

Monográfico. Número 61

enero-abril ■ janeiro - abril 2013

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación
de Educação

Cooperación Educativa Iberoamericana

Cooperação Educativa Iberoamericana



Organização
dos Estados
Ibero-americanos



Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



© OEI, 2013

Cooperación Educativa Iberoamericana / *Cooperação Educativa Iberoamericana*

Revista Iberoamericana de Educación (monográfico) / *Revista Ibero-americana de Educação (monográfico)*

N.º 61

Enero-Abril / *Janeiro-Abril*

Madrid / Buenos Aires, CAEU - OEI, 2013

177 páginas

Revista cuatrimestral / *Revista quadrimestral*

EDITA

Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España / Tel.: (34) 91 594 43 82

Paraguay, 1510. C1061ABD - Buenos Aires, Argentina / Tel.: (5411) 48 13 00 33

rie@oei.org.es

www.rieoei.org

ISSN: 1022-6508

Depósito Legal: BI-1094-1993

Ilustración de cubiertas: asenmac.com Informática y Telecomunicaciones

TEMAS / TEMAS

cooperación educativa; proyectos de educación; innovaciones educativas

cooperação educativa; projetos de educação; inovações educativas

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

puede adquirirse mediante suscripción a través de
nuestra página web

http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.htm

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

pode adquirir-se mediante subscrição através de
nosso site

http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.htm

La REVISTA es una publicación indizada en: / A REVISTA é uma publicação indizada em:

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

IRESIE: www.iissue.unam.mx/iresie

DOAJ: www.doaj.org

IEDCYT: www.cindoc.csic.es

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr

Biblioteca Digital: www.oei.es/bibliotecadigital.php

Qualis - CAPES: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>

La Revista selecciona los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

A Revista seleciona os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

Todos los números **MONOGRÁFICOS** pueden ser consultados en los formatos HTML y PDF en la web de la revista. Además la web dispone de otra revista digital que se edita mensualmente con espacios dedicados a recoger «Investigaciones y estudios» de los lectores, a «Debates» sobre temas propuestas por los mismos, a «Experiencias e innovaciones», a artículos de «Opinión», entre otras secciones, que puedan servir de referencia u objeto de estudio para quienes trabajan o investigan en el campo de la educación en Iberoamérica.

Todos os números **MONOGRÁFICOS** podem ser consultados em os formatos HTML e PDF em o site da revista. Ademais o site dispõe de outra revista digital que se edita mensalmente com espaços dedicados a recolher «Investigações e estudos» dos leitores, a «Debates» sobre temas propostas pelos mesmos, a «Experiências e inovações», a artigos de «Opinião», entre outras seções, que possam servir de referência ou objeto de estudo para quem trabalham ou pesquisam em o campo da educação em Ibero-América.

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos. Igualmente, no mantiene correspondencia con los autores de trabajos no solicitados.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões exprimidas nos artigos assinados nem subscreve necessariamente as ideias manifestadas nos mesmos. Igualmente, não mantém correspondência com os autores de trabalhos não solicitados.

CONSEJO DE REDACCIÓN / CONSELHO DE REDAÇÃO

Director / Diretor: Alejandro Tiana

Secretario Técnico / Secretário Técnico: Hugo Camacho Muñoz

Equipo de redacción / Equipe de redação: Deborah Averbuj, María Kril, Andrés Viseras, Perla Youngerman

Traductores / Tradutores: Mirian Lopes Moura, Patricia Quintana Wareham, Nora Elena Vigiani

Asesor de edición / Assessor de edição: Roberto Martínez

CONSEJO ASESOR / CONSELHO ASSESSOR

Joaquim Azevedo, *Universidade Católica Portuguesa (Portugal)*

Daniel Filmus, *ex ministro de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina)*

Andoni Garritz, *Universidad Nacional Autónoma de México, director de la Revista Educación Química*

Daniel Gil, *Universidad de Valencia (España)*

José Antonio López Cerezo, *Universidad de Oviedo (España)*

Álvaro Marchesi, *Secretario General de la OEI, Universidad Complutense de Madrid (España)*

Miquel Martínez y Martín, *Universidad de Barcelona (España)*

Antonio Monclús Estella, *Universidad Internacional Menéndez Pelayo-Campo de Gibraltar (España)*

Sylvia Schmelkes, *Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, CINVESTAV (México)*

Flavia Terigi, *Universidad de Buenos Aires (Argentina)*

Amparo Vilches, *Universidad de Valencia (España)*

COMITÉ CIENTÍFICO / COMITÉ CIENTÍFICO

António Manuel Águas Borralho, *Universidade de Évora, Portugal.*

Teresita Alzate Yepes, *Universidad de Antioquia, Colombia.*

María José Bautista-Cerro Ruiz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.*

Jorge Bonito, *Universidade de Évora, Portugal.*

Elsa Piedad Cabrera Murcia, *Facultad de Educación, Pontificia Universidad de Chile*

Luis Augusto Campistrous Pérez, *Universidad Autónoma de Guerrero, México.*

María Clemente Linuesa, *Universidad de Salamanca, España.*

María Inmaculada Egidio Gálvez, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Isabel Patricia Espiro Barrera, *Universidad Santo Tomás, Chile.*

Paulo Celso Ferrari, *Universidade Federal de Goiás, Brasil.*

Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna, España.*

Eduardo Lautaro Galak, *Universidad Nacional de La Plata, Argentina.*

Isabel María Gallardo Fernández, *Universidad de Valencia, España.*

María Teresa Gómez del Castillo, *Escuela de Magisterio Cardenal Spínola, España.*

Viviana Lázara González Maura, *Universidad de La Habana, Cuba.*

Begoña Gros, *Universitat Oberta de Catalunya, España.*

Agustín de la Herrán Gascón, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Gregorio Jiménez Valverde, *Universidad de Barcelona, España.*

Juan José Leiva Olivencia, *Universidad de Málaga, España.*

Márcia Lopes Reis, *Universidade Paulista, Brasil.*

María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.*

Valentín Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid, España.*

Héctor Monarca, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

María de la Villa Moral Jiménez, *Universidad de Oviedo, España.*

William Moreno Gómez, *Universidad de Antioquia, Colombia.*

Juan Vicente Ortiz Franco, *Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia.*

Ondina Pena Pereira, *Universidade Católica de Brasília, Brasil.*

Rafael Pérez Flores, *Universidad Autónoma Metropolitana, México.*

Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna, España.*

María Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, *Ministério da Educação, Brasil.*

Alicia Mónica Pintus, *Ministerio de Educación, Argentina.*

Enric Prats, *Universidad de Barcelona, España.*

José Quintanal Díaz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.*

Francisco Ramos Calvo, *Loyola Marymount University, EE.UU.*

Celia Rosa Rizo Cabrera, *Universidad Autónoma de Guerrero, México.*

Marta Ruiz Corbella, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.*

José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera, Chile.*

Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia, España.*

María Cecilia Sánchez Teixeira, *Universidade de São Paulo, Brasil.*

Teresa Sancho-Vinuesa, *Universitat Oberta de Catalunya, España*

Marco Silva, *Universidade Estácio de Sá, Brasil.*

Liliana Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.*

Joan Andrés Traver Martí, *Universidad Jaime I, España.*

Fabiane Adela Tonetto Costas, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.*

Pablo Valdés Castro, *Instituto Superior de Tecnología y Ciencias Aplicadas, Cuba.*

Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz, España*

María Jesús Vitón de Antonio, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Cleci Werner da Rosa, *Universidade de Passo Fundo, Brasil.*

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN *REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO*

Número 61. Enero-Abril / *Janeiro-Abril 2013*

SUMARIO / *SUMÁRIO*

MONOGRÁFICO: Cooperación Educativa Iberoamericana	
MONOGRÁFICO: <i>Cooperação Educativa Iberoamericana</i>	
Coordinadores: Pablo Gentili y Hugo Camacho	
Presentación	7
<i>Apresentação</i>	10
Alberto César Croce, «Cooperación iberoamericana en educación. La experiencia de las Metas Educativas 2021»	15
Adriana Villagrana Martínez, «Cooperación iberoamericana, formación docente y TIC en educación»	29
Jesús Sebastián, «La cooperación universitaria iberoamericana: entre la retórica y la incertidumbre»	45
Jonathan Jesús García Palma, «Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación»	59
Ángel Vázquez Alonso y otros, «Investigaciones cooperativas iberoamericanas sobre ciencia-tecnología-sociedad. Dos proyectos ejemplares sobre evaluación y enseñanza de temas concretos de ciencia-tecnología-sociedad»	77
Nicolás Riveros y Jonathan Melo, «El derecho a la educación y la mejora de la calidad: una apuesta desde el movimiento «Fe y Alegría»	97

Joaquín Gairín Sallán, Aleix Barrera Corominas y Miren Fernández de Álava, «La Red de Apoyo a la Gestión Educativa (Red AGE). Una experiencia de cooperación educativa entre países iberoamericanos»	109
Isabel Carrillo i Flores, «El valor formativo y transformador de la cooperación. Una experiencia de prácticas educativas en Guatemala»	121
José Cruz Arrillaga y Nahia Intxausti Intxausti, «La educación artística en Nicaragua. Una investigación en el marco de la cooperación educativa iberoamericana»	143
Marta Ruiz-Corbella y otros «Educadores de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Un proyecto de cooperación educativa para su profesionalización»	159

M O N O G R Á F I C O

COOPERACIÓN EDUCATIVA IBEROAMERICANA
COOPERAÇÃO EDUCATIVA IBEROAMERICANA

PRESENTACIÓN

La Revista Iberoamericana de Educación, en su afán por articular y animar espacios de análisis, investigación, difusión y reflexión sobre la acción educativa en Iberoamérica, dedica su monográfico n.º 61 al tema de la cooperación educativa iberoamericana. Este número busca ser un instrumento más de apoyo a las Metas Educativas 2021, iniciativa de cooperación compartida por los países iberoamericanos con la finalidad de lograr una educación que dé respuestas satisfactorias a demandas sociales inaplazables: conseguir que más alumnos estudien, por más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participe una gran cantidad de instituciones y sectores de la sociedad.

Existe un amplio consenso en el ámbito de la cooperación internacional para el desarrollo en considerar la educación como un derecho fundamental y un componente básico del desarrollo humano, entendido este como el incremento de las capacidades y de las opciones de las personas. El consenso también es generalizado en cuanto al reconocimiento de que la educación debe ser un eje central de las políticas de desarrollo tendientes a alcanzar la cohesión y la inclusión social, y que su influencia es determinante en la salud, el nivel de ingresos, la movilidad social, la igualdad entre hombres y mujeres o la conservación del medio ambiente.

De ahí que la educación ocupe un lugar fundamental en los Objetivos de Desarrollo del Milenio y otros pronunciamientos de igual relevancia en el escenario de las políticas de desarrollo internacional. Y de ahí también el compromiso con la cooperación educativa por parte de las distintas conferencias y foros mundiales, regionales y nacionales competentes en materia de educación que, entre las estrategias a explorar, sugieren reiteradamente aumentar el financiamiento externo de la educación y coordinar la actividad de los donantes para lograr una mayor eficacia. Asimismo, desde hace algunas décadas las cumbres iberoamericanas han valorado el rol de la educación en el desarrollo económico, social, tecnológico y cultural de las naciones, por lo que han impulsado numerosos programas de cooperación educativa, en sintonía con lo planteado en la Declaración Mundial de Educación para Todos.

Si bien la cooperación internacional educativa ha estado asociada históricamente a la ayuda oficial que brindan actores públicos –gobiernos, organismos multilaterales– a los países en desarrollo, con el paso de los años estas iniciativas empezaron a ser complementadas con actuaciones de

carácter privado, llevadas a cabo por empresas, fundaciones y organizaciones no gubernamentales. De esta manera, la cooperación para el desarrollo en materia de educación contempla hoy el conjunto de acciones realizadas tanto por actores públicos como privados de diferentes países para promover el desarrollo educativo.

En similar sentido, irrumpen con fuerza otras modalidades y fuentes de cooperación al margen de los flujos tradicionales. La cooperación sur-sur (bilateral, regional, triangular) ha registrado un renovado auge en la última década –sobre todo en América Latina–, ha empezado a articular una agenda propia de debate y se ha convertido en un referente a considerar en los foros internacionales. En el ámbito educativo, los países emergentes de mayor desarrollo relativo están llamados a potenciar su liderazgo en el sistema de cooperación internacional.

De todo ello trata de dar cuenta el presente número, que reúne un conjunto de contribuciones que, desde distintas ópticas y a partir de diversas experiencias, analizan el vínculo entre educación y cooperación para el desarrollo a través de aproximaciones conceptuales, investigaciones, experiencias innovadoras y estudios de caso.

8

El trabajo que abre el monográfico, «Cooperación iberoamericana en educación. La experiencia de las Metas Educativas 2012», de Alberto Croce, caracteriza la educación como uno de los principales ejes de la cooperación internacional y describe la iniciativa de las Metas Educativas 2021 como ejemplo de una experiencia exitosa en el ámbito de la acción cooperadora en Iberoamérica. Subraya Croce, en tal sentido, la importancia de la participación social en las estrategias de la cooperación iberoamericana.

En el siguiente artículo, «Cooperación iberoamericana, formación docente y TIC en educación», Adriana Villagrana reflexiona sobre la estrecha relación existente entre la calidad de la formación docente y la calidad de la educación en un país. La autora destaca la importancia de los docentes como pieza clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje; y, por ello, se pregunta cómo se puede lograr que los programas, proyectos e iniciativas de la cooperación iberoamericana en materia de formación docente y TIC se lleven a la práctica y tengan un impacto positivo en el contexto educativo latinoamericano.

«La cooperación universitaria iberoamericana: entre la retórica y la incertidumbre» es el título del trabajo de Jesús Sebastián. En él se describe el actual panorama de la cooperación internacional universitaria cuyos ejes articuladores son la complementación de capacidades, el fortalecimiento institucional y la internacionalización de las universidades. El autor recuerda

que esta cooperación es muy diversificada en cuanto a modalidades y ámbitos geográficos, al tiempo que analiza sus potencialidades y futuro, condicionado este último por el menor peso de la dimensión iberoamericana, las crecientes asimetrías entre las universidades y la fatiga observada en los instrumentos de fomento de la cooperación.

También sobre la cooperación universitaria, Jonathan García nos propone el artículo «Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación», en el que se sostiene que la movilidad académica es uno de los principales referentes de los procesos y estrategias de cooperación educativa. En el trabajo se destaca la importancia de la movilidad estudiantil internacional como expresión de la internacionalización de la educación superior, de la cooperación académica y de la integración regional, además de ser un elemento clave para la estructuración de redes de intercambio de conocimientos.

En el artículo «Investigaciones cooperativas iberoamericanas sobre ciencia-tecnología-sociedad», Ángel Vázquez presenta dos proyectos de investigación cooperativos desarrollados por diversas instituciones –de Europa y de América Latina– cuyo marco de orientación es el enfoque CTS. Uno de ellos da cuenta de una evaluación transnacional de las actitudes y creencias hacia estas cuestiones; el otro propone el diseño de secuencias didácticas para la enseñanza de la naturaleza de ciencia y tecnología (NdcyT) y para evaluar empíricamente su eficacia y calidad educativas.

El bloque de experiencias e innovaciones se abre con un interesante trabajo de Nicolás Riveros y Jonathan Melo –«El derecho a la educación y la mejora de la calidad: una apuesta desde el movimiento “Fe y Alegría”»–, en el que se aborda el tema de la calidad educativa como una cuestión inaplazable para garantizar el pleno derecho a la educación. Los autores presentan la posición que Fe y Alegría tiene sobre el tema y se comparten algunas características generales sobre su sistema de mejora de la calidad.

Seguidamente, Aleix Barrera, Joaquín Gairín y Miren Fernández firman el artículo «La red de apoyo a la gestión educativa (Red AGE)». En él se presenta una experiencia que tiene dos objetivos: favorecer el intercambio de prácticas y recursos para la profesionalización de administradores y directivos de instituciones educativas en el ámbito iberoamericano; y colaborar con la creación del Espacio Iberoamericano del Conocimiento al tomar en consideración aspectos tales como la organización de la docencia, la investigación y la contribución de las instituciones de educación superior a la mejora de las sociedades.

Por su parte, Isabel Carrillo presenta en «El valor formativo y transformador de la cooperación» una experiencia de prácticas de cooperación educativa concreta en Guatemala, como expresión de una pedagogía del compromiso. La autora plantea la responsabilidad que tienen las universidades en un mundo global y reflexiona sobre la necesidad de insertar la dimensión ética en los planes de formación inicial.

«La educación artística en Nicaragua: una investigación en el marco de la cooperación educativa iberoamericana» es el título del trabajo de José Cruz Arrillaga y Nahia Intxausti, donde se muestran los resultados de una investigación en torno a la educación artística –plástica y musical– realizada en el marco de un programa de cooperación interuniversitaria. Su finalidad es impulsar el conocimiento y la formación de esta disciplina en un departamento nicaragüense, en el marco de las Metas Educativas 2021.

Finalmente, cierra el monográfico Marta Ruiz-Corbella que, junto a otros profesores iberoamericanos, nos presenta el artículo «Educadores de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social», en el que dan cuenta de la iniciativa de cooperación que reúne a tres universidades iberoamericanas para elaborar un programa conjunto de posgrado dirigido a la formación de educadores sociales especializados en jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. La propuesta está orientada a potenciar la implantación en Iberoamérica de estudios de educación social que acrediten a los profesionales que trabajan en este campo.

Pablo Gentili y Hugo Camacho

APRESENTAÇÃO

A Revista Ibero-americana de Educação, em seu afã por promover e articular espaços de análises, pesquisa, difusão e reflexão sobre a ação educativa na América ibérica, decidiu dedicar seu monográfico nº 61 ao tema: «Cooperação educativa ibero-americana». Este número pretende ser mais um instrumento de apoio às Metas Educativas 2021, iniciativa de cooperação compartilhada pelos países ibero-americanos com a finalidade de alcançar uma educação que dê resposta satisfatória a demandas sociais inadiáveis: conseguir que mais alunos estudem, por mais tempo, com uma oferta de qualidade reconhecida, equitativa e inclusiva, e na qual participe a grande maioria de instituições e setores da sociedade.

Existe um amplo consenso – no âmbito da cooperação internacional para o desenvolvimento – em considerar a educação como um direito fundamental e um componente básico de desenvolvimento humano, entendido este como o incremento das capacidades e das opções dos cidadãos. O convencimento também é generalizado quanto a reconhecer que a educação é um eixo decisivo de contribuição às políticas de desenvolvimento para avançar na coesão e na inclusão social; com uma influência multissetorial determinante na saúde, no nível de ingressos, na mobilidade social, na igualdade entre homens e mulheres ou na conservação do meio ambiente.

Daí que a educação ocupe um papel preponderante nos objetivos de desenvolvimento do milênio e de outros pronunciamentos igualmente relevantes no cenário das políticas de desenvolvimento internacional. Por isso também o compromisso com a cooperação educativa por parte das diferentes conferências e fóruns mundiais, regionais e nacionais competentes em matéria de educação que, entre as estratégias a explorar, sugerem reiteradamente aumentar o financiamento externo da educação e coordenar a atividade dos doadores com mais eficácia. Ao mesmo tempo, há algumas décadas, as reuniões ibero-americanas valorizaram o papel da educação no desenvolvimento econômico, social, tecnológico e cultural das nações, pelo qual impulsionaram numerosos programas de cooperação educativa, em sintonia com a proposta da declaração mundial de educação para todos.

Se bem a cooperação internacional educativa tenha estado associada historicamente à ajuda oficial que brindam atores públicos – governos, organismos multilaterais – aos países em desenvolvimento, com o passar dos anos estas iniciativas começaram a ser complementadas com atuações

de caráter privado, levadas a cabo por empresas, fundações e organizações não governamentais. Desta maneira, a cooperação para o desenvolvimento em matéria de educação contempla hoje o conjunto de ações realizadas tanto por atores públicos como privados de diferentes países para promover o desenvolvimento educativo.

Ao mesmo tempo, surgem com força modalidades e fontes de cooperação à margem dos fluxos tradicionais. A cooperação sul-sul (bilateral, regional, triangular) registrou um renovado auge na última década, sobretudo, na América Latina, começou a articular uma agenda própria de debate e tornou-se um referente a ser considerado nos fóruns internacionais. No âmbito educativo, os países emergentes de maior desenvolvimento relativo estão predestinados a potenciar sua liderança no sistema de cooperação internacional.

De tudo isso trata o presente número que reúne um conjunto de contribuições que, de diferentes óticas e a partir de diversas experiências, analisam o vínculo entre educação e cooperação para o desenvolvimento através de aproximações conceituais, pesquisas, experiências inovadoras e estudos de caso.

12

O trabalho que abre o monográfico, «Cooperação ibero-americana em educação. A experiência das Metas Educativas 2012», de Alberto Croce, caracteriza precisamente a educação como um dos principais eixos da cooperação internacional e descreve a iniciativa Metas Educativas 2021 como exemplo de experiência interessante e exitosa no âmbito da ação cooperadora na América ibérica. Sublinha Croce, em tal sentido, a importância da participação social nas estratégias da cooperação ibero-americana.

No seguinte artigo, «Cooperação ibero-americana, formação docente e TIC em educação», Adriana Villagrana reflete sobre a estreita relação existente entre a qualidade da formação docente e a qualidade da educação num país. A autora destaca a importância dos docentes como peça chave nos processos de ensino e aprendizagem; e, por isso, questiona como será possível alcançar que os programas, projetos e iniciativas da cooperação ibero-americana em matéria de formação docente e TIC se levem à prática e tenham um impacto positivo no contexto educativo latino-americano.

«A cooperação universitária ibero-americana entre a retórica e a incerteza» é o título do trabalho de Jesús Sebastián. Nele se descreve o atual panorama da cooperação internacional universitária cujos eixos articuladores são a complementação de capacidades, o fortalecimento institucional e a internacionalização das universidades. Sebastián recorda que esta cooperação é muito diversificada quanto a modalidades e âmbitos geográficos; ao

mesmo tempo em que analisa suas potencialidades e o futuro condicionado, este último pelo menor peso da dimensão ibero-americana, as crescentes assimetrias entre as universidades e a fadiga observada nos instrumentos de fomento da cooperação.

Também sobre o tema da cooperação universitária, Jonathan García nos propõe o artigo «Mobilidade estudantil internacional e cooperação educativa no nível superior da educação», no qual se defende que a mobilidade acadêmica é um dos principais referentes dos processos e das estratégias de cooperação educativa. No trabalho, destaca-se a importância da mobilidade estudantil internacional como expressão da internacionalização da educação superior, da cooperação acadêmica e da integração regional, além de ser elemento chave para a estruturação de redes de intercâmbio de conhecimentos.

No artigo «Pesquisas cooperativas ibero-americanas sobre ciência-tecnologia-sociedade», Ángel Vázquez apresenta dois projetos de pesquisa cooperativos desenvolvidos por diversas instituições – da Europa e da América Latina – cujo ponto de orientação é o enfoque CTS. Um deles propõe uma avaliação transnacional de atitudes e crenças para estas questões; o segundo propõe o projeto de sequências didáticas sobre a natureza da ciência e da tecnologia (NdCyT) para avaliar empiricamente sua eficácia e qualidades educativas.

O bloco de experiências e inovações se abre com um interessante trabalho de Nicolás Rivero e Jonathan Melo – «O direito à educação e a melhoria da qualidade: uma aposta de Fé e Alegria» – no qual se aborda o tema da qualidade educativa como uma questão inadiável para garantir o pleno direito à educação. Os autores apresentam a posição que Fé e Alegria tem sobre o tema e compartilham algumas características gerais sobre seu sistema de melhoria da qualidade.

A seguir, Álex Barrera e Joaquín Gairín assinam o artigo «Rede de apoio à gestão educativa, RedAGE». Nele, apresenta-se uma experiência que tem dois objetivos: favorecer o intercâmbio de práticas e de recursos para a profissionalização de administradores e diretores de instituições educativas no âmbito ibero-americano; e colaborar com a criação do Espaço Ibero-americano do Conhecimento, ao levar em consideração aspectos tais como a organização da docência, a pesquisa e a contribuição das instituições de educação superior para a melhoria das sociedades.

Por sua parte, Isabel Carrillo – «O valor formativo e transformador da cooperação. Uma experiência prática da educação na Guatemala» – apresenta uma experiência de práticas de cooperação educativa, como expressão de uma pedagogia do compromisso. A autora reflete sobre a responsabilidade

das universidades em um mundo global e reflete sobre a necessidade de inserir a dimensão ética nos planos de formação inicial.

«A educação artística na Nicarágua: uma pesquisa no espaço da cooperação educativa ibero-americana» é o título do trabalho de José Cruz Arrillaga e Nahia Intxausti, onde se mostram os resultados de uma pesquisa em torno à educação artística – plástica e musical – realizada no espaço de um programa de cooperação interuniversitária. Sua finalidade é impulsionar o conhecimento e a formação desta disciplina, num estado nicaraguense, no âmbito da agenda Metas Educativas 2021.

Finalmente, fecha o monográfico, Marta Ruiz Corbella, que, junto a outros professores ibero-americanos, apresenta-nos o artigo «Educadores de jovens e adultos em risco de exclusão social. Um projeto de cooperação educativa para sua profissionalização», no qual apresentam a iniciativa de cooperação que reúne três universidades ibero-americanas para elaborar um programa conjunto de pós-graduação dirigido à formação de educadores sociais especializados em jovens e adultos em risco de exclusão social. A proposta está orientada a potenciar a implantação na América ibérica de estudos de educação social que preparem os profissionais que trabalham neste campo.

COOPERACIÓN IBEROAMERICANA EN EDUCACIÓN. LA EXPERIENCIA DE LAS METAS EDUCATIVAS 2021

Alberto César Croce*

SÍNTESIS: Las crisis siempre abren ventanas de oportunidades pero también generan escenarios de incertidumbre: este es el contexto en el que escribimos el presente artículo, que busca reflexionar sobre una de las experiencias que la cooperación iberoamericana ha permitido construir: el Consejo Asesor de las Organizaciones Sociales en el marco de las Metas Educativas 2021.

Para lograr el objetivo se aborda, en primer lugar, el aspecto central de la educación como uno de los principales ejes de la cooperación internacional y, a continuación, se analiza como ejemplo de programas de cooperación internacional el de las Metas Educativas 2021, una experiencia interesante y exitosa. Seguidamente se describe cómo se logró la integración del Consejo Asesor de las Metas 2021, la misión que ha de cumplir y su funcionamiento. Por último, se presentan los aspectos vinculados con los desafíos abiertos para la participación social en la cooperación internacional.

Palabras clave: Metas Educativas 2021; cooperación internacional para el desarrollo; Consejo Asesor de las Metas Educativas 2021.

COOPERAÇÃO IBERO-AMERICANA EM EDUCAÇÃO. A EXPERIÊNCIA DAS METAS EDUCATIVAS 2021

SÍNTESE: As crises sempre abrem portas de oportunidades, mas também geram cenários de incerteza: este é o contexto no qual escrevemos o presente artigo, que busca refletir sobre uma das experiências da cooperação ibero-americana: construir: o Conselho Assessor das Organizações Sociais no âmbito das Metas Educativas 2012.

Para alcançar seu objetivo, aborda-se, em primeiro lugar, o aspecto central da educação como um dos principais eixos da cooperação internacional e, a seguir, analisa-se o programa de Metas Educativas 2021, como exemplo de programas de cooperação internacional, uma experiência interessante e cheia de sucesso. A seguir, descreve-se como se alcançou a integração do Conselho Assessor das Metas 2021, a missão que há de cumprir e seu

15

* Director ejecutivo de Fundación SES (Argentina). Miembro del Consejo Asesor de las Metas Educativas 2021. La sigla que da nombre a la fundación SES se corresponde con las iniciales de las palabras «sustentabilidad» –por su compromiso con las generaciones futuras–, «educación» –entendida como motor del desarrollo–, y «solidaridad» –elemento básico de la integración social–.

funcionamento. Finalmente, apresentam-se os aspectos vinculados com os desafios abertos para a participação social na cooperação internacional

Palavras-chave: Metas Educativas 2021; cooperação internacional para o desenvolvimento; Conselho Assessor das Metas Educativas 2021.

IBERO-AMERICAN COOPERATION IN EDUCATION. THE EXPERIENCE OF THE EDUCATIONAL GOALS 2021

ABSTRACT: Crises always open opportunity windows but also generate uncertainty scenarios: this is the context in which we write this article, which looks to reflect on one of the experiences that the Ibero-american cooperation has enabled to build: the Advisory Council of the Social Organizations within the framework of the Educational Goals 2021.

To achieve the objective, in first place, the central aspect of education as one of the main axes of international cooperation is addressed and then its analyzed Educational Goals 2012 as an example of international cooperation programs, an interesting and successful experience. Then is described how the integration Advisory Council of Goals 2021 was achieved, the mission that has to fulfill and is detailed its operation. Finally, we present the aspects related to the open challenges for social participation in international cooperation.

Keywords: Educational Goals 2021; international cooperation for development; Advisory Council of Educative Goals 2021.

1. LA EDUCACIÓN COMO UNO DE LOS PRINCIPALES EJES DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL

Los debates y discusiones acerca de la cooperación internacional al desarrollo (CID) continúan y están muy vivos. Quizás porque el aumento en la intensidad de la reflexión y los distintos posicionamientos respecto de la misma ocurrieron casi en simultáneo con la reaparición fortalecida de la crisis financiera internacional, en este capítulo de la historia en el que se la verifica más compleja y despiadada en los países del sur europeo.

La cooperación internacional, en su intento por construir un mundo más equitativo y contribuir al desarrollo con eficacia, se ha planteado operar en distintas áreas, pero sin duda uno de los campos en el que más recursos de todo tipo se han invertido y destinado es el de la educación.

Son numerosos y diversos los programas y proyectos educativos que es posible encontrar a nivel mundial apoyados con recursos provenientes de la cooperación internacional. Además, por su propia naturaleza, también se han destinado muchos esfuerzos a la educación para el desarrollo al interior de los países que son donantes de recursos. De esta manera, el foco educativo de los fondos destinados a la cooperación internacional y los recursos

humanos que se han movido alrededor del tema, hacen que la educación se destaque por sobre otro tipo de acciones de la cooperación.

Por ser la educación un derecho humano, la cooperación internacional es desafiada claramente por esta temática mucho más que otras áreas y focos de atención.

La reflexión que se ha dado en torno de la CID en los últimos años, en particular desde los foros de Alto Nivel de Accra (Ghana, 2008) y de Busán (Corea, 2011), planteó nuevas exigencias que, aunque estén lejos de haber sido resueltas, son hoy cuestiones que no se pueden dejar de tener en cuenta. Varios de estos principios o criterios se vuelven mucho más determinantes cuando se los considera en referencia con la perspectiva educativa. Veamos algunos de ellos.

1.1 PRINCIPIO DE ALINEACIÓN

En cualquier caso se pretende que los proyectos de cooperación estén alineados con los intereses y prioridades del país receptor de la ayuda, lo cual es un llamado a que la cooperación no atente contra la soberanía de los estados: esta cuestión es central cuando la cooperación se hace para fortalecer la educación de un país. Las políticas educativas son particularmente sensibles a las intervenciones externas y las condiciones que aquí se apliquen pueden hacer desviar a las políticas educativas de sus verdaderas intenciones y prioridades. Entre otras cosas, esto sucede por la naturaleza y relación entre los presupuestos educativos y su composición. En general, aunque los fondos que un país destina a educación son altos, en relación con otros rubros sociales de su presupuesto, están concentrados en gastos fijos sobre los que los gobiernos tienen muy poca capacidad de reorientación. Entonces, cuando hay proyectos de cooperación que permiten asignar fondos a otros rubros diferentes, es posible redirigir y hasta variar sensiblemente no el destino sino la orientación de los recursos fijos que destinan los gobiernos. Por ello, garantizar el principio de alineación es fundamental si se quiere hablar de una efectiva cooperación para la educación.

1.2 PRINCIPIO DE APROPIACIÓN

Cuando en la Declaración de París¹, retomada luego por otros foros de alto nivel, se plantea este principio, se hace referencia a la necesidad de

¹ Declaración de París sobre la eficacia de la ayuda al desarrollo. Disponible en: www.oecd.org/dac/aideffectiveness/34580968.pdf.

que las operaciones de cooperación internacional respondan a los verdaderos intereses y necesidades de los países intervinientes, esto es, que no se trate de proyectos impuestos desde fuera, forzados por los intereses de los países donantes.

El llamado a que los programas que se proponen cuenten con el apoyo de las poblaciones y de las políticas públicas ha sido una de las recomendaciones más fuertes en los foros de alto nivel que se han realizado en la última década. Esta recomendación general tiene particular importancia cuando nos referimos a proyectos o programas que buscan mejorar la educación como herramienta para un mayor desarrollo o como respuesta a la obligación de garantizar la educación como un derecho, según la perspectiva que inspire la iniciativa.

Es fundamental que los programas de cooperación internacional respondan a las necesidades de los pueblos y a sus prioridades y que no resulten extraños o ajenos a estas.

1.3 PRINCIPIO DE GESTIÓN ORIENTADA A RESULTADOS

18

Otro de los principios de la cooperación internacional surgidos de la mencionada Declaración de París es el de la gestión orientada a resultados, entendida como la necesidad de que los programas de cooperación alcancen resultados concretos.

Respecto de la educación, al hablar de estas cuestiones estamos en un campo muy delicado. Hoy, en el mundo, hay distintos sectores que le exigen resultados precisos (demanda muy emparentada con el debate sobre la calidad educativa). Por supuesto, cuestionada desde muchos ámbitos educativos, esta mirada *efectivista* de la educación se condice, simplificando las complejidades, con el principio de París. Los resultados que se le quieren imponer se vinculan con posiciones que no se relacionan con garantizar la educación como derecho sino con una perspectiva un tanto utilitarista, sobre todo respecto de la formación de recursos humanos disponibles para el mercado. Lograr resultados, para algunos, consiste en haber podido formar la mano de obra que necesitan los sectores productivos para crecer.

Alrededor de estas cuestiones hay debates y posicionamientos fuertes. Las pruebas PISA, impulsadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), están en el centro de estos debates.

Con todo, quienes rechazan estas posturas utilitaristas admiten la necesidad de que se produzcan resultados, aunque vinculados con los objetivos

educativos que están más relacionados con la concepción de la educación como derecho que con la educación como servicio. Por eso, actualmente, en el MERCOSUR, los ministros de Educación se plantean la elaboración de nuevos indicadores que permitan visualizar estas otras miradas.

2. LAS METAS 2021, UNA EXPERIENCIA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL

Cuando los ministros de Educación de la región propusieron a la Secretaría General Iberoamericana de la OEI (SEGIB) impulsar una estrategia común de cooperación internacional –que más tarde habría de transformarse en las Metas Educativas 2021– inauguraban una singular experiencia de cooperación internacional para el desarrollo que se ha constituido en una de las más interesantes y exitosas que han tenido lugar en los últimos años.

Las Metas 2021 tienen varios aspectos importantes sobre los que es posible verificar la afirmación que acabamos de hacer. En primer lugar, se trata de una experiencia realmente internacional, que abarca a 25 países de la región en un esfuerzo conjunto alrededor de un tema considerado fundamental.

Luego de un largo proceso, la XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno aprobó el ambicioso programa Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. En el artículo 28 de su declaración final, la cumbre resuelve:

Aprobar como instrumento concertado para abordar los principales desafíos educativos de la región, el programa Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, atendiendo las resoluciones aprobadas en la XX Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, en los términos de desarrollo, concreción, costos, sistemas de evaluación y compromisos presentados por la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Comisión Económica para América Latina (CEPAL) de asumir el compromiso de invertir más y mejor en educación durante los próximos diez años para darles cumplimiento de acuerdo con su formulación y previsión de costos².

A nadie le es difícil imaginar la complejidad de construir una propuesta conjunta entre todas las naciones, del norte y del sur, de una región tan desigual, integrada por uno de los seis países más importantes del

² Declaración oficial de la XX CIJEG (Mar del Plata, 3 y 4 de diciembre de 2010). Disponible en: <http://segib.org/cumbres/files/2010/03/DCL-MAR-DEL-PLATA-JEGXX-E.pdf>.

mundo y algunos de los más empobrecidos, con una población total superior a los 570 millones de habitantes, más de 600 idiomas hablados, una gran potencialidad pero también una de las mayores desigualdades sociales y económicas del planeta.

Sin embargo, ha sido posible no solo priorizar algunos temas centrales (11 metas), sino superar las meras declaraciones generales para pasar a objetivos muy precisos que se desean alcanzar.

En segundo lugar, las Metas implican poner en práctica de manera muy fuerte la cooperación sur-sur, la cooperación trilateral y otras formas nuevas de CID. Concebido como una estrategia integral que permita a todos los países compartir sus avances, logros, equipos técnicos, etc., se trata no solo de un proyecto sustentado en la donación de recursos económicos, sino que va mucho más allá, movilizándolo a la cooperación de los equipos de los ministerios de los países alrededor de los diversos temas que se han considerado.

En tercer lugar, las Metas han implicado un gran despliegue de fondos hacia la educación regional y, en este sentido, contar con un proyecto de tal envergadura ha permitido disponer de una herramienta que, en muchos casos, ha logrado aumentar, u orientar, recursos económicos y financieros hacia la educación de Iberoamérica. En particular, además de lograr que numerosos recursos públicos se destinen a temas y cuestiones que el proyecto ha movilizado, también el sector privado se ha sumado de distintas maneras a esta iniciativa. Así, se ha logrado conformar un Fondo Iberoamericano Solidario para la Educación³ que, sobre todo, se ha destinado a complementar los esfuerzos de los países más pobres de la región en sintonía con los objetivos comunes. Entendemos que, de no haber mediado las Metas 2021, estos fondos internacionales destinados a la educación regional serían sensiblemente menores a los actuales, al tiempo que reconocemos que las necesidades van mucho más allá de los recursos con los que se cuenta para satisfacerlas. La crisis financiera hace lo suyo, en referencia con esta cuestión, limitando las inversiones sociales de todos los actores y, en particular, de los fondos para la CID.

³ La XX CIJEG de 2010 asumió el compromiso de los 22 países participantes para invertir un total de 76.000 millones de euros en educación en la próxima década. El secretario general iberoamericano, Enrique V. Iglesias, lo calificó como «el esfuerzo más importante en América Latina en materia de educación». Como parte del acuerdo, se creará también un fondo de solidaridad que compense a los países más pobres con aportaciones de los más ricos. El fondo tiene ya comprometidos 3.000 millones de euros y, con las nuevas aportaciones de países, empresas y bancos que se esperan firmar, se superará ampliamente esa cantidad en los próximos años. A modo de ejemplo, ya existe un acuerdo firmado por 500 millones de euros con el BBVA.

En cuarto lugar, el proyecto ha movilizado de manera articulada a distintos actores sociales y públicos. Vamos a volver de manera especial sobre esto cuando hagamos referencia al Consejo Asesor, más allá del cual y desde sus etapas fundacionales las Metas 2021 implicaron un importantísimo trabajo de construcción de consensos y de reflexión conjunta de académicos, docentes, estudiantes, padres, organizaciones sociales, sindicatos docentes, comunicadores sociales, organismos de derechos humanos, movimientos, etc., que participaron en congresos, jornadas y foros presenciales y virtuales, entre otros, aportando a su vez documentos, declaraciones, acuerdos, publicaciones, ensayos, etc., que han permitido incrementar sensiblemente los materiales con los que es posible contar hoy en la región para referirse casi a la mayoría de las temáticas educativas.

En este sentido, el proyecto de las Metas 2021 ha seguido, desde un primer momento, un importante trabajo de apropiación gracias a la ingente movilización de actores locales alrededor de las mismas. Se trata de una iniciativa colectiva, y los contenidos que se le han incorporado surgieron de debates y aportes provenientes de los más diversos sectores.

Por supuesto que esto no implica que todos los involucrados lo estén por igual. Las Metas 2021 no se reflejan de manera uniforme en las políticas públicas de todos los países. En algunos casos, son referencia obligada en el diseño de las políticas y, en otros, una referencia más lateral. Pero sin duda, el nivel de apropiación es mucho más alto que el de la media de las acciones de cooperación internacional.

En quinto lugar, el proyecto buscó desde el principio tener en cuenta lo que, como vimos, se ha llamado la gestión orientada a resultados, desarrollándola con particular cuidado. En su diseño han incorporado submetas, objetivos e indicadores muy precisos, teniendo en cuenta la perspectiva macro de su abordaje.

Cada una de sus dimensiones ha sido trabajada con un nivel de información considerable que ha permitido conformar una suerte de «línea de base» que permitirá conocer, periódicamente, los avances que se den en cada una de las metas y submetas.

Hay que destacar, en este punto, los esfuerzos realizados para reunir a los responsables de evaluación y planeamiento educativo de los ministerios de los distintos países en la región, que pudieron elaborar documentos con precisiones acerca de varios puntos de mayor criticidad.

Son también relevantes los estudios que se han hecho sobre el financiamiento para hacer posible las Metas, a los que se ha sumado la CEPAL como oficina de asistencia en este tema tan crucial como específico.

En los informes mencionados hay deficiencias y carencias, muchas de las cuales se deben a que los países no cuentan con la información que sería necesaria para realizar estos estudios a fondo. Es parte del mismo proceso mejorar esos aspectos que, de momento, limitan las posibilidades de contar con información de calidad y más consolidada.

Este listado no pretende ser exhaustivo, sino mostrar por qué nos sentimos tan entusiasmados cuando nos referimos a las Metas 2021 como un proyecto muy exitoso desde el punto de vista de la cooperación. Sin embargo, nuestra valoración no nos impide ver las limitaciones y peligros que se ciernen sobre esta experiencia singular. Sin una gran atención, monitoreo y seguimiento, los interesantes propósitos que se desean alcanzar pueden quedar en declaraciones de principios que no superen ese nivel y no transformen efectivamente la realidad. Hace falta de parte del gobierno de cada país una clara decisión política respecto de la implementación de las Metas 2021, que no es siempre verificable, más allá de lo que se firme en los documentos y acuerdos generales.

22

Por otra parte, los gobiernos que tienen menos recursos de toda índole pueden mantener actitudes demasiado pasivas respecto de las metas propuestas y estar en posturas claramente receptivas que los hacen, por una parte, poco críticos de las ofertas que reciben y, por otra, muy vulnerables a los intereses externos a sus pueblos y políticas. Algunos pueden esconderse detrás de la magnitud de las Metas para permitirse declaraciones grandilocuentes pero poco prácticas y aprovechar el marco que brindan con fines personales o institucionales, con perspectiva mezquina y utilitarista, traicionando la vocación que las mismas tienen de transformar la educación y fortalecerla como derecho.

Al programa se le hacen también algunas críticas a las que es importante prestar atención. Los movimientos feministas señalan que no se ha tenido suficientemente en cuenta la perspectiva de género, y los movimientos sindicales que el enfoque de formación para el trabajo está demasiado teñido por los intereses del mercado en relación con la capacitación de recursos humanos. No son los únicos señalamientos; pero en un proceso como el que transitamos son cuestiones que se pueden considerar y, llegado el caso, revertir, porque los consensos generales van en la dirección que permite modificar las debilidades de un proyecto muy grande y complejo.

No hubiera sido posible construirlo sin la visión y el fuerte liderazgo de la SEGIB, que todos reconocen y agradecen, atributos que posibilitaron que en la XX CIJEG todos los jefes de Estado y de Gobierno ratificaran las Metas 2021 en forma unánime y contundente.

3. EL CONSEJO ASESOR DE LAS METAS 2021, UNA EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN

La meta general n.º 1 hace referencia a la participación de los distintos actores sociales en las cuestiones educativas, poniendo énfasis en la necesidad fundamental de que la sociedad participe si se quieren mejorar y transformar las condiciones educativas en la región.

META GENERAL PRIMERA:

Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora.

Meta específica 1. Elevar la participación de los diferentes sectores sociales y su coordinación en proyectos educativos: familias, universidades y organizaciones públicas y privadas, sobre todo de aquellas relacionadas con servicios de salud y promoción del desarrollo económico, social y cultural.

No se trata de un detalle menor que las Metas 2021 comiencen por aquí. Podría haber sido esta la meta general décimo primera, pero no fue así. Se optó por empezar diciendo que la participación social es fundamental para hacer posible los cambios que las otras diez metas van a plantear.

Este dato es muy importante para entender el lugar que, durante todo el proceso, se procura que tenga el Consejo Asesor de la Sociedad Civil de las Metas 2021, cuya creación fue aprobada en el marco de la XX Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, realizada en Buenos Aires el 13 de septiembre de 2010.

En aquella oportunidad, los ministros decidían:

15. Aprobar la creación del Consejo Asesor de las Metas Educativas 2021, cuya responsabilidad corresponderá a la OEI, con la finalidad de favorecer la participación de los sectores educativos, sociales y productivos en el seguimiento y desarrollo del programa Metas Educativas 2021 y conocer su opinión sobre su ejecución. La función principal del Consejo será emitir un informe al menos cada dos años sobre el desarrollo del programa Metas Educativas 2021 y el grado de cumplimiento de sus principales objetivos⁴.

⁴ Acta de la XX Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación. Disponible en: <http://segib.org/news/files/2010/09/Declaracion-Ministros-Educacion.pdf>.

3.1 CONFORMACIÓN

La conformación misma del Consejo Asesor fue un acto de participación social. Desde la SEGIB se inició un proceso de consulta con distintos actores y sectores para lograr que dicho Consejo fuera una expresión de diversidad y diferentes perspectivas acerca de la educación en América Latina.

En primer lugar, se reconoció la existencia de diversos colectivos de participación ciudadana en las temáticas educativas y en los distintos países. En forma de consejos nacionales, plataformas, comisiones, etc., en varios países los presidentes de la república o los ministros de educación de la nación han convocado a distintos actores para acompañar las políticas educativas. Por ello, se propuso a cada uno de estos consejos nacionales nombrar un delegado oficial para integrar el Consejo Asesor.

En segundo lugar, se reconoció la existencia de redes educativas comprometidas con la educación regional. Es así como, para ser representados en el Consejo, se ofreció a diversos actores que nombraran delegados: la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), la Plataforma de Organizaciones Educativas de la Sociedad Civil del MERCOSUR (PEM), el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE), el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), la Asociación Internacional «Fe y Alegría» y el Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL).

24

En tercer lugar, se tuvo en cuenta la Internacional de la Educación por América Latina (IE-AL) para que nombrara nueve representantes que cubrieran una representación territorial y también temática del compromiso de los sindicatos docentes de la región. Se sumó a este grupo la representación por los sindicatos docentes de España y Portugal.

En cuarto lugar, se decidió otorgar tres cupos a jóvenes que representan al Foro Latinoamericano de Juventud (FLAJ), la Organización Caribeña y Latinoamericana de Estudiantes (OCLAE) y a la Organización Iberoamericana de Juventud (OIJ). Asimismo, se sumó a los representantes regionales de UNESCO y de UNICEF.

También se invitó a los representantes de las asociaciones de padres de alumnos de España y de las escuelas católicas de la región.

Se otorgaron cupos a grupos especiales que aportaran sus visiones y perspectivas particulares pero fundamentales: el movimiento de mujeres, a través de la Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y el Caribe (REPEM); el de pueblos originarios, a través de la red Coordinadora

Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI), y el de los pueblos y culturas afroamericanos, a través del Movimiento Nacional Cimarrón.

La SEGIB también estimó importante invitar a sumarse a este Consejo a algunas personalidades educativas de la región, como Juan Carlos Tedesco (Argentina), Silvia Schmelkes (México), César Coll y Rosa Blanco (España).

