

PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y EDUCACIÓN

Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina

Rosa María Torres

Instituto Fronesis

www.fronesis.org

Documento encargado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE) de la OEA para su presentación en la

Segunda Reunión de Ministros de Educación
del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral -CIDI
(Punta del Este, Uruguay, 24-25 Septiembre, 2001)

PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y EDUCACIÓN: Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina¹

Rosa María Torres

I. A MODO DE INTRODUCCION Y RESUMEN

La importancia y la necesidad de la “participación ciudadana (de la sociedad, de la sociedad civil, de la ciudadanía) en educación” ha devenido en tema recurrente y aceptado, de modo general, en la mayoría de países en el mundo.

El creciente valor atribuido a la sociedad civil y a la participación ciudadana en el pensar y el quehacer local, nacional e internacional tiene como trasfondo una redefinición del papel de – y de la relación entre – Estado y sociedad civil, así como entre ambos y las agencias internacionales de cooperación para el desarrollo², en el marco de una redefinición de la relación entre lo público y lo privado, y entre lo local, lo nacional y lo global. En términos del BID, estaríamos avanzando en la construcción de “un nuevo paradigma societario caracterizado simultáneamente por la eficiencia económica y la eficiencia social” (BID-Argentina 1998: 9).

La tradicional atribución de lo público y la política pública – entendida como aquella que se ocupa del “bien común”, del “interés de todos” – como dominio exclusivo del Estado, está hoy cuestionada. Por un lado, hay una creciente apertura del Estado y de la “cosa pública” hacia la intervención activa de actores no-estatales. Por otro lado, hay una creciente apertura de los Estados y las sociedades nacionales, y de la política pública, a la influencia de las agencias internacionales, las cuales han incorporado a la sociedad civil como un nuevo interlocutor, con y sin la mediación del Estado. Como se señalaba en una reunión del BID, estaríamos hoy bailando un "tango entre tres": Estado, sociedad civil, y Banco (organismo donante).³ En verdad, no obstante, se trata de un “tango entre cuatro”, pues en esa tríada está ausente el nuevo gran actor: el mercado. La sociedad civil (su propia caracterización como tal, su nuevo papel, sus límites y posibilidades) se ubica y define hoy en esta compleja trama de relaciones entre Estado, mercado, y agencias internacionales.

¹ Quiero agradecer los aportes de José Luis Coraggio a una primera versión de este documento, así como la ayuda de Fernanda Schilman. Agradezco asimismo a quienes me proporcionaron información o fuentes de información para este estudio: Gerardo Bacalini, Emilio Tenti y Rubén Gilardi (Argentina), Vera Masagão y Daniel Raviolo (Brasil), Jorge Osorio (Chile), Olga Chiriboga, Serafín Ilvay y Nydia Quiroz (Ecuador), Juan Bautista Arrien (Nicaragua), Edda Fabian y Hno. Oscar Azmitia (Guatemala), Pedro Pablo Ramírez (Colombia), Roberto Rodríguez, Rebecca Berner y Acela Vázquez (México) Jocelyn Berthelot (Canadá), Lucio A. Segovia y Miucha Silva (Venezuela). La responsabilidad de lo aquí dicho es, por supuesto, enteramente mía.

² Incluimos en esta denominación tanto a agencias donantes y no-donantes, bilaterales y multilaterales, así como ONGs internacionales.

³ BID: http://www.iadb.org/sds/SCS/site_1461_s.htm.

La creciente visibilidad de la sociedad civil tiene relación con el crecimiento y el cada vez mayor peso de las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), y particularmente de las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), en el ámbito nacional e internacional. En esto, las agencias internacionales han jugado un rol importante, viendo el fortalecimiento y la participación de las OSC como elementos fundamentales de democratización, modernización y gobernabilidad, así como de mayor eficacia y sustentabilidad en la ejecución de las políticas y los proyectos de desarrollo que vienen haciéndose con apoyo de la cooperación internacional.

La necesidad de fortalecer la organización y la participación social viene siendo históricamente destacada en el campo de la educación, particularmente desde el pensamiento y las fuerzas progresistas. Hoy, la participación permea todos los discursos, a nivel nacional e internacional, y ha pasado a ser asumida como una bandera también desde los Estados y las agencias internacionales. No obstante, dicho consenso es más nominal que real, continúa más apegado a la retórica que a los hechos, y se basa en concepciones restringidas tanto de la *participación* (centrada en aspectos instrumentales) como de la *sociedad civil* (reducida por lo general a las organizaciones no-gubernamentales-ONGs) y de la *educación* (reducida a *educación escolar* o formal).

Una visión amplia de la “participación ciudadana en educación” implica aceptar que:

- La educación no se limita a la educación escolar, ni los aprendizajes necesarios – para la vida, para el trabajo, para la participación, para la ciudadanía plena - pueden limitarse a un período determinado de la vida de una persona. El aprendizaje se inicia con el nacimiento y se extiende a lo largo de toda la vida, arranca en el hogar, antecede y excede a la institución escolar, abarcando un amplio conjunto de instituciones, modalidades, relaciones y prácticas. La *educación*, la *comunidad educativa* y la *política educativa* son mucho más amplias, respectivamente, que la *educación escolar*, la *comunidad escolar* y la *política escolar*.
- La “sociedad civil” es una realidad sumamente heterogénea y compleja, formada por un amplio mosaico de organizaciones (siendo las ONGs apenas un segmento, y minoritario, de las OSC), en la que se expresan múltiples visiones, intereses y conflictos. De hecho, los procesos nacionales y las iniciativas internacionales de reforma educativa ensayados en esta región en los últimos años han venido patentizando la existencia de, y la confrontación entre, “sociedades civiles” diferenciadas (posturas, intereses, ideologías) en torno a éstos.
- La participación, para convertirse en instrumento de desarrollo, empoderamiento y equidad social, debe ser significativa y auténtica, involucrar a todos los actores, diferenciando pero sincronizando sus roles, y darse en los diversos ámbitos y dimensiones de lo educativo: desde el aula de clase hasta la política educativa, dentro de la educación escolar y también de la extra-escolar, en los aspectos administrativos y también en los relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, a nivel local así como a nivel nacional y global. Esto implica el estudio, la definición y puesta en marcha de una estrategia de participación social imbricada dentro de la propia política educativa, y ella misma acordada participativamente, a fin de delimitar con claridad roles y

responsabilidades de cada uno de los actores y asegurar las condiciones y los mecanismos para hacer efectiva dicha participación.

La participación ciudadana en las decisiones y acciones de la educación no es un lujo o una opción: es condición indispensable para sostener, desarrollar y transformar la educación en las direcciones deseadas. Es un imperativo no sólo político-democrático - derecho ciudadano a la información, a la consulta y a la iniciativa, a la transparencia en la gestión de lo público - sino de relevancia, eficacia y sustentabilidad de las acciones emprendidas. Porque la educación y el cambio educativo involucran a personas y pasan, por ende, por los saberes, el razonamiento, la subjetividad, las pautas culturales, las expectativas, la voluntad de cambio y el propio cambio de personas concretas; lo que se ahorra – en tiempo, en recursos, en complicaciones – al pasar a las personas y sus organizaciones por alto, se paga en inadecuación de las ideas propuestas a las realidades y posibilidades concretas, en incomprensión, resistencia o, peor aún, apatía, de quienes están llamados a apropiarse y a hacer. Afirmar esto ya no requiere respaldarse en citas y en estudios, porque, si el sentido común no bastara, ha pasado a incorporarse ya al acervo de grandes lecciones aprendidas en los procesos de reforma educativa a nivel mundial y en esta región específicamente.

La década de 1990, con las grandes transformaciones que trajo consigo a nivel mundial, en todos los órdenes, trajo muchas y variadas propuestas de reforma para la educación, desde versiones tibias de “mejoramiento de la calidad de la educación (escolar)” hasta propuestas radicales de cambios de paradigma, algunas de las cuales, confiando en el superpoder de las modernas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), avizoran incluso la desaparición del sistema escolar como lo conocemos. La versión de reforma que se impuso a lo largo de la década en esta región y en las otras regiones del Sur, vía financiamiento y asesoría internacionales, particularmente del Banco Mundial, incluyó como componentes fundamentales la *descentralización*, la *autonomía escolar*, la *participación* y la *co-gestión comunitaria* y la *consulta social*. (Recuadro 1). Dichas políticas y medidas tuvieron modos y grados distintos de interpretación, ejecución, desarrollo y éxito en los distintos países, programas y regiones. En muchos casos, como se reconoce, dichas medidas fueron apresuradas y parciales; en la mayoría de casos generaron desajustes y resistencias, no sólo por parte de los docentes sino de la comunidad escolar, de un amplio espectro de organizaciones sociales y de la opinión pública.

Recuadro 1

RECOMENDACIONES DEL BANCO MUNDIAL PARA LA REFORMA EDUCATIVA EN LOS PAISES EN DESARROLLO EN LA DÉCADA DE 1990 (en lo que tiene relación con el tema de la participación en educación)

- Descentralización e instituciones escolares autónomas y responsables por sus resultados Junto a un esfuerzo importante y acelerado de descentralización, el BM aconsejó a los gobiernos mantener a nivel central cuatro funciones para mejorar la calidad de la educación: (a) fijar estándares; (b) facilitar los insumos que influyen sobre el rendimiento escolar; (c) adoptar estrategias flexibles para la adquisición y uso de dichos insumos; y (d) monitorear el desempeño escolar.

Lograr la autonomía de las instituciones escolares requiere medidas financieras y administrativas. En lo financiero se propuso: (a) hacer uso de los impuestos del gobierno central y los gobiernos locales; (b)

compartir los costos con las comunidades locales; (c) asignar donaciones a las comunidades y las escuelas sin establecer requisitos para el uso de dichas donaciones; (d) cobrar aranceles en la educación superior; (e) estimular la diversificación de los ingresos; (f) certificados y préstamos educativos; y (g) financiamiento basado en resultados y calidad.

En el plano administrativo se aconsejó mayor autonomía tanto para los directores como para los profesores:

- los directores deben definir asuntos tales como asignar recursos, contratar o despedir personal, y determinar cuestiones tales como el calendario, el horario escolar y la lengua de instrucción, a fin de lograr un mayor ajuste a las condiciones locales;
- los profesores deben definir las prácticas de aula, dentro de los límites dados por un currículo nacional, sujeto a normas y estándares, exámenes, evaluaciones de aprendizaje e inspectores escolares.

- Mayor participación de las familias y la comunidad Dicha participación incluye: (a) contribución económica al sostenimiento del aparato escolar; (b) selección de la escuela; y (c) mayor involucramiento en la gestión escolar. Se advierten cuatro riesgos al ampliar la participación de las familias en el ámbito escolar: (a) mayor dificultad para impulsar objetivos nacionales amplios (tales como la educación de la niña); (b) incremento de la segregación social; (c) fomento de la inequidad (al depender cada escuela de condiciones económicas locales); y d) limitaciones derivadas de la falta de información y educación de los padres. *“La participación de las comunidades en los costos es generalmente la única excepción a la educación básica gratuita. Incluso las comunidades muy pobres suelen estar dispuestas a sufragar parte de los costos de la educación, especialmente a nivel primario”* (BM, 1996:117).
- Mayor participación del sector privado y las organizaciones no-gubernamentales (ONGs) tanto en las decisiones como en la ejecución. Esto en el marco de una diversificación de la oferta educativa, a fin de introducir la competencia en el terreno educativo (la competencia como mecanismo clave de la calidad).
- Participación, alianzas y consenso social para la reforma educativa Mayor participación social y la construcción de un amplio consenso nacional como condición de viabilidad de la reforma educativa. *“Las reformas de la educación, cualquiera sea su mérito técnico, no se afianzarán a menos que sean política y socialmente aceptables”* (BM, 1996:153).
- Mobilización y asignación eficaz de recursos adicionales para la educación primaria como temas principales del diálogo y la negociación con los gobiernos. Redefinición del papel tradicional del Estado respecto de la educación, redefinición de los patrones y prioridades del gasto público, y una contribución mayor de las familias y las comunidades a los costos de la educación.
- Definición de políticas y prioridades en base al análisis económico La relación costo-beneficio y la tasa de rentabilidad como categorías centrales para definir las prioridades de inversión (niveles educativos e insumos a considerarse), los rendimientos, y la calidad.

Fuentes: Lockheed y Verspoor 1990; Banco Mundial 1996.

A pesar de la oficialización del discurso participativo, y del impulso efectivo de la participación de determinados sectores a través de medidas y programas, nunca antes hubo tanto reclamo (comunidad escolar, ONGs, movimientos sociales, etc.) por participación y consulta, o por las debilidades e insuficiencias en el manejo de éstas. Las reformas convulsionaron el panorama educativo y afectaron de distinto modo a los distintos actores, estimularon la innovación en unos casos y la paralizaron en otros, contribuyeron al desarrollo de formas híbridas, novedosas e importadas en unos casos, novedosas y propias en otros, no contempladas ni en la recomendación ni en el manual. En cualquier caso, los resultados en términos de la prevista mejoría en la calidad de los aprendizajes están aun por verse y, en general, han sido hasta la fecha desalentadores.

