son excusa para no destinar el mayor esfuerzo posible a diseñar e implementar políticas educativas innovadoras, con sentido y promover el aprendizaje dialógico.

Estas políticas marcan el ejemplo mostrando cuáles son los ingredientes esenciales del cambio significativo a gran escala: son todas políticas con mandatos claros de justicia que llegan al terreno con estrategias asociadas a evidencia sobre aquello que funciona. Permiten pensar que asegurar la presencia de esta *combinación de principios y racionalidad técnica* es un paso estratégico de ser contemplado en la etapa de diseño de las políticas educativas. Muestran que **importa tanto el hacia dónde ir como el cómo ir hacia allí**.

Una mirada de conjunto de las 15 políticas estudiadas permitió identificar una serie de componentes comunes a estas “inspiraciones alcanzables” que potencian su alcance y su impacto, y por ello constituyen lecciones aprendidas de interés para toda la región:

1) Traducen concepciones complejas sobre los problemas a abordajes igualmente complejos a través de la articulación intersectorial

Uno de los componentes comunes a varias de las políticas es el trabajo de *articulación intersectorial* que hay detrás de ellas. Lo vemos en el caso de Maestros Comunitarios (Uruguay), donde intervienen equipos del área de Educación y de Desarrollo Social. También en el caso del Plan Vuelvo a Estudiar (Argentina), que se implementa en articulación con otros ministerios del gabinete social provincial, en particular con los de Salud, Desarrollo Social y Seguridad. Algo similar sucede en el caso del programa Tiempo de Escuela, de São Bernardo do Campo (Brasil), donde la extensión de la jornada escolar a otros espacios fuera de la escuela requirió la implementación de acciones articuladas con otras secretarías municipales, entre ellas las de Deporte, Cultura y Desarrollo Social.

El trabajo articulado permite **traducir al plano del diseño y la implementación de políticas públicas una concepción integral del ser humano** que se desenvuelve en simultáneo en distintas dimensiones de la vida social, las cuales inciden unas sobre otras. Además, esta articulación evita esfuerzos duplicados y permite la convergencia de sistemas de información, lo que deriva en un mejor aprovechamiento de los recursos públicos.

2) Llegan al territorio con abordajes integrales que hacen posible la creación de ecosistemas de innovación pedagógica

Otra de las lecciones radica en el *abordaje integral* que acompañó la introducción de intervenciones innovadoras en muchas de las políticas analizadas. Muchas de ellas, en especial las que pusieron el foco en el entorno escolar como unidad de intervención, entendieron que **las innovaciones no son soluciones mágicas que funcionan en el vacío, sino que aterrizan en ecosistemas que deben estar preparados para recibirlas.**

Así, por ejemplo, la política de Gimnasios Cariocas garantizó condiciones básicas de trabajo docente (como el nombramiento por cargo) y extendió el tiempo de aprendizaje, y sentó así las bases necesarias para introducir materiales curriculares de calidad y proyectos innovadores que revitalizaron a las escuelas. Las políticas estudiadas demuestran que las innovaciones funcionan cuando generan capacidades en los actores y los territorios que las llevan adelante, cuando logran instalar mecanismos que proveen retroalimentaciones enriquecedoras que promueven su mejora continua; cuando crean incentivos para que los que construyen y aportan sean valorados.

3) Crean sentido en torno a la innovación tendiendo puentes con las prácticas vigentes

Las políticas estudiadas dan cuenta de una especial preocupación por construir sentido en torno a la implementación de las innovaciones que proponen, mediante **estrategias que tienden puentes con los actores, sus prácticas y sus modos de pensar.** No irrumpen en el funcionamiento cotidiano de las escuelas y los sistemas educativos, sino que muy cuidadosamente se entretajan en sus modos de funcionar para avanzar en los cambios.