Finalmente, se designó como presidente del Consejo al profesor André Lázaro (Brasil), y se asignó a la Oficina Regional de la OEI-Brasil como secretaría técnica del Consejo.

A los fines organizativos, el Consejo cuenta con una pequeña comisión operativa o troika, que tiene por finalidad facilitar algunas cuestiones prácticas de funcionamiento.

3.2 MISIÓN Y FUNCIONES

El Consejo Asesor fue constituido, como señaláramos más arriba,

[...] con la finalidad de favorecer la participación de los sectores educativos, sociales y productivos en el seguimiento y desarrollo del programa Metas Educativas 2021 y conocer su opinión sobre su ejecución. La función principal del Consejo será emitir un informe al menos cada dos años sobre el desarrollo del programa Metas Educativas 2021 y el grado de cumplimiento de sus principales objetivos.

25

El Consejo no es un órgano ejecutivo, y procura hacer una devolución, desde la sociedad civil, de lo que se implemente respecto del plan de las Metas 2021. En tal sentido, en las Actas de su primera reunión constitutiva, realizada en la ciudad de Mar del Plata el 1.º de diciembre de 2010, esta misión quedó expresada en los siguientes apartados:

- Desarrollar estudios sobre la condición docente (reunir los ya realizados por los distintos países) considerando además que tanto la gente del ámbito artístico, como los sindicatos y las universidades pueden colaborar).
- Buscar modelos de financiación de la educación en los países.
- Identificar diferentes modelos de participación.
- Comunicar e informar (a través de las oficinas de la OEI en los países, seleccionar informaciones importantes; elaborar versiones para prensa de informaciones sobre el acompañamiento y seguimiento; desarrollar un blog del Consejo Asesor).

- Difundir el Proyecto Metas Educativas 2021 en los países.
- Enviar los criterios de análisis de las Metas definidos en el Consejo Asesor al Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas 2021 (IESME).

El Consejo se abocó en especial a esta última cuestión, acompañando el proceso que el espacio iberoamericano de evaluación de la educación desencadenó a propósito del comienzo de la implementación del proyecto. Efectivamente, reunidos en el IESME, los responsables nacionales de la información estadística, evaluación y monitoreo de las políticas educativas de todos los países participantes elaboraron una línea de base o de partida que permitiera hacer un seguimiento profundo de los pasos que se dieran en el futuro.

El Consejo analizó, en primer lugar, la propuesta de construcción de la línea de base para aportar aspectos que no se encontraban presentes o no estaban suficientemente considerados. Luego, tomó los primeros datos que fueron ofreciendo estos estudios para hacer sus comentarios.

26

Un aspecto a destacar ha sido la participación del presidente del Consejo en las reuniones del IESME, la última en noviembre de 2012 en la ciudad de Quito, presencia que garantiza una relación más directa y fluida entre estos dos activos espacios del proyecto.

Los interesantes debates en el Consejo han permitido iniciar un diálogo que evaluamos muy positivo para que las Metas 2021 puedan tener en cuenta el marco social y político en el que se desarrollan.

Los consejeros han advertido acerca de la necesidad de que en los países existan espacios similares con alcance nacional, porque si bien en algunos estos espacios están y funcionan con regularidad, en otros ni son convocados ni parece que hubiera demasiado interés en hacerlo, lo que es señalado como un límite para la implementación misma de las Metas 2021. Se trata de un deber pendiente que los consejeros se han propuesto contribuir a saldar en un futuro no lejano.

Otro elemento destacable de este proceso es que el Consejo, de hecho, ha de tomar en cuenta entornos educativos que exceden los marcos del sistema formal de educación de cada uno de los países. En todas partes, pero en particular en América Latina, las organizaciones sociales han sido protagonistas de la creación e implementación de acciones educativas muy potentes, citando solo como ejemplo emblemático las propuestas de Paulo Freire y la educación popular que las mismas desencadenaron. No es posible

tener certezas absolutas pero sí indicios de que, en ausencia de este tipo de instancias, los funcionarios que gestionan los sistemas públicos de educación pueden perder las perspectivas de todo lo que sucede por fuera de las instituciones educativas oficiales. En un continente con grandes desigualdades sociales y muchos y profundos bolsones de exclusión social, esta cuestión no es ni menor ni marginal. La existencia del Consejo obliga a las Metas 2021 a abrirse a estos mundos que exceden las formalidades de los sistemas y procuran garantizar el derecho a la educación de todos los ciudadanos.

4. DESAFÍOS ABIERTOS PARA LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL

Hemos presentado algunos elementos que muestran cómo el proyecto Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios es de cooperación internacional y tiene en cuenta de manera original y potente muchos aspectos que hoy se plantea el debate internacional sobre la CID. En este sentido, no dudamos que hoy pueda presentarse como un modelo para esta cooperación que los nuevos tiempos exigen; una cooperación que va mucho más allá de la donación de recursos o la aprobación de proyectos.

En este caso, con todos los riesgos que implica lo complejo de un proyecto de alcances tan extensos, hay un esfuerzo real por parte de muchos de los actores involucrados en hacer de esta iniciativa una herramienta de transformación efectiva y no una mera operación burocrática similar a las que numerosos organismos internacionales o multinacionales nos han tenido acostumbrados.

Sostener este proyecto en el tiempo es un gran desafío para todos los países que decidieron su implementación hace ya tres años. Los cambios de administraciones nacionales derivados de los procesos democráticos en los estados involucrados, también es una cuestión con la que este proyecto debe y deberá lidiar. Las administraciones públicas están demasiado acostumbradas a disminuirle el valor a lo que han hecho quienes estuvieron en la gestión precedente. Por eso, conseguir que los que renuevan sus cargos revaliden las Metas 2021 será siempre un desafío latente. Pero, sin ninguna duda, el carácter regional de la iniciativa es una salvaguarda para que la revalidación sea factible, porque le brinda al programa una armadura más segura y consistente que si se tratara de una acción de carácter nacional, surgida de una administración en particular.

Hay que ser muy concientes, además, de que las transformaciones educativas solo son realmente posibles cuando las condiciones sociales, económicas y políticas de los países las permiten y alientan.

La mención a las generaciones del Bicentenario hace alusión a estos marcos. América Latina, como ha señalado numerosas veces la CEPAL en los últimos tiempos, está en una etapa de reconstrucción y de «igualación social»⁵. Sin duda, el contexto ofrece marcadas esperanzas para un proyecto de esta índole. Por otra parte, la durísima crisis que hoy atraviesan España y Portugal, impulsores innegables del proyecto Metas 2021 en sus inicios, lo ponen ante desafíos reales. Es absolutamente necesario que los países de América Latina, en especial Brasil –hoy una de las potencias emergentes mundiales– y los mayores de la región –México, Colombia y Argentina– apoyen con recursos y decisiones políticas a esta iniciativa. Ha llegado la hora en que la cooperación internacional comience a invertir sus rutas y direcciones y que la cooperación sur-sur muestre toda su potencia e innovación. También en este sentido, las Metas 2021 son una experiencia estimulante y desafiante de un nuevo contexto internacional.

Los caminos están abiertos. Los jugadores en la cancha y la pelota, rodando. Se trata de jugar... y de ganar, si es posible.

⁵ Alicia BARCENA (2012). Diario La República, Montevideo, 31 de agosto. «En 2010 la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) lanzó un claro mensaje a la región. Dijimos que había llegado la hora de la igualdad, entendida como plena titularidad de derechos para todas las personas. Dos años después vemos con satisfacción cómo este mensaje, que se nutre de las persistentes demandas ciudadanas por una mejor calidad de vida, ha calado al más alto nivel en los gobiernos. Hoy pocos dudan de que la igualdad sea el valor que deba orientar las agendas de desarrollo de los países de la región. Pero aún falta mucho.»

COOPERACIÓN IBEROAMERICANA, FORMACIÓN DOCENTE Y TIC EN EDUCACIÓN

Adriana Villagrana Martínez*

SÍNTESIS: La calidad de la formación docente guarda una estrecha relación con la calidad de la educación de un país. Esta asociación es particularmente importante cuando se habla de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el entorno educativo, el cual debe adecuarse al contexto del siglo XXI en el que la tecnología ha permeado prácticamente todos los ámbitos de interacción de las personas.

En este sentido, los docentes constituyen una pieza clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la adquisición de competencias acordes con esta era del conocimiento. Dada la importancia que se les atribuye, el presente artículo examina la oferta de cooperación internacional en el contexto iberoamericano en relación con la formación docente, y la pregunta central que lo guía es: ¿cómo se puede lograr que los programas, proyectos e iniciativas de la cooperación iberoamericana en materia de formación docente y TIC se lleven a la práctica y tengan un impacto positivo en el contexto educativo latinoamericano?

Para responder tal cuestión se consideran las oportunidades, alcances y limitantes de esta cooperación para que, como un efecto dominó, las estrategias internacionales para la formación del profesorado en la materia constituyan la pauta para alcanzar los objetivos internacionalmente acordados en educación.

Palabras clave: formación docente; tecnologías de la información y la comunicación; TIC; cooperación internacional.

COOPERAÇÃO IBERO-AMERICANA, FORMAÇÃO DOCENTE E TIC EM EDUCAÇÃO

SÍNTESE: A qualidade da formação docente guarda uma estreita relação com a qualidade da educação de um país. Esta associação é particularmente importante quando se fala da incorporação das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) no meio educativo, o que deve ser feito, adequando-se ao contexto do século XXI, no qual a tecnologia permeou praticamente todos os âmbitos de interação entre indivíduos.

Neste sentido, os docentes constituem uma peça chave nos processos de ensino e aprendizagem para a aquisição de responsabilidades de acordo

* Desarrolla su práctica profesional como Licenciada en Relaciones Institucionales en forma independiente y hasta septiembre de 2012 lo hizo también en el área de Servicio Social del Departamento de Organismos Iberoamericanos de la Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRI), dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México.

com a era em que estamos: a era do conhecimento. Dada a importância que se lhe atribui, o presente artigo examina a oferta de cooperação internacional no contexto ibero-americano em relação com a formação docente e a pergunta central que o guia é: como será possível conseguir que os programas, projetos e iniciativas da cooperação ibero-americana em matéria de formação docente e de TICs sejam levados à prática e tenham um impacto positivo no contexto educativo latino-americano?

Para responder a tal questão consideram-se as oportunidades, alcances e limitações desta cooperação para que, como um efeito dominó, as estratégias internacionais para a formação do professorado na matéria constituam a pauta para alcançar os objetivos internacionalmente propostos em educação.

Palavras-chave: : formação docente; tecnologias da informação e da comunicação; TIC; cooperação internacional.

IBERO-AMERICAN COOPERATION, TEACHER TRAINING AND ICT IN EDUCATION

ABSTRACT: *The quality of teacher training is closely linked with the quality of the education of a country. This partnership is particularly important when talking about the incorporation of information and communication technologies (ICT) in educational environment, which must be adapted to the the twenty-first century context in which the technology has virtually permeated all interaction areas of the people.*

In this sense, teachers are a key part in teaching and learning processes for the acquisition of skills in keeping with this knowledge era. Due the importance attached to them, this article examines the supply of international cooperation in the Ibero-american context in relation to teacher training, and the central question which guides is: How can we ensure that the programs, projects and initiatives of the ibero-american cooperation in the teacher training and ICT field will be implemented and have a positive impact on the Ibero-american educational context?

To answer such question, the opportunities, scope and limitations of this cooperation are considered so that, as a domino effect, the international strategies for training teachers in the field will constitute the pattern to achieve the internationally agreed goals in education.

Keywords: teacher training; information and communication technologies; ICT; international cooperation.

1. INTRODUCCIÓN

Los docentes constituyen una figura central en la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), son las personas por medio de las cuales es posible facilitar y ampliar las oportunidades de aprendizaje para todos, especialmente ante el compromiso mundial de mejorar la calidad educativa, con la tecnología como herramienta imprescindible para lograr dicho objetivo.

Las TIC han influido de manera contundente en la forma en la que se relacionan las personas alrededor del mundo, en diferentes niveles y ámbitos. Si bien su surgimiento e implementación no es un fenómeno nuevo, es en años recientes cuando han cobrado particular importancia posicionándose como un nuevo modelo de interacción en el mundo. Así, temas como educación, salud, productividad e innovación, entre otros, son receptores de los beneficios que aportan estas tecnologías en beneficio de la humanidad.

En el ámbito de la educación, la adopción de las TIC ha sido mucho menor que en otros sectores de la sociedad. Aspectos como el ajuste de los contenidos educativos, la capacitación para docentes y el acceso a una infraestructura tecnológica adecuada son esenciales para que dichas tecnologías sean implementadas eficazmente en este sector y contribuyan a cumplir diversos objetivos, entre ellos, mejorar la calidad y la inclusión educativa.

A fin de satisfacer estas condicionantes, en particular en lo que respecta a la formación docente, se han formulado diversas iniciativas, programas y proyectos en el seno de la cooperación iberoamericana los cuales responden a una serie de objetivos en materia educativa que, desde hace varios años, han venido planteando los organismos internacionales.

En Iberoamérica, específicamente en América Latina, la cooperación que se ha desplegado en diferentes esferas presenta algunas particularidades. La cooperación sur-sur que supone una relación entre países en desarrollo se ha convertido en el esquema más habitual de cooperación regional. Ante este panorama, las posibilidades que ofrece la cooperación iberoamericana para la formación de docentes en el uso de las TIC son muy amplias. La creación de programas como la Televisión Educativa y Cultural Iberoamericana (TEIB), el [Centro de Altos Estudios Universitarios \(CAEU\)](#), el [Instituto Iberoamericano de TIC y Educación \(IBERTIC\)](#) y el apoyo proporcionado a la [Red Latinoamericana de Portales Educativos \(RELPE\)](#), representan un firme avance en la superación de los retos que plantea la incorporación de la tecnología en el entorno educativo.

Con base en esta oferta de cooperación orientada a la formación docente en el uso de las TIC se esbozan los principales alcances de la misma, así como los retos a los que se enfrentan los gobiernos de los países latinoamericanos para lograr que la dinámica de cooperación iberoamericana, de la que forman parte, sea aprovechada adecuadamente e impacte de forma positiva al interior de los países.

2. LA INCLUSIÓN DE LAS TIC EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE AMÉRICA LATINA

Es conveniente primero definir el concepto de TIC, ya que se suele usar de forma limitada en relación con lo que implica. Cuando hablamos de TIC no nos referimos solo a una computadora con acceso a internet; el concepto es mucho más amplio pues integra una gama de servicios, aplicaciones y tecnologías que utilizan diversos tipos de equipos –computadoras de escritorio, dispositivos tanto móviles como portátiles, tabletas y celulares, cámaras digitales, sistemas satelitales, radio, televisión e internet– y de programas informáticos que a menudo se transmiten a través de las redes de telecomunicaciones (COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, 2001).

Por otra parte, la educación constituye un elemento fundamental en la adquisición de conocimientos y competencias de cada persona, lo que permite que las sociedades avancen hacia un mayor crecimiento económico, de equidad y de justicia, y, en general, mejoren sus estándares de vida. Bajo esta afirmación, la inclusión de las TIC en el sector educativo es una tarea apremiante para la sociedad.

32

Llevar a cabo esta labor implica considerar los obstáculos a los que se debe hacer frente. Temas como infraestructura y la brecha digital, las limitaciones en el uso de dispositivos tecnológicos, particularmente computadoras, la capacitación de los docentes y la pertinencia de los contenidos educativos son fundamentales a la hora de formular estrategias tendientes a incorporar las TIC en el medio educativo.

Considerando las desigualdades que existen en el contexto socioeconómico de América Latina, entre los países y al interior de los mismos, la brecha digital supone una inequidad en el acceso a las TIC, pues en la medida en que estas se hacen más relevantes en el quehacer de las sociedades, se produce una nueva forma de exclusión social¹.

Por ejemplo, un estudio realizado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (PARADA y OTROS, 2010) señala los bajos niveles de penetración de internet y banda ancha en Latinoamérica en comparación con países más desarrollados. Se concluye que las elevadas tarifas del servicio, aunadas al bajo poder adquisitivo de una parte de la po-

¹ En el entorno educativo, la brecha digital no se limita a describir las desigualdades en el acceso a infraestructura TIC, sino que se refiere también a las diferencias entre estudiantes que se desarrollan en diferentes contextos socioculturales, lo cual condiciona la adquisición de las competencias necesarias para usar las TIC y aprovechar las oportunidades de aprendizaje.

blación de la región, son responsables de las dificultades de acceso a estos servicios. Por otro lado, se señala la incapacidad de los sistemas escolares de proporcionar una mejor cobertura en el uso de equipos de cómputo para estudiantes y docentes, pues en 2008, de una muestra de 9 países la tasa promedio de alumnos por computadora era de 51 y 39 en los niveles de primaria y secundaria, respectivamente.

2.1 LOS DOCENTES COMO FIGURA FUNDAMENTAL EN LA ADOPCIÓN DE LAS TIC EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Cuando se habla de educación y tecnología, la discusión suele girar en torno a las herramientas, dejando de lado los contenidos. En este sentido, vale la pena resaltar que no basta con tener al alcance dichas herramientas, sino que es necesario tomar en cuenta que su uso requiere también de ciertas competencias que es imprescindible que los usuarios adquieran para optimizar su empleo en el sector educativo (ORDUZ, 2012).

Los docentes desempeñan un papel crucial para que los alumnos obtengan el mayor provecho de las herramientas que brinda la tecnología. Las generaciones actuales de estudiantes se encuentran más familiarizadas con dichas herramientas: muchos niños y jóvenes hacen uso de ellas a través de teléfonos móviles, computadoras y tabletas, entre otros, así como de diversos contenidos. El uso de internet ha dado lugar a las redes sociales, correo electrónico, blogs y muchos otros elementos que son tan comunes hoy en día y que, cabe destacarlo, son utilizados en mayor medida con fines de entretenimiento u otro tipo de uso cuya finalidad no es educativa. A pesar de ello, estas herramientas abren nuevas oportunidades para la educación.

La implementación de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje depende de una serie de factores que guardan una estrecha relación con los docentes. Algunos de ellos constituyen obstáculos cuya superación está en manos de los docentes mismos, y otros tantos condicionan su labor al momento de integrar esas tecnologías en el aula.

Entre estos factores se pueden destacar los siguientes:

- *Problemas con la infraestructura y el equipamiento:* las regiones de mayor marginación de América Latina no poseen una infraestructura de telecomunicaciones suficiente debido a su ubicación y a la dificultad que representa acceder a ellas. En contextos donde la situación socioeconómica de la población no es favorable y los recursos a los que se tiene acceso son limitados, todo equipo o dispositivo tecnológico que en ocasiones

puedan tener los centros escolares, resultan insuficientes para el número de alumnos y profesores, dificultando, por ende, la labor de estos últimos.

- *Desconocimiento de las habilidades informáticas básicas por parte de los profesores:* la finalidad de que docentes y alumnos incorporen las TIC en sus prácticas escolares, no es que ellos aprendan el uso sofisticado de los equipos de cómputo o de cualquier otro equipo ligado a la tecnología. Sin embargo, es necesario que conozcan su uso básico como condición necesaria para que, específicamente los profesores, puedan adquirir a través de la formación las herramientas necesarias para hacer de las TIC un medio eficaz de enseñanza.
- *Desacuerdo del profesorado a adoptar un método de enseñanza diferente al tradicional:* dado que el uso de las TIC en el ámbito educativo se presenta como un fenómeno ajeno a este, en particular respecto a las prácticas de enseñanza docente, gran parte de los profesores no está dispuesto a cambiar sus métodos tradicionales pues, o considera que estos le han funcionado y le siguen funcionando perfectamente, o que no es relevante cambiarlos. Algunos incluso se aferran a la idea de que las TIC no van a contribuir a mejorar la práctica educativa.
- *El contenido de los planes de estudio no se adecua al uso de tecnología en el aula:* es necesario adaptar los contenidos de los planes de estudio y crear nuevos que introduzcan el uso de estas herramientas tecnológicas. Particularmente, este aspecto es uno de los más notorios cuando los dirigentes educativos piden a los profesores en servicio integrar las TIC en sus clases e involucrar a los alumnos. Es aquí donde los docentes se encuentran ante un gran problema: ¿Cómo estudiar Matemáticas, Educación Artística, Español, Historia... utilizando la tecnología?

En el contexto de la formación docente en TIC los esfuerzos que se hagan deben tender a cubrir una demanda no solo de profesores en servicio sino también de futuros profesores. A pesar de que la formación de los últimos está más adecuada a los nuevos criterios en lo que se refiere al empleo de la tecnología, el uso pedagógico de las TIC requiere una capacitación específica.

Parte de la oferta cooperativa que se examina más adelante está orientada a cubrir la demanda de los docentes en servicio a través de cursos de formación y capacitación en el uso de las TIC, además del aporte de contenidos útiles que pueden ser empleados en su labor.

La capacitación que se da a los profesores se justifica como estrategia compensatoria en la adquisición de competencias digitales para quienes fueron formados con escasa presencia de estas tecnologías o bien para adiestrarlos en el uso de nuevos recursos (BRUN, 2011). Un interrogante que surge del estudio de las experiencias registradas es cuán preparado está el nuevo profesor o profesora para ejercer en las escuelas utilizando las TIC como un recurso de apoyo pedagógico en su aula y para su gestión educativa (HEPP, 2012). La cuestión es que no se trata solo de ver las TIC como un reto inevitable al que deben enfrentarse los profesores, sino de proporcionarles los recursos necesarios para afrontarlo debidamente.

3. COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL USO DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN

La cooperación puede definirse en términos generales como la concertación y realización de acciones entre por lo menos dos participantes, ya sean individuos, comunidades, instituciones, provincias, estados, regiones de un país o varios países y/u organismos internacionales, con objetivos comunes y en busca de un beneficio social (SORIA, 1999).

35

3.1 ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LA COOPERACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO IBEROAMERICANO

La cooperación horizontal sur-sur ha tenido un auge importante en la región y ha dado impulso a diversos programas, entre ellos, los destinados al sector educativo. Este esquema de cooperación proporciona más ventajas que los tradicionales, pues se equipara a la idea de que la cooperación implica crear una serie de oportunidades para que los demás se desarrollen a sí mismos, lo cual deja de lado aquella práctica que proporciona a los receptores de la cooperación los recursos de forma directa (EDWARDS, 2004).

Especialmente en el entorno educativo latinoamericano, este tipo de cooperación facilita que países con importantes avances en sus conocimientos y experiencias compartan o transfieran parte de estos hacia países que no los han logrado, a la vez que, en una lógica de compartir, reciben el conocimiento y experiencia de la otra u otras partes. La cooperación técnica como instrumento principal de actuación en el esquema horizontal pone de manifiesto la relevancia que tiene el recurso humano y tecnológico por encima del financiero (XALMA, 2007). Con base en ello, se plantean nuevos escenarios en los que la cooperación internacional ya no funciona como una mera actividad asistencialista entre donantes y receptores.

La cooperación relativa a la inclusión de las TIC en el medio educativo y la formación docente sienta sus bases de actuación en diversos instrumentos internacionales. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Educación Para Todos (EPT) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y las Metas Educativas 2021 de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en el marco de las cumbres iberoamericanas de jefes de Estado y de Gobierno (CIJEG), constituyen referentes de gran alcance para guiar las acciones que coadyuven al cumplimiento de los propósitos de cooperar en materia educativa.

3.2 COOPERACIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO DE LAS CUMBRES IBEROAMERICANAS. LA FORMACIÓN DOCENTE EN LOS PROGRAMAS DE COOPERACIÓN

Con el objetivo de dar cobertura a la cooperación iberoamericana, se suscribió en 1995 el Convenio de Bariloche, el cual, a través de su [Manual operativo](#), constituyó el marco legal en el que se basaría dicha cooperación, y aportó una base sólida que permite contar con un marco institucional que regula las relaciones de cooperación en el contexto iberoamericano.

36

Tanto las CIJEG como las conferencias iberoamericanas de Educación han considerado en reiteradas ocasiones el compromiso de fortalecer las políticas referentes a la formación docente. En este contexto, se ha afirmado que las TIC constituyen un instrumento fundamental en la labor de los profesores. Bajo esta aseveración se han formulado distintos programas, proyectos e iniciativas que asumen la importancia de la formación docente en el uso de las TIC y constituyen compromisos en el marco de la cooperación iberoamericana para contribuir a mejorar la calidad del profesorado y, por ende, la enseñanza y los sistemas educativos.

3.2.1 Centro de Altos Estudios Universitarios

La creación del Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU) de la OEI fue acordada en la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada en el marco de la XVIII CIJEG (El Salvador, 2008). La labor del CAEU consiste en conectar y propiciar la colaboración entre las universidades, centros de investigación, administraciones públicas y empresas, a fin de generar y compartir conocimiento.

La iniciativa de la OEI de crear un Centro de Altos Estudios Universitarios respondió al compromiso más amplio de avanzar en la creación de

un Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC). La oferta de este centro va dirigida especialmente a la formación continua de los recursos humanos de las administraciones públicas, siendo los docentes iberoamericanos una parte considerable de este grupo.

En este sentido, la formación de los docentes se ha facilitado con la incorporación de las TIC. Los formatos a distancia y los semipresenciales de los que se compone la oferta formativa del CAEU posibilitan un mayor dinamismo de la cooperación y, por ende, facilitan el acceso a recursos innovadores a favor de la educación. En este contexto se hace posible que los profesores accedan a estos cursos debido a la facilidad que brinda la modalidad a distancia a través del uso de las TIC, además de las becas que otorga.

Aunado a que las TIC son un medio de aprendizaje para los profesores, la oferta de este centro tiene otra variante relacionada con una formación específica en la materia que brinde a los profesores las competencias técnicas para el uso de los equipos tecnológicos, así como competencias didácticas para su uso eficaz en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para cubrir ambos requerimientos, el CAEU, en colaboración con el IBERTIC (del que daremos detalles más adelante), ofrece diferentes cursos en el marco de la especialización en TIC y educación de la OEI. Los mismos conforman una parte de la demanda de formación para los profesores en servicio.

Los cursos están dirigidos a docentes de educación preuniversitaria en cualquier nivel, desde infantil hasta los últimos años de educación secundaria, que han tenido poca experiencia con las TIC. Los cursos se especializan en diferentes áreas, entre las que destacan Matemática, Educación Artística, Ciencias Sociales, Educar ciudadanos, Gestión Escolar y Humanidades, entre otros.

3.2.2 Instituto Iberoamericano de TIC y Educación

El Instituto Iberoamericano de TIC y Educación (IBERTIC) es un proyecto adoptado en la XX CIJEG (Mar del Plata, 2010). Inscrito en las Metas Educativas 2021, su objetivo es brindar asistencia técnica especializada a los países iberoamericanos a través del trabajo conjunto de las autoridades nacionales; las instituciones públicas y privadas de la región; las redes de organismos, universidades y, especialmente, docentes, para el desarrollo de acciones de diagnóstico, identificación, orientación, prospectiva, formación, evaluación y otras líneas de intervención que colaboren en la aplicación eficaz de las TIC en educación.

El IBERTIC ha desarrollado una serie de vínculos institucionales con la Red Latinoamericana de Portales Educativos, Virtual Educa y la Televisión Educativa Iberoamericana, a la vez que trabaja de forma articulada con el CAEU, particularmente en acciones de difusión y formación en el ámbito de las TIC.

Este instituto genera diferentes tipos de acciones relacionadas a la formación y difusión de información significativa que permiten el intercambio de experiencias valiosas para diversos fines inscritos en la esfera de las TIC, como las siguientes:

- Conferencias con invitados internacionales (en formato videoconferencia con asistencia de invitados a las sedes de OEI con frecuencia mensual).
- Conferencias con invitados locales.
- Estudios e investigaciones sobre TIC y educación.
- Ciclo «De docentes para docentes»: Talleres de apropiación de herramientas tecnológicas con aplicación en el aula.

38

Este material, disponible en el portal de la OEI, además de las diversas publicaciones que se difunden y la oferta dirigida a la formación de docentes en el ámbito de las TIC, constituye un espacio de interacción y acercamiento de la comunidad educativa en la búsqueda de alternativas para mejorar la educación a través de la tecnología. Del mismo modo, el intercambio de experiencias representa una manera eficaz para lograr que diversos países adopten experiencias exitosas de formación docente en el uso de las TIC.

3.2.3 Programa Televisión Educativa Iberoamericana

El Programa Televisión Educativa Iberoamericana (TEIB) fue aprobado en la II CIJEG (Madrid, 1992). Representa un instrumento de difusión de las iniciativas educativas, científicas y culturales de Iberoamérica. En su papel como instrumento de perfeccionamiento de recursos humanos ha contribuido a formar a más de 30.000 profesores.

El alcance que ha tenido el programa TEIB se ve reflejado actualmente por la considerable cantidad de instituciones que forman parte de sus redes institucionales y sociales: 130 instituciones, 60 televisiones y 30 universidades.

En referencia a la formación docente y según datos de la TEIB, el 16% de las entidades asociadas emplean la emisión satelital de esta televisora

para realizar cursos de formación y capacitación docente. Las oportunidades que brinda la Televisión Educativa Iberoamericana son muy amplias y se pueden aprovechar de distintas formas.

No obstante los significativos avances del programa, el informe anual TEIB, (SEGIB, 2005) hace una breve reseña de la participación que tuvieron en él los países latinoamericanos hasta esa fecha, así como España y Portugal. En la misma es posible identificar algunas dificultades que comparten los países de América Latina en la puesta en marcha de este programa de cooperación.

Por un lado, la falta de continuidad en las relaciones institucionales representó en ese año una de las principales barreras. Países como Argentina, Colombia, Costa Rica y Cuba iniciaron en 2004 una nueva relación con la Asociación de las Televisiones Educativas y Culturales Iberoamericanas (ATEI), creada en 1992 para gestionar la TEIB. Esta situación gubernamental, que tiene como una de las causas principales el cambio de administración en estos países, o bien ha resultado en una falta de continuidad en los programas de trabajo conjunto o, en algunos casos, nunca se ha establecido un programa de trabajo claro, aunque sí exista una relación institucionalizada.

Por otro lado, países como el Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, El Salvador y Uruguay tenían en ese año escasa o nula relación con la ATEI.

Bajo este panorama queda claro que la actuación de los gobiernos de cada Estado es un elemento esencial para convertir en hechos la buena voluntad que emana de la cooperación internacional. El caso de México se señaló con una participación intensa por momentos, y un aprovechamiento sustancial de la programación transmitida dentro de la redifusión que realizan los canales televisivos vía satélite del sistema nacional y latinoamericano EDUSAT.

Además de la oferta que se hace a través de las instituciones educativas, la TEIB, por medio de la web, facilita en gran medida a los profesores el acceso a diversos contenidos educativos y culturales con [NCI Web TV](#), una televisión en línea que cuenta con 15 canales. Se busca, además, a través de los medios como internet, saber si los contenidos son o no interesantes para el público en general, así como mantener una relación más estrecha con la audiencia.

3.2.4 Red Latinoamericana de Portales Educativos

LA Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE) está conformada por los portales educativos, autónomos nacionales, designados por cada uno de los ministerios de Educación de los países miembros. Se constituyó en agosto de 2004 por acuerdo de los ministros de esa área de 16 países latinoamericanos reunidos a tal efecto en Santiago de Chile. Los principales objetivos de la red son: favorecer el intercambio de conocimientos y experiencias acerca del uso educativo de las TIC; ofrecer a los usuarios de cada país un mayor número de contenidos adaptados a su proyecto educativo; disminuir los costos de desarrollo de los portales nacionales, facilitando el desarrollo tecnológico compartido, y acceder en forma conjunta a fuentes de financiamiento multilateral que fortalezcan los proyectos nacionales.

Dentro de la cooperación educativa en América Latina, la RELPE representa un caso de éxito como mecanismo que brinda diversas herramientas a los sistemas educativos nacionales para un adecuado uso y apropiación de las TIC en el contexto educativo. Dada su importancia, diferentes conferencias iberoamericanas de Educación han acordado fortalecer y promover la actividad de esta Red en el intercambio de políticas públicas, la generación de recursos educativos comunes y el desarrollo de proyectos regionales que apunten al uso de las TIC como herramienta para lograr una educación de calidad.

40

La actividad de la RELPE se define en tres líneas principales: los portales que hacen funcionar la red como una comunidad de intercambio y colaboración; los proyectos regionales que incluyen programas de trabajo cooperativo entre escuelas de distintos países, y las políticas públicas centradas en la investigación de modelos pedagógicos de inclusión de TIC, formación inicial docente y competencias del siglo XXI.

La RELPE representa un apoyo para la formación continua de profesores a través de la difusión de más y mejores recursos en cada uno de los portales de los países miembros. La estructura de la red hace posible que los contenidos sean accesibles a todos los actores del sistema educativo, y es mediante el uso de las TIC, particularmente la web, que profesores y alumnos acceden a los contenidos digitales. Este portal pone a disposición de los profesores latinoamericanos una variedad de recursos para utilizar en el salón de clases, material para uso personal, así como publicaciones relativas a la aplicación de nuevas tecnologías en educación. Gran parte de los países latinoamericanos han colaborado con la red bajo el convencimiento de que esta constituye una parte sustancial de un proyecto a gran escala en la incorporación de las TIC en los sistemas educativos nacionales.

4. ALCANCE A NIVEL NACIONAL DE LA OFERTA DE COOPERACIÓN EDUCATIVA IBEROAMERICANA EN FORMACIÓN DOCENTE Y LIMITANTES PARA SU IMPLEMENTACIÓN

No se debe olvidar que la cooperación es una actividad que implica que todos los actores desempeñen un papel activo. Referente a la educación y las TIC, el tipo de cooperación que se despliega en el contexto iberoamericano es de suma importancia, pues el avance que se ha presentado en cuanto a la innovación educativa ha sido relevante en países latinoamericanos en los que, hasta hace algunos años, el uso de la tecnología en educación era imperceptible.

Las principales limitantes a las que se enfrentan los gobiernos nacionales al momento de poner en marcha los acuerdos que resultan de la cooperación, en cuanto a la oferta educativa para los profesores, se resumen de la siguiente manera:

- *Desarrollo de políticas TIC en educación:* algunos estados latinoamericanos cuentan con ellas pero pocos incorporan sistemas para evaluar su implementación. Un índice de definición de políticas TIC muestra que en gran parte de estos países no se las ha institucionalizado, lo cual implicaría convocar a distintos actores o unidades que en conjunto busquen alcanzar diversos objetivos (HINOSTROZA y LABBÉ, 2011).
- *Elaboración de planes de trabajo:* los gobiernos nacionales, particularmente las autoridades educativas, no concretan planes junto con los actores que comparten experiencias en formación docente para el uso de las TIC, dando lugar a un deterioro de dicha relación y, por lo tanto, escasa y desorganizada participación.
- *Implementación de estrategias gubernamentales en los planes de desarrollo nacionales:* tienen regularmente una duración cuya lógica responde a los períodos de gobierno. Una vez terminada una administración se desactivan los programas y proyectos puestos en marcha, y se insertan otros bajo nuevos criterios, lo que implica un retroceso.
- *Ampliación de los actores intervinientes en el proceso:* erróneamente se piensa que los temas educativos incumben solo a los ministerios de Educación pero algunos casos exitosos de implementación de TIC en este ámbito demuestran que involucrar a otros sectores, como el científico, el tecnológico y el

de comunicaciones, por mencionar algunos, es una estrategia integral para hacer frente a las exigencias educativas actuales.

- *Difusión de contenidos:* en muchos casos, la difusión de contenidos significativos disponibles en innumerables portales web de instituciones, organismos internacionales como la OEI, redes como la RELPE y muchos otros, todos de utilidad para profesores en su acercamiento a las TIC, es insuficiente.

Una de las principales fórmulas para aumentar las oportunidades para aprovechar los beneficios de los programas de cooperación iberoamericana antes señalados, consiste en crear una estrategia nacional que tome de estos lo necesario y lo lleve a la práctica en conjunto.

Además de los programas de formación docente que ofrece la cooperación iberoamericana, existen algunos otros que, sin un propósito formativo, tienen una gran relevancia para el éxito de los primeros. Como ejemplo está el proyecto «Luces para aprender», liderado por la OEI, cuyo objetivo es llevar energía solar e internet a escuelas situadas en zonas rurales y de difícil acceso. Este representa un medio para que más profesores accedan a las herramientas que se ofertan para su formación.

42

El esquema de cooperación horizontal abre un abanico de posibilidades para los países latinoamericanos. Los casos de éxito en el uso de las TIC con fines educativos aportan cada vez más experiencias relevantes que, a través de este esquema, son compartidas y pueden ser retomadas por aquellos países cuya experiencia en el tema no ha sido tan vasta.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Si bien esta oferta de formación en el marco de la cooperación iberoamericana ha sido parte esencial de las metas que se pretenden alcanzar en relación con la calidad del profesorado y, de forma más general, la calidad de la educación, evidentemente no se puede dejar de pensar en elementos que propician que esta oferta sea aprovechada de una mejor manera y por la mayor cantidad de profesores.

Los estudios realizados sobre el tema se han limitado a describir las dificultades que implica incorporar las TIC en la esfera de la educación, acotando dichos problemas a un entorno exclusivamente nacional. Sin embargo, como se evidencia en este artículo, la actuación de los gobiernos a nivel nacional en materia educativa debe tender a generar estrategias y favorecer las condiciones al interior de sus países para aprovechar las oportunidades

que brinda la cooperación iberoamericana, la cual, sin dudas, es parte de la fórmula para superar esas dificultades.

Parte de la estrategia de la cooperación desplegada en América Latina considera dar prioridad a las necesidades de la región en torno al tema de la educación. Entre ellas, la capacitación de los docentes a través de diversos cursos y la disponibilidad de herramientas educativas digitales mediante la variedad de contenidos web como los que ofrece la RELPE, así como el intercambio de experiencias exitosas de políticas públicas tendientes a mejorar la educación, son componentes fundamentales de cooperación a la hora de plantear las estrategias nacionales sobre el tema.

BIBLIOGRAFÍA

- BRUN, Mario (2011). *Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la formación inicial docente de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL. (Serie políticas sociales n.º 172). Disponible en: www.eclac.cl/publicaciones/xml/2/44612/serie_172_mario_brun_tic_alis_09.2011.pdf, [consulta: agosto de 2012].
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001). *Tecnologías de la información y de la comunicación en el ámbito del desarrollo. El papel de las TIC en la política comunitaria de desarrollo*. Bruselas. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0770:FIN:ES:PDF>, [consulta: agosto de 2012].
- EDWARDS, Michael (2004). *Future positive. International co-operation in the 21st century*. Londres: Earthscan.
- HEPP, Pedro (2012). *Formación inicial docente y TIC: Tarea pendiente*. RELPE. Disponible en: www.relpe.org/especial-del-mes/formacion-inicial-docente-y-tic-tarea-pendiente/, [consulta: agosto de 2012].
- HINOSTROZA, J. Enrique y LABBÉ, Christian (2011). *Políticas y prácticas de informática educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL. (Serie políticas sociales n.º 171). Disponible en: www.eclac.org/publicaciones/xml/5/43615/sps171-Políticas-prácticas-de-Tic-May2011.pdf, [octubre de 2010].
- LUGO, María Teresa y KELLY, Valeria (2010). *Tecnología en educación. ¿Políticas para la innovación?* Buenos Aires: IPE, UNESCO. Disponible en: www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos, [consulta: septiembre de 2012].
- ORDUZ, Rafael (dir) (2012). *Aprender y educar con las tecnologías del siglo XXI*. Bogotá: Corporación Colombia Digital. Disponible en: http://colombiadigital.net/newcd/component/docman/doc_download/1966-aprender-y-educar-con-las-tecnologias-del-siglo-xxi, [consulta: agosto de 2012].
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI) (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid. Disponible en: www.oei.es/metas2021/libro.htm, [consulta: octubre de 2012].

PARADA, Soledad y OTROS (2010). *Avances en el acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en América Latina y el Caribe 2008-2010*. Santiago de Chile: CEPAL. Disponible en: www.eclac.org/ddpe/publicaciones/xml/3/38923/W316.pdf, [consulta: septiembre de 2012].

SECRETARÍA GENERAL IBEROAMERICANA (SEGIB) (2005). *Informe anual TEIB 2005*. Disponible en: <http://segib.org/upload/P%20teib3.pdf>, [consulta: noviembre de 2012].

SORIA, Ernesto (1999). *La cooperación internacional para el desarrollo y la política mexicana en la materia: evolución y perspectiva*. Tesis de licenciatura. México: UNAM.

SUNKEL, Guillermo (2006). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores*. Santiago de Chile: CEPAL. Disponible en: www.eclac.org/socinfo/noticias/documentosdetrabajo/9/27849/Serie126final.pdf, [consulta: octubre de 2012].

XALMA, Cristina (2007). «Informe de la cooperación en Iberoamérica». *Estudios SEGIB n.º 2*. Disponible en: www.segib.org/upload/File/librocastellanocompleto.pdf, [consulta: noviembre de 2012].

RECURSOS WEB

CENTRO DE ALTOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS (CAEU): www.oei.es/caeu.php

INSTITUTO IBEROAMERICANO DE TIC Y EDUCACIÓN (IBERTIC): www.oei.org.ar/ibertic.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI): www.oei.es

RED LATINOAMERICANA DE PORTALES EDUCATIVOS (RELPE): www.relpe.org

LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA: ENTRE LA RETÓRICA Y LA INCERTIDUMBRE

Jesús Sebastián*

SÍNTESIS: El artículo describe el actual panorama de la cooperación internacional universitaria, cuyos ejes articuladores son la complementación de las capacidades, el fortalecimiento institucional y la internacionalización de las universidades. Se trata de una cooperación muy diversificada en cuanto a las modalidades y a los ámbitos geográficos, y su expansión ha contribuido a generar estrategias para incrementarla. Bajo la premisa de que no hay ámbito ni componente universitario que no pueda contemplar alguna modalidad de cooperación internacional y beneficiarse de las oportunidades que la misma ofrece, integrada en los objetivos de creación de capacidades y desarrollo institucional de una universidad, la presente aportación centra su atención en la cooperación universitaria en el ámbito iberoamericano. Esta última se da en una gran variedad de esquemas, de los que solamente unos pocos son estrictamente iberoamericanos, es decir, propiciados desde una institucionalidad iberoamericana; lo que ha llevado a diferenciar la cooperación iberoamericana estricta de la indirecta y de la autónoma. Finalmente, se analizan las potencialidades y el futuro de la cooperación iberoamericana, condicionado este último por diversos factores, entre ellos el menor peso de la dimensión iberoamericana, las crecientes asimetrías entre las universidades y la fatiga observada en los instrumentos de fomento de la cooperación.

Palabras clave: cooperación iberoamericana; cooperación internacional universitaria; internacionalización.

A COOPERAÇÃO UNIVERSITÁRIA IBERO-AMERICANA ENTRE A RETÓRICA E A INCERTEZA

SÍNTESE: O artigo descreve o atual panorama da cooperação internacional universitária, cujos eixos articuladores são a complementação das capacidades, o fortalecimento institucional e a internacionalização das universidades. Trata-se de uma cooperação muito diversificada quanto às modalidades e aos âmbitos geográficos e sua expansão contribuiu para gerar estratégias a fim de incrementá-la. Sob a premissa de que não há âmbito nem componente universitário que não possa contemplar alguma modalidade de cooperação internacional e beneficiar-se das oportunidades

* Consultor internacional e investigador del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España. jesussebastianaudina@gmail.com

que a mesma oferece, integrada nos objetivos de criação de capacidades e de desenvolvimento institucional de uma universidade, a presente contribuição centra sua atenção na cooperação universitária no âmbito ibero-americano. Esta última se dá em uma grande variedade de esquemas, dos quais somente uns poucos são estritamente ibero-americanos, isto é, propiciados a partir de uma institucionalidade ibero-americana; o que nos levou a diferenciar a cooperação ibero-americana estrita da indireta e da autônoma. Finalmente, analisam-se as potencialidades e o futuro da cooperação ibero-americana, condicionado este último por diversos fatores, entre eles o menor peso da dimensão ibero-americana, as crescentes assimetrias entre as universidades e a fadiga observada nos instrumentos de fomento da cooperação.

Palavras-chave: ibero-americana; cooperação internacional universitária; internacionalização.

THE IBERO-AMERICAN UNIVERSITY COOPERATION: BETWEEN THE RHETORIC AND THE UNCERTAINTY

ABSTRACT: The article describes the current landscape of international university cooperation, whose articulators axes are the complementation of the capacities, institutional strengthening and the internationalization of universities. This is a very diversified cooperation regarding to the modalities and to geographical areas, and its expansion has contributed to generate strategies to increase it. Under the premise that there is no university scope or component that cannot contemplate some form of international cooperation and benefit from the opportunities it offers, integrated into the objectives of capacity building and institutional development of a university, this contribution focuses its attention on the university cooperation in the Ibero-american field. This last one occurs in a wide variety of schemas, of which only a few are strictly ibero-american, that is to say, fueled from ibero-american institutions; what has led to differentiate the strict Ibero-american cooperation from the indirect and the autonomous. Finally, we analyze the potential and the future of the ibero-american cooperation, the latter conditioned by a number of factors, including the lower weight of the ibero-american dimension, the growing asymmetries between the universities and the fatigue observed in the instruments for the promotion of cooperation.

Keywords: Ibero-american cooperation; international cooperation university; internationalization.

1. INTRODUCCIÓN

La progresiva expansión de la cooperación académica y científica orientada a la complementación de las capacidades, el fortalecimiento institucional y la internacionalización de las universidades, ha revalorizado el papel de las estrategias institucionales para el fomento de la cooperación

internacional, actualmente muy diversificada en cuanto a las modalidades y a los ámbitos geográficos.

Respecto de las modalidades, las universidades cooperan entre sí y con otras instituciones para mejorar sus modelos organizativos y estándares de gestión, la formación y especialización de sus profesores e investigadores, los contenidos y métodos docentes, la oferta de grado y posgrado, la participación de profesores de otros países, la movilidad de estudiantes, las actividades de I+D y las actividades de vinculación y extensión. No hay un ámbito ni un componente universitario que no pueda contemplar alguna modalidad de cooperación internacional y beneficiarse de las oportunidades que ofrece una cooperación integrada en los objetivos de creación de capacidades y desarrollo institucional de una universidad.

Las estrategias de internacionalización de las universidades, tanto las orientadas a la introducción de la dimensión internacional al interior de la universidad (la internacionalización *in house* o en casa) como las orientadas a la proyección internacional de las capacidades docentes e investigadoras de la universidad y la captación de estudiantes extranjeros, tienen también en este modelo de cooperación una potente herramienta para la acción.

La búsqueda de las mejores oportunidades para la cooperación, en especial en cuanto al aprovechamiento de los programas existentes de financiación de la cooperación, los objetivos perseguidos y las contrapartes deseables o posibles, determina el mapa institucional y geográfico de la cooperación internacional de cada universidad. En la medida en que la misma responde a objetivos institucionales específicos, estos mapas se diversifican en función de estrategias y acuerdos interinstitucionales.

Si la cooperación responde a un modelo espontáneo, la configuración de estos mapas responde a las condicionalidades impuestas por los programas de oferta de financiación de la cooperación académica y científica, y por las lógicas y capital relacional de los docentes e investigadores universitarios. Este mapa es resultante de una mezcla de actividades formales e informales, producto de las diferentes lógicas de los agentes y actores de la cooperación internacional, cuya dimensión geográfica está dominada por la multipolaridad y la geometría variable, siendo un ecosistema complejo.

El análisis de los mapas de cooperación permite conocer el peso que los diferentes países y regiones del mundo tienen en la cooperación universitaria internacional. Este artículo se centra en la cooperación universitaria en el ámbito iberoamericano.