De este período reciente, y de las varias décadas de reforma intermitente, quedan aún por depurarse y asimilarse lecciones importantes. Pero lo que ya no puede dejarse de lado como lección aprendida es la reafirmación acerca de la complejidad del cambio educativo y la necesidad de profundizar la participación social, de todos, a todos los niveles, en los distintos ámbitos y etapas del desarrollo educativo de nuestros países.

La situación es hoy contradictoria e inestable. En algunos lados se empieza a reformar la reforma, dando marcha atrás o planteando nuevas alternativas para remediar los nuevos males traídos por las nuevas soluciones; en otros, se rectifica pero afianza lo avanzado. Cada país y toda la región es un semillero de exploraciones, desde arriba, desde abajo y desde los costados. Muchas de éstas cuentan con - o hacen de - la participación un ingrediente fundamental, y tienen por ello mismo más valor y más probabilidades de ser apropiadas, dejar huella, multiplicarse en otros y extenderse en el tiempo, más allá de la retórica o de la innovación efímera.

Este estudio parte de y se apoya en algunas de esas experiencias, no para el diagnóstico sino para la propuesta, mostrando parte de lo que existe y de lo que es posible, en una realidad profundamente contradictoria, dinámica y fértil como la que caracteriza a esta región. En este conjunto de experiencias aparecen encarnadas diversas dimensiones, ámbitos, niveles y actores de esta “visión amplia” de participación ciudadana en educación que aquí se propugna. Aunque deberían intercalarse a lo largo del texto, por razones de diagramación y de facilidad de lectura las ubicamos al final, a manera de anexo.

Las experiencias seleccionadas (Recuadro 2) constituyen una pequeña muestra de lo que conocemos y de lo que seguramente existe, y de ningún modo pretende ser exhaustiva. El propio espacio disponible para este documento pone límites al número de experiencias que podrían incluirse. Por lo demás, hemos optado por pocas experiencias, expuestas con un poco más de detalle, que por muchas apenas mencionadas o tratadas superficialmente. Expresamente hemos buscado incluir algunas experiencias nuevas, o bien poco conocidas o divulgadas. La mayoría corresponde al pasado reciente, y unas pocas se remontan a la década de los 80s o los 70s. Todas las referidas a instituciones educativas pertenecen a instituciones públicas o privadas sin fines de lucro. Hemos Evitamos llamarlas “casos exitosos” o “mejores prácticas” pues son experiencias en proceso, inacabadas, contradictorias, con problemas y dilemas no resueltos, como suelen ser las empresas humanas que se aventuran en terrenos nuevos, y sobre todo en un mundo tan complejo como es el de la educación y el aprendizaje. Pocas de ellas cuentan, por lo demás, con evaluaciones o sistematizaciones de lo hecho, lo que es frecuentemente el caso en el terreno de la reforma y la innovación educativa.

La bandera del “fortalecimiento de la sociedad civil” y la participación ciudadana ha coincidido – y no de casualidad - con la bandera de la “modernización” del Estado, un Estado hoy achicado y debilitado. No obstante, como se reconoce hoy ampliamente, esta ecuación no cierra: avanzar en la construcción de naciones más justas y democráticas implica construir tanto un Estado como una sociedad civil fuertes, pues la fortaleza o la debilidad de uno de ellos hace a la fortaleza o debilidad del otro. Es pues indispensable trabajar desde y para la construcción de la interlocución, el acercamiento y la cooperación

entre ambos, aceptando que el apoyo crítico, la responsabilidad, la transparencia y la rendición de cuentas deben aplicarse simétricamente, de ambos lados.

Un Estado y una sociedad civil fuertes requieren una inversión fuerte en educación y aprendizaje, información y comunicación, conocimiento, ciencia y tecnología, investigación y creación cultural. La participación ciudadana no es pues una concesión, o un mal que no queda más remedio que aceptar, sino condición de dicha construcción y por tanto una responsabilidad que el propio Estado y la sociedad civil tienen para consigo mismos y para la ciudadanía en general.

Recuadro 2

ALGUNAS EXPERIENCIAS DE PARTICIPACION CIUDADANA EN EDUCACION

Participación de los alumnos más allá del aula de clase

Encuentro Nacional de Alfabetizadores Estudiantiles - Ecuador
Clubes de Periódicos Estudiantiles y Periódicos Docentes – Brasil

Participación comunitaria en un modelo de colaboración con docentes y alumnos

Centros Educativos de Producción Total – Argentina

Los medios de comunicación y la empresa privada en favor de la educación

Proyecto “Educación, Tarea de Todos” – Colombia
Proyecto “*El Comercio* va a las Aulas” – Ecuador

La universidad como impulsora del desarrollo humano y del desarrollo local

Universidad Nacional de General Sarmiento – Argentina

El Estado como impulsor del fortalecimiento de la sociedad civil

Chile: Programa para Fortalecer Alianzas entre la Sociedad Civil y el Estado

Consultas nacionales desde el Estado

Diálogo y Consenso Nacional para la Reforma Educativa – Guatemala
Consulta Nacional “Puertas Abiertas” – Perú

Avanzando en el diálogo gobierno-sindicatos docentes

Pacto por la Calidad Educativa – Córdoba, Argentina
Acuerdo entre el Gobierno y el Colegio de Profesores – Chile

Observatorios ciudadanos para la educación nacional

Foro Educativo - Perú
Observatorio Ciudadano de la Educación – México
Observatorio de la Reforma Educativa Nicaragüense – Nicaragua
Gran Campaña por la Educación - Guatemala
Red de Veedores – Venezuela

Alianzas regionales, continentales y mundiales con participación ciudadana en educación

Alianza Social Continental (ASC) y Foro Continental de Educación
Proyecto Participación Ciudadana en torno a las Cumbres de las Américas
Pronunciamiento Latinoamericano por una Educación para Todos
Mesa de Concertación de las ONGs en América Latina
Campaña Mundial por la Educación/Campañas Nacionales en Brasil y Perú

II. LOS TERMINOS DE LA CUESTIÓN: EDUCACIÓN, SOCIEDAD CIVIL, PARTICIPACIÓN

Educación, sociedad civil, ciudadanía, participación son términos de uso corriente. No obstante, detrás del uso aparentemente consensuado hay comprensiones y manejos muy diversos. Todos ellos son, en verdad, conceptos controversiales y materia de disputa social, ideológica y política.

EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

La noción de *educación* ha permanecido fuertemente atada a la de sistema escolar. “Política *educativa*” y “reforma *educativa*” se refieren, por lo general, a política para el sistema *escolar* y para la reforma del sistema *escolar* (público).

No obstante, la educación no se limita al sistema escolar. La clasificación internacional de la educación reconoce desde 1976 tres tipos de educación: *formal, no-formal e informal*. La *formal* corresponde a la ofrecida dentro del sistema escolar, la que conduce del pre-escolar a la universidad, tiene reconocimiento y certificación oficiales; la *no-formal* incluye todas aquellas actividades educativas organizadas fuera del sistema formal, con o sin acreditación de estudios, y la cual es ofrecida por una gran variedad de instituciones/organizaciones, para atender necesidades y grupos específicos; finalmente, bajo la categoría de *informal* se agrupan todos aquellos aprendizajes que se realizan a través de la experiencia diaria y en contacto con el medio (familia, amigos, vecinos, comunidad o barrio, entorno natural, trabajo, recreación, medios de comunicación, lectura y estudio autodirigido, etc).

En el marco del *aprendizaje a lo largo de toda la vida*, asumido hoy como paradigma y principio organizador de los sistemas educativos en la sociedad del siglo XXI, y en el marco asimismo del impulso de las TICs, las distinciones entre estas tres modalidades educativas se vuelven difusas, planteándose su complementación y la necesidad de establecer puentes entre ellas. La educación *no-formal e informal* adquieren creciente visibilidad e importancia, y se advierte que el aprendizaje informal es el de mayor volumen e incidencia pues es el que acompaña a las personas a lo largo y ancho de su vida. (Delors 1996; Comisión de las Comunidades Europeas 2000).

Transitamos asimismo de un énfasis sobre la *cantidad* a un énfasis sobre la *calidad*, entendiendo que la una no puede ir sin la otra, y de un énfasis sobre la *educación* a un énfasis sobre el *aprendizaje*, entendiendo que lo que importa no es que se enseñe, sino que esa enseñanza se traduzca en aprendizajes efectivos. De la *educación permanente* (Informe Faure 1973) estamos transitando así hacia el *aprendizaje permanente* (Informe Delors 1996; Memorandum sobre el Aprendizaje Permanente 2000), y de la *sociedad educadora* a la *sociedad del aprendizaje*.

Avanzar hacia una sociedad del aprendizaje y del conocimiento implica entonces no sólo expandir y transformar el sistema escolar, sino también expandir y fortalecer las oportunidades de aprendizaje fuera de éste, asegurando la complementariedad y la sinergia de los diversos sistemas educativos y de aprendizaje. La política educativa, por

tanto, se amplía más allá de la política escolar y la participación ciudadana en educación deja de ser entendida exclusivamente como participación en torno a la institución, el sistema y la reforma escolar.

Varias de las experiencias incluidas aquí se ubican fuera del sistema escolar o se articulan con éste desde espacios tradicionalmente considerados “extra-escolares” por referencia a la escuela, pero que hoy adquieren estatuto y valor propio como espacios de educación y aprendizaje. Algunas de ellas tienen que ver no sólo con la comunidad escolar sino con la comunidad educativa en sentido amplio a nivel local, nacional e internacional.⁴

UN MODELO CUATRIpartita: ESTADO, MERCADO, SOCIEDAD CIVIL, Y COOPERACION INTERNACIONAL

Como se afirma, “pocos conceptos han generado tanta discusión y bibliografía como el de *sociedad civil*” (Tussie 2000: 41). No obstante, la compleja y sofisticada discusión teórica en torno al concepto ha permanecido distanciada de su uso práctico por parte de los actores principales de las políticas públicas, incluidos organismos internacionales, gobiernos y ONGs.

En general, estos han venido limitando la noción de *sociedad civil* a *Organizaciones No-Gubernamentales* (ONGs). La incorporación del término *Organizaciones de la Sociedad Civil* (OCS) al discurso público nacional e internacional es mas bien reciente, y responde al reconocimiento de la necesidad de ampliar y complejizar los agentes que participan o cuya participación se propone en la definición y ejecución de políticas públicas. En este contexto, las ONGs son apenas un tipo de OSC. La noción de OSC presenta dos ventajas frente a la de ONG: por un lado, pluraliza y acepta la heterogeneidad y el conflicto que atraviesan a las sociedades civiles reales; por otro, abandona la definición por la negativa –no-gubernamental– y la denotación confrontativa, que siempre fueron objeto de discusión en, y en torno a, el mundo de las ONGs.

Como rasgos principales de las ONGs se han destacado tradicionalmente: (a) su carácter privado, sin fines de lucro, o autonomía del mercado (b) su independencia del gobierno/Estado, y (c) su misión social, orientada al bien colectivo. Hoy, al advertirse la complejidad y complejización de lo público, ha vuelto a ampliarse la noción de *sociedad civil*, y surgen también diversos intentos de reconceptualización y de clasificación de los diversos tipos de OSC a incluirse dentro de ésta.

⁴ En el ámbito internacional, un ejemplo importante de participación ciudadana en educación es la consulta hecha en Europa en torno al "Memorándum sobre el aprendizaje permanente" elaborado por la Comisión de las Comunidades Europeas (Bruselas, 2000). Se decidió someter a consulta dicho documento en todos los países de la Unión Europea, "lo más cerca posible de los propios ciudadanos", como una responsabilidad de los Estados de la Unión. Los resultados de la consulta servirán para la definición de una política europea, y en cada país, en torno al aprendizaje a lo largo de toda la vida, y serán ampliamente divulgados por la CCE.

Al volver a ampliar la noción de *sociedad civil*, algunos reiteran su carácter de no-estatal, con y sin fines de lucro:

“El término *sociedad civil*, de uso común en los últimos años, se refiere a todos los grupos de ciudadanos que están fuera del Estado. Entre estos se encuentran los grupos de acción, las organizaciones voluntarias, el sector académico, los organismos no gubernamentales, las organizaciones sin fines de lucro, los sindicatos y la comunidad empresarial”. (*La sociedad civil y la Cumbre de las Américas*, III Cumbre de las Américas, Canadá)

En general, no obstante, una característica predominante de las nociones más generalizadas de OSC continúa siendo su carácter privado sin fines de lucro y con fines públicos. El Banco Mundial ubica a la sociedad civil como “el espacio entre la familia, el mercado y el Estado”. En algunas versiones, el empresariado entra en la sociedad civil a través de las fundaciones empresarias, con fines filantrópicos.