Aquí un elemento clave es la retroalimentación: mecanismos y dispositivos que permiten a los líderes de la política entender cómo esta es recibida en el territorio, cuáles son los pequeños cambios que hay que ir introduciendo para que la recepción sea mejor o los resultados más potentes, permiten construir puentes más sólidos y duraderos con los saberes y formas de pensar previos. La escucha, el análisis reflexivo de reacciones y respuestas de los actores destinatarios, los espacios que habilitan a éstos a participar en el diseño o evaluación de las acciones implementadas, la preocupación por la instalación gradual de capacidades en estos actores, el esfuerzo por dar cuenta en cada paso de cuál es el sentido del cambio que se propone, son **apuestas de retroalimentación que potencian los resultados y la sustentabilidad de las políticas.**

La innovación logra acoplarse a las prácticas porque tiende un puente con saberes previos. Las políticas estudiadas demuestran que así comienza a funcionar un ecosistema que da lugar a la innovación permanente, que construye capacidades dentro de los territorios. De otra forma, las innovaciones muy probablemente queden condenadas a morir o a depender de influjos constantes de recursos o de autoridad.

Las Redes de Tutoría (México) son un excelente ejemplo: sus equipos van a las escuelas, las visitan, las escuchan, comparten su método, lo utilizan para formar a los docentes y crear sentido en torno a lo que están proponiéndoles aplicar. Así lo contagian, forman a los agentes intermedios pertinentes, convencen con la práctica real. Han logrado protocolizar su método y así escalar y multiplicar su impacto.

4) Construyen alrededor de sí mismas una mística de cambio y la contagian a todos los involucrados

Una de las lecciones más potentes del estudio radica en uno de los componentes más intangibles de las políticas estudiadas.

Hablamos de su *dimensión simbólica*, de su *ethos*, de su base de convicciones y del sentido de misión compartida que todas ellas contagian. **La creación de una mística de cambio que motive a los sujetos involucrados a comprometerse con los objetivos y las acciones necesarias para llegar a ellos aparece como un elemento crucial de estas políticas exitosas.**

Los casos del Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín (Colombia) y del Sistema de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles (Venezuela) con su énfasis en la misión reestructuradora del tejido social, del Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (Colombia) con su fuerte orientación hacia el empoderamiento de las personas; y de las Redes de Tutoría (México), con un fuerte anclaje en instituir una relación personal que medie y cree sentido alrededor del aprendizaje, son particularmente ilustrativos de este punto.

5) Se construyen y mejoran con tiempo, y en ello es clave el esfuerzo sostenido del tercer sector, que trasciende períodos de gobierno

El *factor temporal* pareciera estar haciendo la diferencia en gran parte de los casos estudiados: **varias de estas políticas llevan décadas de recorrido, con todos los aprendizajes e instancias de mejora continua que ello posibilita.** En relación a esto, cabe destacar el *rol crucial del tercer sector* en lo que respecta a la continuidad de las políticas. Los casos de aquellas intervenciones surgidas o impulsadas por instituciones del tercer sector son los que más han perdurado en el tiempo, en todos los casos con vaivenes en términos de alcance y coherencia en la implementación según las fluctuaciones en el apoyo de los gobiernos.

Esta permanencia que trasciende mandatos políticos permite que el conocimiento construido a partir de la implementación en terreno no se pierda en los muchos veces

desordenados cambios de gobierno y pueda ser retomado por administraciones venideras de la mano de organizaciones del tercer sector. Los casos de las Redes de Tutoría (México), el Sistema Interactivo Transformemos Educando (Colombia), el Sistema de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles (Venezuela), los Centros Rurales de Formación en Alternancia (Perú) y el modelo Escuela Nueva (Colombia) son claros ejemplos de esto. De hecho, estos casos han probado no solo trascender en el tiempo sino también en el espacio, siendo los únicos que han sido replicados en otros territorios nacionales por organizaciones aliadas. También aquí **el liderazgo de quienes están y han estado al frente del desarrollo de cada propuesta se revela como factor de éxito.**

6) El contenido de sus intervenciones no es inocuo: tiene potencia de cambio avalada por evidencia

En el plano de los contenidos de las políticas, el estudio echa nueva luz sobre la potencia de intervenciones que aumentan la *participación de la comunidad* en procesos educativos. En el contexto latinoamericano, donde las fuertes crisis económicas y las hondas huellas de la desigualdad han impactado negativamente sobre la fuerza de los lazos sociales y los niveles de confianza en la interacción entre las personas, así como dentro de las mismas escuelas (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011), este tipo de estrategias adquiere una relevancia particular. La presencia de las familias y la comunidad en la escuela multiplica las posibilidades de interacción que tienen los alumnos y a su vez incorpora saberes y cosmovisiones al funcionamiento de la escuela que cargan de sentido a todo lo que allí sucede. El rol de las familias es un tema que aún tiene pendiente ingresar con más fuerza y de nuevas formas a las agendas de la región (Rivas, 2015).