2. EL ÁMBITO IBEROAMERICANO EN LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA

Un primer aspecto a dilucidar es de qué hablamos cuando hablamos de cooperación universitaria iberoamericana. Se acepta el ámbito iberoamericano como la suma de dos espacios diferenciados: el ibérico (España y Portugal), integrado a su vez en el ámbito europeo, y el latinoamericano, que incluye los países de América Latina de habla española y portuguesa. Este último integra varios ámbitos supranacionales con identidades propias, como el suramericano, el andino y el centroamericano, entre otros, y, a su vez, se incluye en un ámbito hemisférico, el interamericano y la Alianza del Pacífico, que han constituido varios países..

La cooperación universitaria se lleva a cabo dentro de todos estos ámbitos, tanto de manera multilateral como bilateral, por lo que la caracterización geográfica de la cooperación y su identificación es muy variada. La cooperación de las universidades de los 21 países que se incluyen en Iberoamérica puede identificarse como iberoamericana, latinoamericana, suramericana, centroamericana, euro-latinoamericana, interamericana y bilateral, dependiendo del entorno en el que se lleva a cabo. Por ello, la caracterización de la cooperación iberoamericana requiere delimitar un marco específico.

48

La alternativa que se propone para esta caracterización diferencia la cooperación iberoamericana estricta, la indirecta y la autónoma.

- Estricta: se desarrolla en el marco de programas u organizaciones que tienen una institucionalidad iberoamericana.
- Indirecta: se lleva a cabo en el marco de programas u organizaciones que no tienen una institucionalidad iberoamericana, pero que posibilitan la colaboración conjunta de instituciones y grupos de investigación de países iberoamericanos junto a los de países extra-iberoamericanos.
- Autónoma: se da mediante actividades triangulares o redes multilaterales en las que participan instituciones o grupos de investigación de España y/o Portugal con instituciones o grupos de investigación de países latinoamericanos, dentro de esquemas formales o informales autogenerados por los participantes.

La cooperación iberoamericana implica para las tres variables un componente de multilateralidad, bien en el marco institucional en que se desarrolla, en el caso de la cooperación estricta, o bien en las modalidades de cooperación, en los casos de la indirecta y la autónoma.

En esta propuesta no se consideran como cooperación iberoamericana las cooperaciones desarrolladas dentro de marcos formales o informales bilaterales, ya sean a través de convenios gubernamentales, interinstitucionales o de programas de la cooperación española que financian las relaciones de instituciones españolas con las de otros países, como ha sido el programa de Cooperación Interuniversitaria y de Investigación Científica (PCI), excepto que sean multilaterales.

Tampoco se considera cooperación iberoamericana la que se realiza en marcos formales latinoamericanos tales como MERCOSUR, UNASUR, Pacto Andino, Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) y la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), entre otros. En el mismo sentido, las colaboraciones, por ejemplo, entre España y Argentina, México y Brasil o Colombia y Francia se consideran ejemplos de cooperaciones bilaterales que se desarrollan en marcos institucionales no iberoamericanos.

2.1 ESTRUCTA

El fomento de la cooperación académica y científica iberoamericana estricta es promovido actualmente por algunas iniciativas que tienen un variado impacto y muestran ciertas incertidumbres sobre su futuro. De estas, las que están operativas son las llevadas a cabo por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en especial su programa de Ciencia, Tecnología y Sociedad, el Observatorio y el Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA) cofinanciado por la Junta de Andalucía; el Programa Iberoamericano de Movilidad Académica de Posgrado Pablo Neruda, aprobado en el marco de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno (CIJEG) para el fomento de la movilidad de estudiantes de posgrado, y el Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED), creado en 1984 para el fomento de la cooperación científica.

Entre las organizaciones o programas que tienen una institucionalidad iberoamericana se incluyen asociaciones que llevan a cabo algunas actividades de cooperación, como la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP), la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD) y la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES). Existen iniciativas que desempeñaron cierto papel pero que hoy están poco activas, como el Convenio Andrés Bello (SECAB); otras que no han logrado desarrollarse, como el Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB) constituido en 2002, y otras creadas recientemente, que no se han puesto en marcha, como Innova, de 2009. Por su parte, algunas iniciativas surgidas del ámbito privado han contribuido a favorecer la

información y las relaciones académicas en Iberoamérica, como es el caso de UNIVERSIA, que cuenta con el apoyo del Banco de Santander.

2.2 INDIRECTA

La cooperación universitaria indirecta entre países iberoamericanos, muy amplia en los últimos quince años, ha sido propiciada especialmente por los programas de la Unión Europea, y se puede caracterizar como eurolatinoamericana. El programa ALFA ha posibilitado cientos de redes de cooperación universitaria con diferentes objetivos, en las que han participado universidades latinoamericanas con españolas y/o portuguesas y de otros países de la UE. El programa ERASMUS¹ Mundus ha contribuido también a la generación de redes de colaboración en el posgrado y a la movilidad de estudiantes. El programa marco de I+D de la Unión Europea en sus diferentes ediciones ha dado apoyo a proyectos de investigación junto con grupos de investigación de países iberoamericanos y, en la mayoría de los casos, con participantes de otros países europeos. En términos presupuestarios, la contribución de la UE a la cooperación entre universidades iberoamericanas en esquemas multilaterales ha sido mucho mayor que la dedicada a cooperación iberoamericana estricta por entidades institucionalmente iberoamericanas.

50

2.3 AUTÓNOMA

La cooperación universitaria autónoma entre universidades de países iberoamericanos se ha dado en diferentes esquemas formales, como el PCI de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), y en esquemas informales, con financiamientos provenientes de diferentes fuentes destinados o no al fomento de la cooperación. Las modalidades de cooperación han comprendido triangulaciones y redes multilaterales con participación conjunta de universidades ibéricas y latinoamericanas. Se incluyen también actividades conjuntas entre redes universitarias latinoamericanas y europeas, como las de la AUGM con el Grupo Coimbra de universidades europeas o las establecidas en el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). La cooperación científica con financiación de los grupos de investigación proveniente de fuentes que no están destinadas específicamente a la cooperación es muy habitual. Es difícil cuantificar la cooperación iberoamericana autónoma dada la variedad de las potenciales fuentes de financiación y la

¹ *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*, en español: Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios.

dependencia de las iniciativas de los propios grupos que colaboran para desarrollar estas modalidades de cooperación.

En resumen, la cooperación entre universidades de países iberoamericanos tiene lugar en una gran variedad de esquemas, de los que solo unos pocos son estrictamente iberoamericanos, es decir, en esquemas propiciados desde una institucionalidad iberoamericana.

3. CONDICIONANTES DE LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA

El futuro de la cooperación iberoamericana está condicionado por varios factores, entre los que se destacan el menor peso de la dimensión iberoamericana, las crecientes asimetrías entre las universidades y la fatiga que se observa en los instrumentos de fomento de la cooperación.

El primero de estos factores se relaciona con el entorno político en el que se desarrolla la cooperación iberoamericana estricta. El ámbito iberoamericano plantea en la actualidad debilidades desde el punto de vista político y de capacidades para desarrollar iniciativas. Desde comienzos de la década de 1990, cuando se plantea políticamente una comunidad iberoamericana, la propuesta no ha terminado de consolidarse. La dinámica propia de los países latinoamericanos y de sus sucesivos esquemas de asociación, la baja capacidad para poner en marcha iniciativas iberoamericanas con visibilidad e impacto, más allá de reuniones y declaraciones, la creciente disminución del peso de lo iberoamericano en las políticas y estrategias internacionales de los países latinoamericanos ante los nuevos escenarios, en especial el asiático, los necesariamente crecientes esfuerzos diplomáticos para mantener las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno, la creciente influencia de algunos países latinoamericanos en el escenario mundial que ha creado polos con intereses propios y la creciente debilidad de los países ibéricos como consecuencia de la crisis y el consiguiente debilitamiento de la capacidad de actuar como dinamizadores del ámbito iberoamericano, determinan un escenario que tiende a la progresiva dilución de lo iberoamericano en aras de un mayor peso de lo latinoamericano y de las relaciones multipolares de América Latina con áreas geográficas de mayor dinamismo económico. Lengua, expresiones culturales y relaciones personales son probablemente los elementos que hoy cohesionan una cierta identidad iberoamericana.

La dispar celeridad existente en los últimos años en el desarrollo de las universidades ha dado lugar a una gran asimetría en las capacidades

docentes e investigadoras de las universidades de los países iberoamericanos. Si no se diseñan objetivos para la cooperación y esquemas de participación que las tomen en cuenta, las asimetrías –que también presentan dificultades en los esquemas de gobernanza de las organizaciones y programas de fomento de la cooperación iberoamericana– pueden ser un freno a las cooperaciones multilaterales. En el caso de la cooperación universitaria se puede producir una dualidad entre el enfoque de la cooperación académica y científica tradicional, basada en la complementación y el beneficio mutuo, y un enfoque de cooperación al desarrollo, más unilateral y con una clara diferenciación de objetivos, modalidades e impactos. Las fronteras difusas entre los dos enfoques y las diferentes expectativas que pueden existir entre los participantes en la cooperación son condicionantes de la cooperación multilateral iberoamericana.

En la actualidad se observa una fatiga de los instrumentos de fomento de la cooperación universitaria por parte de las organizaciones o programas institucionalmente iberoamericanos, motivada por diferentes razones.

Una causa, que es intrínseca a los propios programas de fomento por falta de compromiso de los países participantes, se refleja en financiaciones muy asimétricas, y por debilidades en los esquemas de gestión. El programa Pablo Neruda y el programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo, ambos emblemáticos, hoy presentan incertidumbres.

52

El Pablo Neruda tiene un impacto limitado. El número de estudiantes que moviliza es muy reducido y su esquema y compromisos de financiación por parte de los países participantes no facilita que pueda remontarse significativamente la cifra de 258 estudiantes en movilidad. Hay que señalar que una red de universidades de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo, que agrupa instituciones de países del MERCOSUR, moviliza cada año mayor número de estudiantes, mientras que el programa ERASMUS de la Unión Europea movilizó 37.432 estudiantes europeos a España y unos 36.000 españoles a otros países de la UE en el curso 2010-11. Además Brasil, el país latinoamericano con mayores capacidades universitarias y científicas, no participa en el programa.

Por su parte, el CYTED se encuentra en la necesidad de reestructurarse ante la drástica merma de la financiación española, la mayor contribuyente al presupuesto. En este sentido ha anunciado una disminución del 80% en su aportación en 2013. Existe además la convicción de tener que repensar los objetivos y modalidades de cooperación del programa, no solamente por el tema presupuestario, sino también por la dualidad que se ha profundizado en los últimos años entre una orientación más próxima a la cooperación científica *sensu stricto* que a la cooperación científica al desarrollo.

Ya se han comentado anteriormente las limitaciones de algunas otras iniciativas que están más o menos operativas en la actualidad.

En 2005 se propuso el concepto de Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC), que no ha pasado de ser un «paraguas» de algunas iniciativas ya existentes, sin causar, hasta ahora, mayor impacto. En mi opinión, la retórica iberoamericana no ha tenido reflejo en la cooperación iberoamericana estricta en el ámbito académico y científico, tanto en programas potentes de fomento de la cooperación, como en los recursos financieros movilizados.

Por otra parte, algunos programas de la Unión Europea que han permitido una intensa cooperación iberoamericana indirecta se han terminado, como el programa ALFA, o se están reconduciendo dentro de las nuevas políticas de cooperación con los países de renta media. La futura estructura de la cooperación de la UE permite adelantar una pérdida de especificidad y prioridad de América Latina. Es de esperar, sin embargo, que se mantengan las colaboraciones científicas entre grupos de investigación ibéricos y de países de América Latina en proyectos financiados por el próximo programa marco de I+D que está actualmente en su etapa de diseño.

La cooperación iberoamericana autónoma también tiene menos posibilidad de desarrollarse debido, entre otras causas, a la desaparición del PCI de la AECID, sin que, hasta ahora, se vean signos positivos para la cooperación universitaria de España con América Latina en el actual borrador del Plan Director de la Cooperación Española para los próximos años. Independientemente de estas circunstancias, las colaboraciones informales en redes, fruto de las relaciones existentes entre profesores e investigadores y entre redes universitarias, podrán mantenerse con recursos propios provenientes de diferentes fuentes en la medida de que estas fuentes lo permitan.

4. POTENCIALIDADES DE LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA

En la X Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, celebrada en Panamá en 2000, se dio un mandato a la Secretaría de Cooperación Iberoamericana para analizar las potencialidades de la cooperación universitaria y realizar propuestas de iniciativas para aprovechar estas potencialidades. El estudio incluyó un taller en Cartagena de Indias con participación de responsables de cooperación internacional de universidades, organizaciones académicas, expertos y gestores en la materia, así como una consulta a los gobiernos de los países iberoamericanos. El trabajo elaborado fue analizado por los presidentes en la XI CIJEG, celebrada en noviembre de

2001 en Lima, Perú, un resumen del cual se publicó al año siguiente en forma de artículo en la *Revista Iberoamericana de Educación*².

El estudio analizó sistemáticamente cinco ámbitos, aquellos que ofrecen mayores oportunidades para la cooperación, y las iniciativas que podrían optimizar y mejorar los impactos de la cooperación en educación superior: políticas, organización y gestión de la educación superior; formación de pregrado, posgrado, continua, a distancia y virtual; investigación científica y desarrollo tecnológico; extensión y vinculación de las instituciones de educación superior, y cooperación internacional para el desarrollo.

Se realizaron dieciséis propuestas de iniciativas cubriendo los cinco ámbitos, que se valoraron en función de diferentes criterios: interés intrínseco de la iniciativa; valor añadido de la cooperación iberoamericana; originalidad en el campo de la cooperación en educación superior; cobertura potencial; efecto multiplicador; sinergias con otros programas exitosos existentes; impacto sobre el fortalecimiento institucional; impacto sobre la internacionalización de las instituciones; impacto sobre la cohesión regional; sostenibilidad; dificultades de gestión; coste financiero / beneficios esperables, y viabilidad.

54

Al cabo de los diez años, el análisis de la situación actual muestra que solamente cinco tienen algún desarrollo como consecuencia de la puesta en marcha de nuevas iniciativas o de iniciativas parcialmente en desarrollo.

Entre las nuevas iniciativas se encuentra la creación del CUIB, que corresponde a la propuesta de creación de un Foro Iberoamericano de Consejos y Asociaciones de Instituciones de Educación Superior; la creación de RIACES, que corresponde a la propuesta de creación de una Red Iberoamericana de Agencias de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior, y la creación del programa Pablo Neruda, que corresponde a la propuesta de puesta en marcha de una Iniciativa Iberoamericana de Movilidad de Estudiantes de Educación Superior. El programa PIMA, cogestionado por la OEI con la Junta de Andalucía, contribuye también a darle contenido a esta propuesta, si bien es anterior a 2001.

Entre las propuestas que no han generado nuevas iniciativas pero que se reflejan en organizaciones existentes, mencionamos dos: la que se relaciona con AUIP, de poner en marcha una iniciativa iberoamericana de cooperación para el fortalecimiento del posgrado, y la que se relaciona con

² Jesús SEBASTIÁN (2002). «Oportunidades e iniciativas para la cooperación iberoamericana en educación superior». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 28, pp. 197-229. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie28a07.htm>. [consulta: enero, 2013].

la AIESAD, tendiente a activar una iniciativa iberoamericana de cooperación en educación a distancia y virtual.

El grado de desarrollo y cobertura de estas actuaciones es heterogéneo y en general todas presentan limitaciones importantes. El CUIB se mantiene con un perfil bajo y ha desarrollado escasas actividades más allá de reuniones periódicas, al menos hasta 2008, según se desprende de su página web. Respecto al programa Pablo Neruda, ya se ha comentado alguna de sus debilidades. Por su parte, la agenda de actividades de la AUIP, posiblemente debido a sus limitaciones presupuestarias, no cubre la potencialidad y el importante papel que tiene en la actualidad el posgrado en las universidades iberoamericanas.

En resumen, el balance de los últimos estos diez años del fomento de la cooperación iberoamericana estricta es muy modesto, pudiendo deducirse que el interés de los gobiernos de los países iberoamericanos ha sido escaso y no han priorizado la cooperación en el ámbito de la educación superior.

5. ¿EXISTE UN FUTURO PARA LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA?

55

El futuro está pendiente de ser escrito, pero se pueden identificar tendencias que permiten argumentar sobre su posible trayecto.

Por una parte, existe una comunidad académica y científica con lazos establecidos y consolidados que garantizarían una continuidad en las colaboraciones a nivel personal. El problema es que las fuentes de recursos necesarios para mantener estas colaboraciones se agotan, así como las necesarias para establecer nuevas relaciones que vayan garantizando el futuro. Las becas para estudios de posgrado en España, una vía para establecer estas nuevas relaciones, se han reducido drásticamente; las del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación de España, gestionadas por la AECID, han desaparecido, y las de la Fundación Carolina han disminuido significativamente. Las universidades, especialmente las españolas, están sufriendo severos recortes presupuestarios, lo que limita sus posibilidades de financiar con recursos propios actividades de cooperación que no tengan un apoyo externo. Como la situación en Portugal tampoco es propicia, el eje ibérico, fundamental en la cooperación iberoamericana, presenta un escenario escasamente optimista.

Por otra parte, los condicionantes señalados permiten anticipar que no son previsibles nuevas iniciativas por parte de la Secretaría General

Iberoamericana (SEGIB), como institución matriz del ámbito iberoamericano, que puedan dinamizar la cooperación universitaria. Si en la última década no se han creado esquemas y programas sólidos de fomento de la cooperación, es difícil pensar que se puedan crear en los próximos años.

En este escenario y ante la previsión de la ausencia de nuevas iniciativas, cabe especular sobre el papel que para crear algunos espacios propicios para la cooperación podrían desempeñar dos organizaciones iberoamericanas bien asentadas: la Organización de Estados Iberoamericanos y el programa CYTED.

La OEI está reconocida como una institución que ha desarrollado una notable actividad en el ámbito de la educación no universitaria y, en menor medida, en el ámbito de la educación superior y la investigación científica. En educación superior ha impulsado algunas iniciativas de fomento de la movilidad de estudiantes de grado mediante el programa PIMA y la impartición de cursos de especialización y maestría para estudiantes iberoamericanos en colaboración con universidades, especialmente españolas, en la modalidad a distancia. La actividad en el ámbito científico se ha centrado en varios aspectos del enfoque CTS (ciencia-tecnología-sociedad) y, más recientemente, desde la creación del Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad y la incorporación a la OEI de la Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT), ha ocupado un reconocido espacio no solamente en el mantenimiento de un sistema de indicadores y su difusión, sino también en la capacitación y asistencia técnica a los países para la elaboración de estos indicadores, en el diseño de indicadores más adaptados a la realidad iberoamericana y en el análisis del desarrollo de varios ámbitos científicos y tecnológicos en Iberoamérica.

56

Hacia el futuro, la OEI podría abrir dos nuevos campos de actividad relacionados, por un lado, con la educación y la ciencia y, por otro, con el fortalecimiento de las capacidades para la formación de investigadores, especialmente en los países que tienen menores capacidades endógenas para ello. La cooperación universitaria puede desempeñar un papel importante en ambos campos.

Las acciones en el binomio educación-ciencia pueden centrarse en el desarrollo de enfoques y contenidos para la enseñanza de las ciencias, las metodologías para su evaluación y la puesta en marcha de experiencias piloto en algunos países. Esta línea de actuación se puede complementar con la profundización en actividades en las que la OEI tiene algunas experiencias, como el fomento de la cultura científica en el conjunto de la sociedad.

Las políticas orientadas a la formación de investigadores en América Latina están provocando una brecha cada vez mayor en las capacidades para la I+D de los países. Los potentes programas de becas para formación en el exterior de unas pocas naciones y la debilidad de los programas de maestrías de investigación y de doctorado en la mayoría de otras, están en la base de la profundización en el futuro de las asimetrías en capacidades para la I+D. La OEI puede desempeñar un papel decisivo para aliviar estas asimetrías mediante un programa de fortalecimiento de la calidad y pertinencia de posgrados orientados a la formación de investigadores en países con menores capacidades para la formación. El programa requiere un fuerte componente de cooperación universitaria y puede contemplar diferentes enfoques y modalidades de cooperación, cuya descripción desborda el objetivo de este artículo. Una alianza entre la OEI y la AUIP podría ser valiosa para el desarrollo del mismo, que, a su vez, podría articularse con el programa Pablo Neruda.

Los dos ámbitos de actividad de la OEI que se han indicado permiten desarrollar el componente de ciencia de la organización y son dinamizadores de la cooperación universitaria iberoamericana. A su vez, están en línea con la actual decisión de la OEI de profundizar su actividad en el ámbito de la ciencia y la tecnología.

El programa CYTED es el principal instrumento de cooperación científica con una institucionalidad iberoamericana. Desde su creación, en 1984, ha pasado por diferentes etapas de crecimiento y estancamiento y, como se ha señalado anteriormente, se encuentra en la actualidad en una encrucijada. De cómo se resuelva dependerá el papel que puede desempeñar en el futuro como articulador y dinamizador de la cooperación científica iberoamericana; cooperación en la que las universidades son un componente fundamental dada la concentración de capacidades de I+D que existe en Iberoamérica en estas instituciones. Tres ejes de acción pueden ser determinantes en el futuro: uno referido a la gobernanza del programa, incluyendo su financiación, y dos referidos a la orientación y contenidos del programa.

El futuro inmediato del programa CYTED será un test de la existencia real de un compromiso iberoamericano entre los responsables de las políticas científicas de los gobiernos; compromiso que se deberá reflejar en un apoyo presupuestario junto con un esquema de cofinanciación suficiente y efectivo, así como en un acuerdo para un plan de acción de medio plazo que se articule con las políticas nacionales de I+D. Con relación al programa, será preciso el establecimiento de modalidades de cooperación inclusivas, que permitan salvar las asimetrías existentes entre países y, para ello, las redes pueden ser una modalidad estratégica y una mayor focalización de la cooperación científica hacia temas críticos para el desarrollo y la inclusión social, con el fomento de la interdisciplinariedad y de las ciencias sociales.

En resumen, el incierto futuro de la cooperación universitaria iberoamericana tiene dos ventanas de oportunidad para que este porvenir tenga algún futuro. Su aprovechamiento hará posible que la cooperación entre universidades iberoamericanas pueda tener lugar en esquemas institucionalmente iberoamericanos y no solo en esquemas informales o propiciados por lógicas y entidades que tienen otros objetivos.

MOVILIDAD ESTUDIANTIL INTERNACIONAL Y COOPERACIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL SUPERIOR DE EDUCACIÓN¹

Jonathan Jesús García Palma*

SÍNTESIS: La movilidad académica es uno de los principales referentes de los procesos y estrategias de cooperación educativa y, además de ser expresión directa de la colaboración entre instituciones y estructuras gubernamentales, también se constituye como elemento importante del conjunto de políticas educativas en materia de internacionalización de la educación superior y colaboración en materia de desarrollo.

En este artículo se hace un breve acercamiento analítico a las formas en que puede entenderse la movilidad estudiantil internacional dentro de los procesos de internacionalización de la educación superior, integración regional y cooperación educativa en general, destacando el papel que los ministerios de Educación, las instituciones de educación superior (IES) y los organismos nacionales e internacionales, de diversa índole, desempeñan en materia de promoción de acuerdos de colaboración que tienen como meta final el fortalecimiento de la educación terciaria.

Asimismo, se destaca la importancia de la movilidad estudiantil internacional como expresión de la internacionalización de la educación superior, de la cooperación académica y la integración regional, además de ser un elemento clave para la mejora de la formación profesional, la movilización de saberes y la estructuración de redes de intercambio de conocimientos que permitan dar solución a los problemas de los países participantes. De igual forma se elaboran algunos apuntes sobre el papel que la misma ha tenido en el contexto mexicano de los últimos años.

Palabras clave: movilidad estudiantil; cooperación educativa; internacionalización de la educación superior; política educativa.

¹ El presente trabajo tiene como base la ponencia titulada «Un acercamiento analítico a la participación de México en algunos programas de movilidad estudiantil internacional en el marco de la internacionalización de la educación superior», que el autor presentó en el Coloquio Internacional «Circulación Internacional de Conocimientos. Cuestiones académicas y científicas en los países en desarrollo», el 14 de octubre de 2012 en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV) de la ciudad de México.

* Asesor pedagógico independiente, asesor en materia de desarrollo organizacional, conferencista y profesor de regularización en el nivel básico.

MOBILIDADE ESTUDANTIL INTERNACIONAL E COOPERAÇÃO EDUCATIVA NO NÍVEL SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

SÍNTESE: A mobilidade acadêmica é um dos principais referentes dos processos e das estratégias de cooperação educativa e, além de ser expressão direta da colaboração entre instituições e estruturas governamentais, também se constitui como elemento importante do conjunto de políticas educativas em matéria de internacionalização da educação superior e da colaboração em matéria de desenvolvimento.

Neste artigo, faz-se uma breve aproximação analítica às formas em que se pode entender a mobilidade estudantil internacional, dentro dos processos de internacionalização da educação superior, integração regional e cooperação educativa em geral, destacando o papel que os ministérios de educação, as instituições de Educação Superior (IES) e os organismos nacionais e internacionais, de diversa índole, têm em matéria de promoção de acordos de colaboração, cuja meta final é o fortalecimento da educação terciária. Neste trabalho, destaca-se a importância da mobilidade estudantil internacional como expressão da internacionalização da educação superior, da cooperação acadêmica e da integração regional, ademais de ser elemento chave para a melhoria da formação profissional, a mobilização de saberes e a estruturação de redes de intercâmbio de conhecimentos que permitam dar solução aos problemas dos países participantes. Da mesma forma, apontam-se notas sobre o papel que ela teve no contexto mexicano atual.

Palavras-chave: mobilidade estudantil; cooperação educativa; internacionalização da educação superior; política educativa.

INTERNATIONAL STUDENT MOBILITY AND EDUCATIONAL COOPERATION IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: Academic mobility is one of the leading references on the processes and strategies of educational cooperation and, in addition to being direct expression of the collaboration between institutions and governmental structures, is also an important element of the set of educational policies in the field of internationalization of higher education and collaboration in the field of development.

In this article there is a brief analytical approach to the ways in which the international student can be understood mobility within the processes of internationalization of higher education, regional integration and cooperation in general educational, highlighting the role that the ministries of education, higher education institutions (HEI) and the national and international agencies, of diverse nature, play in the promotion of partnership arrangements that have as their final goal the strengthening of the tertiary education.

It also points out the importance of the international student mobility as an expression of the internationalization of higher education, the academic cooperation and regional integration, in addition to being a key element for the improvement of vocational training, mobilization of knowledge and the building of networks for the exchange of knowledge to give solution to the problems of the participating countries. In the same way are drawn up some notes on the role that it has had in the Mexican context of recent years.

Keywords: student mobility; educational cooperation; internationalization of higher education; educational policy.

1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con el reporte *Education at a glance* de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2011), para 2009 existían cerca de 3,7 millones de estudiantes inscritos en instituciones de educación superior (IES) externas a su país de origen, cifra que aumentó a 4,1 millones para 2010 (OCDE, 2012) y que representa, directamente, el fenómeno de la movilidad estudiantil internacional. Para citar un ejemplo, con base en la última entrega del reporte mencionado, del total de 2.981.313 estudiantes mexicanos que cursaban estudios en el nivel superior durante el ciclo escolar 2010-11, el 1% se encontraba matriculado en el extranjero, lo que equivale a 29.813 personas, según datos de la Secretaría de Educación Pública de México (SEP, 2011).

En este espacio se analizará brevemente el fenómeno de la movilidad estudiantil internacional con relación a la internacionalización de la educación superior y a los procesos de cooperación e integración regional vigentes, destacando su importancia como parte de la estrategia de colaboración internacional y la necesidad de rescatar el sentido de trabajo conjunto y beneficio mutuo en este tipo de programas.

2. LA MOVILIDAD ACADÉMICA CONTEMPORÁNEA

Ha sido dentro del marco de desarrollo de los procesos de globalización que la movilidad estudiantil se intensificó, a pesar de la existencia de programas y proyectos que cuentan con varios años de funcionamiento. La estructuración de acuerdos comerciales específicos, el diseño e implementación de estrategias económicas internacionales, la puesta en marcha de procesos de integración regional y cooperación internacional, así como de nuevas formas de producción y movilización de la información y el conocimiento, son algunos de los factores que propiciaron el surgimiento de las llamadas sociedades de la información y el conocimiento. Este último, como apunta Martín-Barbero (2002), circula en ellas con mayor libertad, puesto que se maneja como información, y la producción y legitimación de saberes no se limita a un círculo social determinado rígidamente, situación que deriva en la transformación de la sociedad y del espacio escolar en todos sus niveles.

El incremento en los flujos estudiantiles coincide con el advenimiento de una mayor movilidad de información y conocimientos que se apoya, y en muchos casos se sustenta, en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las cuales han hecho posible la formación de canales de comunicación y contacto con variadas expresiones

culturales, formas de vida y de trabajo académico que permitieron la creación de escenarios de trabajo, investigación y desarrollo conjunto alternativos e innovadores.

En pocas palabras, la movilidad académica hace referencia al desplazamiento de investigadores, docentes y alumnos entre instituciones educativas nacionales y extranjeras con el objetivo de participar en programas formativos y proyectos de investigación particulares. La movilidad académica suele estar situada dentro de un esquema de trabajo interinstitucional, nacional o internacional, aunque es posible que el flujo de personas se desarrolle a partir de la iniciativa de los propios sujetos o como parte de proyectos específicos que no necesariamente involucran el trabajo con varias IES o centros de investigación. De ahí la importancia de distinguir entre los académicos y estudiantes que se desplazan gracias al apoyo de los programas de cooperación e intercambio institucional y a la obtención de becas destinadas para tal fin, de los que se movilizan por deseo propio o como respuesta a una oferta de trabajo particular sin mediar un acuerdo de colaboración académico o político.

En este artículo nos centraremos en la movilidad académica mencionada en el primer caso, la más utilizada y donde está contenida la movilidad estudiantil en el nivel superior, tanto de carácter nacional como internacional, la cual hace referencia al desplazamiento de estudiantes hacia distintas IES con la intención de cursar, complementar o concluir estudios. No obstante, en ambos casos encontramos como finalidades subyacentes la mejora de los procesos formativos de los estudiantes y el establecimiento de redes de colaboración que promuevan la integración entre países, sociedades y gremios profesionales, motivo por el cual existe un conjunto de políticas públicas y estrategias concretas que promueven y facilitan el flujo de estudiantes.

Así, la movilidad académica, en general, es resultado de la cooperación entre distintas instancias gubernamentales y educativas, asociaciones profesionales, representantes del sector productivo y organismos de diversa índole con una manifiesta preocupación por la educación terciaria. La cooperación educativa internacional, expresada en la firma de acuerdos y tratados y en la consolidación de redes de trabajo e intercambio académico, pretende coadyuvar a la estructuración de procesos de formación profesional pertinentes, partiendo del supuesto básico de que la educación superior es un factor decisivo para el desarrollo económico y social de las naciones.

3. INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y MOVILIDAD ESTUDIANTIL

Somos testigos del desarrollo de una dinámica distinta en materia de formación profesional en la que los modos tradicionales de apropiación del conocimiento resultan insuficientes debido a la aparición de cambios vertiginosos en materia económica, política, social, cultural, comunicativa y académica, situación que obliga a replantear los mecanismos ya puestos en marcha y abrir paso a la implementación de modelos en los que se vinculen formación teórica y práctica con esquemas de preparación específica (tecnológica y de especialización temprana) dentro de cada una de las áreas profesionales de desarrollo. Esta situación queda evidenciada cuando, tanto en el discurso como en la práctica, se enfatiza la importancia de la adquisición de competencias genéricas y específicas para atender las demandas reales que hoy reclaman el mercado laboral y el desarrollo científico y tecnológico.

Por esto, se encuentra en debate el papel de las IES en la sociedad contemporánea, incrementándose la necesidad de una reflexión pedagógica, filosófica, sociológica y política que permita hacer de las universidades e instituciones de educación terciaria un espacio de formación acorde al mundo en que vivimos. La estructuración de una nueva forma de sociedad –la aldea global– en donde las fronteras entre las naciones se reducen y el conocimiento puede llegar a todos los sujetos sin importar el lugar en el que se encuentren (elemento clave de las sociedades de la información y la comunicación), implica la internacionalización de la educación y un pertinente análisis de las formas en que se concibe a la formación (CORDERA y SANTAMARÍA, 2008; CARVALHO, 2010; GARAY, 2008; GARCÍA DE PAREDES, 2008; MARCHESI, 2009; SEP, 2007).

Aunque la dimensión internacional de la educación superior ha estado presente desde hace tiempo –en especial en materia de cooperación para la investigación de alto impacto y en los mecanismos de exportación e importación de recursos, humanos y tecnológicos–, en el presente adquiere nuevas connotaciones que se reflejan en la firma de acuerdos y tratados de colaboración y en el aumento de los flujos migratorios de investigadores, académicos y alumnos, aunque la movilidad continúa siendo un asunto de límites claros, sobre todo en el caso latinoamericano. No obstante, la internacionalización de las IES, en el sentido de que se busca eliminar las fronteras entre ellas y entre sus países de origen, y en donde la colaboración es una pieza fundamental para el desarrollo y mejora sustantiva de sus actividades y proyectos formativos ofrecidos, es una constante, al tiempo que una necesidad y un compromiso multilateral.

Las expresiones de la internacionalización de la educación, beneficiarias de los avances en materia de TIC, superan el ámbito institucional para ubicarse dentro de políticas educativas asociadas a procesos y objetivos heterogéneos. Es así que podemos hablar de internacionalización de las universidades e instituciones de educación terciaria, lo que hace referencia a un proceso en el cual la dimensión internacional se incorpora a ellas en sus aspectos culturales y estratégicos, así como en sus funciones de formación, investigación y extensión, situación que se refleja en la oferta ofrecida y en las capacidades institucionales (SEBASTIÁN, 2004).

Las principales modalidades en que se expresa esta internacionalización de la educación superior, de acuerdo con Cordera y Santamaría (2008), son:

- *Internacionalización individual.* Referida a la movilidad académica y estudiantil ya sea de forma independiente o como parte de un programa específico, con financiamiento o sin él.
- *Internacionalización institucional.* Referida a programas de cooperación interinstitucional (I+D) o a un currículum que incorpora la dimensión intercultural en su estructura.
- *Internacionalización regional, subregional y entre regiones.* Referida a la implementación de programas multilaterales de aprendizaje de idiomas, movilidad académica y vinculación de las universidades con el sector empresarial.
- *Proveedores externos de educación superior.* Referida a estudios realizados con el uso de plataformas electrónicas, así como a los proveedores externos presenciales que ofrecen estudios por medio de campus en otras regiones, sucursales, convenios o franquicias.

La movilidad estudiantil forma parte de la internacionalización de la educación superior en las modalidades individual y regional. En ambos casos resulta esencial la cooperación interinstitucional, de la que se pueden encontrar dos tipos fundamentales: una que se da entre pares con alto nivel de simetría (atendiendo objetivos y metas académicos y científicos), y otra que promueve la cooperación para el incremento del desarrollo institucional, social y productivo, lo que se refleja en una mejora de las condiciones de vida (SEBASTIÁN, 2004). La cooperación interinstitucional puede nacer de los trabajos de integración regional puestos en marcha, y es entonces un elemento estratégico de apoyo para el acercamiento entre naciones y el establecimiento de relaciones sólidas que permitan alcanzar metas y cumplir objetivos de desarrollo compartido. De igual forma, podemos hablar de

cooperación norte-sur, sur-sur o triangular, con base en las categorías de descripción geopolítica vigentes.

A pesar de la importancia que posee en el concierto educativo internacional, y partiendo de un supuesto básico de que la educación, en general, es una pieza clave para el desarrollo social y económico, la internacionalización de la educación superior no debe ser vista como un fin en sí misma, sino como una estrategia para mejorar las funciones de las instituciones universitarias y una herramienta que coadyuve al desarrollo económico, social y educativo de cada país y de la región latinoamericana, dentro de un proceso de planeación y evaluación constante (CORDERA y SANTAMARÍA, 2008).

Incorporar la dimensión internacional en el trabajo de las IES no debe ser una mera cuestión de moda o imitación, situación que provocaría que su sentido se desdibujara, sino que es preciso elaborar una reflexión pedagógica, filosófica, social, histórica y política profunda que permita comprender por qué, y de qué modo, la internacionalización de la educación permitiría aumentar la calidad de los proyectos formativos ofrecidos y constituir uno de los objetivos más importantes a conseguir. Es por ello que los proyectos de cooperación educativa cuentan generalmente con finalidades, objetivos, planes y estrategias de trabajo claros y concretos que posibilitan la gestión de recursos necesarios para su implementación exitosa.

4. EL PAPEL DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN REGIONAL

La integración regional, con la Unión Europea como su exponente más importante a pesar de las serias dificultades económicas que viene enfrentando en los últimos tiempos, tiene como antecedentes directos, entre otros aspectos, la creación de redes de trabajo y cooperación académica exitosas, la disposición de las diversas naciones para participar activamente en los procesos de cooperación económica y educativa, el incremento en el uso de las TIC, que posibilita la comunicación entre zonas distantes, y una importante necesidad de trabajo conjunto para la resolución de problemáticas específicas. Estos antecedentes derivaron en la estructuración de acuerdos con miras a la integración mencionada, partiendo de una plataforma de objetivos, acuerdos y metas comunes. Los estudios de Fernández (2010) y Gil y Roca (2011) nos muestran que la integración regional requiere de integración educativa y movilidad académica.

La educación es un elemento de vital importancia para el desarrollo de las naciones del orbe, pero también es pieza clave para la construcción de

una sociedad más justa y próspera. Resulta imprescindible hablar de cuestiones educativas si se pretende integrar una región geográfica determinada haciendo que sus comunidades logren acercarse, comunicarse y comprenderse para crear un sentido de identidad regional que permita consolidar la integración promovida desde otros frentes. De igual forma, no podríamos hablar de integración en el sentido extenso del término si no fuera posible la movilidad estudiantil entre los países participantes, ya que la cooperación educativa tiene, en ese punto, un referente esencial.

Además del bloque europeo, es posible encontrar otros ejemplos de cooperación económica que pueden promover la integración regional si se desarrollan los mecanismos adecuados para tal fin. Podemos citar el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN o NAFTA por sus siglas en inglés), el Mercado Común del Sur (MERCOSUR) en Sudamérica y el Foro de Cooperación Económica Asia-Pacífico (APEC, por sus siglas en inglés), por mencionar algunos ejemplos. Para la integración regional en materia educativa, los referentes más importantes son el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que tiene como base el Proceso de Bolonia, y el Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC), cuyo antecedente son los trabajos de la OEI en materia de cooperación internacional entre los países miembros.

66

El Proceso de Bolonia se inició formalmente con la firma de la Declaración de Bolonia en 1999 y su base fue, por un lado, la imperativa necesidad de reorganizar el trabajo de las instituciones educativas de nivel superior para hacer frente a la nueva dinámica mundial y, por otro, la consideración de que el mejoramiento de la educación terciaria necesita de movilidad estudiantil, aseguramiento de la calidad, reconocimiento conjunto de títulos y grados y la estructuración de un sistema de transferencia y acumulación de créditos. Su misión fue la de mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior europea, además de convertir a este sistema educativo en un lugar atractivo para los estudiantes internacionales (GARAY, 2008; STOCKWELL, BENGOETXEA y TAUCH, 2011). Esto dio origen a programas de colaboración con América Latina, como el proyecto ALFA-Tuning y el Erasmus Mundus, que tienen como pilares diversos mecanismos que promueven la movilidad estudiantil y en los que intervienen instituciones académicas, oficinas gubernamentales y algunos miembros de la iniciativa privada.

Por otra parte, y haciendo referencia a la región iberoamericana, la OEI ya había incorporado, como uno de sus fines fundamentales, la promoción de programas de cooperación horizontal –dentro de la cual se incluía a la movilidad académica y científica– entre los países miembros, y entre ellos y otras naciones y organismos educativos, científicos, tecnológicos y culturales. Así, en la Declaración de El Salvador (OEI, 2008) se respaldó la propuesta de creación de un Centro de Altos Estudios Universitarios Iberoamericano, cuya

finalidad sería la de contribuir decisivamente a la integración y desarrollo regionales, a la estructuración de una iniciativa de movilidad académica denominada Programa Pablo Neruda y a la constitución del Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC), en el que ya se venía trabajando desde 2005, con base en la Declaración de Salamanca (OEI, 2005).

El EIC es definido por la OEI como un ámbito en el cual, como fundamento de un desarrollo sostenible de la región (OEI, 2006), se promueve la integración regional y se fortalecen y fomentan las interacciones y la cooperación para la generación, difusión y transferencia de los conocimientos, sobre la base de la complementariedad y el beneficio mutuo impulsores, de una mejora en la calidad y pertinencia de la educación superior, la investigación científica y la innovación. Y, como señala Tiana (2009) el EIC se plantea como un espacio interactivo y de colaboración, que abarca dos ámbitos principales: la educación superior, por un lado, y la investigación, desarrollo e innovación (I+D+i), por el otro, siendo la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores una de las propuestas de actuación más relevantes pues permite el establecimiento de relaciones entre grupos de investigación y formación, el intercambio de información, la adquisición de experiencia laboral en contextos diferentes y la construcción de conocimiento mutuo.

Como apreciamos, la integración económica se ve acompañada por la integración educativa, en donde la movilidad estudiantil desempeña un papel determinante puesto que complementa la formación de los sujetos, impulsa el desarrollo de una identidad regional particular, facilita la integración laboral y cultural, posibilita el contacto con formas de trabajo académico y expresión cultural diferentes y enriquecedoras, fomenta el intercambio de ideas y de conocimientos, posibilita la realización de proyectos conjuntos que pueden derivar en la formulación de soluciones a problemas comunes y acerca a los ciudadanos de distintos países, con lo que se promueve la construcción de una región con personas más tolerantes y solidarias. De igual forma, los programas de movilidad estudiantil permiten que los alumnos exploren nuevas áreas de desarrollo profesional y amplíen sus perspectivas en materia de desarrollo académico, laboral y personal.

5. POLÍTICAS PÚBLICAS, COOPERACIÓN EDUCATIVA Y MOVILIDAD ACADÉMICA. EL CASO DE MÉXICO

La política educativa mexicana del período de gobierno 2007-2012 tuvo como documento base al Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (SEP, 2007; estamos en espera de la presentación del plan correspondiente al período 2013-18), en el que se definieron seis objetivos generales. La

internacionalización de la educación superior y la cooperación educativa, en general, fueron incluidas en tres de ellos como elementos para incrementar la calidad de la educación mexicana, fortalecer la corresponsabilidad de los actores sociales y educativos involucrados, y reforzar los mecanismos de transparencia y rendición de cuentas.

De acuerdo con el documento citado, el primer objetivo consistió en:

[...] elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.

Para tal fin se propuso impulsar la internacionalización de la educación superior y de sus instituciones (con la incorporación de la dimensión internacional en los programas y actividades); alentar la celebración de acuerdos de colaboración entre instituciones mexicanas y extranjeras; apoyar los proyectos que favorezcan el establecimiento de redes de trabajo y cooperación académica; impulsar el reconocimiento de créditos, el intercambio académico y el otorgamiento de títulos conjuntos, y participar en la construcción del Espacio Común de la Educación Superior, tanto de América Latina y el Caribe como de otras regiones mundiales. De igual forma, los mecanismos de intercambio y cooperación académica, nacionales e internacionales, fueron contemplados dentro de las líneas de acción dirigidas al nivel medio superior (SEP, 2007, pp. 25-29).

68

Por otro lado, el quinto objetivo se refirió al ofrecimiento de servicios educativos de calidad que derivaran en la formación de personas con un alto sentido de responsabilidad social, capaces de participar, productiva y competitivamente, en el mercado laboral. Así, se planteó la ampliación de las capacidades del personal académico de las IES para impulsar la generación y aplicación de nuevos conocimientos. La cooperación académica fue incorporada a los esquemas de desarrollo profesional de los académicos mexicanos, al tiempo que se recuperaba como herramienta de apoyo para el incremento en la producción de conocimiento científico y en el fortalecimiento de la investigación avanzada desarrollada en las instituciones de educación terciaria.

El sexto objetivo estableció:

Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.

Para lograrlo se propuso la promoción de la integración institucional y de los diversos subsistemas educativos, la flexibilización del sistema de

educación superior, para facilitar la movilidad académica y la instrumentación de proyectos de cooperación e intercambio académico que permitieran la captación de mayores recursos por parte de las IES (SEP, 2007, p. 53).

Queda claro que la cooperación educativa formó parte de las estrategias específicas planeadas y ejecutadas por el Gobierno Federal. La SEP, la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), son algunas de las dependencias gubernamentales que han gestionado los acuerdos y convenios que permiten que este proceso alcance el cumplimiento de los objetivos propuestos, teniendo como base la seguridad de que estas acciones coadyuvan al incremento de la calidad de la educación superior mexicana, impulsan la consolidación de su competitividad académica y favorecen la integración regional, en la que participa México por ser una de las economías centrales de América Latina, por lo que su inserción en las nuevas dinámicas es imprescindible para su desarrollo a largo plazo.

Al continuar con el análisis de la cooperación educativa dentro del marco de las políticas públicas, es posible coincidir con Colín (2001) en que la cooperación académica también forma parte de la estrategia específica en materia de política exterior, aunque aborda el tema con base en la cooperación que ha resultado de la Ayuda Oficial para el Desarrollo (AOD). Retomando los estudios de James Rosenau, Colín nos indica que las decisiones tomadas con relación a la cooperación académica se basan en el análisis de dos elementos: la política del país donante en materia de cooperación (eje vertical de carácter interno), y los países, instituciones y organismos con los que se colabora (eje horizontal de carácter externo). Como resultado de tal análisis se estructuran las decisiones concretas en materia de cooperación científica y académica, de modo tal que son los países donantes los que toman las decisiones principales y envían la ayuda a los países receptores.

Desde esta perspectiva, la cooperación académica y científica haría referencia a las aportaciones de recursos financieros, materiales o humanos, por parte de uno o varios organismos a otros, para ayudar a instituciones educativas diversas en materia de formación personal, fortalecimiento de la docencia, investigación científica para el desarrollo y actividades de extensión. Como fundamento de este tipo de cooperación se encuentra la AOD, por lo que son los países más desarrollados (norte) los que ayudan a las naciones en desarrollo (sur), dando origen a lo que se denomina cooperación norte-sur, aunque también es posible desarrollar cooperación sur-sur y triangular (COLÍN, 2001).

Los programas de becas y el financiamiento de proyectos de investigación, las jornadas de especialización y las estancias de investigación

pueden ser ejemplos de este tipo de cooperación académica. Queda claro que esta última, donde se sitúa la movilidad estudiantil, se constituye como herramienta que contribuye al desarrollo educativo, económico y social de las naciones menos desarrolladas y que México, por el avance que ha tenido en los últimos tiempos, es participante activo de sistemas de cooperación norte-sur, sur-sur y triangular, existiendo un considerable flujo estudiantil entre este país y el mundo. Es por esta razón que desde septiembre de 2011 existe la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AMEXCID), que es un órgano desconcentrado de la SRE y de la que se deriva la Dirección General de Cooperación Educativa y Cultural (DGCEC), instancia que, entre otras funciones, participa en la ejecución de la política de cooperación educativa y cultural internacional.