Por un lado, se ve a las OSC como organismos colectivos con fines particulares (“trabajan para mejorar la vida de sus miembros”).

“El Banco Mundial define la sociedad civil como el espacio entre la familia, el mercado y el Estado; consiste de organizaciones sin fines de lucro y grupos de intereses especiales, ya sea formales o informales, que trabajan para mejorar la vida de sus miembros. En este sentido, el Banco considera organizaciones de investigación y diseño de políticas, sindicatos de trabajadores, medios de comunicación, ONGs, asociaciones de base, organizaciones comunitarias, grupos religiosos y muchos otros ejemplos típicos de actores que forman la red dinámica conocida como sociedad civil” (World Bank, 2000. Nuestra traducción del inglés).

Por otro lado, se ve a las OSC con potencial para contribuir a la consecución de intereses más generales, más cercanas a lo público:

“La sociedad civil, que cierra el tríptico social junto con el Estado y el mercado, es el escenario en el cual la gente forja alianzas entre sí en la procura de los intereses que tienen en común. Este sector a menudo comprende organizaciones comunitarias, movimientos sociales, organizaciones no-gubernamentales (las ONG), organizaciones de caridad, grupos religiosos, fundaciones empresariales e instituciones académicas, entre otras”. (*Banco Mundial/Argentina*)

El BID destaca la inclusión de asociaciones de las personas en unidades productivas, de bienes y servicios que satisfagan necesidades colectivas pero sin fines de lucro:

“Las organizaciones de la sociedad civil incluyen, pero no se limitan, a las organizaciones de la comunidad y a otras organizaciones base, las fundaciones, las iglesias, las ONG, las universidades y los sindicatos. Se puede describir la sociedad civil como la gente organizada en unidades productivas por su propia iniciativa con el fin de buscar la satisfacción de necesidades colectivas. En esta definición está implícita la idea de que la sociedad civil va más allá del contexto de la producción de bienes y servicios determinado por mandatos políticos o empresariales” (BID, *Libro de Consulta sobre Participación*)

Varios destacan la autonomía que debe tener la sociedad civil para considerarse tal. Hay quienes aluden a una triple autonomía: del *Estado*, del *mercado* (lo que excluye al sector empresarial) y del *sistema político* (lo que excluye a los partidos y movimientos políticos). Esta acepción se acerca a la que identifica a la sociedad civil con el llamado Tercer Sector (conociéndose al Estado como el Primer Sector y al Mercado como el

Segundo Sector). No obstante, otras versiones de *sociedad civil* incluyen, como hemos visto, al empresariado y a los partidos políticos.

“En un sentido amplio, incluye a todos los/as ciudadanos/as y asociaciones e instituciones susceptibles de ser considerados como agentes autónomos frente al Estado y al mercado, y corresponde a una variedad muy heterogénea de grupos y organizaciones sociales que se guían por valores, intereses y aspiraciones diversos”. (Gobierno de Chile, 2000:9)

“La Sociedad Civil, es decir, los actores sociales que son autónomos con respecto al Estado y al sistema de partidos (..) (Gobierno de Chile, 2001c)

Otros manejan una acepción amplia de sociedad civil en la que caben prácticamente todo tipo de OSC, incluidas las empresariales, los sindicatos, las organizaciones informales, etc., en tanto cumplan con las condiciones de interés común y sin fines de lucro.

“Las organizaciones de la sociedad civil son asociaciones de personas creadas para realizar diversos objetivos de interés común y sin ánimo de lucro privado, encontrándose en su interior organizaciones sindicales, gremiales y de empresarios, instituciones de beneficencia o de promoción, organismos culturales, educacionales, organizaciones deportivas y de vida social, organizaciones estudiantiles y universitarias, múltiples organizaciones comunitarias (territoriales y funcionales, comunidades cristianas católicas y evangélicas, de jóvenes, mujeres, adultos mayores, etc.), comunidades mapuche, organizaciones identitarias (étnicas, homosexuales, etc.), feministas, ecologistas, organizaciones no gubernamentales que abordan una gran variedad de temáticas y una amplia gama de entidades revestidas de una determinada individualidad legal o personalidad jurídica que les permite ejercer derechos y contraer obligaciones. Algunas de ellas están reunidas en federaciones y confederaciones, otras en coordinaciones y redes, a nivel local, regional o nacional. Sus márgenes se han ensanchado incorporándose fundaciones con fines sociales creadas por el mundo empresarial y sus asociaciones gremiales, redes que reúnen a instituciones, organizaciones o movimientos que abordan temáticas específicas y el mundo académico se ha articulado más allá de las universidades en centros de estudio independientes. En ellas priman la autonomía y la comunidad de intereses, las creencias y aspiraciones de sus integrantes, pero representan intereses sociales muy diversos y a veces contrapuestos. Integran además la sociedad civil innumerables grupos informales, que animan la vida comunitaria, siendo los más numerosos los de mujeres, de jóvenes y de tercera edad. (Castillo y Osorio, 2001:9)⁵

Por supuesto, la controversia no gira meramente en torno a definiciones más o menos abarcativas, sino que es fundamentalmente política. No sólo hay percepciones distintas entre los diversos sectores acerca de qué es y quiénes conforman la sociedad civil, sino acerca de la representatividad, la legitimidad y el rol de las OSC como interlocutores y actores en el terreno político, económico, social y específicamente educativo.

La autonomía respecto del Estado/gobierno – la “N” original de las ONGs - se vuelve tema crítico dado el creciente acercamiento de las OSC, y de las ONGs en particular, al

⁵ Castillo y Osorio (2001) atribuyen seis rasgos distintivos a las OSC: “1) cierto grado de formalización que les permite ser sujetos de actos y contratos; 2) condición de privadas, aunque puedan recibir apoyos estatales; 3) sin fines de lucro, es decir, no están destinadas a generar ganancias para sus dueños, y si tienen excedente, deben invertirse en función de los objetivos de la entidad; 4) autogobierno, con dirección y administración autónoma, sin directrices ni controles externos; 5) cierto grado de participación voluntaria en la ejecución de programas y actividades y en su nivel directivo; y 6) de beneficio público”.

Estado, como ejecutoras de políticas y programas sociales, particularmente de las políticas focalizadas y los programas compensatorios. Es más: se han multiplicado las ONGs creadas por el propio gobierno/Estado o por funcionarios estatales – las famosas “GOINGOS” – para realizar dichas tareas.

La autonomía respecto de las agencias internacionales no aparece en estas definiciones, y permanece en general como no-tema en el discurso público de las OSC y de las agencias, aunque está presente desde hace rato en el análisis y en el debate en torno al papel de las ONGs y de la sociedad civil en general, y en relación al campo educativo en particular. De hecho, como se destaca “la autonomía respecto de las estructuras políticas e ideológicas nacionales se ganó dependiendo de fuentes internacionales de financiamiento (...) Generar proyectos ‘vendibles’ y diversificar fuentes se convirtió en un mecanismo que en muchos casos ató a las ONG a modas o intereses no necesariamente surgidos de las bases sociales a las que servían” (Coraggio 1995:130). Esta situación describe, a mediados de 1990, lo que sería apenas el inicio de una etapa de fuerte impulso de las ONGs por parte de las agencias internacionales, sobre todo la banca multilateral.

Otro aspecto no problematizado es la característica vocación y misión social atribuida a las ONGs. La alianza del Banco Mundial con las OSC “está basada en el reconocimiento de que las OSC tienen a menudo un contacto más cercano con los pobres”, “pueden ser más capaces que el gobierno o los actores oficiales para ayudar a los pobres a través de servicios directos y ayudándoles a identificar sus preocupaciones y necesidades más apremiantes”, “ayudando a amplificar las voces de los pobres en las decisiones que afectan sus vidas” y contribuyendo de manera sustantiva al gran objetivo de “aliviar la pobreza” (World Bank, 2000). No obstante, este perfil no corresponde al conjunto de OSC. Las propias OSC hacen análisis y distinciones más finas al respecto y han elaborado sus propias taxonomías para distinguir las “ONGDs históricas” de las “nuevas” y de las *ad-hoc*, las creadas por los gobiernos, las que están “cerca de los pobres” (o *entre* los pobres) y pueden hablar por ellos, y las que no (Coraggio 1995; Fernández 1988). De hecho, la propia definición y el sentido de esa misión social se ha modificado sustantivamente, transmutando a aquellas “ONGDs históricas” cuyo objetivo era – y continúa siendo, a menudo – la transformación social y política, en OSC con un rol de meras paliadoras de la pobreza.

Más allá de las nociones, las sociedades reales hoy han desarrollado una enorme cantidad y variedad de organizaciones sociales, comunitarias y populares, con identidades propias en cada país pues están enraizadas en historias, culturas y dinámicas institucionales diversas, y porque se han creado y continúan re-creándose para dar respuesta precisamente a problemáticas específicas, histórica y culturalmente determinadas. Dada la fragmentación resultante, muchos enfatizan la necesidad de recomponer el “tejido social” sobre esa base organizativa. Así, pasan a adquirir asimismo estatus de “nuevo” actor social las redes, reales o virtuales, de personas, instituciones/organizaciones o redes, multiplicadas y estimuladas por el espectacular avance de las modernas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs). Aparecen asimismo viejas y nuevas formas de asociación, organización y participación popular y ciudadana alentadas por el también espectacular avance de la pobreza en el mundo, la otra cara del proceso de globalización.

Ninguna clasificación puede ser definitiva. Los propios bordes entre Estado, sociedad civil, sociedad política, mercado, y organismos internacionales, están desdibujados, se han vuelto porosos al tránsito entre unos y otros, y continúan evolucionando y complejizándose ante la retirada del Estado proveedor y las tendencias excluyentes del mercado. Las vinculaciones entre el mundo académico y el de las ONGs, así como entre la sociedad política y la sociedad civil, han sido fuertes e históricas en esta región. Profesionales vinculados a ONGs y al ámbito académico pasaron, sobre todo en la última década, a ocupar posiciones importantes en el Estado y en los equipos de dirección de las reformas educativas en distintos países, así como en las agencias internacionales. Se ha dado asimismo un acercamiento a la educación formal por parte de sectores e instituciones tradicionalmente vinculados al ámbito de la educación no-formal, la educación de adultos y la educación popular. La empresa privada comparte la mesa con las OSC a través de las fundaciones empresarias.

En el contexto actual, la autonomía de las OSC- tanto del Estado como del sistema político, en el ámbito nacional, y de las agencias internacionales, en el ámbito internacional - se ha vuelto cada vez más difícil de conseguir y preservar. Gobiernos y agencias ven a las OSC fundamentalmente como “socias” en la instrumentación de sus respectivas agendas. Muchas veces, son las elegidas, o las expresamente creadas, las que ocupan los espacios del diálogo y de la instrumentación operativa de proyectos, y las que adquieren mayor alcance y visibilidad nacional e internacional. (Coraggio 1995; Shamsie 2000).

Las OSC están hoy enfrentadas a una misión sumamente compleja, que les pide operar a caballo de lo público y lo privado, de la autonomía y la dependencia, de la colaboración y la crítica, de la protesta y la propuesta, de la vigilancia y de la acción, de la especialización y la visión holística y multisectorial, de lo local y lo nacional/internacional, de los sectores populares y de los poderes establecidos a nivel local, nacional e internacional, estableciendo alianzas cuatripartitas que comprometen, de hecho, su propia identidad como sociedad civil.

Comunidad: comunidad escolar y comunidad educativa

También el uso del término “*comunidad*” está muy extendido y es usado de manera muy laxa. También “la comunidad” tiende a presentarse como una realidad dada, homogénea, plana, sin conflicto. Los usos del término “comunitario” – “educación comunitaria”, “participación comunitaria”, “gestión comunitaria”, etc. – cargan con la misma marca de polisemia y ambigüedad. (Cunha 1991; Pieck 1996; Torres y Tenti 2000).

La clásica aspiración a “*vincular escuela y comunidad*” se ha ocupado poco de trabajar la naturaleza de ese vínculo y de las dos entidades a vincular, ambas diversas, complejas y cruzadas por diversos actores, con intereses diversos y hasta antagónicos. De hecho, la “comunidad escolar” básica, formada por alumnos, docentes y padres de familia, es una “comunidad” a construir, a partir de condiciones objetivas y subjetivas que tensan más hacia el conflicto que hacia la cooperación, pues hay muchos intereses no coincidentes entre alumnos, docentes y padres/comunidad, los derechos de unos afectan a los de

otros (por ejemplo: el paro, como recurso para la defensa de los derechos laborales de los docentes, va en contra del derecho y los intereses inmediatos de los alumnos y las familias), la dinámica de la institución escolar es distinta a la comunitaria, etc. Al no asumir todo esto, la mentada articulación termina planteándose entre dos entidades ficticias, y resulta siendo ella misma un intento ficticio y fallido. La propia expresión - “vincular escuela y comunidad”- es problemática, pues ubica escuela y comunidad como entes separados y separables. De hecho, la escuela *es* parte de la comunidad: la comunidad escolar es parte, con otras comunidades, de la sociedad local; alumnos, docentes y directivos escolares son al mismo tiempo agentes escolares y comunitarios.