Lo mismo sucede con el abanico más amplio de políticas que ponen de manifiesto la *valoración de la diversidad*, que fomentan la creación de aulas y escuelas lo más heterogéneas y a la vez igualitarias posibles. Estas acciones revelan ser potentes impulsoras de los aprendizajes en todos los niveles. Muestran el camino de cambios duraderos y profundos en los sistemas educativos, que no solo impacten sobre la calidad de los aprendizajes sino también sobre los pisos de cohesión social, imprescindibles para la construcción de sociedades democráticas y justas.

7) Tienen un claro horizonte pedagógico y están ancladas en sólidas creencias de justicia

Los resultados de las políticas refuerzan **la importancia de realizar apuestas político-ideológicas y adherir a una serie de principios pedagógicos claros**. La presencia de los principios del aprendizaje dialógico en las políticas estudiadas implica un fuerte mandato transformador, una visión de altas expectativas, y una apuesta por el diálogo igualitario como medio para la construcción de mejores relaciones y mejores aprendizajes que determinan en buena medida los resultados de las políticas.

Lo vemos en el hecho de que la puesta en valor del potencial de todos para aprender, aún de los olvidados, es clave en la mayoría de las políticas. Revela una lección fundamental para la región: las altas expectativas sobre los alumnos e incluso sobre los no alumnos, para ir a buscarlos a sus casas si es necesario, trabajar con ellas y con sus familias, creyendo en ellos, es la llave para romper el círculo histórico de un sistema expulsivo, que busca librarse de los “alumnos-problema”, en especial en el nivel secundario. Maestros Comunitarios (Uruguay), el Sistema Interactivo Transformemos Educando (Colombia) y Vuelvo a Estudiar (Argentina) son claros ejemplos de esto.

Las políticas estudiadas y sus logros marcan el ejemplo mostrando cuáles son los ingredientes esenciales para lograr el cambio educativo a gran escala en América Latina. Esperamos que estos faros de política puedan iluminar los caminos de quienes diseñan políticas educativas en la región y puedan marcar **el camino del cambio hacia sistemas educativos que sean verdaderos espacios de aprendizaje dialógico, enriquecidos por la diversidad y abiertos a la comunidad**.

Referencias

- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: CIPPEC, Natura, Instituto Natura.
- Veleda, C., Rivas, A., y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa*. Buenos Aires: CIPPEC, UNICEF y Embajada de Finlandia.

Anexo: Acerca de Comunidades de Aprendizaje*

Comunidades de Aprendizaje es un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa de la comunidad. Es un proyecto que comienza en la escuela, pero que integra todo lo que está a su alrededor.

Combinando ciencia y utopía, el proyecto busca una mejora relevante en el aprendizaje escolar de todos los alumnos, en todos los niveles y, también, el desarrollo de una mejor convivencia y de actitudes solidarias.

Su fundamento conceptual está refrendado por las conclusiones del Proyecto INCLUD-ED, desarrollado por la Comisión Europea para identificar y analizar estrategias educativas que ayuden a superar las desigualdades y mejoren los resultados de aprendizaje. Este análisis llevó a la identificación de una serie de Actuaciones Educativas de Éxito: aquellas prácticas que comprobadamente han dado los mejores resultados en la educación, y que cuentan con el aval de la comunidad científica internacional.

Las Comunidades de Aprendizaje crean un clima de altas expectativas por parte de todos los involucrados, transforman el contexto del aprendizaje y obtienen los siguientes resultados: mejora del desempeño académico de todos los alumnos; disminución de los índices de repetición, abandono y fracaso escolar; mejora del clima y de la convivencia; aumento del sentido y de la calidad del aprendizaje para toda la comunidad; mejores en las condiciones de vida de la comunidad en la que se inserta la escuela, entre otros.