Con relación a la movilidad estudiantil, y de acuerdo con la primera edición de la Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional *Patlani*² (2012), en la que el universo de estudiantes considerados fue de 1.053.089, para el ciclo escolar 2010-11 existían 7.689 estudiantes internacionales (0,73% del total), de los cuales el 52,5% eran mujeres y el 47,5% hombres, y 11.371 estudiantes mexicanos en situación de movilidad internacional (1,08% del total) con 53,5% de mujeres y 46,5% de hombres. La muestra seleccionada equivale a un 35,32% de la población total de alumnos en educación superior para el citado ciclo. El número de estudiantes salientes es casi un 48% mayor que el número de estudiantes entrantes.

70

En el caso de la movilidad saliente, el 66,52% de los estudiantes se inscribió en una IES privada; el 25,83% lo hizo en IES públicas y autónomas; el 2,04% en centros e instituciones; el 3,24% en institutos tecnológicos; el 2,17% en universidades tecnológicas; el 0,01% en universidades estatales, y el 0,002% se matriculó en universidades politécnicas.

Con relación a los países de procedencia de los estudiantes internacionales, los diez más importantes, de mayor a menor flujo, fueron Francia, Estados Unidos, España, Alemania, Colombia, Canadá, Australia, República de Corea, Argentina y los Países Bajos. En cambio, los preferidos por los estudiantes mexicanos fueron España, Estados Unidos, Francia, Canadá, Alemania, Argentina, Italia, Chile, Australia y China.

En cuanto a las áreas de estudio, tenemos que de los alumnos internacionales, el 36,15% participa en programas de Ciencias Sociales; el 23,13% en Humanidades; el 20,75% en Ciencias Médicas y de la Salud; el 15,75% en Ingeniería y Tecnología; un 2,63% en Ciencias Naturales, y un 1,55% en Ciencias Agrícolas. Respecto de los estudiantes mexicanos,

² *Patlani* significa «volar» en lengua náhuatl.

las cifras son las siguientes: 32,98% participa en Ingeniería y Tecnología; el 21,83% lo hace en Ciencias Sociales; el 9,88% en Humanidades; el 5,9% en Ciencias Médicas y de la Salud; el 1,88% en Ciencias Naturales; el 1,51% en Ciencias Agrícolas, y un 25,99% se interesa en otro tipo de áreas no especificadas.

Los datos arriba presentados reflejan la existencia de diversos programas de cooperación educativa en los que participa México. Por ejemplo, en Australia, noveno país preferido por los estudiantes mexicanos y donde la calidad de los programas ofrecidos a estudiantes internacionales está asegurada por la Ley de Servicios de Educación para Estudiantes Extranjeros del 2000, existe el programa *Australia Awards* (iniciativa del gobierno australiano y uno de los proyectos más prestigiados), que se compone de dos corrientes: la primera atrae a los mejores estudiantes internacionales, mientras la segunda se basa en la construcción de capacidades en los países en desarrollo (cooperación norte-sur). México participa en programas como: *Australia Awards Scholarships (AAS)*, *Australian Leadership Awards Scholarships* y *Endeavour Postgraduate Awards*. Junto a ellos, se encuentra el programa de Becas de Desarrollo Australiano (*Australian Development Scholarships [ADS]*), que ofrece apoyo a estudiantes de grado y posgrado y es administrado por la Agencia Australiana para el Desarrollo Internacional (*Australian Agency for International Development [AusAID]*), cuyo objetivo es el de contribuir, a largo plazo, con el desarrollo de los países socios de Australia en consonancia con los acuerdos bilaterales y regionales existentes (cooperación norte-sur e internacional); se espera que los estudiantes beneficiados contribuyan al desarrollo de sus países de origen.

Un ejemplo de cooperación interinstitucional es el que llevan a cabo la Universidad de Groningen y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el cual fue promovido por el Centro de Estudios Mexicanos e inaugurado el 31 de marzo de 1993. La cooperación con la UNAM se oficializó en 2002 con la aprobación de todos los consejos y facultades de ambas instituciones. El objetivo es lograr un intercambio anual de diez estudiantes de nivel avanzado, toda vez que hoy hay alrededor de 150 latinoamericanos estudiando en dicha universidad. Esta institución holandesa también participa en el programa de becas denominado *Orange Tulip Scholarship*, dirigido a estudiantes mexicanos de excelencia, que fue lanzado en 2010 (la segunda convocatoria es la de 2012-13 y participan 11 IES) con el apoyo económico de instituciones de educación superior y empresas holandesas para cursos de licenciatura y maestría impartidos en inglés.

De Asia podemos mencionar el caso de la cooperación con Japón, donde los programas de becas se enmarcan dentro del Plan de los 300.000 Estudiantes Extranjeros (*300000 Foreign Students Plan*), el cual fue dado

a conocer en 2008 por el entonces primer ministro Yasuo Fukuda. El objetivo es elevar el número de alumnos extranjeros que estudia en ese país de 140.000 (contabilizados en 2008) a 300.000 para 2020. El ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología del Japón ofrece becas a estudiantes mexicanos que deseen cursar estudios en IES niponas, ya sea para perfeccionar sus conocimientos del idioma japonés, estudiar una licenciatura, un posgrado o una especialización pedagógica en el caso de maestros en activo (de nivel preescolar, primario y secundario) o personal docente de las escuelas normales de maestros.

Igualmente, es posible encontrar acuerdos de movilidad académica específicos por cada IES, además de las iniciativas generales que convocan a estudiantes de distintas instituciones. Un ejemplo de ello es el Programa de Intercambio Estudiantil de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), que convoca a estudiantes de licenciatura y posgrado y cuya finalidad es la internacionalización de experiencias de aprendizaje, la participación en proyectos de investigación y la realización de prácticas académicas. Esta iniciativa cuenta con cuatro tipos de financiamiento: mixto (aportación de la unidad académica y de la SEP-UABC); fondo UABC-SEP (específico para la convocatoria); recursos propios (para los alumnos que cuenten con ellos), y apoyos especiales para convenios (recursos complementarios a los convenios específicos ya establecidos). Algunas instituciones latinoamericanas participantes de la convocatoria vigente son la Universidad de Mendoza, en Argentina (ofreciendo un lugar para las carreras de Medicina, Odontología y Psicología); la Universidad de Valparaíso, en Chile; la Universidad Tecnológica de Panamá, y la Universidad de Montevideo, en Uruguay. Cabe mencionar que existen otras instituciones participantes, no muy conocidas en el medio estudiantil general, como la Universidad de Pristina, en Kosovo (que ofrece tres lugares), y la Yonok University, en Tailandia (dos plazas).

En materia de cooperación regional, mencionamos el Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA), impulsado por la OEI, que pretende fortalecer los mecanismos de cooperación regional y consolidar el Espacio Iberoamericano del Conocimiento. En el proyecto, que se fundamenta en la cooperación interuniversitaria multilateral participan distintas IES agrupadas en redes de colaboración. De México hay instituciones como el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO-Red de Ciencias Ambientales y Energías Renovables), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Red de Ingeniería para la Cooperación al Desarrollo) y la Universidad de Sonora (Red de Ingeniería Civil y Minas). En las redes citadas, coordinadas por la Universidad de Almería, la Universidad de Cádiz y la Universidad de Córdoba, participan también la Escuela Superior Politécnica del Litoral (Ecuador), la Universidad de El Salvador (El Salvador) y la Universidad Nacional de Colombia.

Otro ejemplo es el Programa Becas Iberoamérica. Estudiantes de grado. Santander Universidades, que nace como resultado de los trabajos realizados en el II Encuentro Internacional de Rectores Universia, celebrado en la ciudad de Guadalajara, México, en 2010. En este programa, los estudiantes universitarios que hayan cubierto, por lo menos, 120 créditos con un promedio mínimo de 8,5 en la escala de 1 a 10, pueden cursar no menos de tres asignaturas durante un semestre escolar en alguna universidad perteneciente a la Red Global de Santander Universidades, la cual cuenta con un aproximado de 700 convenios de colaboración con universidades de España, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Marruecos, México, Portugal, Puerto Rico, Reino Unido y la República Bolivariana de Venezuela. La movilidad estudiantil impulsada en este proyecto también tiene como objetivo la consolidación del Espacio Iberoamericano del Conocimiento, por lo que es exponente directo de los mecanismos de cooperación iberoamericanos existentes en la actualidad.

6. REFLEXIONES FINALES

La cooperación educativa, la internacionalización de la educación superior y la movilidad estudiantil no son tan solo propuestas o líneas de trabajo en vías de desarrollo, sino que son marcos de acción estratégicos implementados en la actualidad. Si bien es cierto que es posible analizar tales fenómenos desde diversos contextos y perspectivas, teóricas y metodológicas diversas, es una realidad que los asuntos sobre cooperación educativa han dejado de ser un discurso incipiente para transformarse en una realidad constante, en la que se ven involucrados tanto instituciones educativas como organismos nacionales e internacionales y aparatos políticos y gubernamentales específicos, lo que nos demuestra la importancia de la cooperación en el mundo de hoy. Es por esta razón que la cooperación educativa se expresa en acuerdos locales, regionales e internacionales, y en mecanismos de trabajo conjunto que poseen objetivos y metas específicos por cumplir.

La movilidad estudiantil, especialmente la internacional, es un exponente directo de la cooperación educativa en la que se ven conjugados esfuerzos y recursos procedentes de diversos frentes que hacen de ella un asunto realmente complejo y delicado, puesto que es tanto un reto como una oportunidad para los sistemas educativos contemporáneos. Un reto porque implica la gestión y movilización de recursos humanos y financieros, el establecimiento de acuerdos claros con objetivos y metas específicos, una completa disposición para la colaboración interinstitucional e intergubernamental a largo plazo, y una clara apertura en materia de trabajo académico. Esto es así puesto que, al hablar de cooperación educativa, las formas tradicionales

del quehacer académico se deben acompañar por metodologías y estrategias novedosas que requieren, como condición fundamental, un genuino deseo por reflexionar sobre la propia práctica educativa y aprender de los otros para enriquecer la labor ya desarrollada, lo que traerá consigo, indudablemente, una modificación sustantiva de las actividades ejecutadas hasta ese momento; de ahí que sea indispensable, por parte de actores académicos y políticos, una apertura hacia la reflexión y el cambio.

Por otro lado, la cooperación educativa expresada en la movilidad estudiantil es también una oportunidad para convivir con formas de trabajo académico y formación profesional diferentes y exitosas, y aprender de ellas. De igual forma, cuando la movilidad se encuentra contenida en proyectos de mayor envergadura (como los procesos de integración regional), deviene herramienta para alcanzar objetivos más ambiciosos y consolidar las estrategias implementadas desde otros ámbitos. Asimismo, es una oportunidad para acercar culturas, estilos de vida y lenguajes, e intercambiar resultados de investigaciones, conocimientos e información relevante, así como para ampliar la visión de los estudiantes a través del contacto con expresiones diversas de la realidad mundial en la que se encuentran. Además, si se les da el tratamiento adecuado, los proyectos de movilidad estudiantil pueden convertirse en herramientas que, además de coadyuvar en la formación de cuadros profesionales altamente calificados, serían de gran utilidad para la conformación de sociedades más tolerantes, respetuosas y justas. La interculturalidad, y la multi y transdisciplinariedad, bien pueden ser rasgos distintivos de los proyectos de movilidad estudiantil, si así se desea y si se hace el esfuerzo necesario, sobre todo conscientes de que hay miles de problemas que necesitan soluciones integrales, no limitadas, en las que la participación de distintos puntos de vista es, más que recomendable, esencial.

También debemos reconocer que, además de lo concerniente a los proyectos en sí, es preciso trabajar en el proceso de retorno de los estudiantes a sus países de origen. La cooperación internacional debe funcionar como tal, asegurando que los estudiantes contribuyan a su país y al país receptor, logrando el cumplimiento de objetivos comunes y, consecuentemente, asegurando un beneficio mutuo. Por la importancia del tema, es necesario contar con información actualizada y fidedigna al respecto, lo que nos ayudará a comprender el impacto real de este tipo de cooperación educativa y, con base en ello, elaborar las proyecciones necesarias para el diseño e implementación de futuros proyectos. El monitoreo constante de la movilidad estudiantil, tanto nacional como internacional, nos permite conocer con certeza quiénes son los estudiantes que se desplazan, bajo qué proyectos y cuáles han sido los resultados obtenidos, datos realmente útiles si se desea continuar los trabajos en materia de estructuración de redes de colaboración y sólidas y perdurables. Ha sido por esto que se ha creado el Observatorio sobre Movi-

lidades Académicas y Científicas (OBSMAC), resultado del Proyecto Espacio de Encuentro Latinoamericano de Educación Superior.

Como última nota, aunque no menos importante, conviene recordar que la mejora de los procesos formativos, en todos los niveles, requiere de un compromiso real con la educación, sin el cual es prácticamente imposible avanzar con paso firme, por lo que la participación en proyectos de cooperación educativa debe responder a un verdadero deseo de mejorar la educación y acompañarse por una constante renovación del compromiso inicial que permita que cada programa prospere y se construyan, desde este ámbito, mejores sociedades.

BIBLIOGRAFÍA

- CARVALHO, José Renato de (2010). «La universidad en la sociedad del conocimiento. Los procesos de cooperación regional y la propuesta de ENLACES». *Universidades*, vol. LX, n.º 47. México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), pp. 47-55.
- COLÍN, Marie-Odette (2001). «La cooperación académica y científica como dimensión de la política exterior». *Política y Cultura*, n.º 15. México: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Xochimilco, pp. 1-26.
- CORDERA, Rafael y SANTAMARÍA, Rocío (2008). «Internacionalización, autonomía y calidad de la educación superior: elementos para la integración de América Latina y el Caribe». *Universidades*, vol. LVIII, n.º 37. México: UDUAL, pp. 69-76.
- FERNÁNDEZ, Norberto (2010). «La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los espacios europeo e iberoamericano: posibilidades y límites». *Avaliação. Revista da Avaliação da Educação Superior*, vol. 15, n.º 2. Sorocaba: Universidade de Sorocaba, pp. 9-43.
- GARAY, Adrián de (2008). «Los acuerdos de Bolonia; desafíos y respuestas por parte de los sistemas de educación superior e instituciones en Latinoamérica». *Universidades*, vol. LVIII, n.º 37, México: UDUAL, pp. 17-36.
- GARCÍA DE PAREDES, Gustavo (2008). «Los espacios ibero y latinoamericanos: la integración educativa». *Universidades*, vol. LVIII, n.º 39. México: UDUAL, pp. 67-70.
- GIL, Ana y ROCA-PIERA, Javier (2011). «Movilidad virtual, reto del aprendizaje de la educación superior en la Europa 2020». *RED, Revista de Educación a Distancia*, año X, n.º 26, pp. 1-16. Disponible en: www.um.es/ead/red/26/, [consulta: febrero de 2013].
- MARCHESI, Álvaro (2009). «Las Metas Educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los Bicentenarios». *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, n.º 12, vol. 4, pp. 87-157. Disponible en: www.revistacts.net/files/marchesi_metas_educativas_2021.pdf, [consulta: febrero de 2013].
- MARTÍN-BARBERO, Jesús (2002). «Transformaciones del saber y del hacer en la sociedad contemporánea». *Revista Electrónica Sinéctica*, n.º 21. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), pp. 59-66.

- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI) (2005). *Declaración de Salamanca. XV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, Salamanca*. Disponible en: www.oei.es/xvcumbre.htm, [consulta: julio de 2012].
- (2006). *Declaración de Montevideo. XVI Conferencia Iberoamericana de Educación*. Disponible en: www.oei.es/espacioiberoamericano.htm, [consulta: julio de 2012].
- (2008). *Declaración de El Salvador. XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación*. Disponible en: www.oei.es/xviiiicie.htm, [consulta: julio de 2012].
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE) (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. OECD Publishing. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>, [consulta: julio de 2012].
- (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing. Disponible en: www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2012_eag-2012-en, [consulta: noviembre de 2012].
- SEBASTIÁN, Jesús (2004). *Cooperación e internacionalización de las universidades*. Buenos Aires: Biblos.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.
- (2011). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, ciclo escolar 2010-2011*. México: SEP. Disponible en: www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/principales_cifras_2010_2011.pdf, [consulta: febrero de 2013].
- STOCKWELL, Nathalie, BENGOTXEA, Endika y TAUCH, Christian (2011). «El Espacio Europeo de Educación Superior y la promoción de la cooperación académica y de la movilidad en México». *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, n.º 133. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)-UNAM, pp. 198-205.
- TIANA, Alejandro (2009). «El espacio iberoamericano del conocimiento: retos y propuestas». Madrid: Fundación Carolina. Disponible en: www.fundacioncarolina.es/es-ES/nombrespropios/Documents/NPTiana0907.pdf, [consulta: febrero de 2013].

INVESTIGACIONES COOPERATIVAS IBEROAMERICANAS SOBRE CIENCIA-TECNOLOGÍA- SOCIEDAD

DOS PROYECTOS EJEMPLARES SOBRE EVALUACIÓN Y ENSEÑANZA DE TEMAS CONCRETOS¹

Ángel Vázquez Alonso*, **María Antonia Manassero Mas****, **Silvia Porro*****, **Cristina Vallés Rapp******, **Alvaro Chrispino*******, **Maria Delourdes Maciel*******, **Ricardo Pereira Sepini*******

SÍNTESIS: El artículo presenta dos proyectos de investigación cooperativa desarrollados por diversas instituciones en un conjunto de países (europeos y americanos) de lenguas ibéricas entre 2005 y 2013, período que incluye los procesos de preparación para solicitarlos y la fecha de finalización del segundo de ellos, actualmente en desarrollo. Aunque ambos fueron planificados antes de la publicación del documento sobre las Metas Educativas 2021, los objetivos e indicadores aplicados a la investigación educativa y a la educación en ciencia y tecnología (CyT) de dichas Metas coinciden con los objetivos de las dos iniciativas ejemplares, que tienen como marco la orientación ciencia-tecnología-sociedad (CTS), ahora también denominada naturaleza de ciencia y tecnología (NdCyT).

En el primero «Proyecto iberoamericano de evaluación de actitudes relacionadas con la ciencia, la tecnología y la sociedad» (PIEARCTS), se realizó una evaluación transnacional de las actitudes y creencias que, respecto

¹ Proyecto de Investigación edu2010-16553 financiado con ayuda del Plan Nacional de I+D+i, del Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

* Profesor e investigador de la Universidad de las Islas Baleares (UIB) e inspector de educación en la Consejería de Educación y Cultura de las Islas Baleares, España.

** Catedrática de Psicología Social en la Facultad de Psicología de las Islas Baleares, España.

*** Profesora, directora del programa de investigación Escuela, Diferencia e Inclusión de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

**** Profesora doctora en el área de Didáctica de las Ciencias Experimentales en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia de la Universidad de Valladolid, España.

***** Profesor de los programas de posgrado en el Centro Federal de Educación Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil.

***** Profesora de los programas de posgrado en la Universidad Cruzeiro do Sul, Brasil.

***** Doctorando en Enseñanza de Ciencias y Matemática en la Universidad Cruzeiro do Sul, Brasil.

de esas cuestiones, tienen los estudiantes y profesores de los países participantes. La muestra final evaluada superó las 16.000 personas, y los resultados señalan que ni los docentes ni los alumnos poseen una adecuada comprensión de muchos de los temas de CTS-NdCyT y que esas creencias varían entre grupos (entre países, ciencias y humanidades, hombres y mujeres, estudiantes universitarios de primer y último año, profesores en formación y profesores con experiencia).

En el segundo proyecto, «Enseñar y aprender acerca de la naturaleza de ciencia y tecnología (EANCyT): una propuesta innovadora para la educación», se diseñan secuencias didácticas para enseñar contenidos específicos de CTS-NdCyT a estudiantes en sus aulas a fin de evaluar empíricamente su eficacia y calidad educativas. Se han ideado y elaborado secuencias sobre cuatro decenas de temas que, en la actualidad, se aplican en los salones de clase de los países participantes. Para terminar, se comentan aspectos concretos e impacto de la puesta en práctica de ambas iniciativas de cooperación y se mencionan los beneficios que para la práctica educativa tienen los materiales creados y los resultados de eficacia obtenidos en su aplicación experimental, disponibles para los docentes.

Palabras clave: ciencia-tecnología-sociedad; naturaleza de ciencia y tecnología; didáctica de ciencias experimentales.

PESQUISAS COOPERATIVAS IBERO-AMERICANAS SOBRE CIÊNCIA-TECNOLOGIA-SOCIEDADE. DOIS PROJETOS INSTÂNCIAS SOBRE AVALIAÇÃO E ENSINO DE TEMAS CONCRETOS DE CIÊNCIA-TECNOLOGIA-SOCIEDADE

Apresentam-se dois projetos de pesquisa cooperativa desenvolvidos por diversas instituições em um conjunto de países (europeus e americanos) de línguas ibéricas, entre 2005 e 2013, datas que incluem os processos de preparação para solicitá-los e a data de finalização do segundo, atualmente em desenvolvimento. Embora ambos os projetos tenham sido planejados antes da publicação do documento sobre as Metas Educativas 2021, objetivos e indicadores aplicados à pesquisa educativa e à educação em CyT das Metas 2012 coincidem com os objetivos dos dois projetos exemplares. Ambos têm como campo a orientação ciência-tecnologia-sociedade (CTS), agora também denominada natureza de ciência e tecnologia (NdCyT). O primeiro projeto realizou uma avaliação transnacional das atitudes e crenças em relação a essas questões por parte de estudantes e professores dos países participantes; a mostra final avaliada superou as 16 mil pessoas e os resultados mostram que estudantes e professores não possuem uma adequada compreensão de muitos temas (CTS-NdCyT e que essas crenças variam entre grupos (entre países, ciências e humanidades, homens e mulheres, estudantes universitários de primeiro e último ano, professores em formação e professores com experiência). O segundo projeto apresenta sequências didáticas para ensinar temas específicos CTS-NdCyT a estudantes em suas salas de aula para avaliar empiricamente sua eficácia e qualidade educativa; projetaram-se e elaboraram-se sequências sobre quatro dezenas de temas e, atualmente, estão se aplicando nas salas de aula dos países participantes. Finalmente, comentam-se aspectos concretos da aplicação de ambos os projetos em alguns países participantes

Palavras-chave: ciencia-tecnología-sociedad; naturaleza de ciencia y tecnología; didáctica de ciencias experimentales.

IBERO-AMERICAN COOPERATIVE RESEARCH ON SCIENCE-TECHNOLOGY-SOCIETY. TWO EXEMPLARY PROJECTS ON ASSESSMENT AND TEACHING ON SPECIFIC SUBJECTS

ABSTRACT: *The paper presents two cooperative research projects developed by several institutions in a set of countries (European and American) with iberian languages between 2005 and 2013, a period that includes the processes of preparation to request them, and the date of completion of the second of these, currently under development. Although both were planned before the publication of the document on the Educational Goals 2021, targets and indicators applied to educational research and education in science and technology (S&T) of these goals coincide with the objectives of the two exemplary initiatives, which have as a framework the orientation science-technology-society (STS), now also called nature of science and technology (NdCyT).*

In the first, «Ibero-american Project Evaluation of Attitudes Related to Science, Technology and Society» (PIEARCTS), was done a transnational evaluation of attitudes and beliefs that, regarding to these issues, have the students and teachers in the participating countries. The final sample evaluated exceeded 16,000 people and the results indicate that neither the teachers nor the students have an adequate understanding of many of the themes of sts-ndcyt and that these beliefs vary between groups (between countries, sciences and humanities, men and women, university students of first and last year, teachers in training and experienced teachers).

In the second project, «Teaching and Learning about the Nature of Science and Technology (EANCYT): an Innovative Proposal for Education», didactic sequences are designed to teach specific content of sts-ndcyt to students in their classrooms in order to empirically assess its effectiveness and education quality.

There have been designed and developed scripts on four dozens of topics, which currently apply in the classrooms of the participating countries. Finally, we comment on specific aspects and on the impact of the implementation of both initiatives of cooperation and are also mentioned the benefits that for the educational practice have created materials and the efficacy results in its experimental application, available for teachers.

Keywords: *science-technology-society; the nature of science and technology; didactics of experimental sciences.*

1. INTRODUCCIÓN

Los objetivos e indicadores aplicados a la investigación educativa y a la educación en ciencia y tecnología (CyT) en la iniciativa Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios (OEI, 2010), que incentiva los esfuerzos para desarrollar cooperativamente la investigación en el ámbito iberoamericano, también constituyen el fundamento de los proyectos que aquí se abordan y que, aun habiéndose desarrollado –y uno de ellos completado– antes de la publicación de la iniciativa de la OEI,

constituyen elementos ejemplares de la cooperación transnacional que la misma propone. Así, las Metas son el marco referencial para la exposición del presente artículo que comienza haciendo explícitos los objetivos y propuestas contenidos en esa iniciativa.

Entre sus objetivos, el documento final propone un programa de alfabetización y educación a lo largo de la vida (OEI, 2010, p. 252), ampliar el espacio iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica (Meta general novena [OEI, 2010, p. 158]), promoviendo la generación de redes y la movilidad de estudiantes e investigadores, así como el fomento de la investigación científica y la innovación. La primera gran tarea que es preciso llevar adelante consiste en apoyar a los equipos de investigación iberoamericanos e incrementar los recursos públicos y privados para investigación, desarrollo e innovación. Además, la OEI potencia de forma prioritaria el fomento y la constitución de redes interuniversitarias que desarrollen proyectos cooperativos de investigación, desarrollo e innovación y el apoyo de una política de publicaciones de libros y revistas. En particular, la Meta específica 22² propone apoyar la creación de redes universitarias para la colaboración de investigadores iberoamericanos y el indicador 18³ pretende aumentar el porcentaje de alumnos que elige formación científica o técnica en los estudios posobligatorios.

80

En suma, los objetivos e indicadores anteriores, aplicados a la investigación educativa y la educación en CyT, son los puntos de convergencia de los proyectos cooperativos que se abordan en este artículo con las Metas Educativas 2021.

2. EL TEMA: CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD, NATURALEZA DE LA CIENCIA Y TECNOLOGÍA (O COMO QUIERA QUE SE LLAME)

Existe un consenso cada vez mayor sobre la importancia del concepto de alfabetización científica y tecnológica en la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia, en el sentido de que este concepto representa el objetivo clave de la educación científica para todos y está formado por dos componentes principales: la comprensión *de* la ciencia (los tradicionales

² Incluida en la Meta general novena.

³ Este indicador está incluido en la Meta general quinta: mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar // Meta específica 12: ofrecer un currículo que incorpore la lectura y el uso del computador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que la educación artística y la educación física tengan un papel relevante, y estimule el interés por la ciencia, el arte y el deporte entre los alumnos // Indicador 18. Porcentaje de alumnos que elige formación científica o técnica en los estudios posobligatorios.

conceptos y procesos de la ciencia) y la comprensión *acerca* de la ciencia o naturaleza de la ciencia (ideas y actitudes acerca de la ciencia como una forma de conocer y actuar en el mundo). La comprensión de la naturaleza de la ciencia es un contenido habitual de los nuevos currículos de ciencias aprobados en muchos países durante los últimos años. Sin embargo, estos contenidos, complejos e innovadores, han focalizado recientemente mucha investigación en didáctica de CyT, características ambas que los hace poco populares entre el profesorado, porque critican e innovan la educación tradicional de CyT centrada solo en la enseñanza de conceptos, leyes y teorías (ACEVEDO y OTROS, 2007). Asumiendo la integración actual entre ciencia y tecnología (CyT), el concepto de naturaleza de la ciencia se extiende de una manera natural para denominarse naturaleza de la ciencia y tecnología (NdcyT).

En la literatura existen diversas visiones de NdcyT que subrayan distintos aspectos implicados en la misma (HODSON, 2009; MILLAR, 2006; RUDOLPH, 2000). Básicamente, el concepto se refiere a todos aquellos contenidos que ilustran el funcionamiento de la CyT como formas de obtener conocimientos, teóricos y prácticos, sobre el mundo natural, y engloba de manera tradicional contenidos de historia, filosofía y sociología de CyT, también denominados relaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad (CTS). En sentido estricto, algunos interpretan dicho concepto como el conjunto de métodos y principios aplicados por los científicos para mejorar el conocimiento, visión que coincide con la epistemología de la ciencia. En sentido lato, la NdcyT se refiere no solo al conocimiento puramente científico, diferenciado del conocimiento tecnológico, sino que integra la CyT como caras de la misma moneda, y a todos los aspectos humanos, psicológicos, culturales, históricos, políticos, económicos y sociales implicados.

Por tanto, la NdcyT debe contemplar en toda su amplitud las características de ambas como empresas humanas, es decir, realizadas por personas (científicos y tecnólogos) con todas las virtudes y limitaciones de la condición humana. Esta visión amplia de la NdcyT incluye las características personales y comunitarias de los científicos y tecnólogos, y su contribución a la construcción social del conocimiento; esto es lo que se denomina sociología interna de la comunidad científica. El reconocimiento explícito de la ciencia y la tecnología como empresas humanas contiene también las características del sistema de CyT en interacción con la sociedad que lo sostiene, en un intercambio mutuo, donde la ciencia y la tecnología influyen sobre la sociedad y, a su vez, la sociedad condiciona y opera sobre el sistema de CyT (sociología externa de ciencia y tecnología). En suma, la NdcyT comprende las diversas y complejas relaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad que han dado lugar al progreso en el conocimiento científico y en la creación de ambientes artificiales confortables (sanidad, transportes, educación comunicaciones, etcétera).

En la investigación, debido a su carácter social, humanístico, complejo y dialéctico, los contenidos de NdCyT han recibido diversos nombres. La denominación «ideas sobre la ciencia» subraya su contenido de conocimientos, mientras que la calificación «opiniones o creencias» resalta su carácter discutible y dialéctico. En nuestros trabajos se denominan «actitudes» porque este concepto, tomado de la psicología social, por su propia definición comprende e incluye de una manera natural a los anteriores. Las actitudes tienen tres componentes: uno cognitivo, otro de evaluación afectiva (acuerdo o desacuerdo) y uno de disposición a actuar y a tomar decisiones. En resumen, la denominación de actitudes se ajusta mejor al tipo de cogniciones, acciones y evaluaciones implicadas en las distintas posiciones sobre los temas y contenidos propios de naturaleza de la ciencia y tecnología.

El desarrollo de un currículo apropiado de NdCyT y la efectividad de su enseñanza en el aula (que engloba los aspectos de aprendizaje) han sido tema de numerosos trabajos. Ambos asuntos son muy complejos por la cantidad de factores cruzados intervinientes que impiden, limitan o facilitan la enseñanza de la NdCyT y la clarificación de la eficacia de los diferentes métodos, aunque algunas revisiones recientes ayudan a organizar y sistematizar este campo (p. ej. ACEVEDO, 2009; GARCÍA-CARMONA, VÁZQUEZ y MANASSERO, 2011; LEDERMAN, 2007).

La complejidad de NdCyT como contenido de enseñanza surge del carácter dialéctico y cambiante de los temas implicados. La línea de *consensos* propone la existencia de determinados rasgos que pueden considerarse razonablemente compartidos por los especialistas, pues el debate en torno a ellos es mínimo, de modo que estos rasgos consensuados se consideran contenidos apropiados para desarrollar un currículo escolar de NdCyT, en especial pensando en los estudiantes más jóvenes (ver una revisión en VÁZQUEZ y MANASSERO, 2012a). La consecuencia de esta línea de investigación es que los currículos de numerosos países contemplan ya la NdCyT como uno de sus contenidos oficiales (VÁZQUEZ y MANASSERO, 2012b).

La literatura especializada sobre la efectividad de diversas metodologías para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la NdCyT revela dos condiciones clave: el carácter explícito de la enseñanza (enfoque explícito) y la realización de actividades metacognitivas de reflexión sobre la NdCyT (ABD-EL-KHALICK y AKERSON, 2009; ACEVEDO, 2008, 2009; GARCÍA-CARMONA, VÁZQUEZ y MANASSERO, 2011). El enfoque explícito suele ir unido a la reflexión, es decir, la discusión explícita y real de los conceptos de la NdCyT por los estudiantes, a través de preguntas, diálogos, debates, actividades adicionales, etcétera.

La mayoría de estas investigaciones se han llevado a cabo en países anglosajones, con muestras ocasionales de experimentación efectuadas por los propios investigadores con pocas posibilidades de proyección a las aulas reales; las investigaciones en contextos educativos no anglosajones, y especialmente en la comunidad iberoamericana, son más escasas y constituyen un campo abierto de investigación (KHISHFE, 2008).

Finalmente, debe subrayarse que la enseñanza de la NdCyT no pretende formar filósofos, historiadores o sociólogos de la ciencia; en el sistema educativo no universitario los contenidos de NdCyT se enseñan adaptados al contexto determinado por el currículo de ciencias. Otro hallazgo indirecto de la investigación es que las condiciones para una enseñanza efectiva de NdCyT se pueden lograr en el marco de contextos curriculares de enseñanza muy diversos, tales como indagación, cursos sobre métodos o filosofía de CyT, historia de la CyT, cuestiones tecno-científicas de interés social o impregnación de contenidos tradicionales de CyT con contenidos de NdCyT (ACEVEDO, 2009).

3. PROYECTO 1. PROYECTO IBEROAMERICANO DE EVALUACIÓN DE ACTITUDES RELACIONADAS CON LA CIENCIA, LA TECNOLOGÍA Y LA SOCIEDAD

83

El PIEARCTS es un estudio de investigación cooperativa en el que participan diversos grupos de investigación pertenecientes a distintos países, instituciones y regiones de lenguas ibéricas (español y portugués), cuya perspectiva es sobre todo educativa, centrada en los temas denominados genéricamente de ciencia, tecnología y sociedad o naturaleza de ciencia y tecnología.

El objetivo general del proyecto es concienciar a la comunidad educativa acerca de la importancia de que la educación científica y tecnológica promueva la enseñanza y el aprendizaje de las cuestiones CTS-NdCyT como un componente central de la alfabetización científica para todos los ciudadanos, y se desdobra en dos objetivos más específicos, uno de conocimiento y otro de mejora, ambos enlazados entre sí. El primero, el de conocimiento, pretende diagnosticar las creencias y actitudes de estudiantes y profesores sobre los temas CTS, y las necesidades que se derivan para la educación explícita de estos temas en las distintas etapas educativas, tanto desde la perspectiva de la planificación, el diseño y la innovación del currículo, como desde la perspectiva de la formación del profesorado. El diagnóstico de los puntos fuertes y los débiles, y de las necesidades identificadas sobre los temas CTS, deben servir de base para articular propuestas sobre el segundo objetivo, el

de mejora del aprendizaje de los estudiantes y la calidad de la enseñanza de los profesores en el aula. Como consecuencia de la perspectiva internacional del estudio, otras metas de la investigación son promover y afianzar las relaciones y la cooperación entre los investigadores de diferentes naciones e instituciones participantes, que comparten lengua y cultura, y también extender y hacer partícipes de esta metodología de investigación a otros socios y países, a través de la diseminación de los resultados.

3.1 METODOLOGÍA

La metodología del proyecto se basa en el uso del Cuestionario de opiniones sobre la ciencia, la tecnología y la sociedad (COCTS), un conjunto de cuestiones de opción múltiple acreditado como uno de los mejores instrumentos de papel y lápiz para evaluar las actitudes sobre los temas y cuestiones NdcYT-CTS. Una selección de 30 preguntas del COCTS se ofrece articulada en dos cuestionarios, forma A y forma B, que se aplicarán a las muestras seleccionadas anónimamente para alcanzar una cobertura apreciable de los temas CTS y que la aplicación no resulte pesada ni extensa.

84

La muestra objeto de este estudio está formada por tres estratos principales:

- Estudiantes en su último año de la educación secundaria superior o primer año de la educación superior (18 a 19 años).
- Estudiantes del último curso de educación universitaria o de cursos de posgrado, con especial atención a los estudiantes enrolados en la formación para ser profesores (22 o 23 años o más).
- Profesores en ejercicio, tanto de educación primaria como de educación secundaria.

Los tres grupos de muestras propuestos deben estar equilibrados en género (igual cantidad de hombres y de mujeres) y especialidades de educación (formación científica o tecnológica y formación humanística).

3.2 RESULTADOS

El PEARCTS fue preparado y elaborado entre 2006 y 2007, y su desarrollo y aplicación se extendió entre 2007 y 2009. Se encuestaron 16.529 personas en los siete países participantes (Argentina, Brasil, Colombia, España, México, Panamá y Portugal), con contribuciones también de investigadores

asociados durante el desarrollo del proyecto en Chile, Perú, Brasil, República Bolivariana de Venezuela, Portugal, Cuba, México, Argentina y Puerto Rico. Los resultados empíricos con las respuestas obtenidas durante el período de ejecución del proyecto se encuentran resumidos en la publicación disponible en la página web de la OEI (BENNÁSSAR y OTROS, 2010) y en otras publicaciones, tesis de maestría y de doctorado de los investigadores participantes.

4. PROYECTO 2. ENSEÑAR Y APRENDER ACERCA DE LA NATURALEZA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA: UNA PROPUESTA INNOVADORA PARA LA EDUCACIÓN

El proyecto EANCyT se inició en 2010 y estará en proceso de desarrollo hasta 2013. Su objetivo es enseñar con calidad y eficacia contenidos CTS a través de la construcción de instrumentos de planificación e intervención en la enseñanza y su aplicación en el aula. La investigación se plantea como un conjunto de acciones similares en planificación y estructura, realizadas por un equipo internacional iberoamericano, amplio y multidisciplinar en sus respectivos contextos nacionales, para verificar la eficacia de la intervención experimental sobre la mejora en la enseñanza de NdCyT.

85

4.1 MUESTRA

La muestra está compuesta por estudiantes y profesores en formación en sus grupos-aula naturales, distribuidos regularmente en diferentes niveles, lo que permite tener una perspectiva longitudinal a lo largo del sistema educativo. Los niveles 1 y 2 son grupos-aula preuniversitarios (en torno a 12 y 15 años) y los niveles 2 y 3 son grupos-aula de estudiantes de universidad en el primer y último curso de grado o posgrados.

4.2 INSTRUMENTOS

Los instrumentos de investigación que se aplican en las intervenciones son de dos tipos: uno de intervención didáctica (la planificación de una unidad sobre un tópico de NdCyT a impartir a los estudiantes) y un instrumento de evaluación de la mejora conseguida. El elemento clave que determina la enseñanza en el aula es la planificación específica de la intervención del profesor a corto plazo y sobre un tópico específico. Este instrumento ha recibido los nombres de unidad didáctica, programación de aula, secuencia de enseñanza, etc., aunque la denominación secuencias de enseñanza aprendizaje (SEA) se impone hoy en la literatura (BUTY, TIBERGHIEU y LE MARÉCHAL, 2004).

La teoría sobre las SEA que sostiene la planificación de la enseñanza en el aula está muy ligada a los aprendizajes de inspiración activa, argumentadora y constructivista (DUSCHL, MAENG y SEZEN, 2011).

4.3 PROCEDIMIENTO

Esta investigación aplica un tratamiento experimental (enseñanza de un tópico de NdCyT mediante la SEA) a grupos naturales de estudiantes para valorar la efectividad del tratamiento (aprendizajes logrados). El modelo general se ajusta a un diseño longitudinal pretest-intervención-postest con grupo de control, mediando tres meses entre el pretest y el postest. Se prohíbe trabajar en clase explícitamente los contenidos de las cuestiones que forman el instrumento de evaluación.

4.4 RESULTADOS

Se considera como resultado y producto de la investigación EANCYT la instrumentación creada por la investigación, a saber: el diseño experimental, como metodología común para la aplicación a los estudiantes de los instrumentos de intervención didáctica y evaluación (unidades didácticas o secuencias de enseñanza y cuestionarios de evaluación, pre y postest), cuestionarios de entrevistas a alumnos, esquema de actividades del profesor para la aplicación de una unidad didáctica, informe de aplicación de la unidad didáctica del profesor aplicador y planificación general de aplicaciones de unidades didácticas.

86

Con el fin de llenar el vacío entre la teoría anterior y la práctica de la enseñanza se han propuesto una diversidad de modelos. En particular, varios investigadores han desarrollado dos importantes conceptos para la práctica de la enseñanza: las estructuras didácticas en el «ciclo de aprendizaje 7E»: elicitar, envolver, explorar, explicar, elaborar, extender y evaluar (EISENKRAFT, 2003; KORTLAND, 2001; LIJNSE, 1995) y el conocimiento didáctico del contenido (MULHALL, BERRY y LOUGHRAN, 2003; SHULMAN, 1986), que se integran en un modelo operativo de planificación de la enseñanza aplicado como fundamento de la enseñanza de la NdCyT. El modelo concreto de SEA del proyecto EANCYT plasma un plan coherente que describe los aprendizajes diana y las estrategias específicas que se implementan en el aula, donde se incluyen contenidos, metodologías, objetivos de aprendizaje, epistemologías, roles, actividades, etcétera.

CUADRO 1
Esquema general de la secuencia de enseñanza-aprendizaje

TÍTULO		N.º DE SESIONES	
JUSTIFICACIÓN / DESCRIPCIÓN GENERAL (resumen)		NIVEL/ETAPA	(años)
RELACIÓN CON EL CURRÍCULO		CURSO	
		ÁREA	
		BLOQUE	
COMPETENCIA(S) BÁSICA(S)			
OBJETIVOS			
REQUISITOS			
Tiempo	ACTIVIDADES (alumnado / profesorado)	Metodología / Organización	Materiales / Recursos
	ENGANCHAR introducción-motivación		
	ELICITAR conocimientos previos		
	Actividades de desarrollo		
	EXPLICAR contenidos		
	EXPLICAR procedimientos		
	EXPLICAR actitudes		
	EXPLORAR consolidación		
	Evaluar		
	Instrumentos (seleccionar cuestiones del COCTS para evaluar)		
	Criterios / indicadores		
	EXTENDER actividades de refuerzo		
	EXTENDER actividades de recuperación		
	EXTENDER actividades de ampliación		

Los investigadores aplican el anterior esquema abstracto a la construcción de las secuencias específicas para cada tema CTS.

Una plataforma informática (COCTS) vehicula la aplicación automatizada de los instrumentos de evaluación pretest y postest que valoran la mejora en cada SEA y sistematiza la recogida de datos de evaluación de las SEA (gráfico 1).

GRÁFICO 1

Lista de algunos proyectos en la plataforma informática (COCTS) para la aplicación automatizada de los instrumentos de evaluación

Nombre	Identificador	Año	Tipo de carga	Vencimiento	Instancias
905. Investigando dragones	102-c-pos	2012	Interactivo	31/12/2012	
401. La participación de la CT y s en...	id401	2012	Interactivo	31/12/2012	Listado
704. Ciencia y competencia	id704	2012	Interactivo	31/12/2012	
906. Cómo se validan las explicacion...	id906	2012	Interactivo	31/12/2012	
906. Razonamiento Lógico en la Ciencia	121-e-pre	2012	Manual	31/12/2012	Nuevo Listado
906. Razonamiento Lógico en la Ciencia	122-e-pre	2012	Manual	31/12/2012	Nuevo Listado
906. Razonamiento Lógico en la Ciencia	123-e-pre	2012	Manual	31/12/2012	Nuevo Listado
906. Historia Italiana	id906	2012	Interactivo	31/12/2012	Nuevo Listado
902. Qué es una forma de evaluar. E...	id902a	2012	Interactivo	31/12/2012	Listado
205. La ciencia en la vida cotidiana	43-c-pre	2012	Manual	31/12/2012	Nuevo Listado

5. IMPACTO DE LOS PROYECTOS EN ALGUNOS PAÍSES

En esta sección se da cuenta del impacto y los rasgos particulares de los proyectos cooperativos PIEARCTS y EANCYT en los distintos países e instituciones donde se han desarrollado.

88

5.1 ARGENTINA

En Argentina, si bien la Didáctica de la ciencia y la tecnología es una disciplina aún en consolidación, la participación de tres grupos de investigación de diferentes regiones del país en estos proyectos iberoamericanos contribuye al fortalecimiento de la disciplina en, al menos, tres aspectos:

- La consolidación de una red internacional integrada, que permite la comparación de los resultados obtenidos en los diferentes países y ayuda al diagnóstico de problemas comunes a partir de lo cual se facilita la tarea de proponer mejoras en la enseñanza.
- La colaboración entre diferentes universidades nacionales facilita la producción de investigaciones en distintos contextos socioeconómicos, las que contribuyen a determinar un panorama que, aunque general, contempla las particularidades de cada región en un país de múltiples realidades.
- La colaboración entre diferentes niveles educativos en un trabajo coordinado refuerza la articulación entre ellos, permitiendo que los resultados de la investigación lleguen de forma más directa a las aulas.

Otro aspecto importante en el que ha contribuido nuestra participación en los proyectos PIEARCTS y EANCyT ha sido la obtención de financiamiento por parte de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, en ambos casos (PICTO-UNQ-36501/07 y PICT 2011-0576), para el desarrollo de los mismos en el país. Este financiamiento incluyó sendas becas, que permiten la creación de dos tesis doctorales, contribuyendo fuertemente a la formación de recursos humanos calificados, condición indispensable para la consolidación de este campo.

Respecto de la formación científica y académica del profesorado, esencial para la alfabetización científica, la del plantel docente de la escuela media argentina, cuya característica distintiva es la heterogeneidad, no se encuentra, en muchos de los casos, en el nivel esperado. Algunos de ellos, inicialmente formados como maestros de grado, fueron «reconvertidos» para la enseñanza del área de Ciencias Naturales. Por otro lado, el profesorado de enseñanza media difiere en su formación inicial, porque hay profesores de una o de varias de las disciplinas que componen el área (Física, Química, Matemática, Ciencias Naturales, etc.) provenientes de institutos terciarios y profesionales universitarios con poca o ninguna formación pedagógica. En consecuencia, y por diferentes motivos, todos comparten una formación deformada por una visión dissociada entre los contenidos disciplinares y los pedagógicos. Esto conlleva severas dificultades en cuanto a la actualización de los contenidos disciplinares y la formulación de secuencias didácticas que atiendan temas transversales integradores desde una adecuada propuesta pedagógica, quedando muchas veces la selección y secuenciación de los contenidos de la enseñanza a merced de las ofertas editoriales (LORENZO, 2008).

Por fortuna, soplan vientos de cambio en el aspecto formativo, ya que en el Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario, del Ministerio de Educación (2010), reiteradamente se hace mención de la importancia de la NdCyT. Se enuncia, por ejemplo, que la enseñanza de la Química debe ser

[...] coherente con una concepción actualizada de la naturaleza de la ciencia, esta debe nutrirse de la epistemología, la filosofía, la historia, la sociología y los aspectos éticos de la ciencia. Comprender esto desde la formación inicial del profesorado es imprescindible para impulsar la educación científica.

Por todo lo expuesto, el desarrollo de los proyectos PIEARCTS y EANCyT contribuye a mejorar la enseñanza de la NdCyT en Argentina.

5.2 BRASIL

Desde hace tiempo la ciencia y la tecnología están cambiando las sociedades. Sin embargo, el ciudadano común no es consciente ni del proceso de transformación ni de la influencia que el pensamiento científico tiene –a través de la implantación de los descubrimientos científicos y tecnológicos– en su estilo de vida. Ciencia y tecnología parecen distantes de la realidad social y práctica de la mayoría de las generaciones. En los últimos años, el entorno escolar ha estado tratando de adaptarse a esta nueva manera de ver el mundo que afrontan las generaciones recientes, tarea nada fácil porque la velocidad de los cambios excede el ritmo posible para las estructuras sociales básicas. Los proyectos PIEARCTS y EANCyT son acciones educativas en ese sentido de adaptación de la educación, cuyas propuestas han encontrado aceptación por parte de la comunidad científica de la educación en CyT, de la cual es un ejemplo el trabajo realizado por investigadores del Centro Federal de Educación Tecnológica de Río de Janeiro (CEFET-RJ) y la Universidad Cruzeiro do Sul de San Pablo.