La “comunidad educativa”, tan mencionada, es asimismo zona gris y de conflicto. Para algunos, ésta se compone de alumnos, padres de familia, y equipo docente/directivo; para otros, la comunidad local, las organizaciones comunitarias y los llamados “líderes comunitarios” son también parte de ella. El debate (Agosto 2001) en torno a una nueva ley orgánica de educación en Venezuela es ilustrativo a este respecto. La noción de “comunidad educativa”, y las relaciones y funciones atribuidas a cada uno de sus actores, fue uno de los ejes centrales de discrepancia y debate entre los propulsores del proyecto propuesto desde el Estado y los del proyecto propuesto desde la sociedad civil (Recuadro 3). Similares discusiones se han dado en otros países y en otros debates en torno a leyes y reglamentos educativos en la experiencia reciente de América Latina.

Aquí está en juego la vieja disputa por la demarcación del “territorio escuela”, sus atribuciones y sus bordes (el “adentro” y el “afuera”) así como de los roles y ámbitos de responsabilidad de los agentes ubicados en uno y otro lado. Si, tradicionalmente, la “apertura de la institución escolar” al medio, a los padres de familia y la comunidad, era reivindicación democrática de la sociedad civil frente al Estado y frente al aparato escolar, en la década de los 90 dicha “apertura” pasó a ser política oficial, propuesta y defendida por los Estados y las reformas estatales. Como muestra la discusión venezolana, la distinción no pasa hoy por Estado = menos apertura, sociedad civil = más apertura, sino por el ángulo y la naturaleza de esa apertura y por los roles y mecanismos que entran en juego en la “salida” y “entrada” de los diversos actores.

En todo caso, cabe volver a insistir en que la “comunidad educativa” a la que se alude aquí es, en verdad, “comunidad escolar”, es decir, pensada desde y organizada en torno a la educación escolar o formal. La “comunidad educativa” abarca a la “otra” educación, la extra-escolar, e incluye por tanto a una gama más amplia de sectores, instituciones y actores, incluyendo los medios de comunicación, los lugares de trabajo, investigación, recreación, producción científica y cultural y, en general, todas aquellas instancias gubernamentales y no-gubernamentales involucradas en la oferta y la demanda educativa extra-escolar.

Recuadro 3

DEBATE SOBRE PROYECTO DE LEY DE EDUCACION EN VENEZUELA Dos visiones de la “comunidad educativa” y del papel de los diversos actores

Para el Proyecto presentado por el Parlamento venezolano (Proyecto de Ley Orgánica elaborado por la Comisión de Educación, Cultura, Deportes y Recreación de la Asamblea Nacional - PLOECEAN), la *comunidad educativa* está "formada por educadores, padres y representantes, alumnos, personal administrativo y obrero de cada plantel. Podrán formar parte de ella, además, personas vinculadas al desarrollo de la comunidad en general". (...) "la comunidad educativa podrá convenir la contribución con aportes económicos o mediante prestación de servicios para la conservación y mantenimiento del plantel, y el desarrollo de las programaciones de los proyectos pedagógicos". La sociedad de padres y representantes estará integrada por una asamblea general y una junta directiva elegida democráticamente por la asamblea general. (...) "el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes reglamentará el funcionamiento y cooperación de los distintos sectores que integran la comunidad educativa".

Para el Proyecto presentado por la sociedad civil (Proyecto de Ley Orgánica de Educación de la Asociación Civil Asamblea de Educación - PLOEANE) la *comunidad educativa* es "el conjunto de actores que participan en los procesos educativos que se generan en cada centro educativo y las relaciones que se establecen entre ellos", entre los cuales se menciona a padres y representantes, educadores, estudiantes, personal directivo, personal de apoyo administrativo y obrero y, además, personas y organizaciones de la comunidad directamente involucradas en la labor educativa, pero insiste en dos puntos que marcan diferencias importantes a este respecto con el proyecto oficial: (a) no debe permitirse que la comunidad local tenga injerencia en los asuntos de la escuela (como sí lo establece en forma expresa el Proyecto de Redes Sociales del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes"; (b) la labor de supervisión debe estar en primer lugar a cargo de la propia comunidad educativa (antes que de supervisores externos); (c) los padres de familia deben compartir, junto con los docentes, la elaboración y ejecución de proyectos pedagógicos de plantel y de aula, la selección y evaluación de los educadores, los programas de capacitación laboral, las experiencias de servicio comunitario, la construcción y el mantenimiento de la planta física de los centros, la administración de los recursos económicos suministrados por el Estado para el pago del personal y los gastos de funcionamiento, la supervisión del rendimiento estudiantil y de los procesos pedagógicos, y la ejecución y supervisión de programas de apoyo socioeconómico y médico-asistencial a los estudiantes.

Fuente: Red de Veedores / [Veeduría de la Educación en Venezuela](#)

PARTICIPACIÓN

La *participación* (social, ciudadana, comunitaria, popular) ha sido fundamentalmente una reivindicación de los sectores y actores subordinados y de los sectores progresistas. En el terreno educativo, ha sido asimismo bandera del pensamiento y de las corrientes político-pedagógicas de avanzada. Hoy, el discurso de la participación ha copado el discurso público, a nivel nacional e internacional, y es levantado por todos: el Estado, la sociedad civil, el mercado y la cooperación internacional. No obstante, igual que con "sociedad civil" y "comunidad", la "participación" que invocan, impulsan o reclaman los diversos actores, no es la misma. Esto explica en parte por qué la falta de participación y de consulta permanece como tema crítico levantado desde muchas OSC, y en particular desde los docentes y sus gremios, mientras que del lado del Estado y las agencias se percibe un despliegue inédito de la participación a todos los niveles, tanto en la institución escolar como en la política educativa.

Bibliotecas enteras se han escrito sobre el tema de la *participación*, y desde muy diversas corrientes y posturas. El discurso de la participación ha alimentado históricamente opciones comprometidas con el cambio político y social, la liberación y la equidad, y también con el mantenimiento del status quo, la concentración del capital y del poder en pocas manos, el llano efficientismo y la reducción de costos.

No obstante la abundante investigación y producción intelectual sobre el tema, persiste en general una visión ingenua y voluntarista de dicha participación, sus condiciones, mecanismos y eficacia. Desde el nivel micro hasta el macro, se han acumulado muchas frustraciones y fracasos, mostrando la enorme complejidad que reviste la instauración de una cultura participativa en el seno de las instituciones, tanto del Estado, la sociedad civil, las empresas y las agencias internacionales de cooperación.

Tratándose de un concepto camaleónico, éste requiere ser sometido en cada caso concreto a la pregunta: Participación, ¿para qué?. De aquí derivarán las preguntas y respuestas referidas a actores, roles, niveles y ámbitos de la participación, y a las condiciones necesarias para hacerla efectiva.

Puesto que la educación es un derecho, un bien público y “asunto de todos”, la “participación en educación” remite a un amplio conjunto de actores (individuales y colectivos), espacios, niveles, dimensiones, ámbitos y alcances (Recuadro 4).

Recuadro 4

PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN EDUCACION					
Actores	Espacios	Niveles	Dimensiones	Ámbitos	Alcances
Alumnos Padres de familia Docentes	Aula Institución escolar	Acceso/ Asistencia/Úso Información	Administrativo Curricular Pedagógico	Diagnóstico y prospectivo Planificación Diseño	Sub-nacional (estadual, municipal local)
O. comunitarias O. identitarias O. académicas O. filantrópicas	Red escolar Sistema escolar	Comunicación Consulta		Ejecución	Nacional
Sindicatos Mov. sociales Part. políticos	Sistema educativo Política educativa	Decisión		Seguimiento Sistematización Evaluación	Supra-nacional (regional, continental, mundial)
Voluntariado Medios Redes Otros				Interpretación, control y uso de resultados	

No obstante, tradicionalmente la noción y la práctica de la participación en educación han sido muy limitadas, persistiendo una fuerte delimitación de ámbitos, relaciones y roles. Hermetismo y autoritarismo han caracterizado tanto a la institución escolar como al sistema escolar, la política educativa y la cooperación internacional en el terreno educativo. De hecho, la relación “bancaria”, asimétrica y vertical destacada para el aula de clase, se reproduce a todos los niveles: agencias-gobiernos, gobiernos-sociedad civil, reformadores-docentes, directivos docentes-docentes-padres-alumnos.

La reforma educativa tradicional (Recuadro 5) en ésta y en otras regiones se ha caracterizado por la falta de una estrategia de información, comunicación y consulta con la sociedad en general, y con los docentes en particular. El diseño y la toma de decisiones en materia de “política educativa”, se han visto tradicionalmente como una actividad sofisticada, altamente técnica y especializada, que reclama saber experto y que no está al alcance del ciudadano común, e incluso de los especialistas en educación. Paradójicamente, a la par que ha avanzado la retórica participativa y el reconocimiento efectivo de la consulta y la participación ciudadana como condición de relevancia, eficacia y sustentabilidad de una educación de calidad para todos, se ha acentuado la veta tecnocrática y elitista de la política educativa, que reserva al experto y a un *know-how* experto (nacional e internacional) decisiones críticas que pertenecen y afectan a todos.

Recuadro 5

La reforma educativa tradicional

- Reforma "desde afuera" y "desde arriba" ("bajar a la escuela", "aterrizar en el aula").
- Reforma autoexplicativa (el “cambio” dado por bueno en sí mismo).
- Reforma *sectorial*, desde y para el sector educativo, y desde un único Ministerio: el de Educación
- Reforma *escolar* (del sistema escolar) más que reforma *educativa* en sentido amplio.
- Reforma *intra-escolar*, es decir, centrada en la *oferta*, con escasa atención a la *demanda*.
- Reforma del sistema escolar *público*, asumiéndose que la educación privada no requiere cambios.
- Reforma *uniforme* (igual para todos “los países en desarrollo”, para todo el país, etc.)
- Reforma *parcial* (centrada en ciertos componentes o niveles), sin visión sistémica.
- Reforma *cuantitativa*, interesada en insumos cuantitativos y resultados cuantificables, descuidando los aspectos cualitativos, fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje.
- Reforma *blanco-negro*, que dicotomiza las opciones de política: educación básica/superior, niños/adultos, educación formal/no-formal, cantidad/calidad, etc.
- Reforma como *discurso* (la reforma confundida con el *documento* o con la *propuesta* de reforma)
- Reforma como *evento*, antes que como *proceso* permanente.
- Reforma *a prueba de evaluación*, sin resultados claros, lecciones aprendidas ni rendición de cuentas.
- Reforma *a prueba de docentes*, sin consulta ni participación activa de los docentes.
- Reforma *a prueba de cambio*, en virtud de todas las características anteriores.

Como ya se ha dicho, dada la tradicional reducción de la *educación* a la *educación escolar*, el tema de la “participación en educación” ha remitido tradicionalmente a la educación escolar y a la comunidad escolar local. No obstante, una vertiente y una tradición muy importante de participación proviene precisamente de la “otra” educación, la llamada “educación no-formal” o extraescolar, por lo general vinculada a la educación de jóvenes y personas adultas. El diagnóstico comunitario, el partir de la realidad así como de las necesidades y saberes de las personas, el diálogo como herramienta fundamental de enseñanza-aprendizaje, la valoración y el desarrollo de métodos activos y participativos, etc. han sido acuñados como distintivos de la educación no-formal, de la educación de adultos, y muy específicamente del movimiento de educación popular en América Latina. Esta tradición político-pedagógica, por la cual esta región es conocida a nivel internacional, ha permanecido al margen del sistema, la política y la reforma escolares.

A su vez, el tema de la participación se ha centrado tradicionalmente en torno a la *institución* escolar (más que en el *sistema escolar* y su reforma, o en el ámbito más amplio de la política educativa) y a dos espacios: uno interno -el aula- y otro “externo” -la comunidad. Curiosamente, la institución escolar como tal se mantuvo durante mucho tiempo como una caja negra, poco analizada en sus pautas, sus relaciones y su dinámica internas, y en esa medida ajena al tema mismo de la participación. Hoy, empieza apenas a reconocerse la complejidad de la micropolítica institucional de la escuela, cruzada por una lucha de poder y una lucha cultural entre alumnos, docentes, administradores y padres de familia, tanto por el significado de la educación y de la escuela como por los recursos y los espacios. En ausencia de esta comprensión, la institución y la comunidad escolar aparecen como meros repositorios de directrices, y su falta de aplicación como problema de comprensión y de ejecución de lo normado. (Ball 1989; Ezpeleta 1996; Ezpeleta y Furlán 1992; Frigerio, Poggi y Giannoni 1997; Anderson 1999).