Para lograrlos, la escuela que quiere convertirse en Comunidad de Aprendizaje atraviesa una serie de fases de transformación: la sensibilización, etapa en la que la comunidad educativa se forma en las bases científicas del proyecto; la toma de decisión, cuando la comunidad escolar decide dar el paso de convertirse en Comunidades de Aprendizaje; el sueño, cuando la comunidad manifiesta sus deseos para su escuela y su comunidad; la selección de prioridades, etapa en que los sueños se ordenan y jerarquizan según cuán prioritarios son; y la planificación, momento de diseñar el camino a recorrer entre la situación actual y los sueños priorizados.

En ese camino, será clave la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito, prácticas que comprobadamente aumentan el desempeño académico y mejoran la convivencia y las actitudes solidarias en todas las escuelas observadas. Son en total siete: los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, la biblioteca tutorizada, la formación de familiares, la participación educativa de la comunidad, el modelo dialógico de resolución de conflictos y la formación pedagógica dialógica. Pueden encontrarse descripciones detalladas de cada una de ellas en www.comunidaddeaprendizaje.com.es.

Bien implementadas, las Actuaciones Educativas de Éxito conducen a la realización de los principios del aprendizaje dialógico, que constituyen el fundamento de Comunidades de Aprendizaje. Estos son el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la creación de sentido, la solidaridad, la dimensión instrumental y la igualdad de diferencias. Una explicación de cada uno de ellos puede encontrarse en el siguiente recuadro:

* Extraído y adaptado de Instituto Natura (2013).

Los principios del aprendizaje dialógico

La perspectiva del aprendizaje dialógico, tal como se la entiende en el marco de Comunidades de Aprendizaje, se traduce en una serie de principios que se inscriben dentro de la concepción de la educación como derecho humano enunciada al comienzo de este apartado. Son los siguientes:

Diálogo igualitario: para una Comunidad de Aprendizaje, la fuerza está en los argumentos más que en la posición jerárquica de quién está hablando. Para que el diálogo sea igualitario, todos deben tener la misma oportunidad de hablar y de ser escuchados –no importa la función ejercida, la clase social, la edad, etc.

Inteligencia cultural: todas las personas tienen capacidad de acción y reflexión y poseen una inteligencia relacionada a su cultura. Esta inteligencia abarca el saber académico, el práctico y el comunicativo. En las Comunidades de Aprendizaje esa inteligencia cultural debe encontrar las formas y los medios para expresarse en condiciones de igualdad.

Transformación: la educación no se debe focalizar en la adaptación a la realidad social de cada alumno y sí en la transformación de su contexto. Una Comunidad de Aprendizaje debe promover interacciones que hagan posibles cambios en la vida de las personas. Cuando estas interacciones se basan en un diálogo igualitario, se transforman en herramientas que permiten una gran conquista social: la superación de las desigualdades.

Creación de sentido: significa hacer posible un tipo de aprendizaje que parte de la interacción y de las demandas y necesidades de las propias personas. Cuando la escuela respeta las individualidades de sus alumnos, garantizando su éxito en el aprendizaje, el estudiante encuentra sentido a aquello que está aprendiendo. Fomentar la creación de sentido mejora visiblemente la confianza y el empeño de los alumnos en la búsqueda de sus realizaciones personales y colectivas.

Solidaridad: para superar el abandono escolar y la exclusión social, es necesario contar con prácticas educativa democráticas, en las que todos deben participar. Cuando toda la comunidad está involucrada solidariamente en un mismo proyecto, resulta mucho más fácil transformar las dificultades en posibilidades, mejorando así las situaciones culturales y sociales de todas las personas.

Dimensión instrumental: el acceso al conocimiento instrumental, obtenido de la ciencia y de la escolaridad, es esencial para promover transformaciones y desenvolverse en el mundo actual. Cuando hablamos de dimensión instrumental nos referimos al aprendizaje de aquellos instrumentos fundamentales, como el diálogo, la reflexión y los contenidos y habilidades escolares que constituyen la base para vivir incluido en la sociedad actual.