90

El proyecto PIEARCTS encuestó un número considerable de estudiantes y profesores, lo que permite una evaluación importante relacionada con actitudes, creencias y valores en torno a CyT. Los resultados de esta investigación generaron una gran cantidad de trabajos presentados en eventos científicos en el país y en el exterior, lo cual impulsó un debate productivo con otros miembros de la comunidad, así como disertaciones y tesis doctorales que, ciertamente, profundizan los análisis de los resultados y proporcionan un importante material para la preparación de artículos que permiten la difusión de los resultados a toda la comunidad de la enseñanza de CyT.

En Brasil, los proyectos PIEARCTS y EANCyT reciben ayuda financiera del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), en las ediciones universales de 2007 a 2010 (PIEARCTS) y 2010 a 2014 (EANCyT), lo que ha permitido la realización de investigación y análisis de datos y, sobre todo, la interacción entre grupos de investigación y la concreción de eventos académicos nacionales e internacionales, importantes difusores de resultados.

La participación en los dos proyectos es importante para que las instituciones intervinientes consoliden grupos y líneas de investigación en el área, lo que permite la maduración de grupos emergentes y la intensificación de sus relaciones productivas con las comunidades nacionales e internacionales de investigadores en el área de NdCyT.

El proyecto EANCyT, a su vez, recoge enormes beneficios a partir del PIEARCTS: redes de investigadores e instituciones activas y productivas; bancos de datos confiables acerca de las creencias de profesores y alumnos,

en relación con el enfoque CTS, y la cualificación de investigadores sobre estos temas de vanguardia.

5.3 ESPAÑA

La sociedad y la educación están fuertemente vinculadas y, como consecuencia, también lo están la investigación y la innovación. Es cierto que las relaciones entre la investigación, la innovación y la práctica educativa son complejas (SOLÍS, 2011), sin embargo, lejos de ser una limitación, esto debe suponer un reto para mejorar la calidad de nuestra educación. El proyecto EANCyT parte de esta realidad y considera la importancia que tienen para los docentes la innovación e investigación en la educación científica, de modo que sean partícipes en dicho proyecto y se actualicen permanentemente sobre la ciencia en el aula, lo que facilita plantear allí actividades y experiencias más acordes con las tendencias actuales sobre la ciencia y su aprendizaje, en este caso en concreto sobre la NdcyT. Así se potencia la función investigadora del propio profesorado implicado de manera directa en la educación científica.

Hasta aquí hemos hecho una descripción somera del impacto y los rasgos particulares de ambos proyectos cooperativos en los países e instituciones donde se han desarrollado.

En la primera fase del EANCyT han sido diseñadas varias propuestas didácticas innovadoras sobre diferentes aspectos de la NdcyT, puestas a disposición de los profesores de diferentes niveles educativos como una excelente alternativa para incluir la NdcyT en el aula, de modo que posibilite la reflexión de los alumnos sobre los aspectos principales de la misma y la integración de los distintos contenidos de ciencia en el ámbito educativo. Estas unidades pueden suponer una solución para la divergencia que existe entre las propuestas didácticas que se realizan fruto de las investigaciones que se llevan a cabo y las prácticas profesionales de gran parte del profesorado: currículos aditivos, aprendizajes memorísticos, acumulativos, etc. (GAVIDIA, 2005). El trabajo realizado no solo permite conocer las ideas de los alumnos, sino tomarlas como referencia para la dinámica de la clase y, con más alcance que el mero diagnóstico in situ, posibilita introducir cambios en el aula y evaluar los resultados de dichas propuestas educativas.

La presente investigación ha permitido profundizar en aspectos de suma importancia en la formación de maestros e investigadores a través de su implicación en la elaboración de los trabajos fin de grado y fin de máster, en los títulos de grado de Maestro en Educación Primaria y Máster en Investigación en Ciencias Sociales, así como programas de doctorado impartidos

en la universidad, lo que supone una novedad pues nos encontramos ante las primeras promociones de estos estudios.

Por otro lado, somos conscientes de que no existe una única forma de abordar una investigación educativa, ya que los procesos educativos disponen de múltiples maneras de ver la esencia de los seres humanos y también existen diversas formas desde el punto de vista metodológico de acercarse a esa realidad (IMBERNÓN, 2002). Así pues, en nuestro estudio combinamos la utilización conjunta de metodologías cuantitativas y cualitativas, lo que permite una mirada más rica y objetiva de la realidad educativa.

6. CONCLUSIONES

En conjunto, y como es obvio, los proyectos cooperativos tienen como objetivo central alcanzar resultados concretos de investigación educativa en torno a la NdCyT: diagnóstico de concepciones; desarrollo curricular; innovación en el aprendizaje y la enseñanza de CyT; eficacia de los instrumentos y materiales; fiabilidad de la evaluación y formación, y desarrollo profesional docente, por citar solo las más importantes.

92

Paralelamente, y desde la perspectiva cooperativa, también se plantean objetivos sociales: consolidar redes internacionales de cooperación iberoamericanas; compartir y comparar resultados; detectar problemas y soluciones entre diferentes países y regiones; fomentar la colaboración entre investigadores y profesorado, entre universidades y entre naciones; extender las redes; comunicar los resultados y los materiales creados a otros investigadores y lugares para que fructifiquen donde los requieran para su propia innovación y desarrollo, etcétera.

En particular, las aportaciones de materiales e instrumentos prácticos son especialmente valiosas para la práctica educativa. Los instrumentos de evaluación estandarizados permiten comparaciones entre diversos tratamientos didácticos para enseñar los variados tópicos de NdCyT y también entre distintas investigaciones que usan el mismo instrumento de evaluación y diferentes planteamientos didácticos o investigadores, un logro que era imposible en el campo de CTS-NdCyT por la diversidad y falta de equivalencia. Esta es una aportación central de los proyectos a la investigación.

Otra aportación específica es un modelo de investigación y enseñanza de NdCyT basada en un diseño pre y postest y, sobre todo, en la aplicación de instrumentos estandarizados para la enseñanza y la evaluación de la mejora en la comprensión de NdCyT. Es de esperar que las SEA producidas sean

mejoradas en aplicaciones sucesivas con las aportaciones de los profesores aplicadores extraídas de su práctica docente.

Los resultados, los materiales y la tecnología didáctica creados pretenden trascender el propio proyecto a través de la transferencia, di-seminación e institucionalización de metodologías, instrumentos y buenas prácticas, la generación en cascada de formación investigadora, el fomento del trabajo cooperativo internacional y la ampliación de redes de colaboración interuniversitaria y transnacional. Por ello, los materiales creados y los resultados de eficacia obtenidos en su aplicación experimental están disponibles para los investigadores iberoamericanos.

BIBLIOGRAFÍA

- ABD-EL-KHALICK, F. y AKERSON, V. (2009). «The Influence of Metacognitive Training on Preservice Elementary Teachers Conceptions of Nature of Science». *International Journal of Science Education*, vol. 31, n.º 16, pp. 2161-84.
- ACEVEDO, J. A. (2008). «El estado actual de la naturaleza de la ciencia en la didáctica de las ciencias». *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 5, n.º 2, pp. 134-69.
- (2009). «Enfoques explícitos versus implícitos en la enseñanza de la naturaleza de la ciencia». *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 6, n.º 3, 355-86.
- y OTROS (2007). «Consensos sobre la naturaleza de la ciencia: fundamentos de una investigación empírica». *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 4, n.º 1, pp. 42-66.
- BENNÁSSAR, A. y OTROS (coords.) (2010). *Ciencia, tecnología y sociedad en Iberoamérica: Una evaluación de la comprensión de la naturaleza de ciencia y tecnología*. Madrid: Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU) de la OEI. Disponible en: www.oei.es/salactsi/DOCUMENTO5vf.pdf, [consulta: marzo de 2013].
- BUTY, C., TIBERGHEN, A. y LE MARÉCHAL J. F. (2004). «Learning Hypotheses and an Associated Tool to Design and to Analyse Teaching-Learning Sequences». *International Journal of Science Education*, vol. 26, n.º 5, pp. 579-604.
- DRIVER, R. y OTROS (1996). *Young People's Images of Science*. Buckingham: Open University Press.
- DUSCHL, R., MAENG, S. y SEZEN A. (2011). «Learning Progressions and Teaching Sequences: A Review and Analysis». *Studies in Science Education*, vol. 47, n.º 2, pp. 123-82.
- EISENKRAFT, A. (2003). «Expanding the 5E model». *Science Teacher*, 70 (6), pp. 56-59.
- GARCÍA-CARMONA, A., VÁZQUEZ, A., y MANASSERO, M. A. (2011). «Estado actual y perspectivas de la enseñanza de la naturaleza de la ciencia: una revisión de las creencias y obstáculos del profesorado». *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, vol. 29, n.º 3, pp. 403-12.

- GAVIDIA, V. (2005). «Los retos de la divulgación y enseñanza científica en el próximo futuro». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n.º 19, pp. 91-102.
- HODSON, D. (2009). *Teaching and Learning about Science: Language, Theories, Methods, History, Traditions and Values*. Rotterdam: Sense Publishers.
- IMBERNÓN, F. (coord.) (2002). *La pluralidad investigadora. La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Grao.
- LEDERMAN, N. G. (2007). «Nature of Science: past, present, and future». In S. K. ABELL, y N. G. LEDERMAN (eds.). *Handbook of research on science education*, pp. 831-879.
- KHISHFE, R. (2008). «The Development of Seventh Graders' Views of Nature of Science». *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 45, n.º 4, pp. 470-496.
- KORTLAND, J. (2001). *A problem posing approach to teaching decision making about the waste issue*. Utrecht: Cdβ Press.
- LEACH, J. y SCOTT, P. (2003). «Individual and Sociocultural Views of Learning in Science Education». *Science and Education*, vol. 12, n.º 1, pp. 91-113.
- LIJNSE, P. (1995). «“Developmental research” as a way to an empirically based “didactical structure of science”». *Science Education*, 79, pp. 189-199.
- LORENZO, M. G. (2008). «El modelo de integración multinivel para la formación en servicio del profesorado». *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol. 7, n.º 3, pp. 597-613.
- MILLAR, R. (2006). «Twenty first century science: insights from the design and implementation of a scientific literacy approach in school science». *International Journal of Science Education*, vol. 28, n.º 13, pp. 1499-1521.
- MILLAR, R. y OTROS (2006). *Improving Subject Teaching. Lessons from Research in Science Education*. Londres: Routledge.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2010). *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Áreas: Biología, Física, Matemática y Química*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/89786>, [consulta: marzo de 2013].
- MULHALL, P., BERRY, A. y LOUGHRAN, J. (2003). «Frameworks for Representing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge». *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, vol. 4, n.º 2, pp. 1-25.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI) (2010). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: OEI. Disponible en: www.oei.es/metas2021.pdf, [consulta: marzo de 2013].
- RUDOLPH, J. L. (2000). «Reconsidering the “Nature Of Science” as a Curriculum Component». *Journal of Curriculum Studies*, vol. 32, n.º 3, pp. 403-419.
- SHULMAN, L. S. (1986). «Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching». *Educational Researcher*, vol. 15, n.º 2, pp. 4-14.

- SOLÍS, E. (2011). «¿Cómo integrar la investigación, la innovación y la práctica en la enseñanza de las ciencias?» *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, n.º 68, pp. 80-88.
- VÁZQUEZ ALONSO, Á. y MANASSERO MAS, M. A. (2012a). «La selección de contenidos para enseñar naturaleza de la ciencia y tecnología (parte 2). Una revisión de las aportaciones de la investigación didáctica». *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 9, n.º 1, pp. 2-31.
- (2012b). «La selección de contenidos para enseñar naturaleza de la ciencia y tecnología (parte 2): Una revisión desde los currículos de ciencias y la competencia PISA». *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 9, n.º 1, pp. 34-55.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA MEJORA DE LA CALIDAD: UNA APUESTA DESDE EL MOVIMIENTO «FE Y ALEGRÍA»

Nicolás Riveros*

Jonathan Melo**

SÍNTESIS: El artículo aborda el tema de la calidad educativa como una cuestión inaplazable para garantizar el pleno derecho a la educación de los niños y jóvenes de América Latina. Para ello, se presenta de forma sintética la posición que el Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría tiene sobre el tema y se comparten algunas características generales de su Sistema de Mejora de la Calidad (SMCFYA). La apuesta básica se centra en el desarrollo de procesos de mejora que tengan a la pedagogía como su foco y conciban la definición de educación de calidad en sentido amplio. Finalmente, se da cuenta de quiénes han sido los actores involucrados en el desarrollo de esta experiencia, que ha permitido congregarse a diversos sectores y organismos bajo un propósito común.

Palabras clave: calidad; procesos de mejora; innovación.

O DIREITO À EDUCAÇÃO E A MELHORIA DA QUALIDADE: UMA APOSTA POR PARTE DE «FÉ E ALEGRIA»

SÍNTESE: O artigo aborda o tema da qualidade educativa como uma questão inadiável para garantir o pleno direito à educação de crianças e jovens da América Latina. Para isso, apresenta-se de forma sintética a posição que o Movimento de Educação Popular Integral e Promoção Social Fé e Alegria tem sobre o tema e se compartilham algumas características gerais de seu Sistema de Melhoria da Qualidade (SMCFYA).

A aposta básica centra-se no desenvolvimento de processos de melhoria que tenham a pedagogia como seu foco e concebam a definição de educação de qualidade em sentido amplo. Finalmente, dá-se conta de quem foram os atores implicados no desenvolvimento desta experiência, que permitiu congregarse diversos setores e organismos sob um propósito comum.

Palavras-chave: qualidade; processos de melhoria; inovação.

* Coordinador Nacional de Calidad del Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría de Colombia.

** Coordinador de la Unidad de Servicios de Evaluación e Investigación de la Federación Internacional Fe y Alegría.

THE RIGHT TO EDUCATION AND THE IMPROVEMENT OF QUALITY: A BET FROM THE MOVEMENT «FAITH AND JOY»

ABSTRACT: *The article discusses the quality of education topic as an urgent issue to ensure the full right to education for children and youth in Latin America. For this reason is presented in a summary form the position that the Movement of Integral Popular Education and Social Promotion Faith and Joy has on the topic and are shared some general characteristics of their Quality Improvement System (SMCFYA in Spanish).*

The basic bet focuses on the development of improvement processes that have pedagogy as its focus and devise the definition of quality education in a broad sense. Finally, gives an account of those who have been the actors involved in the development of this experience, which has allowed us to bring together diverse sectors and agencies under a common purpose.

Keywords: *quality, improvement processes, innovation.*

1. CALIDAD: UNA CUESTIÓN INELUDIBLE

98

La educación en América Latina no ha dejado de encontrarse en una situación paradójica y ambivalente desde el nacimiento de sus estados nacionales. En la región, la estructura y el contenido de la educación históricamente se han diseñado como respuesta a una serie de intereses configurados en distintos escenarios de poder de nuestras sociedades: la integración cultural de los pueblos, el fortalecimiento de un sentimiento nacional, la ampliación de la presencia del Estado y el crecimiento y desarrollo económicos han sido todos hitos que, de alguna manera, se han querido alcanzar mediante la función socializadora y formadora de la escuela.

En estas búsquedas, los gobernantes y responsables de las políticas públicas de nuestros países han estado muchas veces anclados en puertos dejándose asombrar por robustos galeones de banderas y naciones lejanas. Se han importado ideas, conceptos, métodos e instituciones y, en particular en los decenios finales del siglo XX, se ha trabajado infatigablemente por reconstruir esas embarcaciones aguas adentro de nuestras sociedades. Por ejemplo, las reformas educativas de los últimos veinte años han impulsado de forma generalizada la descentralización del sistema educativo, la optimización y racionalización del gasto público y la creación de sistemas nacionales de evaluación, entre otros.

La situación es paradójica y ambivalente por, al menos, dos razones. La primera, porque se ha hecho evidente que garantizar amplia y suficientemente el derecho fundamental a la educación de todos los niños y jóvenes de América Latina no ha sido nunca –o lo ha sido quizá en contadas excepciones– un objetivo prioritario a la hora de formular políticas educativas. Sin embargo, y a pesar del exacerbado formalismo que suele acompañar a los

discursos y leyes de nuestros países cuando menciona a la educación como derecho, en las últimas tres décadas se han registrado importantes avances que debemos resaltar. La universalización del acceso a la educación básica es una de las dimensiones insoslayables del derecho a la educación, en este terreno, entendido en términos de cobertura, los logros han sido significativos¹.

La segunda razón es que nos topamos con las complejas y conflictivas relaciones que se establecen con las tendencias, propuestas, agendas e intereses que se construyen en escenarios distintos al local. Así, una preocupación tan actual y pertinente como la «calidad» de la educación parece, en un primer momento, una importación hecha desde círculos ajenos al pedagógico y de territorios allende el mar. La polisemia asociada a un término tan complejo como calidad contribuye a aumentar la incertidumbre e incluso, a veces, impide trabajar sobre dimensiones de la educación que no son prescindibles si aspiramos a garantizar de forma concreta este derecho. Lo paradójico es que vivimos en una situación ambivalente en la que algunos círculos miran con ojos esperanzados las propuestas y recetas internacionales mientras que otros se enfrentan a ellas con una crítica reactiva que, en ocasiones, carece de rigor, lo que lamentablemente ha conducido a que no se discuta ni dialogue lo suficiente desde el pensamiento pedagógico latinoamericano sobre estas apremiantes cuestiones².

Para el Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría, la acción en el campo educativo y, en particular, en el de la calidad de la educación formal, es un interés y un imperativo ético. La presencia y el trabajo del Movimiento en 17 países de Latinoamérica nos permiten experimentar de primera mano la precaria situación de buena parte de sus sistemas educativos nacionales. Y aunque, como se ya mencionó, se han logrado importantes avances, también es evidente que al interior de nuestras naciones se perpetúan dinámicas de segregación, discriminación y humillación que posibilitan la convivencia de dos tipos de educación radicalmente opuestas y profundamente injustas: la educación de quienes lo tienen todo y pueden aspirar a todo, y la educación de los más pobres, muchas veces condenada a ser una pobre educación.

¹ Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). Indicadores de tasas de escolarización y analfabetismo. Disponible en: www.siteal.iipe-oei.org/, [consulta: diciembre de 2012].

² Esta es una de las interesantes reflexiones que nos presenta Marco Raúl Mejía en su libro *Pedagogías críticas desde el Sur*, en la que sostiene que el paradigma pedagógico latinoamericano ha sido excluido de forma reiterada del canon tradicional. Curiosamente, es estudiado y reivindicado con más fuerza por algunos pedagogos y pensadores norteamericanos.

Las nefastas consecuencias de esta situación se visibilizan tanto por una marcada diferencia de los aprendizajes de los estudiantes al finalizar su paso por la escuela, como por el deficiente desarrollo humano integral de nuestras sociedades y el estado de vulnerabilidad al que someten a la democracia y el medio ambiente. Precisamente por lo anterior, para Fe y Alegría, la calidad educativa ha sido un interés movilizador. Para los integrantes del Movimiento es claro que no es suficiente con garantizar el derecho a recibir una enseñanza, sino que también es imperativo desarrollar el derecho a aprender. En pocas palabras, no es cuestión de velar por el derecho a la educación a secas, sino por el derecho a una buena educación para todos.

2. LA PROPUESTA DE FE Y ALEGRÍA

Una mirada general a la concepción y manejo de la noción de calidad educativa rápidamente nos mostrará que este término ha sido entendido de diversas formas. En ocasiones se ha asociado el concepto de calidad con la eficiencia y eficacia del gasto, con la optimización de la gestión y también con la organización administrativa y controlada de los procesos, o con la satisfacción del consumidor final y los denominados clientes del servicio. Así, uno de los discursos más posicionados es el que relaciona la calidad con los resultados de los aprendizajes y la idea de eficacia escolar. Este variado entretejido semántico nos permite observar que el concepto no tiene una definición unívoca. Si profundizáramos en las consecuencias prácticas de esta variedad de nociones, quizá nos veríamos inclinados a plantear que la idea de calidad educativa es compleja, histórica e ideológica. Por lo tanto, debemos reconocer que al definir el término también plasmamos una serie de creencias, ideas y valores sobre la educación y la sociedad en general. Esto nos conduce, necesariamente, al campo de la deliberación, la discusión pública y, sobre todo, al de la acción.

100

En este sentido, el Movimiento Fe y Alegría ha definido la educación de calidad como aquella que:

- Forma a la persona de modo integral, potenciando el desarrollo pleno de todas sus dimensiones.
- Valora su individualidad y pertenencia sociocultural, favoreciendo la apropiación y construcción personal y colectiva de conocimientos, actitudes y habilidades.
- Capacita para mejorar la calidad de vida individual y comunitaria, comprometiendo a las personas en la consecución de una sociedad más justa y humana.

- Desarrolla una práctica educativa y de promoción social entendida como proceso para crear conciencia, de tipo transformador, participativo, solidario, reflexivo, relevante, creativo, equitativo, eficiente y eficaz, elaborado desde y con las personas excluidas, que promueve un liderazgo grupal sin exclusión, donde cada uno tiene un lugar en el quehacer de la comunidad.

Definir una educación de calidad en estos términos tiene una serie de implicaciones amplias. Por una parte, nos obliga a determinar cómo vamos a dar cuenta de si un proceso educativo es o no de calidad y, por otra, nos plantea el reto de qué vamos a hacer para lograrla.

En primer lugar, es evidente que si partimos de esta idea no podemos reducir la medición de la calidad educativa al rendimiento en las pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional. Los resultados de estas evaluaciones tienen el encanto de su fácil manejo, comprensión y posibilidad de comparación. A contracara, cuando la meta de todo el proceso educativo se reduce a lograr altos desempeños, los resultados pueden convertirse en la cama de Procusto³ y conducir a una serie de prácticas indeseables, tanto a nivel local en centros educativos como en escenarios nacionales (SANTOS GUERRA, 2003). Además, si como responsables de un proyecto y una apuesta educativa nos concentramos exclusivamente en este tipo de prácticas, quizá quedemos inmersos en el juego de vender boletos de un tren hacia ninguna parte para constatar la inevitabilidad de las profecías autocumplidas y reiterar una serie de lugares comunes (ADORNO, 2003).

En segundo lugar, consideramos que la definición de calidad que hemos construido nos obliga a replantear las estrategias y propuestas que tradicionalmente se han desarrollado para lograr mejoras educativas. Resulta muy llamativo que en los grandes procesos de reformas educativas que se han vivido en la región la gran desplazada y, en ocasiones ausente, ha sido la propia pedagogía. El interés generalizado en ciertos aspectos concretos del acto educativo, el sobredimensionamiento de la neuropsicología, la demanda de procedimientos precisos y recetas exitosas, entre otros, han conducido a que la discusión en torno a la pedagogía, entendida en sentido amplio como la reflexión y práctica de las relaciones entre sujetos en un escenario de aprendizaje, sea disminuida y opacada.

A partir de estas consideraciones, el Movimiento ha diseñado y desarrollado un sistema integral y multidimensional de evaluación y mejora:

³ Expresión derivada del mito griego, que señala un estándar arbitrario para el que se fuerza una conformidad exacta. Se aplica también a aquella falacia pseudocientífica en la que se tratan de deformar los datos de la realidad para que se adapten a la hipótesis previa.

el Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría (SMCFyA), que opera como un conjunto de elementos que permite a las instituciones educativas organizarse en torno a unos procesos de mejora sostenidos en el tiempo, que buscan que el eje de la reflexión y la acción sea la pedagogía. El mismo se propone:

- Constituir la escuela como un espacio de encuentro democrático y deliberante.
- Construir proyectos educativos contextualizados y acordes a la realidad comunitaria en la que se desarrollan.
- Promover estrategias de aula incluyentes y participativas.
- Evaluar con perspectiva sistémica y formativa.
- Incentivar la participación social y el ejercicio de la ciudadanía.
- Construir conocimiento desde la escuela.
- Tejer lazos profundos de solidaridad con las comunidades locales.

Para alcanzar estos objetivos se plantea una lógica de ciclos, dividida en cuatro fases que se presentan a continuación.

102

2.1 FASE 1: LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

La evaluación es una acción de valoración colectiva de una realidad, que se realiza con el propósito de diagnosticar, comprender, dialogar, aprender y mejorar la calidad de los procesos educativos. No debe reducirse al ejercicio de control sobre el evaluado que consiste en la comparación, la clasificación, la jerarquización o incluso la discriminación, sino que, por el contrario, debe estar encaminada a la mejora de la práctica educativa y ha de fundamentarse en el compromiso de todos con el conocimiento y la reflexión. Solo si la evaluación genera comprensión y participación es posible obtener mejoras educativas. Desde esta perspectiva, se trata de un reto pedagógico y ético más que de un mero hecho técnico. Además, debe estar orientada hacia la autonomía: la comunidad educativa debe tener una clara implicación y capacidad de autodeterminación, de manera que pueda tomar decisiones que tengan un efecto positivo en el propio centro y, a largo plazo, en la eficacia del sistema educativo. La evaluación como proceso dialógico y sistémico debe generar impactos en el pensamiento de los docentes, del alumnado, de los equipos directivos y de familias y líderes de la comunidad local.

Por lo antes dicho, este ejercicio consiste en la recuperación de las percepciones de los colectivos mencionados sobre cuatro procesos clave de la

acción educativa de cada centro. El siguiente cuadro resume los componentes y los aspectos que se evalúan en cada proceso.

Proceso	Componente	Aspecto evaluado
Gestión directiva	Estilo de gestión	Estilo de liderazgo: colegialidad
		Estilo de gestión del proyecto educativo
	Optimización de recursos	Racionalidad creativa al servicio de la equidad
	Desarrollo humano	Formación para el desarrollo profesional
Enseñanza-aprendizaje	Planeación de la enseñanza	Enfoque curricular: integral, inclusivo y transformador
		Objetivos educativos
	Promoción de los aprendizajes	Estrategias de aula
	Evaluación	Evaluación sistémica
		Evaluación formativa
Convivencia y construcción de ciudadanías	Conflicto	Justicia/equidad en el sistema de relaciones
		Regulación de los conflictos y construcción colectiva de la norma
	Ambientes socio-afectivos	Proyecto colectivo
		Clima intersubjetivo
	Formación para la ciudadanía	Formación en valores
		Empoderamiento
Enfoque de derechos con énfasis en la perspectiva de género		Acceso a bienes, servicios y oportunidades
		Formación en derechos humanos, sexuales y reproductivos (DHSR) y perspectiva de género (PG)
		Participación en la toma de decisiones
		Valoración y promoción de roles no tradicionales
Interacción escuela-comunidad	Interrelación	Apertura de la escuela a la comunidad
		Incidencia en la comunidad
Resultados		Prueba de Lengua para 6.° y 9.°
		Prueba de Matemática para 6.° y 9.°
		Encuesta sobre valores para 6.° y 9.°

Las dimensiones evaluadas están estrictamente interrelacionadas y cada una arroja información para iluminar a las demás y dibujar un cuadro completo de la situación en el centro educativo. Además, se realiza una aproximación a los recursos disponibles en la institución en términos de material pedagógico, infraestructura y características del personal, entre otros. Todos los resultados son siempre interpretados en clave de contexto socioeconómico gracias a un índice construido mediante la ponderación de diversas variables de la población estudiantil, tales como el nivel de estudios de los padres, la situación laboral de las familias, el acceso a servicios públicos, las condiciones de vivienda, alimentación y oportunidades de ocio. Lo anterior no permite que se realicen comparaciones injustas y que la evaluación sea en sí misma contextualizada.

2.2 FASE 2: LA REFLEXIÓN

A partir de la devolución de los resultados, el centro educativo inicia un proceso de reflexión que continúa a lo largo de todo el ciclo de mejora. Para ello, organiza equipos con representación de todos los estamentos y actores de la comunidad educativa que van a debatir y dialogar sobre los resultados encontrados en la evaluación, además de incorporar en su debate los propios hallazgos del ejercicio de análisis de contexto que debe haber realizado. Lo anterior permite integrar en la reflexión los resultados del ejercicio de autoevaluación acompañada, con la riqueza de una investigación desarrollada por los mismos actores de la comunidad educativa sobre su entorno local.

Durante esta fase se busca que el centro educativo entienda las debilidades y fortalezas encontradas en la evaluación y proceda a identificar los problemas centrales, los que una vez delimitados son priorizados por los equipos para definir las líneas de acción que guiarán su trabajo de mejora, permitiéndoles intervenir sobre aquello que quieran transformar. Todo esto implica formación, diálogo, participación e interacción entre los distintos estamentos que integran la comunidad.

104

Se trata de un proceso que exige tiempo y que muchas veces no está exento de dificultades, pero el esfuerzo se traduce en la adquisición de capacidades al interior de la comunidad educativa y local, de conocimiento de la propia realidad, de aprendizaje colectivo, de construcción de consenso y de apropiación de la estrategia de mejora, lo cual es fundamental para lograr una cultura de la mejora educativa.

2.3 FASE 3: LA ELABORACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE PLANES DE MEJORA

Los equipos de trabajo entran en una fase de organización y planificación de las líneas de acción del centro educativo una vez que están definidas, a partir de lo cual encaminan las tareas de manera priorizada, secuencial y gradual. Esta organización lleva a la elaboración del plan de mejora, proyectado a tres años, que expresa objetivos y resultados a concretar. Se inicia su implementación con el acompañamiento pedagógico de Fe y Alegría y con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Durante la misma, la escuela debe valorar periódicamente el avance del plan para introducir los ajustes que sean necesarios.

Todo esto supone que el centro educativo fortalezca su capacidad para valorarse y transformarse, generando una nueva cultura educativa. La idea que subyace al plan de mejora es que la escuela debe estar abierta al cambio.

2.4 FASE 4: LA SISTEMATIZACIÓN

Finalmente, cada centro educativo sistematiza el proceso de evaluación y mejora que consiste en hacer una interpretación crítica de una o varias experiencias a partir de su ordenamiento y reconstrucción para descubrir la lógica del proceso vivido y los factores intervinientes.

Su objetivo dentro del SMCFyA es prestar atención a los procesos de mejora y reconstruir su implementación (reconocer actores relevantes, factores que lo facilitan o dificultan, el contexto en el que se da, etc.) para tomar nota de la forma en que sucedieron los cambios. Así, se construye conocimiento al interior del centro y se facilita el aprendizaje para experiencias futuras de mejoramiento, en la misma escuela o en otras que estén en un contexto similar.

La idea es reivindicar los saberes de los actores que están en la escuela, que son los que movilizan y permiten el cambio y la mejora. Es imperativo abrir espacios en los que se reconozca la validez y pertinencia de lo que hacen las familias, estudiantes, docentes y equipos directivos, para exponer en diálogo abierto sus experiencias y aprendizajes.

3. UNA EXPERIENCIA QUE CONGREGA

La materialización de la apuesta de Fe y Alegría por diseñar y desarrollar su propio sistema de mejora de la calidad se ha logrado gracias al interés y la participación de diversos actores. El sector público, organizaciones no gubernamentales, empresas, fundaciones, instituciones de investigación y especialistas han formado parte, en diversas etapas de su gestación y desarrollo, de este proyecto que, a la fecha, se encuentran implementando alrededor de 500 centros educativos de América Latina.

Sin embargo, quizá sea necesario recalcar que, en un primer momento, la preocupación en torno a la calidad de la educación permitió generar en los mismos integrantes del Movimiento una dinámica de deliberación, cooperación y construcción colectiva. El Congreso Internacional de Fe y Alegría de 2003, cuyo tema fue «La calidad de la educación popular», permitió reunir a representantes de distintos países de Iberoamérica, quienes desde sus experiencias compartieron y colaboraron para cimentar y enriquecer las bases sobre las cuales se gestó este proyecto. Una de sus fortalezas es que se pensó, diseñó y construyó en Latinoamérica, a partir de las necesidades, reflexiones e intereses de personas directamente implicadas en el sector educativo, convencidas de lo imperativo de que haya justicia educativa, y comprometidas con la transformación de nuestras escuelas y comunidades.

Así, la implementación del SMCFyA ha permitido reunir periódicamente a representantes de los quince países en los que se desarrolla la propuesta, generando lazos y puentes de aprendizaje y trabajo cooperativo. En 2011, se realizó el Congreso Internacional «Una mirada a la calidad desde la perspectiva de la pedagogía», en el que se compartieron experiencias significativas, se presentaron los desafíos de la educación pública en la región para los próximos años y se continuó la reflexión en torno a los retos y exigencias asociados a este trabajo. Para 2014, se tiene contemplado realizar un encuentro similar en el que no solo se compartirán logros y avances, sino también se abrirá la discusión y el intercambio a otros actores del sector: entidades oficiales, movimientos sociales, representantes de la sociedad civil y otros organismos que tienen sus propias experiencias en el tema.

En este apasionante proceso, la Fundación Entreculturas-Fe y Alegría España, ONGD jesuítica para la educación y el desarrollo, ha sido nuestra compañera permanente, brindándonos asesoría para la implementación, seguimiento y monitoreo del proyecto, y como invaluable enlace de comunicación con distintos organismos y protagonistas de la agenda educativa mundial y regional.

106

Del sector oficial, el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) fue determinante para la consolidación de la propuesta. En buena medida, gracias a su convencimiento sobre la pertinencia del proyecto es que se ha podido garantizar su continuidad y alcance.

En el ámbito público en América Latina, hemos obtenido el reconocimiento oficial del modelo por parte de los ministerios de Educación de Colombia, Honduras y Paraguay para certificar procesos educativos de mejora, mientras que en Chile, El Salvador, Panamá y Perú el sistema cuenta con validación ministerial para su implementación. Con un sinnúmero de alcaldías y otros entes administrativos, hemos tenido momentos de encuentro, debate y aprendizaje colaborativo.

El diseño e implementación de las herramientas para la evaluación se realizó gracias a un trabajo conjunto con la Fundación Santa María y el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). Por parte de este último no solo recibimos un preciso y pertinente asesoramiento técnico, sino también recomendaciones y una motivación permanente para continuar con nuestro sueño. Gracias a la cooperación con estas instituciones, en la actualidad Fe y Alegría ha conformado su propia unidad de evaluación e investigación educativa.

La ONG Alboan, Magis y la Fundación ICO también han sido valiosos colaboradores para la confección y difusión de materiales pedagógicos.

En 2011 recibimos la grata noticia de que la Fundación Telefónica deseaba conocer más sobre nuestra experiencia. Gracias al interés común entre las partes, este acercamiento se concretó en un proyecto de cooperación internacional en el que ambos organismos trabajamos conjuntamente para implementar el SMCFyA en 60 instituciones educativas en diferentes países de América Latina. El propósito de esta iniciativa no es solo mejorar los procesos educativos de los centros participantes, sino también incidir de forma directa sobre uno de los mayores vulneradores del derecho a la educación: el trabajo infantil.

Debemos reconocer que en este camino nos hemos topado con diversas dificultades y problemas. El objetivo de transformar la escuela para que responda de manera integral a las demandas sociales de nuestros contextos no es sencillo. Es claro que dar pasos hacia esta meta requiere perseverancia y una mirada que supere el afán de lo inmediato. De igual forma, somos conscientes de que la mejora de la calidad educativa nunca se podrá ver disociada de un compromiso claro con la transformación de otras dimensiones y dinámicas de nuestras sociedades que generan exclusión e injusticia. A pesar de lo anterior, y quizá precisamente por ello, estamos convencidos de la pertinencia y relevancia de nuestra apuesta. Creemos que para llegar a buen puerto necesitamos de la cooperación y articulación con un importante número de actores que trabajan e inciden en este mismo terreno. La construcción de redes y alianzas de cooperación son una condición para garantizar la sostenibilidad y la ampliación de experiencias como esta.

Si el derecho a la educación ha sido una preocupación de segundo orden en la historia de los países de la región, es necesario que la cooperación entre distintos actores no solo se mantenga, sino también se fomente y aumente. La mejora de la calidad de la educación no puede acotarse a una versión edulcorada y descontextualizada de la misma, pues la agenda social pendiente de América Latina nos demanda una apuesta integral y multidimensional para lograr aquellas transformaciones que son imposterables.

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, Theodor W. (2003). *Minima moralia: Reflexiones desde la vida dañada*. Madrid: Akal.
- MEJÍA, Marco Raúl (2012). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur (Cartografías de la educación popular)*. Bogotá: Magisterio.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2003). *Trampas en educación: el discurso sobre la calidad*. Madrid: La Muralla.

LA RED DE APOYO A LA GESTIÓN EDUCATIVA (RED AGE)¹

UNA EXPERIENCIA DE COOPERACIÓN EDUCATIVA ENTRE PAÍSES IBEROAMERICANOS

Joaquín Gairín Sallán, Aleix Barrera Corominas y Miren Fernández de Álava*

SÍNTESIS: El diseño y desarrollo de redes de profesionales conforman una estrategia para el diálogo horizontal, impulsora de la creación y gestión del conocimiento que redundan en el beneficio mutuo de las organizaciones participantes. Al respecto, este artículo presenta una experiencia que tiene dos objetivos; por un lado, favorecer el intercambio de prácticas y recursos para la profesionalización de administradores y directivos de instituciones educativas en el ámbito iberoamericano, y, por el otro, contribuir a la creación de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) al tomar en consideración aspectos como la organización de la docencia, la investigación y la contribución de las instituciones de educación superior a la mejora de las sociedades.

Los resultados remarcan la validez de la propuesta –y evidencian la colaboración y la cooperación como posibles y necesarias– a la vez que permiten determinar cuestiones operativas: el sentido de responsabilidad a fin de obtener una comunicación fluida; los compromisos de tiempo y forma; la implicación en la presentación y el desarrollo de propuestas de funcionamiento y mejora; el seguimiento y la revisión periódica de las obligaciones contraídas, y finalmente, la aplicación de mecanismos de exclusión en caso de reiterados incumplimientos. Al mismo tiempo, se realizan precisiones sobre la promoción y difusión de las redes.

Palabras clave: redes profesionales; cooperación educativa; gestión educativa; desarrollo profesional; desarrollo organizativo

¹Proyecto de creación de una red de apoyo a la gestión de centros educativos, financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), de España, en el que participan la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) (España) y la Universidad ORT (Uruguay). Los miembros de la Red pertenecientes a la UAB son: Joaquín Gairín (coordinador general), Carme Armengol, Aleix Barrera, Diego Castro, Miren Fernández, José Luís Muñoz, Marita Navarro y David Rodríguez.

* Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada. [Equipo de Desarrollo Organizacional \(EDO\)](#).

REDE DE APOIO À GESTÃO EDUCATIVA, RED AGE. UMA EXPERIÊNCIA DE COOPERAÇÃO EDUCATIVA ENTRE PAÍSES IBEROAMERICANOS

SÍNTESE: O projeto e o desenvolvimento de redes de profissionais configuram uma estratégia para o diálogo horizontal, impulsionadora da criação e da gestão do conhecimento que redundam em benefício mútuo das organizações participantes. A este respeito, este artigo apresenta uma experiência que tem dois objetivos; por um lado, favorece o intercâmbio de práticas e recursos para a profissionalização de administradores e diretores de instituições educativas no âmbito ibero-americano, e, por outro, contribui para a criação de um Espaço Ibero-americano do Conhecimento (EIC), ao levar em consideração aspectos como a organização da docência, a pesquisa e a contribuição das instituições de educação superior para a melhoria das sociedades.

Os resultados remarcam a validade da proposta – e evidenciam a colaboração e a cooperação como possíveis e necessárias – ao mesmo tempo em que permitem determinar questões operativas: o sentido de responsabilidade, a fim de obter uma comunicação fluída; os compromissos de tempo e forma; a implicação na apresentação e no desenvolvimento de propostas de funcionamento e melhoria; o seguimento e a revisão periódica das obrigações contraídas; e, finalmente, a aplicação de mecanismos de exclusão em caso de reiterados não cumprimentos. Ao mesmo tempo, realizam-se precisões sobre a promoção e a difusão das redes:

Palavras-chave: redes profissionais; cooperação educativa; gestão educativa; desenvolvimento profissional; desenvolvimento organizativo.

THE SUPPORT NETWORK FOR EDUCATIONAL MANAGEMENT ((RED AGE IN SPANISH). A COOPERATION EXPERIENCE BETWEEN IBERO-AMERICAN COUNTRIES

ABSTRACT: The design and development of professional networks make up a strategy for an horizontal dialogue, challenging the creation and management of the knowledge that leads to the mutual benefit of the participating organizations. In this sense, the article presents an experience that has two goals; on one hand to encourage the exchange of practices and resources for the professionalization of administrators and managers of educational institutions in the ibero-american ambit, and on the other hand to contribute on the creation of an Ibero-american Space of Knowledge (ISK) by taking into account aspects such as the organization, the teaching, research and the contribution of higher education institutions to the improvement of the societies.

The results highlight the validity of the proposal – and attest collaboration and cooperation as possible and necessary– as well as it allows to determine operational issues; the sense of responsibility in order to obtain a smooth communication; the commitments of time and form; involvement in the presentation and the development of proposals for functioning and improvement; monitoring and periodic review of its obligations; and finally, the implementation of mechanisms of exclusion in the case of repeated breaches. At the same time, precisions are made on the promotion and dissemination of the networks.

Keywords: professional networks; cooperative education; educational administration; professional development; organizational development.

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, la cooperación internacional para el desarrollo (CID) se ha entendido como la promoción de programas y actividades por parte de los países con más recursos (normalmente, situados al norte) destinadas a los que tienen menos, con la finalidad de mejorar situaciones desfavorecidas.

Así, y desde la visión de que las experiencias y conocimientos que sobre desarrollo tienen unos países serán de utilidad para otros, cabe considerar el papel que ejercen estos últimos en la colaboración y la cooperación. Las relaciones han sido y son, a menudo, asimétricas y basadas en enfoques de dación o caridad, o establecidas bajo los parámetros de la imposición de modelos, o de priorización de actuaciones, sin tener en cuenta la participación de los destinatarios.

Cabe recordar al respecto los cinco principios que «sustentan la colaboración solidaria “genuina”» mencionados por VAN DE VELDE (2010): a) el arte de escuchar; b) la habilidad de interpretar; c) la voluntad de compartir; d) la decisión de compromiso y, finalmente, d) la visión de integración (GAIRÍN, 2010a, pp. 2-3)

Nos situamos en la perspectiva más actual que recoge tradiciones diversas a las que debemos varias aportaciones, mencionadas más ampliamente por Gairín (2010a, p. 2) y referidas al desarrollo educativo y comunitario (NOGUEIRAS, 1996); al cambio en educación (FULLAN, 2002); a la implicación de la universidad en el cambio del contexto (TORRES y SOTO, 2008); al trabajo en red (BOYD y ELLISON, 2007); a las redes en el contexto iberoamericano (METAS EDUCATIVAS 2021 en OEI, 2010); al desarrollo comunitario (AHEDO e IBARRA, 2007); a la evaluación de programas de desarrollo educativo (EXPÓSITO y OLMEDO, 2006), y/o a la implicación de los estudiantes en proyectos de cooperación (SENET, 2008).

Caminamos, por consiguiente, en la construcción de modelos, políticas y prácticas de cooperación al mismo tiempo que se certifican e institucionalizan determinadas posiciones. Un ejemplo es la asunción en 2007 por la Asamblea General de las Naciones Unidas de la modalidad de cooperación sur-sur (XALMA y VERA, 2008).

Cuatro años después de esa declaración, en el contexto español y en lo referente a programas de cooperación interuniversitaria, se aprobó una nueva resolución para llevar a cabo proyectos conjuntos entre instituciones españolas y latinoamericanas con el objetivo de colaborar en el desarrollo de instituciones de terceras regiones o países.

En este documento presentamos la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (Red AGE), creada en 2008 mediante la colaboración entre la Universidad Autónoma de Barcelona (España) y la Universidad ORT (Uruguay), con el soporte económico de la AECID, cuyo objetivo es favorecer el intercambio de experiencias y recursos para la profesionalización de administradores y directivos de instituciones educativas en el ámbito iberoamericano. Asimismo, trata de contribuir a la creación de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) al tomar en consideración aspectos como la organización de la docencia, la investigación y la contribución de las instituciones de educación superior a la mejora de las sociedades (ÁLVAREZ, BOEDO y ÁLVAREZ, 2011) en la temática que le es propia.

2. REDES Y COOPERACIÓN EDUCATIVA

Hoy nos encontramos ante una sociedad más exigente que necesita respuestas educativas que tengan en cuenta y hagan frente a los fenómenos complejos que se plantean. Los profesionales de los centros educativos, y en especial los directivos y gestores, deben, en este contexto, actualizar y perfeccionar constantemente sus conocimientos para poder actuar de la mejor manera posible ante los nuevos desafíos (GAIRÍN, 2010b, 2012).

112

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ayudan en este contexto a impulsar la creación y el desarrollo de redes de profesionales –a nivel institucional, local o internacional– que favorezcan el intercambio de conocimientos y experiencias para convertir, así, la información, la formación y la mejora colectiva en una tarea colaborativa.

Nos situamos, entonces, en la denominada «era informacional» (CASTELLS, 2000). En ella, el trabajo en red se caracteriza por el desarrollo de proyectos de manera colaborativa entre los miembros que la conforman (GAIRÍN, 2000; ÁLVAREZ, 2012).

Partiendo de la base de que la cooperación debe ser una actuación conjunta y comprometida, esta puede aplicarse en diversas situaciones y con diferentes contenidos en el campo educativo, en función del nivel en el que nos encontremos (véase el cuadro 1) para: intercambiar información, compartir ideas y recursos, planificar un proyecto común o proyecto único y/o desarrollarlo.

CUADRO 1
Diferentes situaciones de colaboración

Nivel relacional	
Personal	Entre iguales: interalumnos, interprofesores, etcétera.
	Entre diferentes: discentes-docentes, docentes-familias, etcétera.
Colectivo	Entre estamentos: docentes, discentes, familias, etcétera.
	Entre asociaciones: federación de asociaciones de padres, de alumnos, etcétera. Entre órganos o estructuras organizativas: departamentos didácticos, equipos docentes, comisiones, etcétera.
Institucional	Entre servicios: inspección, centros de recursos, etcétera.
	Entre instituciones: centros educativos, ayuntamientos, etcétera.

Fuente: Gairín, 2004, p. 23.

Las diversas formas de relación –a nivel personal, colectivo y/o institucional– producen diferentes formas de trabajo. Muestra de ello son las redes interpersonales entre iguales, las redes colectivas entre estamentos, las asociaciones o instituciones y/o las redes internas o externas, entre otras.

Desde nuestro punto de vista, las redes interinstitucionales son de vital importancia al permitir, por un lado, la colaboración en la resolución de problemáticas compartidas y, por el otro, la realización de proyectos de desarrollo que suponen un beneficio común. Sin embargo, y para que dichas redes tengan éxito, es necesario considerar algunos aspectos (GAIRÍN, 2004):

- *La colaboración interna*, entendida como el trabajo colaborativo de los miembros de la organización para la consecución de unos objetivos compartidos.
- *La colaboración externa*, incluida en el contexto de la colaboración con la comunidad. Es importante reflexionar, al respecto, sobre las posibles relaciones de las organizaciones con la comunidad. Estas pueden abarcar desde la extensión de actividades a complejos institucionales, a la consideración de los usuarios como socios, al establecimiento de canales de comunicación entre las instituciones y otras organizaciones sociales, a las conexiones intergeneracionales y/o al uso comunitario de las instalaciones.
- *La colaboración entre organizaciones*, que remarca el compromiso leal de compartir intereses y quehaceres de acuerdo a los presupuestos de:
 - Libertad de asociación.
 - Respeto a las decisiones de cada institución.