Hay diversas aproximaciones a los niveles de participación. Orrego (en Gobierno de Chile 2001c) distingue siete niveles: 1) Manipulación: el objetivo es gestionar el apoyo ciudadano a partir de una participación que es más bien nominal (por ejemplo, comités consultivos meramente formales); 2) Información: se provee información sobre derechos, responsabilidades y opciones; 3) Consulta: los ciudadanos son invitados a opinar; 4) Representación: implica algún grado de influencia, principalmente a través de representantes ciudadanos en órganos directivos o consultivos; 5) Asociación: el poder se redistribuye mediante la negociación entre ciudadanos y autoridades. 6) Poder delegado: los ciudadanos participan en el proceso de toma de decisiones o de ejecución; 7) Control Ciudadano: los ciudadanos administran el programa o el curso de acción.

En el campo educativo, la participación ciudadana entendida como toma de decisiones o control es más bien excepcional, tanto a nivel micro como macro. La noción más extendida de *participación* es la que la asocia a *acceso*, *asistencia* o *uso* del servicio educativo (de hecho, así está categorizado este indicador en muchos glosarios internacionales). Priman las comprensiones instrumentales (participar como ejecutar o gestionar un plan o una acción definidos por terceros) y contributivas (participar como dar: dinero, trabajo, tiempo, respuestas correctas, etc) del término. A nivel de la institución escolar, predomina la participación nominal (docentes, alumnos, padres y comunidad). En el plano de la política y la reforma educativa operan todos estos niveles, con variaciones importantes entre actores y entre países, y se observa una tendencia cada vez mayor a la información y la consulta ciudadana amplia. (Tenti 2001; Torres y Tenti 2000).

La participación (en la escuela, en el programa no-formal, en la gran reforma) se abre con mayor facilidad hacia los aspectos administrativos. Currículo y pedagogía (el qué y el cómo se enseña, el qué y cómo se aprende) son palabras mayores, y se mantienen reservadas como ámbitos de especialistas, expertos en el nivel macro y docentes en el nivel de la escuela y el aula de clase. Tampoco los docentes tienen acceso a las grandes definiciones curriculares y pedagógicas que emanan de la administración central. El propio lenguaje en el que están presentados estos documentos y propuestas inhibe por lo general, antes que alienta, la participación ciudadana.

En cuanto a las fases del proceso, en el nivel micro (escolar) el diagnóstico aparece como una esfera pasible y necesitada de participación, particularmente para la detección de necesidades y para la apropiación inicial del plan o el proyecto. El diagnóstico comunitario ha sido incorporado desde hace mucho a diversos sectores y actividades, incluido el sector educativo, en muchos países y programas. Los Proyectos Educativos Institucionales planteados para la institución escolar en los últimos años cuentan asimismo con un componente de diagnóstico, abierto por lo general a la participación de los padres de familia y la comunidad. Las restantes fases del proceso -planificación, diseño, ejecución, seguimiento, sistematización, evaluación, interpretación, control y uso de los resultados, escapan por lo general a la participación e incluso a la información de quienes participan en el diagnóstico.

A nivel macro, el de la política educativa, todo el proceso se mantiene fuertemente concentrado en la administración central, con creciente peso de las agencias internacionales, las cuales elaboran además sus propios diagnósticos de país. Dichos diagnósticos eran hasta hace poco de circulación restringida, pero cada vez más están siendo accesibles a través de las páginas web. Sólo en muy pocos casos llegan a hacerse evaluaciones integrales de los procesos de reforma, y/o de los proyectos financiados por la banca internacional, entre otros dado el continuo recambio de autoridades y de planes. Dichas evaluaciones, en todo caso, no llegan a hacerse públicas.

La participación, para que se dé, requiere ciertas condiciones. Suelen destacarse como requisitos de una participación auténtica y efectiva:

- empatía y credibilidad básicas: quienes participan requieren confiar en la honestidad de quien convoca a la participación, comprender y valorar el sentido y el impacto de su participación, y ver los resultados;
- información: para participar se requiere información básica de aquello que es tema u objeto de la participación, así como de los mecanismos y reglas del juego de dicha participación.
- comunicación: participación requiere diálogo, capacidad de ambos lados para escuchar y aprender.
- condiciones, reglas y mecanismos claros: no bastan las buenas intenciones, es indispensable asegurar las condiciones (materiales, institucionales, de tiempo, espacio, etc.) para facilitar la participación no como un fin sino como un medio para un fin, evitando que ésta se convierta en una carga, en una fuente adicional de tensiones o en un ejercicio inútil. (Anderson 1999)
- asociatividad: la participación debe tener en cuenta y potenciar, antes que negar, la experiencia asociativa de las personas y los grupos involucrados. (Gobierno de Chile 2001a).

No existen a la fecha indicadores claros para medir el carácter democrático y participativo de las reformas educativas. Descentralización y autonomía de la institución escolar han devenido en indicadores positivos para medir el avance de las actuales reformas. (Recuadro 6). No obstante, ni la descentralización ni la autonomía escolar aseguran por sí mismas mayores o mejores niveles de participación, consulta o democracia. Descentralizar puede implicar meramente desplazar y multiplicar el poder centralizado en varios poderes, también concentrados, a niveles intermedios y locales. Autonomizar la escuela puede significar desentenderse de ella, abandonándola a sus

propias fuerzas y debilidades, o bien una autonomía coja, referida solo a aspectos administrativos (e incluso sólo a una porción de estos), y no también a los curriculares y pedagógicos. Como se ha señalado y comprobado empíricamente, si no se asegura la autonomía (léase competencia) profesional de los equipos docentes, la autonomía escolar puede redundar en deterioro adicional, antes que en mejoría, de la calidad y la equidad en la oferta educativa y en los aprendizajes (Aponte 2001; Vargas González 2001; Rivas 2001).

Recuadro 6

**Principales indicadores del estado de las reformas educativas en
Centroamérica, Panamá y República Dominicana**

	SAL	C.RIC	GUA	HON	PAN	R.DO	NIC
Propuesta nacional de reforma							
Proceso de consulta	3	2	3	2	2	3	2
Plan Decenal	3	2	1	1	2	3	1
Reforma íntegra todos los niveles educativos	2	2	1	1	2	3	1
Gestión y gerencia administrativa							
Reforma del marco legal	2	2	2	1	2	2	1
Sistemas de información	1	2	2	1	1	2	2
Reajustes en los sistemas de supervisión	1	1	1	1	1	1	1
Descentralización y participación de la comunidad							
Desconcentración a nivel regional o departamental	3	2	2	2	2	2	2
Escuelas administradas por los padres	3	0	3	2	0	0	3
Transferencia de los recursos a las escuelas	3	2	3	0	2	1	3
Reforma curricular							
Diseño y distribución de textos	3	3	3	3	3	3	3
Actualización de planes y programas	3	2	3	1	3	3	3
Reformas al sistema de formación docente	2	1	1	1	2	2	1
Modelos innovadores de capacitación	1	1	1	2	2	2	1
Establecimiento de estándares curriculares	2	2	2	2	2	2	2
Pruebas estandarizadas de evaluación	2	2	2	2	2	2	2
Informática educativa	1	3	2	1	2	3	1

0= sin definir 1=planificado 2=ejecución nacional 3=ejecución avanzada

Fuente: Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa/PREAL 2000.

III. PARTICIPACION CIUDADANA EN EDUCACION: VIEJOS ACTORES, NUEVAS TENSIONES, FORMAS EMERGENTES

Para bien y para mal, el edificio educativo convencional se está resquebrajando, con aperturas y rupturas que implican redistribuciones de poder y emplazamientos a la cultura escolar convencional. En qué direcciones vayan finalmente orientándose estos cambios, a favor de qué proyecto político y social, y con qué resultados, dependerá en buena medida de la propia capacidad de la sociedad civil y de sus organizaciones, y principalmente de los sectores y actores que forman parte directa de la comunidad educativa, para participar en dicho reordenamiento.

Las experiencias seleccionadas, que se incluyen más adelante y que muestran diversas rutas de lo posible, sólo pueden comprenderse y valorarse adecuadamente al

contrastarlas con lo que vienen siendo las tradiciones y las inercias dominantes en el campo de la participación ciudadana en educación. Por eso nos ocupamos aquí de esbozar lo que constituye, precisamente, materia de desafío.

Alumnos

Los alumnos han sido tradicionalmente los grandes relegados de la participación, al menos en los tramos inferiores del sistema escolar. A nivel de la educación superior, la organización y la participación estudiantiles adquieren por lo general otras dimensiones.

En esto inciden varios factores: la edad, la propia condición de alumnos (reforzada por la condición social, étnica y de género de los y las alumnos concretos), y la incompreensión en torno a lo que implican la educación y el aprendizaje. En una cultura que asocia niñez y juventud con déficit y con incapacidad, no se concibe que niños y jóvenes sean también – y con prioridad - sujetos de información y de consulta, y fuente de aporte significativo, en torno a sus necesidades de aprendizaje y a lo que ellos perciben como bueno en educación, en el hogar, en la escuela, en los medios de comunicación, etc. La edad adulta se ha concebido como edad tardía, y no propicia, para el aprendizaje; el alumno adulto es considerado un alumno a destiempo, y la educación de adultos una educación remedial y compensatoria destinada a lidiar con el analfabetismo y la subescolarización. La propia condición de alumnos, más allá de la edad, ubica a quien aprende como alguien que no sabe, como ignorante. Todo esto se asienta en una incompreensión fundamental acerca de qué son y cómo operan la enseñanza y el aprendizaje: se considera innovador un método o una técnica “participativa” cuando, en verdad, el aprendizaje solo puede ser participativo, porque de otro modo no hay aprendizaje. Hablar de “aprendizaje participativo” debería ser redundante, pues no existe tal opción.

La problemática de la participación – y las propias nociones como las de “el alumno en el centro”, enfoques y métodos “centrados en el alumno”, “escuelas amigables”, etc.- se restringe fundamentalmente al espacio del aula, como una reivindicación de los alumnos en el ámbito pedagógico (relaciones y métodos expresamente participativos de enseñanza-aprendizaje). La idea de que los alumnos (niños, jóvenes, adultos) pueden y deben participar en otros ámbitos y dimensiones de lo educativo, más allá del aula de clase, continúa siendo ajena, e incluso inaceptable, para muchos padres, docentes y decisores a nivel local, nacional e internacional.

También los jóvenes han empezado a reclamar información y consulta en torno a las reformas educativas, ya no sólo a nivel universitario sino también secundario. Viene dándose, en general, mayor atención a la juventud y a su participación en distintos ámbitos. También atención a los niños a través de consultas en varios países, en torno a qué clase de educación y de escuela quieren.

Las experiencias que incluimos al respecto – en Ecuador y Brasil – muestran aristas diferentes de este rol más significativo que ha empezado a asignarse a niños y jóvenes más allá del aula, en la institución escolar y en la política educativa nacional.

Docentes

El tema de la participación docente ha sido ubicado tradicionalmente en dos extremos: el aula de clase y la gran reforma educativa. La docencia ha sido concebida como una profesión o un oficio eminentemente de aula, correspondiendo al director o directora la comprensión y el manejo de la institución escolar como totalidad. Por otro lado, se ha dicho siempre que cada maestro y maestra goza de “autonomía” en el aula. Con ello, el tema mismo de la participación docente en el ámbito escolar ha quedado negado como tema. En el plano macro, el de la política y la reforma educativa, la interlocución Estado-dirigentes gremiales –cuando se da- se ha considerado por ambas partes como el mecanismo corriente, e incluso único. No obstante, tanto en el nivel micro como en el macro, directivos, docentes de aula y gremios docentes han reclamado sistemáticamente, históricamente, por déficit de información, consulta, y participación.

La investigación en el campo de la participación docente muestra que existen cuatro temas en los que los docentes vienen pidiendo recurrentemente mayor participación, en la forma de consulta y toma de decisiones: el presupuesto, temas relativos al personal –selección, formación, promoción, etc.-, el currículum y la pedagogía. (Anderson 1999).

Lo cierto es que la reforma tradicional, como ya se ha dicho, ha contado con los docentes fundamentalmente como ejecutores de un plan que se diseña “arriba” y se espera “baje” a la escuela y se concrete en las aulas vía regulaciones y capacitación docente. Esta última se piensa como instrumental a las necesidades de la reforma más que al desarrollo profesional de los docentes. En general, se ha prestado escasa atención a los saberes, necesidades y voluntades de quienes son convocados como sujetos y aliados del cambio.

La participación y la consulta se han incorporado por ello como nuevas reivindicaciones docentes, ya no sólo a nivel de los gremios y las dirigencias gremiales sino de los docentes en general. En la medida que las reformas afectan cada vez más directamente a la escuela, la cultura escolar y las condiciones del trabajo docente, la reacción docente se vuelve también cada vez más generalizada. Este ha sido el caso, en los últimos años, de medidas tales como la descentralización, la evaluación del desempeño docente, la gestión comunitaria de la escuela, la extensión de la jornada escolar, y la introducción de nuevas tecnologías, todo esto en el contexto de un deterioro real y simbólico de la profesión docente y de la educación pública. A lo largo de los 90s, el enfrentamiento Estado/reforma y docentes/gremios docentes se polarizó en muchos países, y las huelgas magisteriales fueron numerosas y prolongadas.