Igualdad de diferencias: más allá de la igualdad homogeneizadora y la defensa de la diversidad que no toma en cuenta la equidad, la igualdad de diferencias es la igualdad real en la cual todas las personas tienen el mismo derecho a ser y a vivir de forma diferente, y al mismo tiempo ser tratadas con el mismo respeto y dignidad.

La propuesta fue concebida por el equipo del CREA, Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de las Desigualdades, de la Universidad de Barcelona. En América

Latina, Natura e Instituto Natura lideran su implementación de la mano de instituciones aliadas locales de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Perú.

Acerca de las autoras

Belén Sánchez. Magíster en Educación y Desarrollo Internacional (Instituto de Educación, Universidad de Londres). Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad de San Andrés). Es profesora del Curso de Preparación Universitaria del Instituto de Altos Estudios Sociales y la Escuela de Política y Gobierno de la Universidad Nacional de San Martín, profesora asistente de cursos de política educativa en la Universidad de San Andrés y la Universidad Pedagógica de Buenos Aires. Fue consultora de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

Paula Coto. Maestranda en Educación (Universidad de San Andrés). Licenciada en Sociología orientada en Educación (Universidad de Buenos Aires). Es formadora y acompañante de Comunidades de Aprendizaje. Fue coordinadora del portal educativo Las 400 clases, consultora del proyecto Gestión Escolar para la Mejora de los Aprendizajes desarrollado por UNICEF - y la Asociación Civil Estrategias Educativas y ayudante de investigación en el CEIL-CONICET.

Acerca de CIPPEC

CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento) es una organización independiente, apartidaria y sin fines de lucro que trabaja por un Estado justo, democrático y eficiente que mejore la vida de las personas. Para ello concentra sus esfuerzos en analizar y promover políticas públicas que fomenten la equidad y el crecimiento en la Argentina. Su desafío es traducir en acciones concretas las mejores ideas que surjan en las áreas de Desarrollo Social, Desarrollo Económico y Estado y Gobierno, a través de los programas de Educación; Protección Social y Salud; Política Fiscal; Integración Global; Justicia y Transparencia; Instituciones Políticas; Gestión Pública; Incidencia, Monitoreo y Evaluación, y Desarrollo Local.

Acerca de Natura

Fundada en 1969, **Natura** es una multinacional brasileña de cosméticos y productos de higiene personal y belleza. Líder en el sector de venta directa en Brasil, registró 7.900 millones de reales de ingresos netos en 2015, cuenta con más de 7 mil empleados, 1,9 millones de consultoras y operaciones en Argentina, Bolivia, Chile, México, Perú, Colombia y Francia. Fue la primera compañía de capital abierto en recibir la certificación B Corp, en diciembre de 2014, lo que refuerza su actuación transparente y sostenible en lo social, ambiental y económico. La estructura de la empresa está compuesta por plantas en Cajamar (San Pablo) y Benevides (Pará), ocho centros de distribución en Brasil, un hub logístico en Itupeva (San Pablo) y centros de Investigación y Tecnología en San Pablo y Nueva York (Estados Unidos). Posee el control del fabricante australiano de cosméticos Aesop, con tiendas en países de Oceanía, Asia, Europa y América del Norte.

Acerca de Instituto Natura

El **Instituto Natura** fue fundado en 2010, con la idea de expandir y fortalecer las iniciativas sociales de Natura ya existentes desde 1995 orientadas a la mejora de la calidad de la educación pública. Desde entonces, el Instituto contribuye con el fortalecimiento de las personas y organizaciones que participan de la educación, con iniciativas para docentes, en especial de los años iniciales de la enseñanza fundamental, escuelas y funcionarios públicos. Con presencia en todos los estados brasileños y en más de 80% de los municipios, Instituto Natura también busca crear condiciones para favorecer tres elementos que guían sus proyectos y acciones: escuela de tiempo integral, regímenes de colaboración y principios de las comunidades de aprendizaje.