- Igualdad de trato o ruptura de los niveles de dependencia.
 - Lealtad y compromiso con los términos de la colaboración.
 - Participación en políticas, procesos y resultados.
 - Respeto a la diferencia o asunción de que pueden existir situaciones específicas que justifican respuestas diferentes a las esperadas.
- *Los contactos libres*, que afianzan el compromiso mutuo y las acciones institucionales y evitan las colaboraciones esporádicas y/o episódicas.
 - *Complementariedad y/o concurrencia de actuaciones*, preferentemente acordes con la especialidad de cada institución.

En definitiva, las redes suponen un instrumento para potenciar procesos colectivos de intercambio horizontal frente a modelos desarrollados de individuo a individuo de transmisión vertical. Así, pueden considerarse como la expresión de acuerdos de cooperación, cuyo intercambio de conocimientos y experiencias puede redundar en beneficio mutuo para la mejora de las instituciones participantes.

3. LA RED DE APOYO A LA GESTIÓN EDUCATIVA

La creación de la Red AGE surge de la necesidad de promover la reflexión sobre temas de gestión educativa a nivel de sistemas formativos y de instituciones, en un momento en el que, en los diferentes países, empezaban a emerger modelos de gestión descentralizada y contextualizada, y quedaban atrás los planteamientos uniformadores, evidenciándose la falta de conocimientos y herramientas para enfrentarse a la nueva situación (RED AGE, 2008, p. 3). Más concretamente, los objetivos de la red son:

- Coordinar acciones para el fomento de la gestión educativa en los diferentes países iberoamericanos.
- Establecer criterios de trabajo que permitan iniciar líneas de actividad conjuntas entre las instituciones promotoras y otras interesadas.
- Promover el intercambio académico entre las instituciones universitarias iberoamericanas que se adhieran a la red, a fin de:
 - Identificar e implementar líneas de investigación que resulten relevantes para ambos grupos y para el contexto iberoamericano.

- Promover la edición de publicaciones científicas conjuntas de calidad.
- Definir instancias de formación presencial y gratuitas (conferencias, ciclos de formación, ateneos, etc.) destinadas a gestores de los sistemas y de los centros educativos.
- Planificar e implementar instancias tanto presenciales como virtuales destinadas al intercambio académico, coordinadas por las universidades y dirigidas a dinamizar la gestión educativa en Iberoamérica.

A lo largo de los últimos cuatro años (2008-12), la Red AGE ha conseguido tener presencia en más de 17 países latinoamericanos y contar con una treintena de organizaciones miembros y más de 450 instituciones adheridas. Asimismo, cabe señalar las 428 suscripciones gratuitas a su boletín mensual y las, aproximadamente, 3.500 visitas mensuales a su página web www.redage.org.

La legalización de la Asociación Red AGE en 2012 permitió reforzar las iniciativas descritas y ampliar su acción a todas las naciones de Iberoamérica. De hecho, se concibe como una red de redes integrada por una o dos organizaciones miembros por país para conformar la estructura básica a nivel iberoamericano, que se reúnen anualmente y gestionan las decisiones a través de su Comisión Ejecutiva.

3.1 HERRAMIENTAS DE LA RED AGE PARA LA COOPERACIÓN Y COLABORACIÓN

Desde la puesta en funcionamiento de esta red, se han podido establecer una serie de mecanismos que resultan óptimos para el trabajo colaborativo. En este caso, los profesionales y expertos de los países involucrados han utilizado:

- *El espacio web.* Favorece, por un lado, el trabajo de las diferentes instituciones y, por el otro, la difusión de actividades y programas desarrollados –colaborativa o individualmente– por la red.
- *Los encuentros presenciales.* Permiten abordar aspectos vinculados al mantenimiento y desarrollo de la red y tomar decisiones sobre su futuro avance, organizados por las instituciones miembros correspondientes, y realizados anualmente hasta aquí en Uruguay (2009), Chile (2010), Perú (2011), Panamá (2012) y el Estado Plurinacional de Bolivia (marzo, 2013).

- *La creación y gestión del conocimiento.* Propician, favorecidas por el uso de las TIC –sus herramientas–, el intercambio de información y generación de conocimiento entre los profesionales implicados en la administración y gestión de las organizaciones educativas en toda Iberoamérica.
- *El boletín.* Difunde mensualmente las principales noticias, eventos, publicaciones, actividades formativas y buenas prácticas desarrolladas en el ámbito de la gestión educativa. Fue creado en el segundo año de funcionamiento de la red.
- *La publicación de informes periódicos.* Analizan desde el ámbito iberoamericano aspectos de interés para las organizaciones miembros y sus países. Hasta la fecha, las temáticas tratadas en los informes han sido:
 - La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica (2009).
 - La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias (2010).
 - Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas. Reflexiones y experiencias iberoamericanas (2011).
 - La organización y atención a la diversidad en centros de educación secundaria en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias (2012).
- *El repositorio.* Incluye buenas prácticas y experiencias innovadoras sobre gestión educativa en el ámbito iberoamericano.

La gran mayoría de las herramientas usadas para fomentar la colaboración de los miembros de la red tiene algún tipo de componente tecnológico, justificado por la amplia distribución geográfica de las instituciones que la integran.

Sin embargo, la experiencia ha demostrado que, para mantener la cohesión de los miembros de la red y su implicación en las diferentes actividades en línea propuestas, es importante mantener los encuentros presenciales. Estos favorecen la toma de decisiones respecto al funcionamiento y desarrollo futuro de la red, y son también un momento idóneo para afianzar las relaciones personales e institucionales que son la base para la realización de actividades paralelas que involucran a diferentes miembros.

3.2 LA RED AGE COMO INSTRUMENTO PARA FAVORECER LA COOPERACIÓN SUR-SUR

Las herramientas de colaboración descritas intentan que las diferentes instituciones asociadas a la red puedan colaborar y apoyarse en el desarrollo de actividades formativas o de investigación que permitan la consecución de objetivos comunes.

El hecho de que las universidades participantes pertenezcan a un mismo contexto sociocultural e idiomático permite solventar algunas de las limitaciones a la colaboración señaladas por Mulford (1998):

- *Las culturales*: son las vinculadas con la dificultad para extender experiencias de unos contextos a otros.
- *Las micropolíticas*: evidencian la imposibilidad de un trabajo colaborativo permanente y la necesidad de reconceptualizar la individualidad para no identificar con el individualismo.
- *Los límites de la autodeterminación*: permiten reconocer que los resultados y procesos educativos de los centros educativos deben conectar con el entorno más amplio para no situar bajo su control lo que no depende solo de ellos.
- *Las ilusiones procedimentales de la efectividad*: obligan a pensar que los éxitos dependen de factores internos y externos.
- *La gramática de las instituciones educativas*: dificulta o impide la introducción de cambios.

Aun más, las actividades desarrolladas hasta el momento ratifican que son muchos los problemas comunes entre los sistemas educativos, y que son altas las posibilidades de transferencia contextualizada de soluciones en lo que respecta a las cuestiones habituales tratadas por los gestores educativos.

Las actividades que se desarrollaron, y que han permitido constatar la cooperación efectiva entre las diferentes universidades latinoamericanas asociadas a la red, se pueden sintetizar en las siguientes:

- *Colaboración en actividades formativas*: permiten poner en contacto profesionales de la gestión educativa cuyo trabajo conjunto ha creado la base para que estos expertos puedan participar como profesores en diversos programas formativos que organizan las diferentes instituciones.

- *Organización de seminarios y ateneos:* posibilitan la participación en actividades dirigidas a colectivos de directivos y gestores del sistema educativo, mediante estancias y visitas a otras instituciones miembros, lo que se ha convertido en algo usual. Asimismo, se han organizado ya algunas actividades propias de la Red AGE de los diferentes países (Uruguay, Perú, Estado Plurinacional de Bolivia, México), que constatan la buena acogida que ha tenido por parte de los intervinientes.
- *Proyectos de investigación conjuntos:* permiten presentar propuestas de investigación conjuntas a diferentes estancias con el objetivo de conseguir financiación para la realización de estudios y análisis a nivel iberoamericano para mejorar el sistema educativo. En estos momentos, casi la totalidad de las instituciones que forman parte de la Red AGE participa en un proyecto de la convocatoria ALFA III de la Comisión Europea, cuyo principal objetivo es crear las estructuras organizativas que favorezcan el acceso a la universidad a colectivos de entornos vulnerables (<http://edo.uab.cat/accedes>).
- *Asesorías en temas de organización educativa:* alientan la colaboración de los expertos en gestión educativa que forman parte de la red en proyectos y actividades, tanto en sus países como en otros de Latinoamérica.
- Actualmente, la red AGE está dotándose de entidad jurídica propia en los países donde tiene representación, con la finalidad de posibilitar la realización de actividades propias y en las que ya trabajan varias comisiones. Así, pueden citarse el diseño de una propuesta formativa propia de ámbito iberoamericano, el impulso de certificaciones internacionales sobre gestión educativa o la promoción de estudios comparados de ámbito internacional.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

La creación y desarrollo de la Red AGE evidencia de nuevo la posibilidad real de crear redes interinstitucionales e internacionales. La colaboración y cooperación no solo es posible sino también necesaria y conveniente en un contexto de globalización sociocultural.

De todas formas, el funcionamiento efectivo de la red se asocia también a la existencia de algunos parámetros que lo hacen posible, como por ejemplo el sentido de la responsabilidad y el compromiso de todos los

participantes –que son esenciales y se traducen en una comunicación fluida– y el cumplimiento de compromisos en tiempo y forma, así como también la implicación en la presentación y desarrollo de propuestas de funcionamiento y mejora.

También parece imprescindible el establecimiento de mecanismos de seguimiento, que incluyen la revisión periódica de los compromisos asumidos y la aplicación de mecanismos de exclusión en caso de incumplimientos reiterados.

La promoción y difusión de la red como prioridad resulta tan importante para alcanzar sus fines como para servir de mecanismo de refuerzo positivo («si andamos, es que vivimos») y de expresión del compromiso social de extender los avances a otras instituciones y redes vinculadas a la misma temática.

BIBLIOGRAFÍA

- AHEDO, Igor e IBARRA, Pedro (2007). *Democracia participativa y desarrollo humano*. Madrid: Editorial Dykinson.
- ÁLVAREZ, B. (coord.) (2012). «Redes educativas, desarrollo y cooperación», en Carmen JIMÉNEZ y OTROS (eds.), *Investigación y educación en un mundo en red*. Madrid: McGraw-Hill, pp. 151-175.
- ÁLVAREZ, Begoña, BOEDO, Lucía y ÁLVAREZ, Ana (2011). «Ejes del desarrollo del Espacio Iberoamericano del Conocimiento. Análisis comparativo con el Espacio Europeo de Educación Superior». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 57, pp. 125-43. Disponible en: www.rieoei.org/rie57a05.pdf, [consulta: febrero de 2013].
- BOYD, Danah y ELLISON, Nicole (2007). «Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship». *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), artículo 11.
- CASTELLS, Manuel (2000). *La era de la información. Vol. I: La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- EXPÓSITO, Jorge y OLMEDO, Eva María (2006). *La evaluación de programas: teoría, investigación y práctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- FULLAN, Michael (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- GAIRÍN, Joaquín (2000). «La colaboración entre centros educativos», en Joaquín GAIRÍN y Pere DARDER (coords.), *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis, pp. 82-202.
- (2004). «Redes institucionales y de aprendizaje en la educación no formal», en Manuel LORENZO y OTROS (coords.), *Praxis organizativa de las redes de aprendizaje. Organizar es educar*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 23-46.
- (2010a). «Introducción», en Joaquín GAIRÍN y Diego CASTRO (eds.), *Desarrollo educativo al servicio del desarrollo social*. Santiago de Chile: FIDECAP, pp. 1-4.

- (ed.) (2010b). *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones*. Madrid: Wolters Kluwer.
- MULFORD, Bill (1998). «Organizational Learning and Educational Change», en Andy HARGREAVES y OTROS (eds.), *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer, pp. 616-40.
- NOGUEIRAS, Luis Miguel (1996). *La práctica y la teoría del desarrollo comunitario. Descripción de un modelo*. Madrid: Narcea de Ediciones, S.A.
- OEI (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: Cudipal. Disponible en: www.oei.es/metas2021.pdf, [consulta: febrero de 2013].
- RED DE APOYO A LA GESTIÓN EDUCATIVA (Red AGE) (2008). *Memoria del proyecto. Creación de una red de apoyo a la gestión de centros educativos (AECID/O12227/O7)*. Bellaterra, (documento interno).
- SENET, Joan María (2008). «La implicación de los estudiantes en los proyectos de cooperación en educación como elementos motivacionales de la acción y concienciación social». *Tendencias pedagógicas*, n° 13.
- TORRES, Ángel y SOTO, Ricardo (2008). *En torno a las universidad emprendedoras: Educación, Vinculación, Desarrollo y Reformulaciones*. Disponible en: www.eumed.net/libros-gratis/2008c/466/, [consulta: febrero de 2013].
- VAN DE VELDE, Herman (2010). *Los 5 pilares que sustentan una cooperación solidaria «genuina»*. Máster de Ciencias de la Educación. UAB-UNAM. Estelí, conferencia de inauguración (documento interno). Disponible en: http://abacoenred.com/IMG/pdf/los_5_pilares_que_sustentan_una_cooperacion-2-2.pdf, [consulta: febrero de 2013].
- XALMA, Cristina y VERA, José María (2008). «Iberoamérica y la cooperación sur-sur». *Circunstancia. Revista de Ciencias Sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, año VI, n.º 17, pp. 1-28. Disponible en: www.ortegaygasset.edu/descargas/contenidos/Circunstancia_art%C3%ADculo1_N%C2%BA17_Septiembre_2008.pdf, [consulta: febrero de 2013].

EL VALOR FORMATIVO Y TRANSFORMADOR DE LA COOPERACIÓN UNA EXPERIENCIA DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN GUATEMALA

Isabel Carrillo i Flores*

SÍNTESIS: El eje de este artículo es el estudio sobre el valor formativo de una experiencia de prácticas de cooperación educativa en Guatemala como expresión de una pedagogía del compromiso con los derechos humanos: aprender a cooperar y cooperar para transformar.

En el trabajo se plantea la responsabilidad que les cabe a las universidades en un mundo global y se reflexiona sobre la necesidad de insertar la dimensión ética en los planes de formación inicial. El ejercicio de la autonomía universitaria y el énfasis en el desarrollo de competencias, asociados a la adquisición de contenidos más significativos, abiertos y flexibles, favorece el despliegue de proyectos pedagógicos que adoptan miradas más holísticas y multidimensionales, más transversales y pluridisciplinares que, en la línea de las aportaciones sobre educación para el desarrollo, sobre cooperación y aprendizaje-servicio, promueven el derecho a la educación y la vivencia de valores que son fundamento y fin de una ciudadanía inclusiva.

Palabras clave: universidad; responsabilidad; educación; cooperación.

O VALOR FORMATIVO E TRANSFORMADOR DA COOPERAÇÃO. UMA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NA GUATEMALA

SÍNTESE: O estudo sobre o valor formativo de uma experiência de práticas de cooperação educativa na Guatemala, como expressão de uma pedagogia do compromisso, é o eixo deste artigo. O conteúdo suscita a responsabilidade das universidades em um mundo global e reflexiona sobre a necessidade de inserir a dimensão ética nos planos de formação inicial. O exercício da autonomia universitária e a ênfase no desenvolvimento de funções, associados à aquisição de conteúdos mais significativos, abertos e flexíveis, favorece o desdobramento de projetos pedagógicos que adotam olhares mais holistas e multidimensionais, mas transversais e pluridisciplinares que, na linha das contribuições sobre educação para o desenvolvimento, sobre cooperação e aprendizagem serviço, promovem o direito à educação e à vivência de valores que são fundamento e fim de uma cidadania inclusiva.

Palavras-chave: universidade, responsabilidade, educação, cooperação.

* Profesora en las áreas de Sociología de la Educación y Pedagogía Social en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Vic, donde es también investigadora del Grupo de Investigación Educativa y colabora con el Grupo de Estudios de Género.

THE FORMATIVE AND TRANSFORMER VALUE OF COOPERATION. AN EXPERIENCE OF EDUCATIONAL PRACTICES IN GUATEMALA

ABSTRACT: *The axis of this article is the study of the formative value of a practical experience of educational cooperation in Guatemala as an expression of a commitment pedagogy to human rights: learn to cooperate and cooperate to transform.*

In this work raises the responsibility of the universities in a global world and reflects on the need to insert the ethical dimension in the plans of an initial training. The exercise of university autonomy, and the emphasis on the development of competencies, which are associated with the acquisition of more significant, open and flexible content, favors the deployment of educational projects that adopt more holistic and multidimensional looks, more multidisciplinary and transversal that, in the line of the input on education for development, on cooperation and learning-service, promoting the right to education and the experience of values that are the foundation and purpose of an inclusive citizenship.

Keywords: university; responsibility; education; cooperation.

1. LOS SENTIDOS DE LA COOPERACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

122

Sin la experiencia del sentir –y no solo del dolor, sino también del gozo– es improbable que se produzca el fogonazo del saber. Los libros, la fantasía, los sueños, los ideales, el amor, la pasión intelectual se convierten en conocimiento solo cuando les acompaña la expresión física de la vida.

Bru Rovira

La experiencia de la vida, y del vivir que despierta a la responsabilidad y al compromiso, que se abre a los saberes que se dibujan en relaciones dialógicas y afectivas en los encuentros cara a cara a través de los cuales se descubren y significan los valores, es el eje de reflexión que atraviesa estas páginas. La finalidad es narrar, en el sentido de significar, el valor formativo de un proyecto de prácticas de cooperación educativa en Centroamérica que, con el tiempo, se ha consolidado en la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas de la Universidad de Vic.

Sus inicios se remontan al curso 1994-95 en El Salvador y tres cursos más tarde, con alguna breve incursión en Nicaragua y en Guatemala. Lo que aquí se cuenta se centra en lo ocurrido en este último país, en especial en comunidades rurales de los departamentos de Suchitepéquez, El

Petén y Altas Verapaces, aunque su valor formativo puede ser transferible a otros contextos¹.

El planteamiento procesual ha dado forma, contenido y sentido al proyecto en los tres momentos que constituyen el viaje formativo:

- *El viaje imaginado a través del Seminario de Cooperación Educativa con Centroamérica.* Abarca tres dimensiones: una aproximación a la realidad histórica y presente de Guatemala; la preparación del plan de trabajo, y la organización práctica del viaje.
- *El viaje proyectado.* Conduce a la vivencia del viaje que toma forma en la cotidianeidad de las comunidades, donde se llevan a cabo las prácticas de educación y se descubre el país.
- *El viaje reflexionado.* Permite, en el momento del regreso, la escritura de las memorias de prácticas, la valoración mediante cuestionarios e informes de prácticas, y la creación de espacios para compartir la experiencia con la comunidad.

Dicho proceso nos ha permitido estructurar, en la formación inicial², la reflexión y el diálogo teoría-práctica, y el acompañamiento y la tutoría personal y grupal, así como una orientación de la acción educativa más compartida, plural, transversal y sistémica.

Este es un proyecto de prácticas que se fundamenta en los principios de responsabilidad ética de las universidades en un contexto global de crisis y de crisis mundial de la educación que, sin negar la realidad,

¹ En el curso 1994-95, en los planes de estudio de las diplomaturas de Magisterio de la Escola Universitària de Mestres dels Estudis Universitaris de Vic (actualmente Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic), se diseñaron y empezaron a desarrollar proyectos específicos de prácticas en el marco de un modelo general más diversificado y atento a las realidades próximas y globales. Junto a las prácticas en escuelas rurales de Cataluña, las prácticas de cooperación en Centroamérica permitieron iniciar un proceso de reflexión sobre la formación inicial del profesorado. En esos primeros momentos dicha reflexión fue compartida en espacios de debate científico y académico a través de la presentación de comunicaciones en el viii Congreso de Formación del Profesorado (Ávila, 1996), en el Congreso Internacional sobre la Formación de Maestros en los Países de la Unión Europea (Madrid, 1997) y en el v Symposium Internacional sobre el Practicum (Poio-Pontevedra, 1998).

² Al comienzo, en este proyecto voluntario que forma parte de un itinerario diversificado de prácticas de educación, solo participaban estudiantes y profesores de magisterio. La implementación de otros estudios universitarios lo ha enriquecido, haciéndolo más multidisciplinar y, en la actualidad, está abierto al alumnado y al profesorado de los grados en Maestro de Educación Infantil; Maestro de Educación Primaria; Educación Social; Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, y en Psicología.

creo en las virtudes de la cooperación educativa. Es en esta perspectiva que se piensa en la formación inicial como espacio para aprender a aprender a trazar los caminos posibles de la educabilidad –como derecho a una educación sin exclusiones para todos– y de la educatividad –como derecho a un conocimiento que humanice. El análisis permanente del camino trazado nos ha ofrecido orientaciones para pensar la práctica de pedagogías críticas que proyectan una educación vinculada a la vida, generadora de conciencia, participativa y creativa.

En estos años, los interrogantes acerca de la responsabilidad que le cabe a la universidad han sido buenos compañeros: ¿Acaso mirar y comprender la realidad global, los contextos diversos de educación –que la hacen posible o la niegan– no deberían ser finalidades de la formación universitaria? ¿Puede la universidad aislarse de lo que ocurre a su alrededor y desvincularse de la vida, o actuar solo en función de índices bursátiles y como respuesta a los mercados? ¿No sería exigible que estos y otros aspectos éticos formaran parte de los debates acerca de la calidad y el éxito educativos que también deben potenciar las universidades? ¿Y no debería ser el mundo el principal referente para cualquier propuesta curricular de formación de educadores?

124

Las anteriores cuestiones, entre otras que hemos debatido, nos han interpelado acerca de los sentidos y de la proyección de la responsabilidad ética de la universidad en nuestras sociedades. Formaron parte de los procesos de reflexión-acción que el propio proyecto de cooperación educativa ha planteado y que no hemos eludido. Sentimos la fuerza de la educación como utopía posible porque es una educación de la vida y para la vida, compromiso con el mundo y gesto de amor por la humanidad.

Es esta la educación que debería ser fundamento y proyección de una formación en la responsabilidad y para la responsabilidad ética de las universidades. Sin embargo, cabe denunciar que en el contexto de la globalización económica, las propias políticas educativas pretenden que haya cada día menos educación y, consecuentemente, menos responsabilidad. Además, los parámetros de la ideología neoliberal constriñen a los sistemas educativos para que abandonen la complejidad del saber y estructuren sus contenidos y finalidades de forma fragmentada, en las dosis aisladas que exigen los mercados y los rostros que los gestionan, las empresas.

Pero frente a ello también es posible el actuar responsable orientado a conformar una sociedad de mayor justicia y humanidad, condiciones primeras y garantes del pleno derecho a la educación y a la adquisición de saberes realmente compartidos. Esta proyección de la educación, como práctica transformadora, alude de manera directa a la responsabilidad de las instituciones de educación superior que deben contrarrestar las concepcio-

nes y los efectos de los desvalores del neoliberalismo. Responsabilidad que incorpora una dimensión social que, al mismo tiempo, es ética.

Las universidades deben y pueden contribuir a la expresión real y vivencial de derechos, al desarrollo humano y al vivir bien de todas las personas. Es desde la responsabilidad asumida que las universidades pueden participar en la consecución de dichas finalidades y, así, contribuir al fortalecimiento de las democracias y de las ciudadanías plenas. Para ello han de incorporar en sus principios rectores y en sus prácticas los rasgos que definen esa responsabilidad y que se sintetizan a continuación:

Responsabilidad de la universidad	
Es	<ul style="list-style-type: none"> - Relación de compromiso. - Respuesta a las acciones libres. - Respuesta a las expectativas de la sociedad.
Exige	<ul style="list-style-type: none"> - Asunción de las consecuencias de actuar y de omitir. - Transparencia. - Justificación ética del actuar.
Busca	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de éticas aplicadas. - Consideración de las necesidades humanas. - Beneficios sociales. - Aunar justicia, cohesión y eficacia.

Es en los sentidos apuntados de responsabilidad de la universidad que se desarrolla el proyecto de cooperación educativa en poblaciones y comunidades de Guatemala, en un hacer compartido con organizaciones del país³. Dicho proyecto se enmarca en una formación que permite significar la responsabilidad junto al valor del compromiso. Su finalidad formativa es clara: aprender a cooperar y cooperar para transformar: este es el tema del que nos ocuparemos en el apartado siguiente.

Solo resta señalar que, en conjunto, los procesos que se llevan a cabo a través del proyecto estimulan los aprendizajes éticos, porque se aprende a desarrollar una actitud crítica que ayuda a percibir y desvelar lo oculto, a mostrar lo falso de los discursos y a nombrar las desigualdades. Es formación que opta por los derechos humanos y los valores de la democracia, lo cual exige posicionarse ante algunas de las políticas actuales que se desentienden de la educación como proceso para aprender a vivir, haciéndolo éticamente.

³ Desde el curso 1996-97 hemos podido compartir y aprender junto al Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala (STEG), la Procuraduría de Derechos Humanos (PDH), la Asociación por los Derechos Humanos de Guatemala (ADEHGUA), la ONG Intermón Oxfam y la Alianza por la Vida y la Paz, y, a partir de este curso 2012-13, con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Oficina Nacional de Guatemala.

2. APRENDER A COOPERAR Y COOPERAR PARA TRANSFORMAR

[...] lo mejor que el mundo tiene está en los muchos mundos que el mundo contiene, las distintas músicas de la vida, sus dolores y sus colores: las mil y una maneras de vivir y de decir, de creer y crear, comer, trabajar, bailar, jugar, amar, sufrir y celebrar, que hemos ido descubriendo a lo largo de miles y miles de años.

Eduardo Galeano

¿Forman parte estos mundos que describe Eduardo Galeano de la realidad universitaria? No se puede afirmar que, de forma generalizada, ello sea así. Pero sí podemos decir que, aun cuando existen buenas prácticas, quizás no hayan sido suficientemente visibles para las personas que las han protagonizado, aunque también puede haber ocurrido que no han estado demasiado presentes en los espacios de debate y difusión científico-pedagógica⁴.

La educación para el desarrollo y los derechos humanos constituyen el marco contextual del proyecto de cooperación educativa en Guatemala, cuyo objetivo es impulsar la construcción de redes relacionales de solidaridad y de participación en acciones comunes que buscan la equidad. En este sentido, se entiende la cooperación como un proyecto ético constituido por acciones compartidas entre mujeres y hombres, entre organizaciones, entre pueblos de diferentes culturas y países. Su finalidad es un hacer conjunto orientado a la transformación de las condiciones estructurales que dificultan la vivencia de los derechos y limitan el desarrollo humano.

La cooperación no es, no puede ser, una moda solidaria, sino un hacer ético que vuelve a situar en el centro de la acción política a los seres humanos, a los derechos y a los valores universales. Ello puede desprenderse de las palabras de Bet Faus, Montserrat Maestre, Anna Mir, Anna Pujolàs y Carles Tortós, que realizaron sus prácticas en dos comunidades desplazadas por el conflicto armado⁵ (MIR y OTROS, 2003):

⁴ En el contexto español, los congresos sobre universidad y cooperación al desarrollo han sido un buen espacio para compartir experiencias y debatir las potencialidades de la cooperación en la formación universitaria. En relación con el proyecto que aquí se analiza fueron dos las aportaciones realizadas en los últimos años: una comunicación presentada en el IV Congreso celebrado en la Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, en 2008, y la ponencia «Universidad y responsabilidad ética. La experiencia formativa de la cooperación», en el Plenario 2: «La actividad universitaria como práctica de cooperación al desarrollo» del V Congreso celebrado en la Universidad de Cádiz en 2011.

⁵ En la comunidad maya Nueve de Enero y en la [comunidad de población en resistencia](#) El Tesoro Nueva Esperanza del departamento de Suchitupéquez, Guatemala. El texto íntegro está disponible en: http://ibdigital.uib.cat/greenstone/collect/pissarraVolums/index/assoc/pissarra/2003_me.dir/pissarra_2003_mes02_n0110.pdf, [consulta: febrero de 2013].

Una vez en las comunidades, día a día, nuestra urgencia por hacer para sentirnos útiles empezó a relajarse. Antes de partir de la universidad sentíamos la necesidad de pensar posibles proyectos ya que esto nos daba cierta seguridad, pero también teníamos la intuición de que primero habría que conocer las comunidades, y entender que la cooperación necesita del diálogo con los otros para tomar decisiones de forma consensuada a partir de sus necesidades y prioridades. Poco a poco comprendimos que nos teníamos que centrar en dar soporte, orientar y ayudar para que los hombres y las mujeres, los niños y jóvenes de las comunidades vayan escribiendo su historia, dirigiendo su presente y proyectando su futuro. Así, nos dimos cuenta del valor de sentir, de escuchar y de hablar, de observar... Era necesario abrirse sin ideas preconcebidas que pudieran poner barreras al intercambio con la gente de la comunidad. Este era nuestro reto. Y lentamente tomamos conciencia de que compartir es aprender. Que las asambleas, las visitas informales a las familias, las reuniones formales con dirigentes, las conversaciones con maestros y promotores, las conversaciones con mujeres lavando en el río, los juegos y canciones con niñas y niños... eran espacios de vida donde las posibilidades formativas se manifestaban. La convivencia, marcada por la estima y el respeto, fue el motor de experiencias formativas y enriquecedoras. Y en todo momento, con nuestra manera de ser y estar y con nuestras pequeñas acciones, queríamos acompañar a grandes y pequeños en su vida cotidiana. Fue así como descubrimos, bajo la experiencia cotidiana, la teoría anteriormente trabajada en las aulas universitarias. Nos dimos cuenta de que todas las situaciones y pequeñas anécdotas cotidianas hacían de las comunidades un contexto socioeducativo donde todos podían participar, donde todos y todas, el grupo de estudiantes y las niñas y niños, jóvenes, mujeres y hombres de las comunidades éramos educadores y educadoras y educandos. La educación sobrepasó los límites de los contextos formales. La convivencia, marcada por la estima y el respeto, fue el motor de experiencias formativas y enriquecedoras.

Dotar de sentido, contenido y aplicabilidad a la responsabilidad ética y al compromiso social de la universidad en un mundo globalizado es lo que se quiere promover a través de las prácticas de cooperación educativa. Cooperación como una forma de establecer un contrato moral social, de participar en los debates y propuestas referentes a la concepción y al futuro de la sociedad, y de enriquecer el diálogo entre pueblos y culturas.

Es así que las prácticas de cooperación educativa en Guatemala se conforman en relación, y es de ese modo como cada estudiante aprende a desplegar la mirada hacia la realidad y hacia el propio yo. Es también en relación como se aprende a sentir, a no permanecer indiferente, pues se trata de un aprender a mirar que desvela, sacude y conmueve, es decir, que despierta las emociones. El mirar y sentir no son ajenos al pensar, un aprender a pensar tejiendo ideas y, al mismo tiempo, interrogándose y entrando en conflicto. De esta forma, las prácticas de cooperación van llenándose de sentido, desde el pensar reflexionado que activa la verdadera toma de

conciencia, aquella que moviliza y a veces incomoda, pero que despierta y rompe con las acomodaciones paralizantes y conformistas.

Cada jornada en las comunidades, en la escuela, en el salón donde se celebran las asambleas y reuniones, en la cancha deportiva y en el patio de juegos, en la bodega donde se guarda el material, en el centro de salud, en el horno, en las tiendas, en los campos de milpa y frijol, en las casas, en el río... se estimulan los sentidos y la percepción de lo contradictorio. Lo imprescindible deja de serlo, y las urgencias dan paso a los tiempos de encuentro y a los diálogos afectivos. Al mismo tiempo, el activismo se modula para que cada acto sea significativo, y para que cada vivencia social y educativa promueva el aprendizaje y los cambios que devienen formativos.

Pasados los primeros días de desorientación, interrogantes y replanteamientos, se hace imprescindible definir el hacer cotidiano, establecer rutinas, pautar los tiempos y concretar las acciones. La jornada se inicia temprano y se llena de actividad y contenido a medida que avanza, adaptándose a los hábitos y los trabajos de las familias; a los horarios de las escuelas; a los ritmos de las poblaciones y comunidades, del sol y de la luna. Cada día es diferente pero, al mismo tiempo, mantiene la rutina del ciclo de la vida. Así lo resume Susana Donada en su memoria de prácticas:

128

A las 6, hora de levantarnos; 6.30, desayuno con la familia; 7.30, inicio de las clases en la escuela (nuestra tarea consistía en la elaboración de materiales didácticos, compaginando con la atención directa del alumnado); a las 12, fin del horario escolar; 12.30, comida con la familia; 14, inicio de charlas, intercambios, reflexiones con las y los maestros de la escuela sobre metodología educativa, sistemas educativos, y organización del trabajo a realizar los próximos días, demandas y peticiones; 18, finalización del trabajo con las y los maestros; 18.15, preparación de las actividades del día siguiente y conferencias; 19.30, cena con la familia; 20.30, tiempo libre, recreativo; 21.30, escribir el diario personal; 22, tiempo libre para realizar actividades diversas (hablar, lavar ropa, leer, escribir cartas...) e ir a dormir.

Son muchos los momentos que permiten despertar los sentidos y descubrir las comunidades y su realidad educativa. No se trata de un simple transcurrir del día, sino de un vivir donde se olvidan las incertidumbres, los miedos y se gana confianza, pues de a poco se conoce y vivencia el entorno. Tras los días de adaptación, de los primeros intercambios con la asociación local, encuentros y conversaciones con las personas de las comunidades, y establecidos el ritmo y algunas rutinas diarias, se abre un tiempo para repensar dialógicamente las prácticas que habrán de concretarse en acciones socioeducativas acordadas en la comunidad.

Hay que desaprender para aprender a respetar los tiempos y no apresurarse; flexibilizar las posiciones y revisar las concepciones previas; abrirse y prestar atención a las diversas posibilidades en las que pueda florecer una verdadera cooperación. Empatía y compromiso, coherencia y autenticidad, son las actitudes necesarias que cada estudiante manifestará desde un saber ser ético para que, respetuosamente, aprenda a identificar los problemas, valorar las potencialidades y delimitar pequeños proyectos de colaboración y reciprocidad solidaria. Las programaciones realizadas antes del viaje se revisan y reconsideran, se articulan y se adaptan a las realidades educativas de cada comunidad.

En la escuela, en la jornada matutina:

- Se colabora con los docentes en las actividades de aula; se comparte y pone en práctica lo aprendido en la universidad sobre educación física (psicomotricidad, juegos, deportes, etc.), matemática (lógica matemática, cálculo, problemas, etc.), lenguaje (comunicación oral y escrita, la hora del cuento, etc.) y ciencias (conocimiento del entorno, cultural, etc.).
- Se idean y crean, en relación, recursos para atender a la diversidad (equipos cooperativos, grupos flexibles, rincones de aprendizaje, etc.).
- Se participa en las rutinas y hábitos escolares y en la organización del espacio y de los recursos (pintar la escuela y el mobiliario, disponer las mesas y sillas del aula para trabajar en grupos, clasificar y hacer uso del material didáctico con el que cuenta la escuela, etc.).

En otros momentos, al mediodía o por la tarde:

- Se realizan encuentros e intercambios con los docentes, se comparten actividades prácticas y conversaciones sobre temas de interés (programación evaluación, el juego como recurso educativo, etc.).
- Se buscan espacios para compartir con adolescentes y jóvenes temas sobre la realidad y las formas de vida en ambos países, o sobre las expectativas y proyectos, la práctica de deportes y campeonatos deportivos entre comunidades, etcétera.
- Se programan actividades, junto con los docentes, en el instituto cuando la comunidad dispone del mismo (talleres de educación afectiva y sexual, de autoconocimiento y autoestima, de resolución de conflictos, etc.).

- Se organizan, a través de las juntas y comisiones, actividades de alfabetización y talleres sobre sexualidad, salud e higiene, violencia sexista y derechos humanos con jóvenes y adultos.

Durante el día surgen momentos que se comparten en familia en los que se conversa y se realizan acciones cotidianas con la madre en la cocina, acompañándola al molino, a la tienda, al río, etc.; con el padre en el campo, en la junta directiva o comisión de la que forma parte, etc.; con los niños de la casa desde el despertar al momento de ir a dormir, momentos para el juego, los cuentos, las canciones, el aseo, la afectividad, etcétera.

Estos tiempos de diálogo compartidos con la familia permiten crear buenos espacios para la memoria histórica, para hablar del pasado vivido, de su vida en la comunidad, de los retos que depara el futuro. Son también espacios significativos formativamente, pues la rutina diaria permite conversar acerca de los hábitos de alimentación y de higiene para la salud infantil y adulta, y también sobre la planificación familiar, la importancia de la escuela y la violencia hacia los niños.

Asimismo, a través de la familia se establecen contactos para desarrollar un cúmulo de pequeños proyectos, de acciones realizadas en grupo o individualmente, en los centros educativos, en el seno familiar y en los diferentes espacios organizativos de la comunidad, con las mujeres y los hombres, con pequeños y adultos:

130

- Colaborar en la realización o revisión del censo de población de la comunidad.
- Conocer los diferentes centros comunitarios y proyectos de desarrollo.
- Participar en las asambleas y reuniones de la junta directiva y de las comisiones (salud, mujeres, jóvenes, etc.).
- Dar soporte a las relaciones de la comunidad con instituciones externas colaborando, por ejemplo, en la redacción de cartas y documentos de solicitud de servicios.
- Integrar comisiones para organizar fiestas de la comunidad y participar en las mismas (día del cariño, carnavales, etc.).

Las prácticas en las escuelas y con el conjunto de la comunidad constituyen un laboratorio óptimo para el aprendizaje de la cooperación a través de múltiples y variados intercambios, y el grupo de estudiantes se implica en las diversas secuencias formativas de sus prácticas. Lo hace, en primer lugar, observando; en segunda instancia, tejiendo relaciones que con el tiempo

se enriquecen y consolidan, y, por último, con iniciativas que, mediante el tanteo experimental del ensayo y error y la emergencia de interrogantes, se modifican y adaptan a las nuevas necesidades y posibilidades. Las iniciativas individuales y colectivas conllevan el desarrollo de otras habilidades y competencias, así como de mayores cotas de compromiso y responsabilidad.

La experiencia de prácticas de cooperación educativa vivida deja huellas: a través de las memorias escritas y de las respuestas a los cuestionarios de valoración, los estudiantes estiman más los procesos educativos que los resultados visibles de las acciones realizadas; y las vivencias, las actitudes y los valores, más que los resultados tangibles. Se aprende de y en la comunidad, del mero contacto con su gente, de su proceso de escucha, de los proyectos que se proponen y llevan a cabo. El poso educativo, tras el regreso, es diverso, con muchas tonalidades y matices. Anna Mir lo expresa en su memoria de prácticas con las siguientes palabras:

¿Continuidad? No lo sé. Puede que el proyecto como tal no tenga continuidad pero sí que quedará todo lo que vivieron los maestros y alumnos a nivel personal: las dinámicas, las canciones... Quizás solo incidimos en cada uno en el plano individual: espantamos la vergüenza de alguna chica; reafirmamos derechos como el de expresarse libremente; o, simplemente, los escuchamos. Pienso que el proyecto salió de la escuela y llegó a las casas, donde los chicos y chicas tuvieron que pedir a sus abuelos información sobre el conflicto y sobre su vivencia en las montañas, escondidos del ejército. Es posible que hubiera familias que nunca habían hablado de ello y este pequeño granito de arena propiciará que el tema vuelva a surgir. El último día del proyecto, con el salón lleno de niños, jóvenes, padres y abuelos, cantamos, bailamos, jugamos. La implicación de la comunidad fue extraordinaria y me hizo soltar alguna lágrima. Aquellos niños sonrientes me dieron el regalo más grande del mundo. Los abuelos miraban el material, reconocían dibujos de la guerra y nos daban las gracias por hacerles ver a los niños su importancia [...]. El intercambio que se dio aquel día fue inmenso. Puedo explicar las actividades que se hicieron, las canciones que se cantaron, pero no puedo explicar la esencia de todo aquello que se dio solo en aquellos momentos de intercambio, de aprendizaje, de crecimiento.

De lo narrado se desprende que la cooperación es formativa cuando es relacional, cuando prospera al lado de y con otras personas. Es decir, se va tejiendo, y la trama te forma cuando muestras que estás ahí, cuando tu yo se abre y es capaz de percibir y reconocer a los otros que también están; cuando das la mano y también dejas que se entrelacen otras manos; cuando brindas apoyo y te dejas apoyar. La cooperación va conformándose en compañía, acompañando y dejándose acompañar. Así, descubrirla y significarla formativamente supone aprender a hacer en conjunto, en un marco de confianza y seguridad mutuas, de reciprocidad y solidaridad, de compartir, de dar y recibir, de valorar lo que se aporta y lo que otras personas en relación

aportan. La cooperación es formativa cuando permite en el encuentro, y a través de él, descifrar los significados y encajar las piezas de este, nuestro mundo global. En definitiva, cuando ayuda a crecer. Y crecer y ayudar a crecer es nuestra tarea docente, nuestro compromiso y nuestra responsabilidad.

3. EL VALOR FORMATIVO Y TRANSFORMADOR DE LA COOPERACIÓN EDUCATIVA

«El asunto es avanzar abriéndose paso». Estas lúcidas y profundas palabras de un niño de 11 años permiten a Katerina Tomasevski, en su obra *El asalto a la educación*, introducir un análisis acerca del derecho a la educación en el mundo. Una educación de derechos es lo que ha guiado al proyecto de cooperación educativa desde sus inicios con el convencimiento de que ello sería enriquecedor.

Vivir experiencias de este tipo permite entrelazar formación personal y profesional, y ello debería impregnar transversalmente finalidades, competencias y contenidos del currículum de los diferentes planes de estudios de educación superior. La valoración de estos años permite constatar que la formación que se gesta no se limita a la vivencia, sino que también contempla la aproximación a los marcos teóricos presentados y debatidos en las aulas universitarias.

132

Ambos procesos acercan a la cooperación y a la educación para el desarrollo al abrir el espacio para analizar las relaciones norte-sur y la realidad de los derechos humanos y de los valores que los orientan. Permiten adentrarse en los significados de la democracia en el contexto próximo y en países cuya historia ha estado marcada por la opresión colonizadora y por guerras internas cuya consecuencia ha sido la precarización de la justicia social.

También son objeto de análisis las acciones de voluntariado y de solidaridad, y se cuestionan las acciones de cooperación oficializadas, entre otras, aquellas centradas en una visión paternalista-asistencial; las profesionalizadas y únicamente técnicas; las acciones que son consecuencia de la competencia en el mercado, o las que responden a intereses de políticas gubernamentales y que resultan condicionantes y crean dependencias. Junto a estas se visualizan ejemplos de acciones que parten del reconocimiento y valoración de las otras personas y buscan establecer relaciones socioeducativas formativas para todos.

Es este modo de ver la cooperación, desde la reciprocidad solidaria y respetuosa, el que nos orienta. No se renuncia a la profesionalización, pues

el saber hacer riguroso, que parte de buenos y sólidos conocimientos y del dominio de habilidades, ha de estar presente pero no reducido al tecnicismo frío, sino acompañado de actitudes y formas de hacer éticas. En esta perspectiva, la cooperación no queda restringida a un simple acto de prestar ayuda y donar a quien lo necesita, pues ello mantendría las relaciones de jerarquía e inequidad, sino que supone replanteamientos respecto de las causas de las desigualdades y exclusiones, con la finalidad de cambiar los mecanismos que las sostienen.

La cooperación sistemática, inserta en la universidad, debe concebirse como teoría y práctica. Como un ciclo de reflexión y acción donde es necesario aprender a cooperar cooperando; pero también establecer puentes dialógicos entre el mundo de las ideas y el mundo de las vivencias, entre el pensar y la praxis de la cooperación. Desde este enfoque, la cooperación universitaria, como propuesta educativa beligerante, deviene en una actuación que es formativa en una doble dirección, porque por una parte es a través de la cooperación que la teoría se entrelaza con la acción, y, por otra, es la propia acción la que hace posible la formación ética. La práctica es necesaria, pero no como simple aprendizaje de saberes instrumentales, sino como aprendizajes de saberes relativos a valores sin los cuales tampoco es posible el actuar ético transformador.

Desde la perspectiva de la responsabilidad ética, las acciones de cooperación educativa son expresión y práctica del compromiso social de las universidades. La experiencia vivida desde 1994 permite establecer las siguientes reflexiones acerca de su valor formativo, sintetizadas en diez principios⁶.

PRIMER PRINCIPIO: INSERCIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR, FAMILIAR Y COMUNITARIO

Se ejercitan la observación, el análisis y la intervención en los ámbitos micro, meso y macroeducativos, con la posibilidad de entender mejor las interrelaciones entre tres espacios –escuela, familia y comunidad–, y los roles y formas de hacer de niños, adolescentes y jóvenes, así como de personas adultas en diferentes contextos. Componentes clave son la cercanía y la calidad de las relaciones humanas y profesionales, para alcanzar el grado de confianza, y la complicidad y la colaboración que requieren de un continuo proceso de diálogo y escucha. También se necesitan una actitud abierta y mucha paciencia: las prisas y urgencias son malas compañías. Se

⁶ La descripción y reflexión sobre este proyecto de cooperación educativa, así como su valoración y aportaciones en la formación universitaria, se ha realizado de forma extensa en Carbonell y Carrillo (2007).

trata de algunas premisas que facilitan la lectura, comprensión y apropiación de la realidad.

Conviene recordar aquí la experiencia de Don Milani con sus alumnos de la pequeña escuela de Barbiana: su labor paciente y exigente para que todos y cada uno de sus alumnos fueran comprendiendo las noticias de la prensa que los introducían al conocimiento crítico de la realidad. Porque para Don Milani el aprendizaje escolar debía estar conectado permanentemente con el entorno más próximo y con el más lejano para lograr la interrelación dialéctica entre lo local y lo universal.

SEGUNDO PRINCIPIO: PLANIFICACIÓN E IMPROVISACIÓN

Planificación e improvisación son dos de las tareas básicas que deben encarar habitualmente los educadores y que, en estas prácticas, ocupan un lugar destacado. No hay una fase de planificación para las tareas y proyectos en la comunidad, y, en la práctica, se exige un ejercicio constante de improvisación ante situaciones desconocidas, cambiantes e imprevisibles. Por eso, en función de las necesidades del contexto, hay que ensayar, tantear o modificar las actividades, las estrategias, los tiempos y los espacios socioeducativos de las comunidades.

134

Como en toda acción educativa –aunque en estas prácticas se acentúa– existe un fuerte grado de incertidumbre. Porque, como sostiene Edgar Morin, el futuro es cada vez más abierto e impredecible: se pueden considerar o calcular a corto plazo las consecuencias de una acción, pero sus efectos a largo plazo son inmensurables. De ahí la conveniencia de aprender a afrontar las incertidumbres, tanto las que tienen que ver con la renovación del conocimiento como las vinculadas al cambio de valores. Con el grupo de estudiantes se planifican los objetivos, contenidos y actividades del proyecto, lo que les proporciona seguridad y confianza a la hora de emprender el viaje. Pero tan pronto pisan la comunidad surge un sinnúmero de dudas y tienen que aventurarse a correr riesgos –la única manera de provocar cambios e innovaciones– y a equivocarse.