No se trata entonces sólo de los *contenidos* de la reforma sino también, y quizás sobre todo, de los *métodos* de la reforma. La histórica “resistencia” docente es una resistencia a la *reforma* educativa – es decir, a este modo de pensar e intentar hacer reforma – y no necesariamente al *cambio* educativo. De hecho, la innovación espontánea, surgida de la escuela y de la iniciativa de los docentes, es abundante y fértil en esta región, aunque está subvaluada y poco sistematizada por el Estado, las instituciones académicas, las agencias internacionales y los propios docentes y sus organizaciones.

Los escasos resultados logrados por las reformas educativas en la década pasada han reafirmado la necesidad de re-pensar la reforma tradicional, y los roles tradicionales asumidos en ésta por el Estado, la sociedad civil – incluidas las organizaciones docentes - y las agencias internacionales.

Este camino, afortunadamente, ha empezado ya a andarse. En algunos países y Ministerios de Educación hay mayor conciencia acerca de la necesidad de un acercamiento mayor, y diferente, con los docentes y sus organizaciones. Por su parte, las organizaciones docentes están en un interesante proceso de cambio, advirtiendo la necesidad de una mayor capacidad y actitud propositiva frente a la educación y el cambio educativo; de nuevas estrategias y métodos de lucha sindical; de reconciliarse con la ciudadanía y evitar el aislamiento del movimiento docente; de mayor articulación e intercambio entre organizaciones sindicales; y de fortalecer movimientos político-pedagógicos en defensa de la escuela pública y de su calidad.

En este contexto, germinan algunos procesos promisorios de negociación y acuerdo Estado-gremios docentes en torno al tema educativo y sindical. Destacamos aquí dos de ellos, ambos recientes y aún imprevisibles en su desarrollo futuro: el uno, a nivel nacional (Chile) y el otro a nivel provincial (Argentina).

Padres de familia y comunidad

La “participación comunitaria” - en la que se incluye por lo general indiferenciadamente al subconjunto “padres de familia (y apoderados o representantes)” y al conjunto más amplio “comunidad” – es un viejo tema y un viejo problema de la educación, escolar y no-escolar. No obstante sus años de vida, su importancia y su reiterada vigencia, la “participación comunitaria”:

- a) ha permanecido mas bien en el nivel de la normativa, poco analizada (en general y en cada caso concreto) y raramente traducida en estrategia y en plan, lo que implicaría intervenciones coherentes y sostenidas en diversos planos: legislación, información, comunicación, consulta, educación, capacitación de los diversos actores, etc;
- b) encarada usualmente en relación a la institución escolar (cada familia en relación con su hijo o hija, cada comunidad escolar en relación con *su* escuela) y no también al conjunto del sistema escolar o de la política educativa.
- c) restringida a los aspectos administrativos, con escasa o nula apertura a la comprensión y el aporte en los aspectos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje, los que verdaderamente importan y son el objetivo mismo de la educación; y
- d) centrada en aspectos materiales y monetarios (cuotas, construcción, mano de obra) o bien entendida como asistencia a reuniones convocadas por la escuela; y
- e) pensada de manera unilateral: qué pueden hacer los padres de familia y la comunidad por la escuela y por los alumnos en tanto escolares, y no también a la inversa: qué puede hacer la escuela por los padres y la comunidad, que puede aprender de ellos, etc.; por otra parte, el aporte que hacen padres y comunidad tiende a invisibilizarse o a no valorarse por el sistema escolar y la política educativa, empezando por el sacrificio y las expectativas que significan para los pobres enviar

a sus hijos a la escuela, e incluyendo la vigilancia sobre las tareas escolares, la motivación hacia el estudio de los hijos y hacia el propio estudio, la asistencia a reuniones y actos, el trabajo voluntario, la participación en instancias organizadas por la escuela, y las contribuciones en especie y en dinero, que permanecen como los “costos ocultos” y los “sostenes ocultos” de la educación escolar.

Los defensores de la “participación auténtica” proponen que las familias y comunidades deberían participar en diversas dimensiones del quehacer escolar incluyendo (a) la gestión y la toma de decisiones, (b) la organización para la equidad y la calidad, (c) el currículum y su manejo en el aula, y (d) el apoyo educativo en el hogar (Anderson 1999). Esto implica una política y un plan – no sólo de cada institución escolar individualmente sino de la política educativa en su conjunto- destinados al trabajo continuado con los padres y los agentes comunitarios para acercarlos a la comprensión de la cultura escolar, y, al revés, la instalación de dispositivos, también a nivel macro y micro, para acercar la política educativa y escolar a la comprensión de las visiones, necesidades y expectativas de las familias y las comunidades.

En las reformas escolares iniciadas a fines de 1980 e inicios de los 1990s, en América Latina y en el todo el mundo “en desarrollo”, cobró empuje la "participación de los padres de familia", la “participación comunitaria”, la "gestión comunitaria", la "autogestión escolar". Este fue, como se ha dicho, un componente transversal de las reformas y una recomendación fuerte en los proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación financiados y asesorados por la banca multilateral. De hecho, muchas de las “mejores prácticas” destacadas por gobiernos y agencias en los 90s y en la actualidad giran en torno a este componente.⁶

La participación comunitaria estuvo inspirada en dos objetivos fundamentales: (a) el apoyo monetario y en trabajo de la comunidad local a fin de solventar los costos de la educación (políticas de "financiamiento compartido" o "recuperación de costos") y (b) un mayor control sobre la escuela y sobre los docentes en particular, a través de diversas instancias de participación y gestión cuyas atribuciones incluyen (con importantes variaciones entre países) comprar insumos, elegir directores, vigilar la asistencia docente, pagar salarios y decidir incentivos docentes, y participar en la elaboración del llamado Proyecto Educativo Institucional (también con denominaciones distintas en los distintos países). La participación de los padres y de la comunidad está fundamentalmente centrada en los aspectos administrativos, y sigue siendo muy débil la apertura hacia la participación en los ámbitos curricular y pedagógico.

⁶ En los informes y sitios web de Ministerios y agencias se destacan en esta línea entre otros: EDUCO, con su Asociación Comunitaria de Educación (ACE), en El Salvador; las Escuelas Autónomas, en Nicaragua; PRONADE, con el Comité Educativo (COEDUCA), en Guatemala; los comités de Apoyo a la Gestión Comunitaria (AGE), dentro de los programas compensatorios PARE, en México; las Redes Amigas, con los Consejos de Red, en el Ecuador; y las Juntas Municipales y Locales, en Honduras. Todas éstas son experiencias “nuevas”. Experiencias “clásicas” de participación comunitaria en la escuela incluyen a Escuela Nueva de Colombia y los Cursos Comunitarios de CONAFE, en México.

De este impulso “comunitario” sobre la institución escolar han surgido procesos y resultados contradictorios y desiguales en y entre los distintos países y programas. Esto, unido a la falta de evaluación y a las dificultades de comparabilidad entre experiencias, hace difícil hoy sacar conclusiones respecto de resultados e impactos. Algunas de las experiencias más radicales en este aspecto comunitario son a la vez las más destacadas y las más controversiales, entre otros porque afectan diferencialmente a los diferentes actores de la comunidad escolar: lo que unos pueden percibir como conquista, puede ser percibido como pérdida por otros. Antes que favorecer el acercamiento y la alianza, muchas de estas medidas – sobre todo por el modo como han sido planteadas y llevadas a la práctica- han contribuido a favorecer una disociación aún mayor e incluso un enfrentamiento entre docentes/escuela y padres de familia/comunidad.

Estudios muestran que estas experiencias de participación comunitaria son aun incipientes, a menudo más formales que reales. Los ámbitos curricular y pedagógico, fundamentales en la enseñanza y el aprendizaje, permanecen por lo general vedados a dicha participación e incluso a la información y comprensión por parte de las familias, la comunidad local y la sociedad nacional. (Torres 2000a; Torres y Tenti 2000).

Algunas de las experiencias seleccionadas son ejemplos de estas formas emergentes, híbridas y difíciles de clasificar dentro de las categorías convencionales (educación formal/no-formal, público/privado, etc), en las que padres y comunidad pasan a asumir otra clase de roles en relación a la institución escolar.

Otras Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC)

Como ya se ha dicho, la irrupción de las OSC y la creciente visibilidad y peso de éstas tanto en el diálogo y gestión de proyectos como en el diálogo y gestión de políticas públicas obedece a varios factores. En esto están comprometidos visiones e intereses de los diversos actores: los Estados, las agencias internacionales, y las propias OSC.

A un nivel general, el “Nuevo Contrato Social” y las nuevas normas de gobernabilidad que se han instalado a nivel mundial como “políticamente correctas” en los últimos años, incluyen la reafirmación de la democracia representativa, la participación de la ciudadanía, el impulso de la consulta, los consensos, las redes, las alianzas. Esto, unido a la expansión acelerada de las TICs (y en particular del correo electrónico y el Internet), ha hecho que empiece a hablarse incluso de una “sociedad civil global” y, en todo caso, ha puesto a todos los actores e instituciones en la situación de abrirse a un mayor contacto con el mundo exterior, acercarse al ciudadano común, volver más accesible la información y ser, de modo general, consecuentes con el discurso de la participación ciudadana, la rendición de cuentas, y la transparencia de la información y de las acciones.

Las agencias internacionales y la sociedad civil

En los últimos años, la mayoría, si no todas, las agencias internacionales vienen promoviendo activamente la organización y el fortalecimiento de las ONGs, y adoptando la noción más amplia de Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), en todo

el mundo. De hecho, han sido por lo general las agencias, más que los gobiernos, las que han presionado por esta mayor apertura hacia la sociedad civil, la consulta y la participación ciudadana. La banca multilateral ha asumido un claro liderazgo y viene asignando creciente importancia y financiamiento para el desarrollo de las OSC (Recuadro 7).

Desde el punto de vista de las agencias y de los Estados/gobiernos, las OSC son importantes porque pueden (Shamsie 2000): ayudarles a mejorar su imagen, legitimando su carácter democrático, abierto, plural, etc., y contribuyendo a atenuar la vigilancia social y la crítica a la que están sometidos tanto gobiernos como agencias; inyectar nuevas ideas y dinamismo; reducir costos y sustituir servicios tradicionalmente prestados por el Estado, asegurando maneras más costo-eficientes de prestar dichos servicios a la población.⁷ A su vez, para las OSC, la relación con gobiernos/Estados y agencias internacionales reviste a su vez importancia en un mundo crecientemente globalizado y en el cual las políticas nacionales están crecientemente influenciadas desde el exterior. Al mismo tiempo, acceder a estos niveles y relaciones incrementa su propio estatus y su legitimidad doméstica e internacional, y su capacidad para negociar, obtener y manejar recursos.

La participación ciudadana en relación al Estado y a la cuestión pública puede tener distintos modos y niveles de concreción (Chile 2001b,c): (a) Participación instrumental: Las personas u organizaciones cuentan fundamentalmente como usuarios-clientes; una vez obtenido el resultado deseado, la acción se disuelve; (b) Participación ejecutora y administradora: Los sujetos son vistos y se ven como gestores del programa o el proyecto. Este tipo de participación se fomenta en la convicción de mejorar la gestión y los resultados esperados; (c) Participación consultiva: Los ciudadanos o los grupos son llamados a opinar en torno a un plan o propuesta, pasándose así de la información (una sola vía) a la comunicación (ida y vuelta); y (d) Participación decisoria: La participación incluye la toma de decisiones y el control tanto del proceso como de los resultados. Quienes participan se tornan, en esa medida, co-productores y co-responsables de uno y otros.

De hecho, hay posiciones y decisiones diferentes respecto al rol de gobiernos y agencias internacionales en torno a la sociedad civil, su fortalecimiento y participación. En unos casos (agencias como el PNUD, el BID y gobiernos como el de Chile en la actualidad) se propone que sea la propia sociedad política la encargada de proponer un Nuevo Contrato Social que incluya una política de participación ciudadana y el fortalecimiento de la sociedad civil. Esta postura implica aceptar la necesidad de un fortalecimiento paralelo y mutuo, entre Estado y sociedad civil, y en la interlocución entre ambos. En otros casos, agencias y OSC asumen dicho fortalecimiento como necesariamente

⁷ “El cambio en el rol del Estado involucra una transferencia de responsabilidad hacia los ciudadanos, para la producción y prestación de servicios, para el control y participación en la administración pública. Las responsabilidades de que el gobierno se despoja, deben ser asumidas por el sector privado, o por las organizaciones de la sociedad civil, como expresiones organizadas de la ciudadanía en diferentes áreas de la sociedad” (BID, 1999:17, en Shamsie 2000:8)

autónomo, surgido de la propia sociedad civil, e incluso en abierta confrontación con el Estado y con las (o con algunas) agencias internacionales.