TERCER PRINCIPIO: EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS

Se unen en un quehacer conjunto alumnos de diversas especialidades y estudios, lo cual comienza ya en los trabajos y dinámicas del seminario, prosigue en la distribución de estudiantes en cada comunidad y se visualiza aun más claramente en la labor que realizan en las escuelas y en la comunidad. Desde el primer momento, se procura integrar esta modalidad ya en la programación del seminario, donde se suministra un conocimiento común

tanto sobre la educación específicamente escolar como sobre la educación popular y comunitaria. También se busca el concurso y colaboración de profesionales de los distintos campos educativos, universitarios o no, interrelación que permite ampliar la mirada profesional, a menudo muy focalizada y encorsetada en la propia especialidad. De ahí la importancia de fijar nuestra atención en las iniciativas interdisciplinarias más rigurosas y exitosas, como el *Humanities Curriculum Project*, ideado por Lawrence Stenhouse, donde el estudio de la realidad se concibe en su conjunto y en sus diversidades, y la organización del conocimiento se contempla en espiral, lo cual permite tratar las mismas temáticas con un grado creciente de complejidad, con las necesarias vueltas hacia atrás para detectar qué relaciones se establecen, cuáles faltan o fallan y hacia dónde hay que avanzar.

CUARTO PRINCIPIO: TRABAJO EN EQUIPO

La cooperación, el operar en conjunto, es el eje a partir del cual se estructuran las distintas secuencias del proyecto de prácticas. Trabajo por parejas en las escuelas, en pequeños grupos dentro de cada comunidad, con todo el grupo. En cualquier intervención educativa y en la vida cotidiana; para las grandes decisiones y en los pequeños detalles; para orientar procesos, regular conflictos y ejercer la autocrítica. Esta intensa experiencia exige un alto grado de esfuerzo, solidaridad y colaboración.

135

Un reto importante, no siempre fácil, es lograr un adecuado equilibrio entre el respeto por los intereses y la subjetividad de cada estudiante y por los intereses y la dinámica del grupo, pero también entre los ritmos individuales y colectivos y entre las necesidades de ambos. Por otro lado, diversas investigaciones y la numerosa experiencia acumulada nos indican que el trabajo en equipo es uno de los indicadores más importantes del éxito y calidad de cualquier proyecto educativo. Las distintas memorias estudiantiles destacan este factor como un elemento clave para el trabajo y el bienestar individual y colectivo durante todo el viaje. Huelga insistir en la eficacia pedagógica del trabajo en equipo para avanzar en el proceso formativo. Maestros como Célestin Freinet y sus múltiples seguidores lo han experimentado en sus aulas y luego han relatado la experiencia con lujo de detalles. Las pedagogías de la cooperación y de la colaboración, generadoras de importantes proyectos, movimientos y redes, facilitan el aprendizaje tanto individual como grupal en cualquier actividad escolar y extraescolar.

QUINTO PRINCIPIO: INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Durante el proceso de estas prácticas, con un antes, un durante y un después muy intensos, se producen numerosos episodios que favorecen

el desarrollo de las capacidades cognitivas, de las habilidades sociales, de los compromisos éticos, de las percepciones sensoriales y del disfrute de las diversas manifestaciones artísticas... Es lo que Howard Gardner denomina las inteligencias múltiples, un concepto que, desde una perspectiva epistemológica más amplia y compleja, abarca la posibilidad de usar y optimizar las capacidades humanas más diversas en distintos contextos socioculturales y cotidianos. El hecho de tener que encarar situaciones y realidades desconocidas y afrontar nuevos retos, hace que se activen también nuevos mecanismos y habilidades de respuesta y adaptación. El proceso genera dudas e interrogantes que cada estudiante trata de develar, individual o colectivamente. En este contexto de prácticas, en general, el alumnado optimiza sus recursos potenciales y la aplicación en la práctica de sus conocimientos y competencias.

SEXTO PRINCIPIO: LA RELACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

Se pretende que la relación entre teoría y práctica esté muy presente en todas las fases del proyecto. Como ya se ha comentado, el diario constituye una herramienta básica para contar y reflexionar acerca de cuanto sucede y les sucede a los estudiantes. Así, por ejemplo, lo que se enseña en el seminario sobre la realidad del país mediante explicaciones, comentario de textos, lecturas y proyección de videos, se contrasta en la práctica, durante la estancia. La primera aproximación que el alumnado hace del lugar y que se sintetiza en un breve trabajo al término del seminario, o por medio de diversas actividades que se van evaluando, se contrasta, amplía y enriquece en la memoria a partir de lo vivenciado. Así, el conocimiento teórico e intuitivo se hace más sistemático y reflexivo; el pensamiento se articula dialécticamente con la acción, y el texto, como nos ha enseñado Paulo Freire, adquiere significado dentro del contexto. Porque para este educador brasileño la lectura y comprensión crítica del entorno constituyen la base para la construcción de un conocimiento más libre y democrático, que va fraguando mediante la interrelación permanente con la acción, en el diálogo entre la teoría y la práctica.

SÉPTIMO PRINCIPIO: CONOCIMIENTO INTEGRADO Y GLOBALIZACIÓN

Desde el enfoque del seminario inicial hasta el desarrollo de los proyectos en las escuelas y otros espacios de las comunidades, se trabaja desde una perspectiva globalizadora e interdisciplinar. En este sentido, el proyecto se inspira en la dilatada tradición pedagógica inaugurada en los centros de interés de Decroly y que, tras otras aportaciones en las que el conocimiento se vertebra a partir de temas o problemas más relevantes, llega hasta los proyectos de trabajo; en esta modalidad la globalización se enriquece a partir de la construcción de un saber más significativo y compartido. Aquí no se

toman en consideración los conocimientos fragmentados ni la especialidad. La adaptación a situaciones hasta cierto punto imprevisibles requiere del uso de conocimientos, estrategias y recursos polivalentes y transversales. Cada estudiante sabe, desde el primer día, que no se trata de prácticas de especialidad, como es habitual en los estudios de magisterio y de otras profesiones educativas, sino de un *practicum* de carácter generalista y con vocación más sistémica.

OCTAVO PRINCIPIO: EVALUACIÓN EXTERNA Y AUTOEVALUACIÓN

El proyecto se dota de instrumentos que permiten la intervención externa, el seguimiento y la evaluación continua y formativa de cada estudiante, del grupo, de la tutoría universitaria y del proyecto. Ello se realiza, por un lado, mediante la tutorización previa y durante la estancia, la evaluación de la memoria, el cuestionario de valoración estudiantil y los encuentros presenciales, y, por otro, a partir de instrumentos de autoevaluación como el diario, una parte de la memoria y la asamblea de pequeños grupos o de todo el colectivo.

El diario es el gran compañero del viaje que convierte la palabra escrita en semilla, posibilidad y esperanza. «El silencio de la escritura», como nos cuenta Emilio Lledó, enriquece nuestro pensamiento en el presente y nos abre nuevos interrogantes. Los diarios de Mario Lodi son un exponente del grado de reflexión y creatividad al que se llega a través del relato sobre cualquier realidad educativa.

En la fase previa del seminario se realizan trabajos en grupo, dinámicas de convivencia y tutorías individuales y grupales. La preparación del proyecto y del viaje proporciona un gran conocimiento del grupo. Durante la estancia, mediante la tutoría del profesorado universitario se evalúan y reconducen sobre el terreno la aplicación del proyecto y el conjunto de intervenciones del alumnado tanto en la escuela como en la comunidad. Se trata de una evaluación continua y formativa, ya que sirve para acompañar en el proceso así como para la mejora de los diversos componentes del proyecto.

NOVENO PRINCIPIO: SIGNIFICATIVIDAD DE LA EXPERIENCIA

Para los estudiantes que han tenido la oportunidad de realizar las prácticas de cooperación educativa, estas han sido uno de los hitos más formativos de sus estudios desde el punto de vista humano y profesional, individual y colectivo, teórico y práctico, sobre todo por el cúmulo de conocimientos, estrategias, vivencias, procesos de adaptación y cambio, recursos y toma de decisiones en que se han visto involucrados. En esta experiencia vital

se desarrollan de manera sostenida e intensa tanto la dimensión psicológica como la social porque, tal como dice John Dewey, la educación no es una preparación para la vida futura sino, ante todo, un proceso de vida, un proceso de reconstrucción continua de la existencia. Aunque en este sentido hay que destacar la calidad de la experiencia, esta no es en sí misma lo importante, ni tampoco lo es la cantidad de vivencias que llegan a acumularse en un breve período de tiempo, sino cómo se viven, reflexionan, problematizan, crean significado y ayudan a conocer mejor lo que pasa y lo que les pasa.

En el período de formación inicial en la universidad deberían planificarse experiencias significativas como estas, que dan sentido y enriquecen los contenidos del currículo. El proyecto tiene un valor añadido pedagógicamente envidiable porque indaga en los principios teóricos y en la vivencia de la cooperación educativa, haciendo de esta una experiencia virtuosa.

DÉCIMO PRINCIPIO: FORMACIÓN Y SERVICIO

Si bien los estudiantes no ejercen de voluntarios, porque el propósito es fundamentalmente formativo, es evidente que, hasta cierto punto, realizan un modesto servicio a la comunidad que, en ocasiones, deja huella y establece algunas complicidades. Es un ejemplo ilustrativo de un nuevo movimiento que se conoce con el nombre de aprendizaje-servicio, inspirado en las concepciones de la educación democrática de John Dewey, que desarrolla prácticas de educación para la ciudadanía consistentes en la implicación del alumnado –desde la escuela primaria hasta la universidad– con su entorno. Según Andrew Furco, uno de sus teorizadores, el aprendizaje-servicio amplía el horizonte de los jóvenes, mejora su aprendizaje, incide de forma más profunda en el desarrollo de sus valores, incrementa su grado de responsabilidad cívica y social –al darse cuenta que de que son importantes y poderosos–, fortalece su autoestima, aumenta el compromiso y nivel de participación y acompaña a los propios jóvenes para que triunfen en la vida.

138

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Son finalidades de la formación universitaria comprender la realidad global y los distintos contextos educativos, que la posibilitan o no, sin aislarse de la realidad que la sostiene ni quedar de rehén de los mercados. Estas, y algunas cuestiones éticas más, deben formar parte de los debates acerca de la calidad y el éxito educativos que también deben potenciar las universidades, y ha de ser el mundo el principal referente para cualquier propuesta curricular de formación de educadores. Estos temas, entre otros que se consideraron, nos interpelaron sobre los sentidos y la proyección de

la responsabilidad ética de la universidad en nuestras sociedades: aprender a cooperar y cooperar para transformar.

Los principios expuestos hacen del proyecto de cooperación educativa en Centroamérica –Guatemala– una propuesta que en su vivencia se llena de significación ética, porque estimula la ideación y la práctica de la cooperación educativa a través de experiencias que nacen de la vinculación constante y dinámica con la realidad. En este sentido, se trata de un proyecto que expresa la responsabilidad de la universidad en la sociedad, como institución consciente del valor de la educación y de su compromiso con los derechos humanos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALDANA, Carlos (1997). *Educación popular, nuestra opción*. Nueva Guatemala de la Asunción: Oficina de Programas y Proyectos del Arzobispado.
- (2001). *Pedagogía general crítica*. Guatemala: Serviprensa Centroamericana.
- ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA (1970). *Carta a una maestra*. Barcelona: Nova Terra.
- ARANGUREN, José Luis (1983). *Propuestas morales*. Madrid: Tecnos.
- BAUMAN, Zygmunt (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- BENEJAM, Pilar (2005). «Una reflexió sobre educació i algunes experiències», en P. BENEJAM y OTROS, *Mirades al segle XXI*. Vic: Eumo, pp. 81-125.
- BERZOSA, Carlos y SAMPEDRO, José Luis (1996). *Conciencia del subdesarrollo veinticinco años después*. Madrid: Taurus.
- BOFF, Leonardo (2001). *Ética planetaria desde el gran sur*. Madrid: Trotta.
- BURGOS, Elizabet (1992). *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. Barcelona: Seix Barral.
- CABANAS, Andrés (1999). *Los sueños perseguidos*. Guatemala: Magna Terra.
- CAMPS, Victoria (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe.
- CARBONELL, Jaume y OTROS (1997). «El *prácticum*: un nuevo modelo abierto a distintas realidades». *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, n.º 1. Disponible en: www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224235563.pdf, [consulta: febrero de 2013].
- CARBONELL, Jaume y CARRILLO, Isabel (2007). *Formación y cooperación. Una experiencia de prácticas de educación en Centroamérica*. Barcelona: Octaedro.
- (2008). «Prácticas de cooperación en los planes de formación inicial. La educación en valores como vivencia», en Miquel MARTÍNEZ, (ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro / Instituto de Ciencias de Educación de la Universidad de Barcelona (ICE-UB), pp. 151-176.

- CARDOZA, Luis (2004). *La revolución guatemalteca*. Antigua: Ediciones del Pensativo.
- CARRERAS, Ignasi y OSÉS, Marita (2005). *Vivir solidariamente es posible día a día*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- CARRILLO, Isabel (coord.) (2001). «Tema del mes: El diario escolar». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 305.
- (2006). «El sentir de la reflexió ética: imaginar i viure els valors». *Revista Catalana de Pedagogia*, n.º 5, pp. 145-161. Disponible en: www.raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/212406/282597, [consulta: febrero de 2013].
- (2008). «La escuela popular. Semilla de futuro». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 380, pp. 16-22.
- CHOMSKY, Noam (2001). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- CORTINA, Adela (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza, 3.ª edición.
- DELORS, Jacques (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre UNESCO Catalunya.
- DEWEY, John (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- FREINET, Célestin (1978). *La educación por el trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, Paulo (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- FURCO, Andrew. *El impacto educacional el aprendizaje-servicio ¿Qué sabemos a partir de la investigación?* Disponible en: ftp://ftp.me.gov.ar/edusol/actas/2006_actas_2005.zip.
- GALEANO, Eduardo (1986). *Las venas abiertas de América Latina*. Madrid: Siglo XXI.
- (1998). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- GARDNER, Howard (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- GENTILI, Pablo (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI-CLACSO.
- GIROUX, Henry (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Madrid: Siglo XXI.
- HIRT, Nicco (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor Network.
- LLEDÓ, Emilio (1998). *El silencio de la escritura*. Madrid: Espasa.
- MARTÍN BERISTAIN, Carlos (1997). *Viaje a la memoria. Por los caminos de la milpa*. Barcelona: Lallvir.
- MARTÍNEZ, Miquel (2006). «Formación para la ciudadanía y educación superior». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 42, pp. 85-102. Disponible en: www.rieoei.org/rie42a05.pdf, [consulta: febrero de 2013].
- MIR, Anna y OTROS (2003). «Reflexions a l'entorn d'una experiència de cooperació educativa a Guatemala». *Pissarra: Revista d'Ensenyament de les Illes Balears*, n.º 110, pp. 50-52. Disponible en: http://ibdigital.uib.cat/greenstone/collect/pissarraVolums/index/assoc/pissarra_2003_me.dir/pissarra_2003_mes02_n0110.pdf, [consulta: febrero de 2013].

- MORIN, Edgar (2000). *Els set coneixements necessaris per a l'educació del future*. Barcelona: Centro UNESCO de Catalunya.
- NÓVOA, António (2009). «Educación 2021: para una historia del futuro». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 49, pp. 181-199. Disponible en: www.rieoei.org/rie49a07.pdf, [consulta: febrero de 2013].
- ROVIRA, Bru (2006). *Áfricas. Cosas que pasan no tan lejos*. Barcelona: RBA.
- SÁNCHEZ HUETE, M. A. (2011). «Legislación financiera y acción pública. Interrogantes sobre la responsabilidad social» (en prensa).
- SHIVA, Vandana (2006). *Manifiesto para una democracia de la tierra. Justicia, sostenibilidad y paz*. Barcelona: Paidós.
- STENHOUSE, Lawrence (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- TAPIA, María Nieves (2001). *La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje-servicio en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- TOMASEVSKI, Katarina (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- YUNUS, Muhammad (2011). *Las empresas sociales. Una nueva dimensión del capitalismo para atender las necesidades más acuciantes de la humanidad*. Madrid: Paidós Espasa Libros SLU.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN NICARAGUA UNA INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE LA COOPERACIÓN EDUCATIVA IBEROAMERICANA

José Cruz Arrillaga *

Nahia Intxausti Intxausti **

SÍNTESIS: En el presente artículo se dan a conocer los resultados de una investigación en torno a la educación artística –plástica y musical– realizada en el marco del programa de Prácticas en Proyectos de Cooperación al Desarrollo que la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), de España, ofrece a su alumnado. La misma se llevó a cabo en el departamento de León, Nicaragua, en colaboración con Leonekin, ONGD que trabaja en este último país, y en cuyo desarrollo han participado dos profesores de magisterio y una alumna de la especialidad de educación primaria, que realizó su período de prácticas en León.

La investigación tuvo como objetivo impulsar el conocimiento y la formación en torno a la educación artística acorde con los retos propuestos en el programa de Educación artística, cultura y ciudadanía, de las Metas Educativas 2021 (OEI, 2008, p. 129). En concreto, se trataba de conocer la situación de la educación artística en las escuelas del departamento de León para facilitar esta información al profesorado nicaragüense y al alumnado del grado de Formación del profesorado de la UPV/EHU.

Se presentan aquí los resultados de las encuestas realizadas a 216 alumnos acerca de sus mundos musicales y visuales, y los resultados de las entrevistas realizadas al profesorado de cuatro centros de educación primaria. Se destaca la gran presencia que las series televisivas y la música internacional tienen en la vida de los alumnos en contraposición con el escaso interés por el «arte culto», que no forma parte de su imaginario significativo. Asimismo, se evidencia la necesidad de interconectar ambos mundos, el de la pedagogía escolar y el de la cultural.

Palabras clave: educación artística y musical; enseñanza primaria; *practicum*; formación de profesorado.

* Profesor doctor en la Escuela de Magisterio de Bilbao, Universidad del País Vasco, España.

** Profesora doctora en la Escuela Universitaria de Magisterio de San Sebastián, Universidad del País Vasco, España.

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA NICARÁGUA: UMA PESQUISA NO ÂMBITO DA COOPERAÇÃO EDUCATIVA IBERO-AMERICANA

SÍNTESE: Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa em torno da educação artística (plástica e musical) realizada no âmbito do programa de Práticas em Projetos de Cooperação para o Desenvolvimento que a Universidade do País Vasco (Espanha) oferece a seu alunado. Em concreto, foi realizada no Departamento de León, na Nicarágua, em colaboração com a ONGD Leonekin, organização que trabalha na Nicarágua. Participaram dois professores de Magistério desta universidade (UPV/EHU) e uma aluna da especialidade de Educação Primária que realizou seu período de estágio em León.

A pesquisa tem como objetivo impulsionar o conhecimento e a formação em torno da educação artística, seguindo os desafios propostos no programa de «Educação artística, cultural e cidadã», da agenda Metas Educativas 2021 (Organização de Estados Ibero-americanos, 2008). Em concreto, trata-se de conhecer a situação da educação artística nas escolas do departamento de León para, posteriormente, facilitar este conhecimento ao professorado nicaraguense e ao alunado do grau de Formação do Professorado da UPV/EHU. Apresentam-se os resultados das pesquisas realizadas a duzentos e dez alunos sobre os seus mundos musicais e visuais, assim como, das entrevistas realizadas ao professorado de quatro centros de Educação Primária. Destaca-se a grande presença que as séries televisivas e a música internacional têm na vida dos alunos, em contraposição com o escasso interesse pela arte culta. Evidencia-se a necessidade de interconexão de ambos os mundos, a pedagogia escolar e a cultural.

Palavras-chave: Educação artística e musical, ensino primário, *practicum*, formação de professorado.

THE ART EDUCATION IN NICARAGUA: A RESEARCH IN THE FRAMEWORK OF THE IBERO-AMERICAN EDUCATIONAL COOPERATION

ABSTRACT: In this article are revealed the results of a research on arts education -plastic and musical- carried out within the framework of the program of practices in development cooperation projects that the University of the Basque Country / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Spain, offers to its students. The same was carried out in the department of León, Nicaragua, in collaboration with Leonekin, NGO working in the mentioned country, and in which development have participated two schoolteaching professors and a primary education specialty student, who made her traineeship at Leon.

The research objective was to promote the knowledge and training in arts education in line with the challenges in the proposed Arts Education, Culture and Citizenship program, from the Educational Goals 2021 (IEO, 2008, p. 129).

In particular, this was to learn about the situation of arts education in the schools of the department of León to be able to facilitate this information to the Nicaraguan teachers and the students of the degree of teacher training at the UPV/EHU. There were showed the results of the surveys of

216 students about their visual and musical worlds, and the results of interviews with the teachers of four primary education centers.

It is noteworthy the large presence that the television series and the international music have on the lives of the students as opposed to the apparent lack of interest in the «art worship» that is not part of their imaginary significant. Also, there is a clear need to interconnect the two worlds, the pedagogy school and the cultural.

Keywords: arts and musical education; primary education; practicum; teacher training.

1. INTRODUCCIÓN

La cooperación y la educación al desarrollo son parte esencial del compromiso social de la Universidad del País Vasco, que busca «[...] contribuir al intercambio y cooperación internacionales, con especial atención a la cooperación al desarrollo» (Estatutos, Título I, artículo 3). En este marco la institución inicia a partir de 2003 el Programa de Prácticas en Proyectos de Cooperación al Desarrollo, posibilitando a su alumnado realizar prácticas de formación en proyectos de cooperación que diversas ONGD tienen en marcha en países en desarrollo. En este contexto, la Escuela de Magisterio en colaboración con la ONGD Leonekin propone realizar un proyecto de Educación artística en el departamento de León, de la República de Nicaragua.

Nuestro interés por conocer la cultura visual y musical de los niños nicaragüenses viene determinado por dos cuestiones: por un lado, satisfacer la necesidad de los alumnos de formación de profesorado de la UPV/EHU de acceder a una visión actualizada del panorama de la educación artística en los países iberoamericanos, y, por otro lado, visualizar las posibles correspondencias entre el ámbito curricular de educación artística en la escuela primaria de Nicaragua y el ámbito educativo informal (cultura visual, museística, patrimonial, etcétera).

En todo caso, se pretende ubicar los imaginarios visuales y musicales de los escolares nicaragüenses dentro de proyectos de educación artística que tengan en cuenta el espacio cultural y de identidad de dicho alumnado, y que puedan ser implementados satisfactoriamente tanto por el profesorado de Nicaragua como por los alumnos de la UPV/EHU que deseen realizar allí el *practicum* en el marco del Programa de Prácticas en Proyectos de Cooperación al Desarrollo.

Los programas actuales de educación artística han de tener en cuenta que el desarrollo tecnológico y las nuevas formas de presentar y difundir el arte y la música propiciaron que el contacto del alumnado con la

cultura visual y musical se produjera no solo a través de los estudios sobre el arte o de las prácticas artísticas que los alumnos realizan en la escuela, sino también en el ámbito educativo informal, dada su participación como espectadores (museos, galerías, conciertos, películas, etc.), utilizando fuentes como la prensa y la televisión, o simplemente al conversar, bailar o escuchar música en formato mp3 (ASENSIO y POL, 2002; HERNÁNDEZ, 2007; IBARRETXE, 2006; TRILLA, 1993). De acuerdo con estos mismos autores, creemos que es imprescindible para las áreas artísticas unir los ámbitos formal e informal, de tal manera que todos estos productos culturales vayan incorporándose al entorno escolar.

En este sentido, hay numerosos estudios que tratan de explicar el contacto y los diferentes tipos de comportamiento de los sujetos ante los productos artísticos (la iconografía y la música). Mientras que algunos de ellos han sido utilizados para justificar diferencias en el juicio estético (FRANZ, 2002; KOROSCIK, 1990; PARSON, 2002), otros se usaron para maximizar recursos museísticos y patrimoniales (ASENSIO y POL, 2002; CALAF, 2003) o para observar el papel que las artes cumplen en la definición del espacio cultural y de identificación juvenil (AGUIRRE, 2005; FREEDMAN, 1997; IBARRETXE y OTROS, 2005).

2. CONTEXTO EDUCATIVO DE NICARAGUA

Las políticas educativas en Nicaragua abogan por el derecho de todas las personas a una educación básica, gratuita y de calidad. Actualmente, el Gobierno, cuyo compromiso hacia la educación quedó puesto de manifiesto en la [Conferencia Mundial sobre Educación para Todos](#) (Jomtien, Tailandia, 1990) y en el [Marco de Acción de Dakar](#) (Senegal, 2000), se ha unido al proyecto Metas Educativas 2021, impulsado en 2008 por los ministros de Educación iberoamericanos con el fin de garantizar la calidad y la equidad en la educación, continuando así el camino de iniciativas anteriores, como los [Objetivos del Milenio](#). El esfuerzo realizado a nivel nacional también queda ratificado a través de la Ley General de Educación n.º 582, apartado VIII, aprobada el 22 de marzo de 2006 (MINED, 2006), en la cual se promulga la gratuidad de la educación primaria y secundaria, y la obligatoriedad de la primera.

No obstante, el compromiso manifestado por el Gobierno a través de su adhesión a diferentes proyectos y su plan nacional de políticas educativas no han conseguido garantizar el acceso de todos los niños a una educación básica. Prueba de ello es el informe para la UNESCO dirigido por Watkins (2009), donde se señala que en 2001 en educación primaria la asistencia

de los niños nicaragüenses era del 80%. Según datos de 2007 del Ministerio de Educación de Nicaragua, en el departamento de León la escolarización del alumnado en dicho nivel educativo era del 86,5% (MINED, 2007a). Los datos oficiales del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2011) señalan que en 2011 la cantidad de años de educación promedio de las personas de 25 años y más era de 5,8, cuando 10,8 son los años de instrucción esperados para un niño en edad de ingresar a la escuela. De ahí que el pleno acceso es un reto todavía por alcanzar, condicionado por la retención y la abstención escolares (PORTA y LAGUNA, 2007).

Además de la plena escolarización, no se pueden desdeñar otros factores que intervienen en la educación de calidad. Autores como Colclough (2004) y Porta y Laguna (2007) apuntan la necesidad de enfrentarse a las situaciones que merman la calidad educativa nicaragüense, como las escalas salariales del profesorado, el insuficiente rendimiento académico de los estudiantes en español y matemática, el aumento del número de profesores sin certificado académico, la escasez de medios y materiales en los centros educativos y su precariedad. Un ejemplo que ilustra esta situación es la escasa disponibilidad de libros de texto: solo el 39,6% de los alumnos de primaria del departamento de León tiene libro de texto de español, y solo el 42,5% de matemática (MINED, 2007b). Otros datos a tener en cuenta los aportan las condiciones socioeconómicas familiares (ARRIEN, 2006), pues un elevado número de niños de primaria trabaja fuera de casa debido a que la situación económica los obliga a colaborar con el presupuesto familiar, y, además, hay falta de recursos para la movilidad, bajas expectativas, etcétera.

El currículo escolar se ha convertido en una de las principales preocupaciones de las reformas en Latinoamérica (OEI, 2008). El Ministerio de Educación del Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional de Nicaragua lo abordó en 2009 en los documentos curriculares de la educación básica y media con el fin de apoyar la labor pedagógica y facilitar su planificación didáctica en los talleres de evaluación, programación y capacitación educativa (TEPCE) y en las aulas. En el currículo se incluyen los programas de estudio organizados en áreas curriculares que, a su vez, contienen unidades didácticas para las asignaturas previstas para cada nivel educativo. La asignatura Expresión Cultural y Artística, junto con Lengua y Literatura, constituyen el área comunicativa cultural, que busca:

Propiciar el desarrollo de las capacidades comunicativas, lingüísticas, sociolingüísticas y artísticas, en las y los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, también contribuye al desarrollo del pensamiento lógico, crítico y creativo [...]. Esto le permite, descubrir su talento y disfrutar la belleza que hay en el entorno; apreciar las diferentes manifestaciones artísticas, en especial, las que constituyen el patrimonio cultural tangible e intangible del país (MINED, 2009, p. 12).

La asignatura mencionada en primer término, que incluye cuatro apartados diferenciados referidos a las artes plásticas, la danza, el teatro y la música, se desarrolla en 4 horas lectivas semanales en 1.º y 2.º, y en 2 horas lectivas semanales en 3.º, 4.º, 5.º y 6.º (MINED, 2009). En el apartado de artes plásticas se enfatiza el desarrollo de habilidades como la expresión artística a través del dibujo y la pintura, así como la participación en diferentes exposiciones artísticas. En el apartado de la música, el currículo subraya la importancia de reconocer los elementos naturales visuales y sonoros del entorno, el ritmo, la producción vocal, musical e instrumental, y comprender la música como expresión de arte y cultura, remarcando así el interés por promover el repertorio popular y tradicional del país.

Llama la atención la excesiva correspondencia con un modelo de educación artística de tendencia expresiva que, además, propulsa el dibujo libre como una de las prácticas que ocupan un lugar destacado en este currículo. Sin embargo, hay una escasa incidencia en actividades más actuales vinculadas a la cultura visual. Con todo, más allá de estos presupuestos curriculares, hemos querido comprobar cuál era la realidad cotidiana de las enseñanzas artísticas, cómo se planificaba y se desarrollaba la asignatura en las clases y, en definitiva, abordar el tipo de correspondencias que se dan entre el currículo del área artística y los imaginarios visuales y musicales de los alumnos. Así pues, en las siguientes páginas se presentan los resultados más destacados de la investigación.

148

3. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

La hipótesis de partida es que las orientaciones musicales y visuales de los escolares de educación primaria del departamento de León vienen fundamentalmente influidas por los contextos socioculturales informales de su entorno. El objetivo general del trabajo es conocer la variedad de contextos donde se insertan las vivencias musicales y artísticas (educación formal e informal), a partir de los siguientes objetivos específicos:

- Profundizar en el currículo de educación musical y artística de la educación primaria de Nicaragua.
- Conocer la inserción sociológica de los escolares (edad, sexo, nivel de estudios, profesión de ambos padres).
- Examinar las preferencias musicales del alumnado, sus usos y funciones.

- Describir los imaginarios visuales de los estudiantes (cartelería, televisión, internet, etcétera).
- Dar a conocer al alumnado de la UPV/EHU que desee realizar sus prácticas en Nicaragua la situación de la educación artística en dicho país.

4. METODOLOGÍA

Nuestra posición teórica parte del enfoque interpretativo defendido por Clifford Geertz (1989) y sus continuadores. Los usos de la etnografía actual en la educación han incorporado nociones como la «descripción densa» de Geertz para configurar modelos de trabajo para «etnógrafos de la escuela» de Velasco y Díaz de Rada (1997), los planteamientos de Woods (1998) y también los trabajos de Campbell (1998) en educación musical. Para el análisis de los comportamientos y usos culturales de los alumnos vinculados al ámbito de las artes (música y plástica) se han tomado en cuenta los diferentes entornos de educación artística: formal, no formal e informal, y se han combinado diversas estrategias de campo que van desde la observación no participante hasta las encuestas y entrevistas individuales.

Las entrevistas semiestructuradas les fueron realizadas a cinco docentes: una directora, una supervisora y tres profesoras de sendas escuelas, dos de ellas ubicadas en la periferia de la ciudad de León y una tercera en la zona rural del departamento de León).

La muestra de las encuestas es de 210 escolares de los cursos 4.º, 5.º y 6.º de cuatro escuelas de educación primaria situadas en la ciudad de León, en la periferia de la ciudad y en zona rural. A efectos de asegurar la fiabilidad de los resultados, se han considerado 210 encuestas de las 240 recibidas. Los datos han sido introducidos en la versión 17 del programa informático de tratamiento de datos para el análisis estadístico SPSS, versión para Windows.

5. RESULTADOS

5.1 LA ASIGNATURA EXPRESIÓN CULTURAL Y ARTÍSTICA

Se observa una escasa incidencia del currículo de Expresión Cultural y Artística en las escuelas participantes en el estudio. La dedicación y los contenidos de la misma no se corresponden con la pretensión del currículo

oficial. Tal y como manifiesta una de las entrevistadas se trabaja de una manera concreta, y esos contenidos se relacionan fundamentalmente con las fiestas que se realizan en la escuela.

Hacemos actos culturales ahí, los de fin de año, del día de la madre, etc., y los niños cantan, bailan, pero no es una formación que se dicte. Eso ellos lo aprenden; aquí vienen a ensayar, les ponemos grabadora y ensayan varios días antes y ya están listos (directora de una escuela, zona reparto).

El profesorado concibe a la educación artística vinculada al modelo de corte expresionista, a la producción de manualidades, o como una forma de ilustrar otras asignaturas. En cuanto al área de música, plantean una concepción de la expresión musical ligada al baile y al folclore tradicional. Además, en el caso de las maestras de la zona rural, nos indican que se trata de una asignatura con escasa planificación, que se desarrolla con irregularidad. Una de ellas concluye que la expresión cultural y artística tiene que ver con expresiones como

[...] bailes y manualidades [...] La educación musical aquí se quitó hace mucho tiempo. Y sí, nos han dicho que la utilicemos como un tema motivador, que cuando vayamos a empezar una clase les cantemos una canción a los niños, o cuando los veamos todos caídos y desanimados, que entonces les motivemos con una canción (profesora de educación primaria de 1.º y 2.º grado, zona rural).

Este año nos dijeron que la integráramos en otras áreas como Ciencias y Español. Por ejemplo, cuando estamos viendo Ciencias Naturales y los niños hacen un dibujo (profesora de educación primaria de 1.º y 2.º grado, zona rural).

Yo utilizaba la educación práctica como barrer, o ir a los alrededores a recoger semillas para hacer collares. Hacer algo, porque educación práctica es hacer (profesora de educación primaria de 1.º y 2.º grado, zona rural).

De hecho, no es de extrañar esta concepción expresionista ya que desde instancias superiores se promueve la enseñanza de las canciones patrióticas y tradicionales, relacionadas con la historia y el espíritu nacional de Nicaragua, en contraposición al imaginario musical del alumnado, más proclive a lo moderno.

Hay libros donde sale la música popular que le llaman. Por ejemplo, *Santiago de los caballeros* (la canción de León); esta otra *Ay Nicaragua nicaragüita*. Entonces se implementa que hay que cantar este tipo de música para conservar nuestras tradiciones, nuestra cultura. Pero a veces hay alumnos que, como estamos, dicen, en la generación moderna, quieren imitar a los cantantes modernos. Pero nosotros tenemos que implementar lo que tiene que permanecer de la cultura de cada país [...]. Ahí está la cultura. ¿Qué pasa si lo perdemos? Es que enterramos las tradiciones

¿verdad? Entonces es importante enseñarles a ellos que se puede aprender otra música, pero que hay que mantener unida la música nuestra, nuestra cultura (supervisora de un núcleo educativo, zona rural).

Ellos cantan. Lo que pasa es que les gusta más la bachata, el rap, el rock (profesora de una escuela de educación primaria, zona periférica de la ciudad).

Esta misma percepción coincide con la perspectiva de las instancias superiores, ya que para esta materia se pide a los maestros una mayor dedicación y disposición a la innovación.

En general el desarrollo de la asignatura depende de la disposición del maestro, del cambio de actitud. Muchos piensan en prosperar pero otros dicen: «No. Mi trabajo es solo escribir en la pizarra y ya [...]. El maestro dice: «¿Ves esta canción popular de nuestro país? Me parece bueno practicarla con los alumnos». Pues, lo practica (supervisora de un núcleo educativo del departamento de León, zona rural).

No obstante, el profesorado también expresa otras poderosas razones que limitan la implementación curricular de la asignatura, que tienen que ver con las condiciones de la infraestructura y la falta de materiales para su desarrollo: carencia de acceso a la luz eléctrica y a espacios específicos, ausencia de las nuevas herramientas tecnológicas, pocos instrumentos musicales, etcétera.

Muchas veces ellos quisieran cantar, gritar... pero como que los espacios no los tenemos... Digamos... un aula donde ellos puedan hacer la música y todo eso. No hay aquí (directora de la escuela, zona periférica de la ciudad).

Otro factor importante para el desarrollo del currículo es el aspecto socioeconómico familiar, ya que muchas veces no pueden efectuar las visitas a centros que se ubican en la ciudad.

Para la educación práctica, si es artes industriales, van en bus a otro edificio. Van a hacer labores, por ejemplo, de carpintería, de costura, de cocina y de electricidad. Eligen qué es lo que quieren. Pero para 5.º y 6.º grado aquí viene un bus que tienen que pagar seis córdobas. Lo que pasa es que estos niños... el único problema es que algunas familias no tienen y eso no permite que todos vayan (profesora de primaria de una escuela, zona periférica de la ciudad).

Las necesidades formativas del profesorado en esta materia también han sido manifestadas:

¿Y sabes qué? Algo importante: que no tenemos el profesor preparado para esas áreas musicales. No hay. Nos encantaría porque sería algo fantás-

tico. También danza sería bueno que hubiera, pero no tenemos preparación (profesora de primaria de una escuela, zona periférica de la ciudad).

A propósito... Antes de que se vayan queremos que nos enseñen algunas canciones porque están aburridos de las mismas que nosotros repetimos. Para que aprendamos nuevas y podamos enseñárselas a ellos (profesora de primaria de 1.º y 2.º grado, zona rural).

En síntesis, los ejes que vertebran el discurso de las profesoras en relación con la asignatura Expresión Cultural y Artística son los siguientes: desajustes formativos en el profesorado, escasez de infraestructura y medios materiales y necesidad de actualizar el currículo.

5.2 LOS IMAGINARIOS MUSICALES Y VISUALES DE LOS ESCOLARES

5.2.1 Inserción sociológica de los escolares

En los resultados de las encuestas realizadas a los estudiantes se observa que la edad de los alumnos inscritos en 4.º, 5.º y 6.º se ubica entre los 9 y 16 años, lo cual indica que un 31,5% debería de estar realizando estudios de educación secundaria. En cuanto a los datos profesionales de los padres¹, destacan, en el caso de las madres, los empleos en tareas del hogar, y en el de los padres, los relacionados con oficios y agricultura, en tanto que las profesiones liberales, con un menor peso, oscilan en alrededor del 10%. La diversidad de tipologías familiares es acusada (familias separadas, monoparentales, hogares extensos, etcétera).

152

5.2.2 Imaginarios musicales: preferencias, usos y funciones

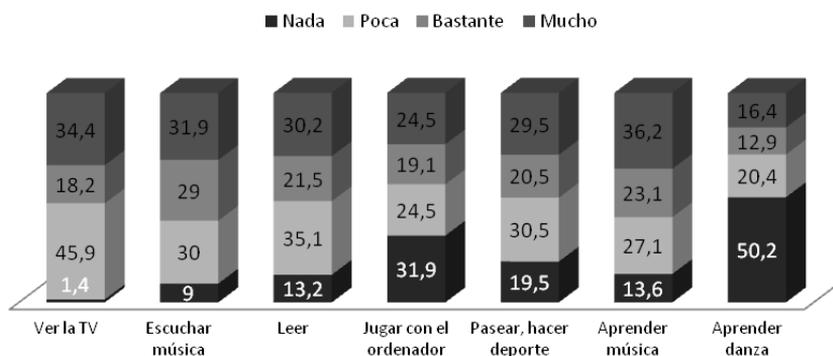
La música adquiere gran importancia en la vida de los escolares, porque como puede apreciarse en el gráfico 1, muchas de las actividades vinculadas a su tiempo libre están relacionadas con ella.

En la respuesta a la pregunta 2 (P.2. *¿Cuánto tiempo le dedicas en un día laborable [fuera de la escuela] a las siguientes actividades?*), al unir los valores mucho y bastante, se aprecia que «escuchar música» es la que mayor dedicación les merece (60,9%). Ver televisión se posiciona detrás (52,6%), luego leer (51,7%) y hacer deporte o pasear (50%).

En cuanto a las preferencias musicales (P.13. *¿Cuáles son los tres cantantes o grupos que más te gustan?*), se destacan el género *reggaeton*, la

¹ La referencia a la madre o al padre incluye la posibilidad de tutores en ausencia de aquellos.

GRÁFICO 1
Actividades realizadas en el tiempo libre



bachata (74,3%), la música romántica (67,6%) y el *hip-hop* o rap (46,2%). En concreto, entre los grupos más apreciados están: Daddy Yankee (98 respuestas), Aventura (88), Wisin & Yandel (40) y Don Omar (36), de origen puertorriqueño y dominicano. Aunque en menor medida, son muy valorados grupos como Factoria (19), Makano (18), Los Toros Band (13), Los Tigres del Norte (11), Juan Gabriel (8), Los Temerarios (7), Gustavo Leyton (8), Shakira (6), Chayanne (7), Enrique Iglesias (7) y Maná (6). También escuchan música cristiana (21). En las respuestas se destaca la ausencia de conjuntos de habla inglesa, porque, en general, optan por cantautores y grupos del ámbito musical internacional pero de habla española.

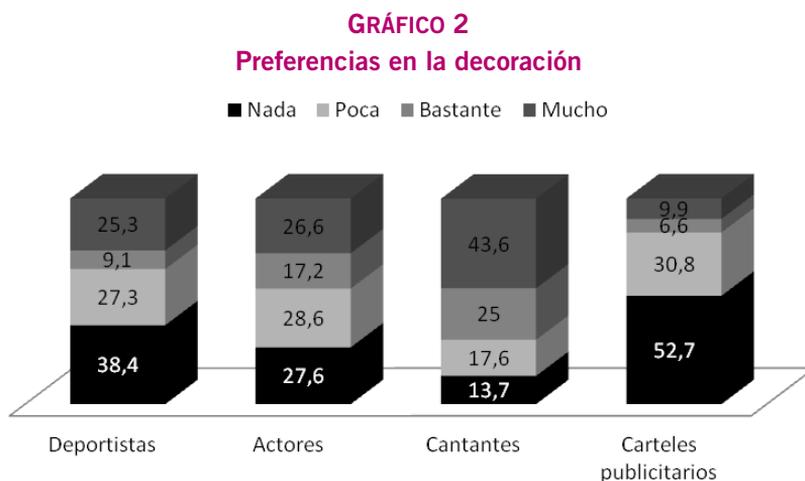
Respecto del lugar donde el alumnado escucha música (P.12. *¿En qué lugar o lugares escuchas la música?*), se posiciona en primer lugar el hogar (75,6%), segundo, la calle (38,3%) y, en el tercer puesto, la escuela (19,6%).

En las respuestas a la pregunta (P.15. *¿Qué tipo de actividades realiza en relación con la música?*) se aprecia que las mismas se desarrollan, en gran medida, fuera del ámbito escolar (65,7%). El 24,3% dice cantar en un coro y un 9% en una banda, si bien más de la mitad, el 55,2%, lo hace también en privado. Por último, la mayoría concede a la música una función lúdica (P.16. *En mi vida, la música es un modo de...*), pues les sirve para relacionarse y divertirse con amigos (74,8%).

En cuanto a los productos de consumo, la ropa ocupa un lugar muy importante. En respuesta a la pregunta 3 (P.3. *¿Qué importancia tienen para ti los siguientes artículos?*) al unir los valores bastante y mucho, la misma alcanza el 91,9%. También ocupan un lugar destacado los productos audiovisuales (videos, CD, casetes, juegos de ordenador) y, de menor relevancia las revistas y los periódicos o cómics.

5.2.3 Imaginarios visuales: preferencias en cartelería, televisión e internet

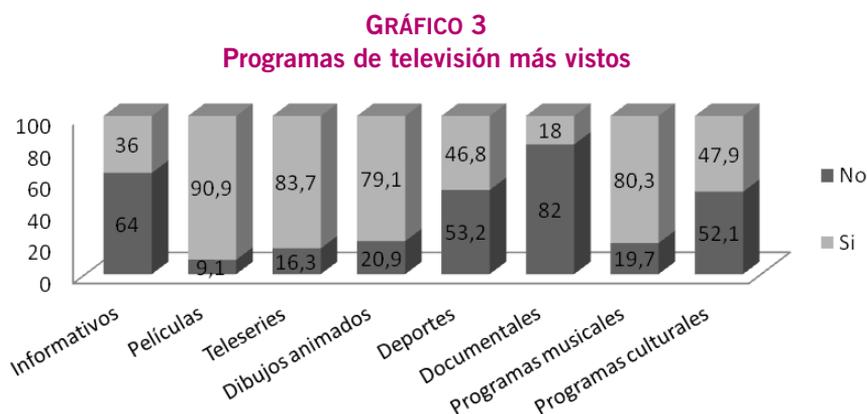
En el gráfico 2 se presentan los resultados respecto a las preferencias en cartelería.



154

Dentro de la iconografía más valorada para decorar sus habitaciones destacan, al unificar los valores mucho y bastante, las imágenes de cantantes (68,6%) y, en menor medida, las de actores (43,8%) y las de deportistas (34,4%).

El gráfico 3 representa los programas de televisión de mayor audiencia escolar.



Vinculadas con la programación que tiene a los escolares como televidentes (*P.6. Entre los programas de televisión que más veo están...*)

se destacan las películas (90,9%), las teleseries (83,7%), los musicales (80,3%) y los dibujos animados (79,1%). Adquieren menor importancia los dedicados al deporte (46,8%), los culturales (47,9%), los informativos y los documentales.

Entre los tres contenidos de mayor audiencia (*P.7. ¿Cuáles son los tres programas que más te gustan en televisión?*), se sitúan las telenovelas *Patito feo* (58 respuestas) y *Marina* (52) y la serie *Los Simpson* (37). Con menor cantidad de espectadores se posicionan otras telenovelas, como *Madre Luna*, *Misión SOS*, *Acorralada*, y los dibujos animados *Dragon Ball Z*, *Los padrinos mágicos* y *Pucca*.

Respecto de la preferencia por los filmes (*P.10. Señala las tres películas que hayas visto últimamente [en la televisión o en el cine], y que te hayan gustado en especial*), es acusada la diversidad de respuestas, mayor que la vinculada a la música. El alumnado no opta por las que son tan actuales como los grupos musicales, posiblemente por tener menor acceso a ellas. Las más mencionadas han sido *La momia* (20 respuestas), *Titanic* (18), *Batman* (17) y *La anaconda* (16).

En relación con las búsquedas por internet (*P.21. Cuando te conectas a internet, ¿qué tipo de información buscas?*), las respuestas ponen en evidencia que utilizan la web, sobre todo, para jugar (79,7%), para escuchar música (67,6%) y, en menor medida, para acceder a temas educativos (45,9%). Se debe tener en cuenta que como el acceso a internet desde el hogar es limitado, el mismo se realiza desde cibercafés.

6. CONCLUSIONES

La realización de las prácticas dentro del Programa de Prácticas en Proyectos de Cooperación al Desarrollo de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), vinculada a la iniciativa de una ONGD, posibilita a los estudiantes de dicha universidad conocer otras realidades educativas, distintas a la española, y mejorar la experiencia formativa adquirida en las aulas.

El diseño del proyecto les ha posibilitado a los estudiantes la adquisición de un mayor conocimiento en torno a los actuales métodos y técnicas de investigación en educación artística de una manera práctica. De ahí que les ha servido para conocer mejor la realidad educativa, musical y artística del alumnado nicaragüense y diseñar una intervención educativa más significativa y adaptada a la realidad.

La asignatura Expresión Cultural y Artística tiene una escasa presencia en las escuelas rurales de León estudiadas. Las necesidades formativas del profesorado, los escasos recursos materiales en algunos de los centros y el estatus socioeconómico del alumnado –que en ocasiones no puede sufragar gastos relacionados con su formación– son indicadores de la precariedad de la educación artística.

En términos generales, mediante esta asignatura el currículo busca desarrollar habilidades de expresión en dibujo y pintura, y la producción vocal, musical e instrumental. En el caso de las escuelas analizadas, su implementación se limita sobre todo a la enseñanza y aprendizaje de canciones patrióticas y tradicionales, a la realización de dibujo libre y de manualidades, y, ocasionalmente, a la práctica de algún oficio con el alumnado de segundo ciclo.

Los estudiantes constatan que los géneros musicales que tienen cabida en la escuela (tradicional, folclore) no forman parte de su imaginario significativo, pues ellos se inclinan más hacia estilos modernos como la bachata el *reggaeton* o la música romántica latina. En este sentido, los grupos con los que se identifican forman parte del panorama internacional, cantan en español y provienen de países iberoamericanos (México, Puerto Rico, Panamá, etc.) o son hijos de emigrantes latinos instalados en Estados Unidos. Esta identificación queda reflejada también por los carteles que tienen en sus habitaciones y por el uso lúdico continuado que hacen de esta música en el hogar y en la calle. Por ello, la integración entre la pedagogía escolar y la pedagogía cultural es uno de los aspectos a considerar en el futuro.

La experiencia que se presenta en este artículo pone de manifiesto la necesidad de impulsar y fortalecer los Programas de Prácticas en Proyectos de Cooperación al Desarrollo de la UPV/EHU, pues la colaboración entre diferentes instituciones como las universidades iberoamericanas y las ONG puede contribuir al cumplimiento de los objetivos propuestos en las Metas Educativas 2021, como son, en este caso, la valoración de la diversidad cultural iberoamericana y el impulso de la investigación y circulación del conocimiento en educación artística.

156

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE, I. (2005). «Nuevos imaginarios visuales de los jóvenes». Actas Congrès d'Educació de les Arts Visuals «Obrir portes, trencar rutines». Barcelona: Col·legi de Doctors i Llicenciats en Belles Arts i Professors de Dibuix de Catalunya.

- ARRIEN, J. B. (2006). *La alfabetización en Nicaragua*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006. Literacy for Life. París: Unesco. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145937s.pdf>, [consulta: marzo de 2013].
- ASENSIO, M. y POL, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique.
- CALAF, R. (coord.) (2003). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea.
- CAMPBELL, P. (1998). *Songs in Their Heads: Music and Meaning in Children's Lives*. Nueva York: Oxford University Press.
- COLCLOUGH, C. (dir.) (2004). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Educación para todos: el imperativo de la calidad. Informe 2004*. París: UNESCO.
- FRANZ, T. S. (2002). «Educación para la comprensión crítica del arte. Un modelo de análisis». *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 14, pp. 27-47. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/bba/11315598/articulos/ARIS0202220027A.PDF>, [consulta: marzo de 2013].
- FREEDMAN, K. (1997). «Curriculum Inside and Outside of School: Representations of Fine Art in Popular Culture». *Journal of Art & Design Education*, vol. 16, n.º 2, pp. 137-145.
- GEERTZ, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- HERNÁNDEZ, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- IBARRETXE, G. (2006). «Imaginario e identidad juvenil en contextos cotidianos de educación musical». *Revista Eufonía. Didáctica de la Música*, n.º 38, pp. 73-86.
- y OTROS (2005). «Nuevas culturas de aprendizaje musical entre los escolares navarros (6-12 años)». *Revista Eufonía. Didáctica de la Música*, n.º 35, pp. 106-118.
- KOROSCIK, J. S. (1990). «Novice-Expert Differences in Understanding and Misunderstanding Art and their Implications for Students Assessment in Art Education». *Arts and Learning Research*, vol. 8, n.º 1, pp. 6-29.
- MINISTERIO DEL PODER CIUDADANO PARA LA EDUCACIÓN / GOBIERNO DE NICARAGUA (MINED) (2006). Ley General de Educación n.º 582. Disponible en: [www.mined.gob.ni/Documents/Marco_Legal/Leyes/Ley_Gral_Educacion%20\(No.%20582\).pdf](http://www.mined.gob.ni/Documents/Marco_Legal/Leyes/Ley_Gral_Educacion%20(No.%20582).pdf), [consulta: marzo de 2013].
- (2007a). Sistema de estadísticas nacionales. MINED en cifras. 2007. N.º 1. Managua: Ministerio de Educación. Disponible en: www.mined.gob.ni/PDF07/Triptico%202007.pdf, [consulta: marzo de 2009].
- (2007b). *Tenencia de libros de matemática y español. Centros públicos de Primaria*. Disponible en: www.mined.gob.ni/PDF07/Ten_libros.pdf, [consulta: marzo de 2009].
- (2009). Programa de estudio. Nuevo currículo 2009-2010. Disponible en: http://www.nicaraguaeduca.edu.ni/uploads/PrimerGrado_TomoNo.1_.pdf, [consulta: septiembre de 2010].
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI) (2008). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Disponible en: www.oei.es/metas2021/todo.pdf, [consulta: marzo de 2013].

- PARSON, M. J. (2002). *Cómo entendemos el arte: una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.
- PORTA, E. y LAGUNA, J. R. (2007). *Nicaragua. Country case study. Country profile prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008. Education for All by 2015: will we make it?* Disponible en: www.international.ac.uk/resources/Nicaragua%20-%20Case%20Study%20in%20Education.pdf, [consulta: marzo de 2013].
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD) (2011). *Indicadores internacionales sobre el desarrollo humano*. Disponible en: <http://hdr.undp.org/es/datos/perfiles>, [consulta: septiembre de 2012].
- TRILLA, J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- WATKINS, K. (dir.) (2009). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Superar la desigualdad: Por qué es importante la gobernanza. Informe 2009*. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183289s.pdf>, [consulta: marzo de 2013].
- WOODS, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

EDUCADORES DE JÓVENES Y ADULTOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL.

UN PROYECTO DE COOPERACIÓN EDUCATIVA PARA SU PROFESIONALIZACIÓN¹

Marta Ruiz-Corbella*

Ana María Martín-Cuadrado**

Guillermo Williamson***

María Antonia Cano-Ramos****

Rosa Zepeda*****

SÍNTESIS: Los cambios radicales de índole social, política y económica que se viven en las distintas regiones originan grandes tensiones que afectan a la sociedad toda, en especial a jóvenes y adultos pertenecientes a sectores desfavorecidos, impidiéndoles insertarse en su propia comunidad, lo que genera situaciones de exclusión social difíciles de superar sin ayuda.

Esta realidad llevó a tres instituciones –la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), de España, la Universidad de La Frontera (UFRO), de Chile, y la Universidad de El Salvador (UES), de la República de El Salvador– a proponer una acción para elaborar un programa conjunto de posgrado dirigido a la formación de educadores sociales especializados en jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Para ello, como primera fase del proyecto y con el fin de determinar cuál debe ser el perfil profesional de los educadores involucrados, era necesario investigar cómo se

159

¹ AECID Programas de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica. Diseño de un programa de formación inicial y continua de profesores bajo principios de educación popular e intercultural y educación social, en modalidad *b-learning*, para desempeñarse en la educación de jóvenes y adultos. AP/035311/11.

* Profesora de Teoría de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.

** Profesora en el Departamento Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales, Facultad de Educación de la UNED, España.

*** Profesor en el Departamento de Educación y Director del Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

**** Coordinadora del Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE) perteneciente al Centro Asociado de la UNED de Talavera de la Reina, España, y coordinadora de la Comunidad Virtual de Acogida del Curso de Acceso en la misma universidad.

***** Docente en el Departamento de Idiomas Extranjeros, Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad de El Salvador, República de El Salvador.

entende y se ha llevado a cabo la intervención socioeducativa en estos tres países iberoamericanos.

Una vez delimitado el perfil y analizadas las demandas socioeducativas de los actores a los que dirigirse en cada contexto, se concreta interinstitucionalmente el diseño de un título conjunto de formación continua idóneo para satisfacer estas necesidades. Así, se potenciará la implantación en Iberoamérica de estudios de educación social que acrediten a los profesionales que trabajan en contacto con jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social.

Palabras clave: exclusión social; cooperación; profesionalización; titulación conjunta.

EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS EM RISCO DE EXCLUSÃO SOCIAL. UM PROJETO DE COOPERAÇÃO EDUCATIVA PARA SUA PROFISSIONALIZAÇÃO

SÍNTESE: *As mudanças sociais, políticas e econômicas tão radicais que estamos vivendo, em todas as regiões, estão originando grandes tensões em todos os setores sociais. Uma destas afeta jovens e adultos, especialmente em setores desfavorecidos, impedindo-os inserirem-se em sua própria comunidade, o que origina situações de exclusão social difíceis de superar por eles mesmos. Esta realidade levou 3 universidades, a Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED), da Espanha, a Universidade de La Frontera (UFRO), do Chile e a Universidade de El Salvador (US), a propor uma ação para elaborar um programa conjunto de pós-graduação, dirigido à formação de educadores sociais especializados em jovens e adultos em risco de exclusão social. Para isso, e como primeira fase deste projeto, era necessário pesquisar como se entende e se levou a cabo a intervenção socioeducativa nestes três países ibero-americanos, a fim de determinar qual dever se o perfil profissional destes educadores. Uma vez delimitado este perfil e analisadas as demandas socioeducativas dos atores aos quais se dirige em cada contexto, era importante projetar, conjuntamente entre as três instituições, um título de formação contínua idóneo para estas necessidades. Desta forma se potenciará a implantação na América ibérica de estudos de educação social que capacitem profissionais que trabalhem em contato com jovens e adultos em risco de exclusão social.*

Palavras-chave: exclusão social, cooperação, profissionalização, titulação conjunta.

EDUCATORS OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS WITH RISK OF SOCIAL EXCLUSION. AN EDUCATIONAL COOPERATION PROJECT FOR ITS PROFESSIONALIZATION

ABSTRACT: *The radical changes in social, political and economic nature that are being taking place in the different regions originate large strains that affect society as a whole, especially young people and adults belonging to disadvantaged sectors, preventing them from being inserted in their own community, what leads to situations of social exclusion difficult to overcome without help.*

This reality led three institutions, the National University of Distance Education (UNED), Spain, the University of La Frontera (UFRO), from Chile, and the University of El Salvador (UES), of the Republic of El Salvador, to propose an action to develop a joint program of postgraduate studies led to

the formation of social educators specialized in young people and adults with risk of social exclusion.

To do this, the first phase of the project and in order to determine what should be the professional profile of the teachers involved, it was necessary to investigate how people understand and has been carried out the educational intervention in these three Ibero-american countries.

Once the profile delimited and analyzed the educational demands of the players that need to be addressed in each context, it becomes definite inter institutionally the specific design of a joint title of continuous training suitable to meet these needs.

As well, it will be challenged in Ibero-america the implantation of social education studies that credited to professionals working in contact with young people and adults with risk of social exclusion.

Keywords: social exclusion; cooperation; professionalism; joint titling.

1. INTRODUCCIÓN

En 2012, la UNESCO hizo un llamamiento a impulsar el avance hacia el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio relacionados con la educación. Bajo el lema «La educación primero» plantea tres prioridades: el acceso de todos los niños a la escuela, el mejoramiento de la calidad del aprendizaje y el fomento de la ciudadanía global. No hay duda de que estamos en un momento en el que la crisis económica condiciona el progreso de los países y, más en concreto, la calidad de vida de cada uno de sus ciudadanos, especialmente su capacidad de inserción social y de cooperación para la evolución de las sociedades democráticas.

Resulta evidente que sin educación el desarrollo de esta capacidad no es posible, ya que sin ella no será factible eliminar las brechas existentes entre aquellos individuos, colectivos sociales y territorios que cuentan con las competencias necesarias para abordar su futuro y aquellos que no pueden o no saben cómo acceder a ellas. Y es aquí donde cumplen un papel clave los diferentes profesionales de la educación: docentes, orientadores, psicopedagogos, mediadores, educadores sociales y un largo etcétera, quienes cooperan para que cada persona y colectivo social aprenda a conocer, a vivir con otros, a hacer y a ser. Sin esta intervención educadora, para muchos de los excluidos será sumamente difícil revertir su invisibilidad social, razón por la cual los educadores necesitan de una formación inicial y continua que responda a las permanentes demandas de cada individuo, de sus referentes de identidad social y de la sociedad, circunstancia aun más necesaria en escenarios donde la pobreza y los problemas sociales de toda índole exigen actuaciones profesionales especializadas. Esta realidad es la que ha promovido nuestro proyecto de cooperación, que se dirige al diseño de una titulación

conjunta de estudios de educación social que forme y acredite a profesionales que trabajen con jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social.

2. UNA REALIDAD CONOCIDA

América Latina ha generado, desde hace unas décadas, un cambio radical en sus estructuras sociales y culturales tradicionales impulsado tanto por las dinámicas económicas y culturales de la globalización como por el desarrollo de la propia historia colectiva y particular de cada país. Los efectos de este cambio son variados, extensos, profundos, estructurales y locales. Conocimiento e información hoy son claves en el modelo hegemónico de la economía mundial con claras consecuencias en las instituciones sociales, políticas, jurídicas y culturales, a la vez que evidencian la desigualdad entre países, regiones y continentes, así como en el interior de todas las sociedades (DOWBOR, 1999).

Este escenario no es específico de una región sino una constante que define la complejidad de nuestra sociedad, que nos lleva a constatar la complicada topografía del paisaje social y político de cualquier país (INNERARITY, 2003) y, en general, del mundo globalizado. Comprobamos que asistimos a una homogeneización creciente de las culturas y de los pueblos a nivel mundial, y, al mismo tiempo y aunque parezca contradictorio, de defensa de las identidades comunitarias y de afirmación de la diversidad. Las diferencias entre unos y otros son cada vez menores, en gran medida por la irrupción de la tecnología que ha hecho más plásticas todo tipo de fronteras, con todo lo que esto conlleva de positivo y negativo, en un claro proceso de globalización. Y aunque este tema ha sido ya muy debatido aún no somos conscientes del alcance de los cambios que se producen en cada uno de los ámbitos de nuestra sociedad, ni de la gran transformación que vivimos en todos los órdenes de nuestra existencia, como tampoco de las consecuencias que se desprenden para el mundo educativo, por un lado, y para la inserción social de todas las personas, por otro.

Estamos ante un complejo entramado en el que cada uno incide y reclama a los otros, y en el que nos empeñamos en promover soluciones fundamentalmente domésticas, cuando la complejidad resulta uno de los componentes definitorios de nuestra sociedad, que exige saber analizar y sugerir soluciones a partir de planteamientos complejos. Esto exige desplazar hacia la actividad de las personas el foco de atención, que ya no estaría en las estructuras sino en el hacer, en la organización y en la participación, entendida como un proceso emergente en donde es primordial considerar

la complejidad de los distintos elementos y las interrelaciones que se dan durante el mismo (AHUMADA, 2010).

3. ¿IGUALDAD DE OPORTUNIDADES?

En todos estos avances, en los que la tecnología aparece como un referente mágico, en muchas ocasiones nos olvidamos de un gran sector poblacional que no tiene acceso a las posibilidades que ofrece este mundo globalizado, pero que sí sufre sus consecuencias. Un claro ejemplo es el crecimiento de las urbes. Todos conocemos cómo se han generado ciudades con alta densidad de población que constituyen grandes regiones metropolitanas, especialmente en zonas con menor desarrollo educacional², en las cuales las periferias parecen crecer con mayor rapidez en infraestructura y densidad que las ciudades centrales (PINTO DA CUNHA, 2002), y que muchas veces –como en Chile– concentran gran proporción de la población del país en desmedro de la ocupación de otros territorios³. En otros países, en particular en América Central, aunque la población rural sigue siendo significativa, existe un alto índice de expulsión poblacional, como es el caso de la República de El Salvador (PINTO DA CUNHA, 2002); o en los países europeos en los que la concentración en barrios que facilita el desarrollo de guetos estigmatiza enormemente a su población, convirtiéndolos en sectores que, en vez de integrar, expulsan a sus moradores de cualquier posibilidad.

Esta situación genera una serie de problemas sociales como el desempleo, que tiene gran impacto en la juventud; la emigración (por ejemplo, desde América Central a Estados Unidos, de Ecuador a España, del Estado Plurinacional de Bolivia a Argentina, de España a Alemania), con la consiguiente ruptura del grupo familiar; la expansión del negocio de las drogas ilícitas; el aumento y la diversificación de la violencia urbana, y la generación de problemas ambientales tanto naturales como culturales,

² En el 2000, en México, de los 65,5 millones de habitantes el 83% vivía en áreas metropolitanas. La República de El Salvador, debido a su extensión territorial (21.041 km²), con una población estimada para 2012 de 6.251.495 habitantes, tiene la densidad poblacional más alta de América continental. Respecto de Chile, su capital tiene una densidad de 394,9 hab./km²; las tendencias concentradoras a largo plazo en este país son visibles en el caso de las tres regiones más pobladas, Metropolitana, Biobío y Valparaíso, que aglutinaban al 55% de los chilenos en 1952 y al 63% en 1992, porcentaje que ha ido en aumento (MARTÍNEZ PIZARRO, 1994).

³ Estos son algunos ejemplos en América Latina de habitantes en conglomerados urbanos: Ciudad de México: 23.100.000; San Pablo: 21.000.000; Buenos Aires: 14.800.000; Río de Janeiro: 12.700.000; Lima: 9.350.000; Bogotá: 8.600.000; Santiago de Chile: 6.100.000. Fuente: www.citypopulation.de/world/Agglomerations.html, [consulta: 26 de mayo de 2012].

etc. A la vez, se han activado nuevas nociones de ciudadanía como ejercicio autónomo de la sociedad civil que demanda sus derechos, y no solo el reconocimiento de su existencia legal: la conformación de colectivos culturales –principalmente juveniles– integrados por las redes sociales a otros colectivos semejantes en el mundo; los pueblos indígenas que levantan su voz portadora de otros paradigmas de conocimiento y cosmogonías; la reivindicación social de lo local, lo regional, lo descentralizado y lo comunitario que no encuentra respuestas desde los sistemas políticos, económicos, culturales –cada vez más concentradores– ni desde los procesos de producción de conocimiento...

Este esbozo de la situación social emergente en determinados sectores de la población plantea la necesidad de intervención de los educadores sociales,

[...] entendida y practicada como un derecho de la ciudadanía y como un modelo para intentar paliar o minimizar algunas de las injusticias sociales que el nuevo orden socioeconómico impone y a las que, de alguna manera, se cree poder dar solución a través de programas, proyectos o actividades educativas (SÁEZ y GARCÍA MOLINA, 2003, p. 212).

4. ¿DÓNDE ESTÁ LA EDUCACIÓN?

La situación de la intervención educativa, y en particular de la escuela, es crítica y compleja. Enfrentada a las demandas de logro de mayor calidad, participación y equidad, trabaja en escenarios social y culturalmente diversos, con grandes diferencias entre unas regiones y otras. En este contexto resalta la crisis de la educación⁴, prueba de la cual son los problemas aún sin resolver: la expulsión y el ausentismo escolar, el abandono temprano, la baja calidad del currículo... causantes de que todo un grupo poblacional permanezca ajeno a la formación demandada por los diferentes sectores económicos, condenándolo a la exclusión del sistema social establecido.

Son ciudadanos a los que se les quita la oportunidad de construir su propio futuro, al tener que enfrentarse desde una situación de carencia a una serie de barreras muy diversas que obstaculizan su participación en la sociedad (PARRILLA, GALLEGU y MORIÑA, 2010; TEZANOS, 2009), exclusión que, a su vez, los priva de derechos económicos, sociales y/o políticos (UNICEF,

⁴ En los últimos años hemos visto grandes movilizaciones juveniles y estudiantiles que entrecruzan exclusión social con exclusión educacional, indicativas de la crisis de la educación en los sistemas sociales mayores: en Chile, el movimiento estudiantil de 2011; en México, Somos 130; en Francia, los de las terceras generaciones de migrantes, y en Grecia y España, los organizados en defensa de la educación pública frente a la crisis económica.

2005), sumiéndolos en una invisibilidad difícil de superar sin ayuda. Ahora bien, este mismo concepto de exclusión no puede ser entendido sin referirnos al concepto de inclusión, porque ambos forman parte de un continuo indisoluble en el que intervienen variables de carácter laboral, económico, social, familiar, etc. La inclusión social, cuya meta es la participación plena en la vida activa en condiciones de equidad y justicia social, se constituye así como marco de referencia desde el que abordar la exclusión, sin perder de vista que la primera se lleva a cabo desde itinerarios múltiples en el proceso de transición a la vida activa, pues no existe un único modo de inserción social (PARRILLA, GALLEGO y MORIÑA, 2010).

De ahí que sea absolutamente necesario atender a este sector de la población que presenta graves dificultades para lograr su inclusión. Se trata de niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores de diversos orígenes culturales, sociales, nacionales y territoriales que se encuentran en un momento determinado de su trayectoria vital en una situación de especial vulnerabilidad, ya sea a nivel individual o grupal, por lo que necesitan importantes apoyos externos para poder realizar, con ciertas garantías de éxito, la transición de una etapa a otra, de una situación precaria a otra de mayor oportunidad.

Se plantea, en ese sentido, la necesidad de profundizar en su apoyo institucional a través de «políticas de transición» que tengan en cuenta tanto sus especiales características y necesidades, como sus circunstancias generacionales (MELENDRO y BAUTISTA-CERRO, 2011, p. 180).

Y en este punto es donde cobra sentido hablar de educación social. Contar con profesionales capaces de ser

[...] agentes de cambio social, dinamizadores de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente (ANECA, 2005, p. 127).

Esta capacidad se despliega al mismo tiempo que

[...] se asume un compromiso activo y consciente con la transformación de las condiciones de exclusión en que viven las personas con las cuales trabajo, si no fuese que cumpliera estas tres cuestiones: entender, integrar, transformar, lo que estaría haciendo es mantener un desempeño profesional en un plano asistencial y no liberador (FREIRE, 1987).

Ahora, ¿cómo se aborda esta actuación educativa en cada uno de los países de este proyecto? ¿Existen educadores especializados en jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social? ¿Se oferta formación dirigida a satisfacer las necesidades de este sector?

5. PROPUESTA Y DISEÑO DE UN PROYECTO DE COOPERACIÓN EDUCATIVA: LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS EDUCADORES DE JÓVENES Y ADULTOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

La situación descrita nos llevó a expertos de tres países –Chile, España y República de El Salvador– a plantear la necesidad de discutir el papel de la educación más allá de las aulas escolares, en otros espacios y tiempos de la ciudadanía, en los territorios de aprendizajes interculturales y en la sociedad en su conjunto. Con tal fin, nos propusimos discutir acerca de la formación inicial y continua de los educadores que actúan en áreas de intervención socioeducativa con jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social, y reflexionar críticamente sobre los contextos educacionales en dichos territorios y la formación de educadores para actuar en ellos. En este sentido, resulta interesante conocer diversas experiencias de docentes, profesionales que se forman y desempeñan en un campo de convergencia educacional de la pedagogía social, el trabajo social, la educación especializada, la animación sociocultural, la psicología social y la educación de jóvenes y adultos, a las que en América Latina se agregan la educación popular y la educación intercultural bilingüe.

166

Con la intención de generar un espacio de discusión para reflexionar de manera crítica sobre la formación de educadores sociales de jóvenes y adultos para América Latina, la UFRO de Chile junto a UNED de España y la UES de El Salvador, desarrollaron el proyecto «Investigación para el diseño de perfiles de egreso, de un currículo de formación inicial y continua de profesores bajo principios de educación popular e intercultural y educación social, en modalidad *b-learning*, para desempeñarse en la educación de jóvenes y adultos» (Proyecto AP/035311/11).

La primera fase se centró en la consecución de los siguientes objetivos:

- Describir los movimientos educativos en Chile, España y República de El Salvador, que abordan la atención a los jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social.
- Identificar la estructura profesional más acorde con las necesidades sociales y educativas de los jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social.
- Reflexionar críticamente sobre el contexto educacional de los requerimientos para la formación inicial o continua de educadores sociales de jóvenes y adultos en espacios educativos no formales e informales.
- Concretar la opción formativa que requiere este colectivo.

Para su logro nos apoyamos en una metodología cualitativa en la que se utilizaron las siguientes técnicas de recogida y análisis de datos:

- 1) Fuentes secundarias. Se analizaron principalmente artículos en revistas especializadas para la identificación de los movimientos educativos que atienden a jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social en los tres países (búsqueda en bases de datos con descriptores determinados, análisis crítico y comparativo de los textos seleccionados a partir de categorías establecidas).
- 2) Grupos de discusión con estudiantes de la titulación de educación y profesionales de este sector. Esta técnica se llevó a cabo en el mes de octubre de 2011, organizando dos grupos de discusión, uno con estudiantes y otro con expertos de los tres países participantes. El grupo de estudiantes lo conformaron diez personas, todas ellas matriculadas en el Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional de la UFRO. El grupo de expertos lo integraron ocho profesionales de este sector, también procedentes de dichos países. El moderador, en ambos grupos la misma persona que se encargó de preparar los temas a tratar en la discusión, fue quien recogió el contenido del debate en los dos grupos. Luego se procedió al análisis y a la elaboración de un informe que serviría como documento marco para el seminario de expertos.
- 3) Seminario de expertos en exclusión social. Se organizó un seminario de expertos a finales de octubre en el que cada uno expuso la realidad de la exclusión social de su entorno, así como la actuación de los educadores en este escenario. Se acometió el análisis de las conclusiones de los grupos de discusión con el fin de determinar si era o no necesaria una formación especializada en este campo y, en caso afirmativo, cómo debía encararse.

6. LA RESPUESTA EDUCATIVA A LA EXCLUSIÓN SOCIAL. EL CASO DE CHILE, ESPAÑA Y EL SALVADOR

A la hora de rastrear qué tipo de profesionales trabajan con jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social en estos países, nos encontramos con que no existe homogeneidad ni en las denominaciones, ni en el ámbito de actuación profesional ni en su formación, punto que dificultó inicialmente el debate y abordaje de este tema. Entre las diferentes figuras que consideramos cercanas a nuestro objeto de estudio, destacamos cuatro modos de responder desde la educación a la exclusión social en estos tres países: educación popular (EP), educación intercultural bilingüe (EIB), educación de

jóvenes y adultos (EJA) –o educación de adultos (EDA)– y educación social (ES); los tres primeros en América Latina, el último en España. Todos ellos coinciden en que

[...] una buena educación es más que un punto de entrada en el mercado laboral. La educación tiene el poder de transformar a las personas y aportar valores compartidos a la vida (UNESCO, 2012, p. 4).

Pero aportemos los rasgos básicos de cada uno de estos modelos para poder valorar el más pertinente para nuestro objetivo.

6.1 LA EDUCACIÓN POPULAR

La EP en América Latina se construyó durante diversos y violentos contextos, como es el caso de la dictadura militar en Chile (1973-1990) o la guerra civil en El Salvador (1980-1992). Surgió como expresión y desarrollo de procesos y programas pedagógicos alternativos y de resistencia a los oficiales, de carácter político y social, asociados a la lucha por los derechos humanos, instalados en la sociedad civil y con fundamentos libertarios principalmente emergentes del pensamiento educacional de Paulo Freire. Se elaboró en las décadas de 1960 y 1970, en un primer momento en Chile, desplazándose más tarde a otros escenarios (WILLIAMSON, 2004). La EP tuvo una gran expansión teórica y práctica y constituye, quizás, el pensamiento pedagógico más original del continente latinoamericano, ya que se diferenció tanto del pensamiento clásico europeo y escolar conservador existente en esas décadas, como de concepciones educacionales institucionalizadas. Sus raíces teóricas se encuentran en Gramsci, Mariátegui, Martí y, de forma especial, Freire, por su opción por una educación abierta, flexible, ciudadana, adecuada y contextualizada a las realidades diferentes de los campos y ciudades en resistencia cultural.

Esta concepción asumió también los grandes temas emergentes de la segunda mitad del siglo XX: ecología, feminismo, derechos humanos, descubrimiento del cuerpo, las actividades artísticas como públicas, resolución pacífica de conflictos, economía social, indigenismo y valoración de la democracia, aun en su vertiente más liberal y formal, con la convicción de que debería ser profundizada una vez derrotados los gobiernos autoritarios. En los años noventa se recoge a Maturana, sobre todo sus ideas de la legitimidad del otro como un legítimo otro, la importancia del lenguaje en la formación social y la consideración del amor como base del conocimiento, considerado instrumental (MATURANA y VARELA, 2008).

Metodológicamente no se restringe a la relación formal enseñanza-aprendizaje: no hay uno que enseña y otro que aprende, sino que ambos, educador y educando, enseñan y aprenden uno del otro en el mismo acto. Esta es la vía para que la educación contribuya a la transformación del mundo, que se entiende como la permanente humanización del ser humano (FREIRE y MACEDO, 2011).

Con el retorno de la democracia en ambos países, la actividad de la EP ha bajado a integrarse con los intelectuales y principales educadores populares en el Estado y el Gobierno. En España, si bien hay algunas referencias a este concepto en términos de educación pública, no es de uso común en el discurso público o social de la educación con una identidad discursiva semejante a la concepción latinoamericana, porque difiere de esta en cuanto a su significado político y de resistencia cultural y pedagógica.

6.2 LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

La EIB se usa principalmente en Chile para la educación vinculada con las poblaciones indígenas. En España se ha desarrollado el concepto de educación intercultural ante la realidad de la diversidad multicultural (gitanos, migrantes, jóvenes de segunda o tercera generación de migrantes, personas en riesgo de exclusión social) o para las relaciones interétnicas (CALVO, 1999). La conceptualización de lo que se entiende por procesos educativos entre indígenas y sociedad global es muy amplia y diversificada, sin que exista un consenso al respecto (WILLIAMSON, 2004).

El concepto de educación intercultural –interesante, y que contribuye a la discusión y conceptualización en lo referente a diversidad lingüística, identidad cultural, cosmovisiones, discriminación, relaciones interétnicas– es, sin embargo, más amplio y complejo que lo que buscamos, porque envuelve cuestiones legales internacionales específicas (véase, por ejemplo el [Convenio 169](#), [OIT, 1989]), el concepto de nación, etc. Además, se enfrenta teórica, política e ideológicamente a la reciente noción sociológica anglosajona de multiculturalidad, asumida por el posmodernismo y las políticas públicas (se encuentra en el discurso público y académico en los tres países) representando la diversidad cultural no solo indígena, sino también afrodescendiente, gitana, propia de minorías, migrantes, subculturas urbanas. Es discutida como educación multicultural estatalizada (CHAVES, 2011) o como educación multicultural crítica (MONTECINOS Y WILLIAMSON, 2010).

6.3 LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

La EJA, o educación de adultos (EDA), en Chile y El Salvador se refiere fundamentalmente, aunque no de modo exclusivo, a aquellos sistemas o subsistemas educativos formales en los cuales la población que no ha completado sus estudios escolares básicos / primarios o medios / secundarios puede reintegrarse al sistema y finalizarlos. Constituye una modalidad de los sistemas educativos formales para masificar las oportunidades de alcanzar el derecho a la educación básica.

Otras modalidades de formación de adultos se denominan capacitación, educación continua, perfeccionamiento o educación popular. En América Latina, este tipo de formación está siendo receptora de los expulsados y discriminados del sistema y crece sustantivamente en la medida en que el sistema escolar público se privatiza y entra en crisis. En España la educación de adultos tiene un carácter más amplio y se refiere a la formación técnica, de oficios, para el uso del tiempo libre, para la reinserción laboral de los desempleados, etc., y presenta un amplio abanico de acciones socioeducativas dirigidas a este sector poblacional.

170

6.4 LA EDUCACIÓN SOCIAL

La conceptualización y el desarrollo profesional de la ES tiene su origen en los países francófonos. En España, sus elementos precursores han sido el incremento de los servicios sociales, la seguridad social, la constitucionalización de los derechos sociales y el inicio de la profesionalización de los trabajadores sociales, colectivo derivado de los conocidos asistentes sociales. En un primer momento, estas acciones, aunque tenían una clara dimensión asistencial, fueron precursoras de los educadores sociales que pronto demandarían una formación especializada, como son los casos, a partir de la década de 1970, de los titulados en formación profesional y en escuelas con títulos no reconocidos oficialmente: Técnico especialista en adaptación social, Educador especializado en marginación social, Educador especializado y Pedagogía del lleure i animació sociocultural.

Poco a poco, la propia Administración inició el cambio de visión desde un sistema benéfico y asistencial a un modelo activo que busca la equidad de oportunidades y el bienestar social. Así se consolidaron los servicios sociales a la vez que se ponía en evidencia la dificultad real de gestionar y coordinar un sistema tan diverso y con un campo problemático muy cambiante. El educador social quedaba identificado y respaldado a nivel social y político al reconocerse su formación en el nivel universitario (en la década de 1990 se homologa el título universitario de primer ciclo de educador social como formación inicial) y se ponía de manifiesto la necesidad de trabajar

en equipo con otros profesionales del sector social: trabajadores sociales, pedagogos sociales, psicólogos sociales, etc. Muy pronto se reconoció el carácter pedagógico de la profesión, así como sus funciones generadoras de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, consolidándose la figura del educador social a todos los niveles y su papel como educador con un rol clave para la sensibilización, la movilización y motivación a la acción en la comunidad. Se buscaba:

[...] la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social. La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social (ASEDES, 2007, p. 12).

6.5 FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE CUATRO ENFOQUES PARA LOGRAR LA INCLUSIÓN SOCIAL

Las cuatro realidades arriba desarrolladas responden, en suma, a una historia, a una tradición pedagógica, a una situación sociopolítica y a unas personas determinadas. Esta breve revisión conceptual y de experiencias nos muestra que la educación popular se desarrolló en la sociedad civil y no se instaló en el Estado, a diferencia de la educación social, que finalmente fue adoptada por este, si bien tiene sus raíces en la sociedad civil: una diferencia importante en el origen y el desarrollo de los conceptos y sus experiencias prácticas. Otra diferencia es que la EP no se institucionalizó ni profesionalizó, ni siquiera como educador de jóvenes y adultos, como sí lo hizo la ES, que hoy constituye una profesión en el Estado español.

La educación intercultural bilingüe parece caminar por una ruta convergente desde su posicionamiento en un escenario educacional diferente y con fundamentos culturales e históricos particulares, asociada a la lucha indígena por su identidad y lengua, es decir, con un enfoque que se sustenta en los pueblos y no en el Estado, o incluso en la sociedad civil, y desde ahí puede aportar a una reconstrucción de conceptos de educación y educadores en la sociedad. Pero en España la EIB está enmarcada dentro de la ES; los profesionales reciben una formación continua especializada en este ámbito de intervención socioeducativa y atienden un amplio espectro de situaciones vinculadas a la inclusión social, sin perder de vista el objetivo de preservar la identidad cultural propia de la persona y de su grupo de origen.

La educación de adultos o educación de jóvenes y adultos se visualiza como un campo posible de aplicación e instalación principalmente de los conceptos de EP y EIB, aunque su formalidad dificulta su aplicación. Si bien

en España la EDA se enmarca dentro de la ES, su bagaje teórico y experiencial muestra por sí mismo su valor en este país. Sin embargo, en Chile y El Salvador la trayectoria y el contenido se dirigen a una acción muy definida: la alfabetización y la formación básica de los adultos como subsistema formal.

Entre todos estos modelos, el de la educación social es el que mejor se adecua a las demandas de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social, ya que desde el encuadre que esta provee los profesionales realizan una intervención socioeducativa contextualizada, con el fin de que los educandos logren un desarrollo personal y social pleno, y participen de modo responsable en los diferentes ámbitos sociales y comunitarios; para lo cual desempeñan junto a otros profesionales una función de intervención social y educativa (UNED, 2009).

Las experiencias de Chile y España muestran ciertas convergencias en términos de la asociación entre educación y acción social con grupos vulnerables, a veces con educación formal completa, aunque la de El Salvador apunta a la escuela y a disminuir la exclusión generada desde la educación básica, y aún no se han abordado de forma plena programas de acción socioeducativa en cárceles, con pandillas juveniles y con retornados de la migración.

172

Una hipótesis posible para este estudio sería que el de la educación social es un concepto que puede ser pensado como una proyección y actualización institucionalizada de la educación popular latinoamericana fundada en Paulo Freire, asociada a la experiencia española que ya lleva años de consolidación y a otras semejantes en el campo de la educación formal y no formal. Así, la ES en este proyecto podría recoger esas dos tradiciones teóricas, conceptuales, pedagógicas, metodológicas e instrumentales, con aportes desde los otros campos pedagógicos.

Ahora bien, sin perder la riqueza y el bagaje que puede aportar cada uno de estos modelos, hay un elemento importante que justifica nuestra propuesta de un programa conjunto de posgrado:

[...] formalizar un marco epistemológico y ético (no solo deontológico) desde el que poder construir una «identidad profesional» que, a todas luces, va emergiendo desde esa compleja diversidad de prácticas sociales y educativas que se multiplican en nuestra geografía (ASEDES, 2007, pp. 10-11).

Y esta es la tarea que debe ser acometida con urgencia. De acuerdo con cada contexto social, político, económico y cultural, contribuir a diseñar un programa conjunto de formación continua a partir de la producción de un conocimiento académico de las tres universidades asociadas en este proyecto, orientado al diseño de un título conjunto de Especialista en jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social.

7. PROPUESTA DE UN TÍTULO CONJUNTO DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA EN EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Para el diseño de esta titulación conjunta, una labor inicial fue la delimitación del perfil del egresado, debido a la multiplicidad de ámbitos en los que el educador social puede realizar sus intervenciones y las diferentes funciones que puede desarrollar en ellos.

También hay que tener en cuenta que toda realidad social es un hecho dinámico y cambiante que facilita el surgimiento de ámbitos que respondan a nuevas necesidades, además de las diferencias significativas que se dan en este campo entre los diferentes países. Por otro lado, esta dificultad se acentúa por la diversidad de términos con los que se denomina lo que aquí llamamos ámbito (ámbitos especializados de intervención, espacios de intervención, áreas de intervención, espacios profesionales, sectores de intervención, etcétera).

Por su parte, Gómez (2003) propone la incidencia de tres variables interdependientes en la configuración de los ámbitos de intervención, que son los grupos de edad, los colectivos con necesidades singulares y el área institucional (gráfico 1).

En este caso, los grupos de edad se limitan a jóvenes y adultos; los colectivos, hombres y mujeres en riesgo de exclusión social, y el área institucional se dirige a la actuación socioeducativa, sociolaboral y comunitaria, englobando en ella acciones como la animación sociocultural, los programas de inserción laboral, las iniciativas y la orientación para la interculturalidad, los programas de promoción social y desarrollo comunitario, etcétera.

173

GRÁFICO 1
Interrelación entre los sectores de intervención y las áreas institucionales de la educación social



FUENTE: Adaptado de Gómez (2003).

La intersección de las dos primeras variables da lugar a los sectores de intervención, que presentan diversidad y pluralidad en función de las distintas combinatorias posibles. La tercera variable define el área institucional, añadiéndose a las dos anteriores en relación con la combinatoria antes señalada (GÓMEZ, 2003).

El concepto de exclusión social lo debemos considerar por oposición al término de integración social, es decir, «la exclusión social implica una cierta imagen dual de la sociedad, en la que existe un sector “integrado” y otro “excluido” (TEZANOS, 1999, p. 12), básicamente de los derechos de la ciudadanía (KARS, 2004). Desde este planteamiento, la exclusión se configura considerando diferentes ámbitos (laboral, económico, cultural, educativo-formativo, socio-sanitario, espacial y de habitación, personal, social y de relación, y de ciudadanía y participación) que generan factores de exclusión-integración en función de la interrelación que tienen entre sí, cristalizando en formas de exclusión de determinados colectivos en función de esos ámbitos y factores así como de otros ejes de edad, sexo, etnia, procedencia, etc. (TEZANOS, 2001; SUBIRATS, 2004; JIMÉNEZ, 2008)» (JIMÉNEZ RAMÍREZ, 2012, p. 64).

Por ello, la actuación de estos profesionales de la educación social estará vertebrada por las funciones de intervención, orientación, compensación, prevención, reeducación y gestión.

174

A partir de estos presupuestos se sugiere el diseño de un título conjunto de posgrado entre las tres instituciones de educación superior participantes en el proyecto, con la modalidad semipresencial, de 1 año de duración, que comprenda un módulo común con los conocimientos básicos de educación social y un segundo módulo diversificado de acuerdo a las siguientes menciones:

- Educación de adultos.
- Contextos educativos formales.
- Educación no formal:
 - Educación especializada (contextos de exclusión críticos).
 - Educación y desarrollo de los territorios (comunitario).

En estos primeros módulos se trabajarán las competencias genéricas y específicas, las estrategias de intervención y los procesos de evaluación-acción.

A continuación, un tercer módulo dedicado al diseño de proyectos de intervención por cada mención, y, por último, un cuarto módulo cuyo objetivo es la implantación y evaluación de proyectos.

FIGURA 2
Posgrado en Educación Social



En definitiva, se persiguen dos objetivos: por un lado, formar profesionales con una clara delimitación conceptual y metodológica de su ámbito de actuación; y por otro, elaborar un repositorio de buenas prácticas en esta área de intervención, para fomentar la necesidad de trabajar en estos contextos en estrecha cooperación con otros profesionales. Esta será la mejor vía de preparación para que afronten con garantía de éxito su propia actuación, sin ser percibidos por otros profesionales como amenazas y sí como un apoyo para cada institución, interno y externo, al mejorar el vínculo de la educación con la comunidad con el objetivo de potenciar el nivel educativo del territorio. Y, de forma especial, que algunos sectores de los profesionales de la educación no se sientan intimidados sino liberados de una carga que hoy asumen sin preparación.

BIBLIOGRAFÍA

- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA) (2005). *Libro Blanco. Título de grado en Pedagogía y Educación Social*, vols. 1 y 2. Madrid: ANECA. Disponibles en: vol. 1: www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf; vol. 2: www.aneca.es/var/media/150396/libroboanco_pedagogial2_0305.pdf, [consulta: octubre de 2012].
- AHUMADA, Luis (2010). «Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: tensiones y contradicciones de la ley de subvención escolar preferencial en un contexto rural». *Psicoperspectivas*, vol. 9, n.º 1, pp. 111-123.

- ARROYO SIMÓN, Millán (1985). «¿Qué es la pedagogía social?» *Bordón. Revista de Orientación Pedagógica*, n.º 257, pp. 203-216.
- ASOCIACIÓN ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL (ASEDES) (2004). «El educador y la educadora social en el estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares». Informe elaborado por ASEDES junto con los colegios profesionales de educadores y educadoras sociales del Estado. (Material no editado). Disponible en: www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eduso.net%2Farchivos%2FESCE_doc&ei=gdkkUfOdE4G49QT7toDQAg&u sg=AFQjCNFw3v4h_b51UB4IDZYzzv-enHhKA&sig=2J4qiQZ80z6Jlix9Y_jGBg, [consulta: junio de 2012].
- BAUTISTA-CERRO RUIZ, María José y MELENDRO, Miguel (2011). «Competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social». *Educación XXI*, vol. 14, n.º 1, pp. 179-200.
- CALVO, Tomás (1999). «La educación intercultural en una sociedad pluriétnica», en Fiorenzo ALFIERI y OTROS, *Volver a pensar en educación. Vol. 1. Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid: Morata, pp. 254-267, 2.ª edición.
- CHAVES, Margarita (comp.) (2011). *La multiculturalidad estatalizada: indígenas, afrodescendientes y configuraciones de Estado*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- COLOM, Antonio (1983). «La pedagogía social como modelo de intervención socioeducativa». *Bordón. Revista de Orientación Pedagógica*, n.º 247, pp. 165-180.
- DOWBOR, Ladislau (1999). *La reproducción social*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1981). *Ação cultural para a liberdade*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- (1987). *Pedagogia do oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra, 17.ª ed.
- y MACEDO, Donaldo (2011). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- FROUFE, Sindo (1997). «Los ámbitos de intervención en la Educación Social». *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, n.º 9, pp. 179-200. Disponible en: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/3491/3510, [consulta: junio de 2012].
- GÓMEZ, Miquel (2003). «Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, n.º 10, pp. 233-251. Disponible en: www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria/pdfs/02%20-%2010/12%20-%20gomez.pdf [consulta: junio de 2012].
- INNERARITY, Daniel (2003). «Entre las culturas», en Emilio LÓPEZ-BARAJAS y Marta RUIZ-CORBELLA, *La educación ante el desafío de la globalización*. Madrid: UNED, pp. 143-154.
- JIMÉNEZ-RAMÍREZ, Magdalena (2012). «Actuaciones socio-comunitarias y educativas inclusivas con alumnado en riesgo de exclusión social». *Revista de Investigación en Educación*, n.º 10 (2), pp. 62-78.
- MARTÍN CUADRADO, Ana María (2011). «Competencias del educador ante el reto de la sociedad del conocimiento», en Domingo GALLEGO, Catalina ALONSO y Mariluz CACHEIRO (coords.) (2010). *Educación, sociedad y tecnología*. Madrid: Ramón Areces, pp. 67-96.
- MARTÍNEZ PIZARRO, Jorge (1994). «Redistribución espacial de la población en Chile». Versión revisada de la ponencia presentada en el Seminario sobre Distribución y Movilidad Territorial de la Población y Desarrollo Humano, llevado a cabo en San Carlos de

- Bariloche, mayo. Disponible en: www.eclac.cl/publicaciones/xml/3/5433/LCG177_p7.pdf, [consulta: mayo de 2012].
- MATURANA Humberto y VARELA, Francisco (2008). *De máquinas y seres vivos*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. 7.ª ed.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991). Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (BOE) n.º 243 de 10 de octubre. Disponible en: www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-24669, [consulta: junio de 2012].
- MONTECINOS, Carmen y WILLIAMSON, Guillermo (2010). «Interculturalism, Multiculturalism and Diversity as Social and Educational Policies in Chile, 1990-2008», en Carl GRANT y Agostino PORTERA, *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*. Nueva York, Londres: Routledge, pp. 323-334.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT) (1989) Convenio n.º 169. Disponible en: www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang--es/index.htm, [consulta: marzo de 2013].
- PARCERISA, Artur (2007). *Didáctica en la educación social: enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Graó, 6.ª ed.
- PARRILLA, Ángeles, GALLEGO, Carmen y MORIÑA, Anabel (2010). «El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica». *Revista de Educación*, n.º 351, pp. 211-233. Disponible en: www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_09.pdf, [consulta: marzo de 2013].
- PINTODACUNHA, José Marcos (2002). «Tendencias y perspectivas de los últimos 50 años». *Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) Serie Población y Desarrollo*, n.º 30: Urbanización, redistribución espacial de la población y transformaciones socioeconómicas en América Latina, capítulo III, parte I. Disponible en: www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/2/11482/P11482.xml&xsl=/celade/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xslt, [consulta: mayo de 2012].
- PLANELLA, Jordi (2010). «Pedagogía y tecnología de la esperanza. La educación social y las nuevas formas tecnológicas de acompañamiento». *RES. Revista de Educación Social*, n.º 11: Educación social y tecnologías de la información y la comunicación. Disponible en: www.eduso.net/res/?b=14&c=129&n=380, [consulta: octubre de 2012].
- SAÉZ CARRERAS, Juan y GARCÍA MOLINA, José (2003). «Emergencia de las profesiones sociales: de la dimensión discursiva a la dimensión política, ética y práctica». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, n.º 10, pp. 195-219.
- TEZANOS, José Félix (coord.) (2009). *Juventud y exclusión social: Décimo Foro sobre Tendencias Sociales*. Madrid: Sistema.
- UNESCO (2012). *Education first*. Disponible en: www.globaleducationfirst.org/files/EdFirst_G29383UNOPS_lr.pdf, [consulta: octubre de 2012].
- UNICEF (2005). *Estado mundial de la infancia 2006. Excluidos e invisibles*. Nueva York: UNICEF. Disponible en: www.unicef.org/spanish/sowc06/pdfs/sowc06_fullreport_sp.pdf, [consulta: marzo de 2013].
- WILLIAMSON, Guillermo (2004). «¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?» *Cuadernos Interculturales*, vol. 1, n.º 3, pp. 23-34.