Asimismo, quienes realizan análisis comparativos al respecto concluyen que existen diferencias importantes en la estrategia y los enfoques que adoptan, respectivamente, el Banco Mundial y el banco regional, en este caso, el BID (Banco Interamericano de Desarrollo), en relación a la sociedad civil. Para el BM, el ingreso de la sociedad civil sería una apuesta de presión a los Estados/gobiernos para lograr cambios que vayan en el sentido de una mejor gobernabilidad; el BID buscaría más bien propiciar la alianza Estado/sociedad civil para impulsar, juntos, el desarrollo económico y social, y una mayor democracia en el interior de los países. La visión del BM en relación al papel de la sociedad civil se asocia a una visión desde el mercado; la visión del BID se asocia a una visión más ligada al Estado y a la agenda de modernización del Estado, más próxima al pensamiento y la tradición latinoamericanas (Rabotnikof, Riggiorzi y Tussie 1999; Tussie *et.al.* 2000). Estas diferencias de concepción y estrategia se ven reflejadas en las respectivas instancias y mecanismos de financiamiento y de participación de las OSC tanto en relación a los bancos como a los proyectos negociados con los Estados. De hecho, por ejemplo, iniciativas de fortalecimiento de la sociedad civil desde el Estado, como el que viene dándose en el caso chileno, cuentan con el apoyo técnico y financiero del BID (Gobierno de Chile, 1990a,b,c; Castillo y Osorio, 2001).

Recuadro 7

LOS BANCOS Y LA SOCIEDAD CIVIL

El Banco Mundial y la sociedad civil

“El desarrollo internacional se está desplazando cada vez más hacia las alianzas entre gobiernos, donantes, sector privado y sociedad civil, como el modo más efectivo de lograr beneficios económicos y sociales sostenibles. En estas alianzas multisectoriales, las organizaciones de la sociedad civil (OSC) juegan un rol especialmente crítico, ayudando a amplificar las voces de los pobres en las decisiones que afectan sus vidas” (World Bank, 2000:3).

“El Banco ha encontrado que involucrar a los grupos de la sociedad civil en el diálogo de proyectos y de política construye apropiación local del proceso de desarrollo y mejora el diseño, la ejecución y la sostenibilidad del proyecto” (World Bank 2000:3).

Desde el punto de vista del Banco Mundial (BM), que enmarca su misión en el objetivo de “reducir la pobreza”, el *capital social* - definido como “las normas y redes que facilitan la acción colectiva” y expresado en las redes solidarias de las organizaciones sociales⁸ - es indispensable para combatir la pobreza. La participación de la sociedad civil se valora, así, en dos perspectivas: en tanto capital social y en tanto elemento que asegura la gobernabilidad y sustentabilidad de los proyectos. El BM no ofrece financiamiento directo a las ONGs sino a los gobiernos nacionales y provinciales, pero abre en estos proyectos oportunidades para las OSC. La llamada Estrategia de Apoyo al País (*Country Assistance Strategy* –CAS) del BM establece, para cada país, reglas claras y específicas para la cooperación, en las que se especifica el grado de “apertura” a otros actores.

El BM inició el trabajo con ONGs en 1981. Al año siguiente, en 1982, se creaba el Grupo de Trabajo para el Seguimiento del Banco Mundial por parte de las ONGs (GTONG), un forum en el que las OSC en los

⁸ Nuestra traducción del inglés. En: sitio web del Banco Mundial, [Social Capital for Development](#).

países prestatarios del BM pueden tener voz en relación a las políticas globales. Es un organismo descentralizado con seis grupos regionales que interactúan con el BM (Banco Mundial 1998).

A lo largo de las dos últimas décadas, el BM ha dado un enorme impulso al trabajo con la sociedad civil, ampliando el espectro de las ONGs e incluyendo a sindicatos, instituciones académicas, fundaciones empresarias, organizaciones de base, religiosas, cívicas, gobiernos provinciales y locales. Decidió asimismo entrar en contacto directo con los pobres, sin la mediación ni de gobiernos ni de OSC. El proyecto “*Voices of the poor*” (Voces de los pobres) “recolectó las voces de más de 60 mil mujeres y hombres pobres en 60 países, en un esfuerzo sin precedentes por comprender la pobreza desde la perspectiva de los mismos pobres”.

Este desarrollo del flanco sociedad civil en las operaciones del BM ha traído consigo importantes reajustes a nivel institucional. Lo antiguos “Oficiales de Enlace con ONGs” pasaron a ser “Especialistas en Sociedad Civil y Desarrollo Social”, y han sido ubicados en cada una de las representaciones locales del BM. En junio de 1998 el Equipo Regional de Sociedad Civil del BM publicó una Estrategia Regional para el Trabajo con la Sociedad Civil en América Latina y el Caribe para los años fiscales 2000 y 2001, “*Facilitando las Alianzas, el Diálogo y las Sinergias*”, la cual orienta la ejecución de Programas Nacionales de Acción en toda la región.

Según analiza el propio BM (Banco Mundial 1998), en las dos últimas décadas las relaciones entre el BM y las OSC pasaron por tres etapas: 1) una primera etapa de bajo nivel de interacción, 2) hacia fines de los 80 se da una interacción creciente, principalmente con ONGs intermediarias, pero signada por una relación antagónica; 3) una tercera etapa, iniciada a mediados de 1990, en la que se reduce el antagonismo dado que el BM comienza a incorporar un discurso más participativo en su enfoque de desarrollo. En los últimos años, el BM percibe que su relación con las OSC ha entrado en una cuarta etapa, más compleja, la cual incluye: esfuerzos del BM por relacionarse con una gama más amplia de OSC y comprender los diversos intereses en juego; creciente aprendizaje; respeto mutuo y una comprensión profunda del rol de cada una de las partes; y necesidad de contar con un enfoque de alianzas en pro del desarrollo. En esta última etapa, el BM afirma que América Latina y el Caribe ha encabezado los empeños del BM por implementar una estrategia de trabajo con la sociedad civil. Afirma también que hay un aumento en las relaciones entre los gobiernos, la sociedad civil y el BM en la región, y lo atribuye a varios factores: los crecientes desafíos que enfrentan los gobiernos, la capacidad mejorada de las OSC para participar en diálogos de política y en la prestación de servicios sociales, el liderazgo de la gerencia regional del Banco, y el creciente número de especialistas en sociedad civil que trabajan en el campo identificando posibles aliados entre las OSC.

Forman parte de la nueva estrategia de trabajo del BM con la sociedad civil:

- Una mayor participación de los beneficiarios de los proyectos.
- Impulso a la conectividad y a la organización de redes entre los diversos actores.
- Un acercamiento proactivo a los diversos sectores de la sociedad civil en cada país.
- Organización de foros con OSC en diversos países para discutir la Estrategia de Apoyo al País.
- Fomento de alianzas y consultas.
- Identificación e intercambio de “mejores prácticas” o “casos exitosos”.
- Incremento de la responsabilidad empresaria, la filantropía y el voluntariado.

Fuentes: Sitio web del Banco Mundial, [Social Capital for Development](#). Banco Mundial 1998. [The World Bank, NGOs and Civil Society](#). World Bank, [Voices of the Poor](#).

El BID y la sociedad civil

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) viene otorgando creciente importancia a la participación ciudadana, tanto en las ideas sobre cómo fortalecer la democracia y el desarrollo, como en los procesos y mecanismos para alcanzarlos. El BID se encuentra empeñado en la búsqueda de una "nueva institucionalidad" que incorpore la participación de la sociedad civil en sus actividades con los gobiernos.

En ese marco, el BID viene apoyando en diversos países la profundización del diálogo el Estado y las instituciones representativas de la sociedad civil para promover concertaciones sobre políticas de Estado que definan objetivos nacionales de largo plazo.

En mayo de 2000 el BID estableció el Grupo Interdepartamental para la Participación y Sociedad Civil (GIPSC), a fin de consolidar diversos mecanismos usados en los departamentos del banco, y tratar de manera integral el tema de la participación y la sociedad civil en las actividades del banco. Preparó asimismo un documento de Marco Estratégico para la Participación Ciudadana en las Actividades del Banco. El proceso de difusión y consulta en torno a este documento se inició en noviembre 2000, en una reunión en República Dominicana con representantes de la sociedad civil. Esta fue la primera de una serie de consultas que se llevaron a cabo en la región durante el año 2001.

En dicha reunión se identificaron dos áreas a mejorar:

- El desbalance en la participación de determinados sectores y actores sociales. Algunos participantes consideraron que hay dos grupos que están subrepresentados en los procesos participativos: los grupos tradicionalmente excluidos, y el empresariado.
- El desfase que persiste entre los ritmos y los tiempos políticos y de la sociedad civil, y los tiempos requeridos por los procesos administrativos del BID, lo cual genera tensión entre ambas partes. Durante la identificación y el análisis de las actividades, los tiempos de las OSC parecen ser lentos e impredecibles para el banco; en cambio, en la fase de ejecución, los requisitos del banco pueden resultar en desembolsos más lentos de los esperados por los gobiernos y las OSC.

Asimismo, se sugirió al Banco:

- buscar cuantificar el valor de la participación de la sociedad civil en sus actividades usando métodos de costo/beneficio.
- ensanchar la participación ciudadana en todas las actividades realizadas por el Banco, en especial la consulta en los procesos de elaboración de Documentos de País.
- definir mejor y dar a conocer públicamente el proceso de consulta del este Marco Estratégico.
- dar más atención en el documento a los gobiernos subnacionales.
- dar más reconocimiento a las posibles contribuciones del sector privado, como parte de la sociedad civil.
- reconocer explícitamente a las organizaciones laborales como parte de la sociedad civil.
- incorporar en el documento procedimientos para la participación de la sociedad civil en las actividades "supranacionales" del BID, especialmente en los procesos de integración regional.
- que los "arreglos internos" por medio de los cuales el BID pretende fortalecer la participación de la sociedad civil en los tres ámbitos mencionados en el documento --la definición de la agenda de desarrollo de los países, las estrategias sectoriales y las operaciones de préstamo y cooperación técnicas - sean más explícitos en el documento.
- fomentar la participación de las poblaciones indígenas, afrolatinas y de otras minorías históricamente excluidas.
- dar más atención a la "nueva institucionalidad" en la relación de los tres protagonistas (sociedad civil, Banco y gobierno) con respecto a la participación, y a la necesidad de que el Banco ayude a fortalecer las capacidades de los gobiernos para incorporar los aportes de la sociedad civil.
- examinar las dos dimensiones de "accountability" que tiene el Banco en sus responsabilidades a sus accionistas y sus responsabilidades a los beneficiarios de sus actividades en la región.

Fuentes:

Página web del BID, [Sociedad Civil](#)

No obstante, gobiernos, agencias internacionales y OSC mantienen relaciones tensas y ambivalentes. Es una relación en la cual ninguno se siente cabalmente cómodo, y en la cual se dan variaciones y altibajos importantes, en un eje que va de la colaboración a la confrontación, y de la dependencia a la autonomía.

La participación de las ONGs, y de las OSC en general en el sector educativo se planteó inicialmente con un carácter eminentemente instrumental. Tanto las agencias internacionales como los Estados nacionales pasaron a ver a las ONGs en una función complementaria y en una relación de contratación (externalización o terciarización). Como señalaba en 1993 el Vice-Presidente del Banco Mundial para América Latina:

"... la participación de las ONGs en el suministro de la educación deberá ser considerada otro elemento de la descentralización, un complemento al papel del Estado... Es necesario propiciar un ambiente que facilite la participación del sector privado en la operación de instituciones educativas, sean éstas con fines de lucro o como servicio social" (Husain 1993:14).

En los últimos años, las OSC han venido experimentado un doble salto: del proyecto a la política y de lo local a lo nacional/internacional. No obstante, si bien ha sido notable el impulso de la participación de las OSC en el terreno del diálogo de política, tanto a nivel nacional como internacional, los niveles decisorios (acuerdos de ajuste y reformas, negociación de préstamos, etc.) permanecen aún en buena medida cerrados a la relación gobiernos/agencias. (Tussie 2000)

Este "upgrade" del proyecto a la política ha significado, sobre todo para las ONGs grandes o intermedias, un trastocamiento de sus roles y relaciones, tradicionalmente vinculados al ámbito local y a la acción. Ha significado, entre otros, una sobrecarga de trabajo y un descuido del frente local y de la acción en terreno a fin de atender la diversa y tupida agenda que implica el diálogo de política a nivel nacional e internacional. Se han exacerbado asimismo, particularmente entre las ONGs, la competencia por espacios y recursos.

El empresariado (sector privado con fines de lucro) emergió en los últimos años como un "nuevo actor" protagónico en el campo educativo. Esto incluyó el involucramiento del empresariado y sus organizaciones en la mesa de negociación y de consulta, así como un fuerte impulso por parte de varias agencias internacionales a la *filantropía* (la "empresa responsable", la "empresa ciudadana") vinculada a la educación. (Puryear 1996). La mentalidad y el discurso empresarial penetraron fuertemente en el terreno educativo (calidad total, la escuela equiparada con la empresa, el alumno con el cliente, el director de escuela con el gerente, gestión escolar como gerencia escolar, etc.), así como en el imaginario en torno a la "educación del futuro". De hecho, el listado de valores y actitudes deseables en el educando coincide con el listado de valores y actitudes destacados como esenciales en el mundo corporativo moderno: flexibilidad, autonomía, resolución de conflictos, cooperación, creatividad, trabajo en equipo, etc.

Desde el lado del Estado, y comparativamente con décadas anteriores, en la década de 1990 se dio mayor importancia a la información y a la consulta en torno a la política y a la reforma educativa. En la mayoría de países se realizaron consultas en torno a los planes de reforma o a proyectos de ley. Dichas consultas variaron mucho en sus grados y modos de apertura y de participación, así como de aceptación y éxito. Hubo participación muy desigual por parte de los distintos actores, y el magisterio no fue o no se sintió debidamente tenido en cuenta. Hubo improvisación en muchos casos y falta de retroalimentación a los involucrados y a la población en general. En general, se usó mal

el mecanismo consulta, perdiendo ésta credibilidad y legitimidad. Los procesos más recientes de consulta, algunos de ellos en marcha, estarían aprovechando algunas de las lecciones aprendidas así como recurriendo a las nuevas posibilidades abiertas, para fines de información y de consulta, por el correo electrónico y la web.

Iniciativas desde la sociedad civil

Del lado de la sociedad civil han venido surgiendo múltiples y muy variadas iniciativas de organización, participación, articulación y vigilancia ciudadana.

Al tiempo que se han afirmado los valores individualistas, como una característica de los tiempos que corren, se ha desarrollado y ampliado también la asociatividad, bajo viejas y nuevas formas, entre personas, grupos e instituciones, tanto a nivel local como nacional e internacional. A ello ha contribuido la necesidad de re-establecer el tejido social fragmentado por los procesos globales de reestructuración económica y del Estado, buscar alternativas y propender hacia una acción colectiva capaz de hacer frente a la profunda crisis económica, social y política que atraviesan nuestros países. La conectividad ha sido asimismo favorecida por las oportunidades que brindan hoy los medios de comunicación y en particular la computadora, el correo electrónico y la web.

En varios países, así como a nivel regional e internacional, se han venido montando observatorios en torno a diversos ámbitos de la política pública, algunos de ellos en torno a la educación específicamente. Aquí se concretiza la participación ciudadana como vigilancia ciudadana, principalmente en torno a la política y a la reforma educativa en cada país, así como a los reiterados compromisos internacionales que vienen adquiriendo gobiernos nacionales y agencias internacionales, en torno a metas reiteradamente incumplidas y postergadas. (Recuadro 8).

Hay asimismo iniciativas institucionales e inter-institucionales de monitoreo en torno a la labor de las agencias internacionales, especialmente el Banco Mundial (por ejemplo en Brasil y Uruguay). Esta tarea de vigilancia presiona sobre, y a la vez se beneficia de, una mayor apertura por parte de gobiernos y agencias a poner a disponibilidad pública información que hasta hace poco tiempo era de circulación restringida (e incluso solamente disponible en inglés, cuando se trataba de documentos originados en las agencias y en el Norte) y solo manejada por los equipos centrales encargados de la planificación y de la negociación con las agencias. Parte de esta apertura y mayor accesibilidad por parte de estas últimas pasa, asimismo, por un uso mayor del español, y del portugués, tanto en publicaciones como en sitios web y en foros de discusión abiertos por las agencias.

Recuadro 8

INICIATIVAS INTERNACIONALES PARA LA EDUCACION (1979-2015)

1. Proyecto Principal de Educación (PPE)

Alcance: Regional (América Latina y el Caribe).

Período: 1979-2000. Adoptado en México, en 1979, e iniciado en Quito, en 1981.

Metas: Tres metas para el año 2000: 1) Asegurar la escolarización a todos los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años; 2) Eliminar el analfabetismo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos; y 3) Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias.

Iniciativa/coordinación: Oficina Regional de la UNESCO (OREALC).

Resultados: La evaluación final del PPE fue sometida a consideración de los Ministros de Educación en la VII reunión de PROMEDLAC (Cochabamba, Bolivia, marzo 2001). Aquí se acordó elaborar un nuevo proyecto regional, para los próximos 15 años (2001-2015), cuya elaboración estará a cargo de OREALC junto con los Ministros de Educación.

Fuente: UNESCO-OREALC

2. Educación para Todos (EPT)

Alcance: Mundial.

Período: 1990-2000 y 2000-20015. Fue lanzada en Jomtien, Tailandia, en 1990, en la Conferencia Mundial sobre “Educación para Todos”.

Metas: Adoptó una “visión ampliada de la *educación básica*” – educación de niños, jóvenes y adultos, dentro y fuera de la escuela, a lo largo de toda la vida- y se fijó seis metas para el 2000: 1) acceso universal a la educación primaria, 2) reducción de la tasa de analfabetismo adulto a la mitad de la tasa vigente en 1990, 3) expandir los programas de desarrollo infantil, 4) mejorar los resultados de aprendizaje asegurando al menos el 80% de los aprendizajes esenciales, 5) ampliar los servicios de educación básica y capacitación para jóvenes y adultos, y 6) diseminar información relevante entre la población a través de diversos medios a fin de contribuir a mejorar la calidad de su vida.

Iniciativa/coordinación: UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial y FNUAP.

Resultados: La evaluación de fin de década concluyó en el Foro Mundial de Educación (Dakar, abril 2000), donde se decidió extender hasta el 2015 el plazo para cumplir con las metas y se encargó a UNESCO coordinar esta segunda etapa de EPT.

Fuente: UNESCO

3. Cumbres Iberoamericanas

Alcance: Iberoamericano (21 países hablantes de español y portugués, 19 en la región y 2 en Europa: España y Portugal).

Período: Vienen realizándose anualmente desde 1991.

Iniciativa/coordinación: Auspicio de la Agencia Española para la Cooperación Internacional (AECI) y coordinación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Metas: La educación tiene un lugar importante en estas Cumbres, y de ellas han derivado diversos acuerdos y acciones, pero no han adoptado la forma de un plan de acción con metas y plazos específicos.

Fuente: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

4. Plan de Acción Hemisférico sobre Educación (PAHE)

Alcance: Continental (el continente americano, excluida Cuba). Forma parte del Plan de Acción Hemisférico acordado en 1994 en la Cumbre de Miami o I Cumbre de las Américas, cuyo objetivo es la integración hemisférica y la constitución de un Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA).

Metas: La educación, con metas al año 2010, fue una de las 23 líneas de trabajo acordadas en la Cumbre de Miami. El PAHE fue ratificado y enriquecido en la II Cumbre (Santiago, abril 1998) y en la III Cumbre (Quebec, abril 2001). En la reunión de Miami se acordaron 10 puntos: 1) Acceso universal a una educación primaria de calidad, con una tasa de terminación del 100%, 2) Acceso para por lo menos el 75% de los jóvenes a la educación secundaria, 3) Eliminación del analfabetismo, 4) Capacitación técnica y profesional de los trabajadores y del magisterio en particular, 5) Aumentar el acceso y fortalecer la calidad de la educación superior, 6) Estrategias para superar las deficiencias nutricionales de los escolares, 7) Descentralización escolar con financiamiento adecuado y participación de padres de familia, docentes, líderes comunitarios y funcionarios gubernamentales, 8) Revisar y actualizar los programas de capacitación existentes, 9) Crear una asociación hemisférica a fin de contar con un foro de consulta de gobiernos, ONGs, empresarios, donantes y organismos internacionales, para reformar las políticas y orientar más eficientemente los recursos, y 10) Instar a la Cumbre Mundial para el Desarrollo Social

(Copenhague, 1995) y a la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995) a que aborden la cuestión del acceso universal a la educación.

Iniciativa/coordinación: Iniciativa lanzada por Estados Unidos. Coordinan México, Chile y Estados Unidos. Participan: OEA, Banco Mundial, BID y CEPAL.

Fuente: OEA/Sistema de Información de las Cumbres de las Américas

Las redes, reales y virtuales, de alcance local, nacional o internacional, han pasado a constituir un modo corriente de institucionalidad que involucra a individuos, grupos e instituciones, en pos de diversos objetivos, articulando horizontal y verticalmente a diversos sectores, actores, ámbitos y temáticas. Las redes son tan numerosas y diversas como lo son los propios actores y grupos de interés. Hay redes que operan sectorialmente, o dentro de grupos y sectores específicos (redes de ONGs, de universidades, de escuelas, de docentes, de mujeres, en torno a diversos temas, etc.); otras se proponen precisamente la inter-sectorialidad, el encuentro entre diversos, la constitución de un sujeto plural.

Las OSC han mostrado gran creatividad y dinamismo en la constitución de alianzas nacionales e internacionales, coyunturales o extendidas en el tiempo, comprendiendo la importancia no sólo de articularse e intercambiar sino también de constituirse y ganar fuerza como interlocutor colectivo frente al Estado y a las agencias, así como frente a otras alianzas y redes no-gubernamentales. La mayoría de países de la región cuenta hoy con redes nacionales de ONGs, y con redes de redes, a nivel tanto regional como continental. En el ámbito regional, dichas alianzas están marcadas por las grandes disparidades entre países y entre grupos de países. El Caribe, y sobre todo el Caribe anglófono y francófono, continúa siendo visto, por los propios caribeños, como una subregión, con características peculiares. Cuba, por su parte, tiene tratamiento diferenciado en las diversas alianzas e iniciativas, a algunas de las cuales le está vedado el acceso (como por ejemplo dentro de las Cumbres de las Américas). En el ámbito continental, precisamente, las alianzas están signadas por el peso, y la histórica relación de poder y de conflicto, entre Estados Unidos y el resto de países del continente. El ingreso de Canadá a la OEA, en 1990, habría contribuido a distensionar esta polarización (Shamsie 2000), pero Canadá mismo ingresa a estas alianzas continentales con peso propio.

La propia multiplicación de iniciativas, proyectos y planes internacionales para la educación a lo largo de las tres últimas décadas, surgidas y desarrolladas de manera paralela, sin o con débil coordinación entre sí, ha sido un factor importante de distorsión de la política y de la acción educativa en la región. Los problemas de la cooperación internacional han pasado, por ello, a ser objeto de análisis y crítica no solo en el ámbito regional sino mundial. El tema fue planteado con claridad y firmeza por los Ministros de Educación de la región en la Declaración y la Recomendación de Cochabamba.

Todo esto ha tenido repercusiones sobre las OSC, su organización y participación en educación. De hecho, cada una de estas iniciativas internacionales – con sus respectivas declaraciones y planes de acción, mecanismos de seguimiento y cronogramas – ha venido creando sus propias “sociedades civiles”. Tanto la Educación para Todos (EPT) como las Cumbres de las Américas (o Cumbres Hemisféricas) han generado en torno a

ellas coaliciones de apoyo, de crítica y vigilancia, e incluso movimientos alternativos, a nivel mundial, regional y nacional.

En el caso de la EPT, con el impulso y bajo la coordinación de UNESCO viene funcionando la Consulta Colectiva de la UNESCO con ONGs sobre "Educación para Todos" (CCNGO, su sigla en inglés), la cual aglutina actualmente a cerca de 100 ONGs de alcance nacional, regional y mundial; paralelamente, varias de estas mismas ONGs organizaron, en Octubre de 1999 una coalición y lanzaron la *Campaña Mundial por la Educación*, como un movimiento alternativo que se propone ejercer presión sobre gobiernos y agencias a fin de asegurar que esta vez sí se cumplan las metas fijadas para el 2000 y ahora postergadas hasta el 2015. Varias OSC de América Latina son hoy parte tanto de la CCNGO como de la Campaña Mundial.

A su vez, en torno a las Cumbres de las Américas, y a partir de la II Cumbre (Santiago), se han venido afianzando dos coaliciones diferenciadas de OSC, una "oficial" y una contestataria. La primera, promovida desde el proceso de las Cumbres y los organismos involucrados en éstas, es una coalición de tres ONGs nacionales - Corporación Participa (Chile), Fundación Grupo Esquel (Estados Unidos) y Fundación Canadiense para América Latina (FOCAL)- encargada de difundir el proceso de las Cumbres y avanzar el diálogo gobiernos-sociedad civil en preparación de la III Cumbre (Quebec). La segunda, representada por la Alianza Social Continental (ASC) y la Cumbre de los Pueblos, se plantean como alternativas a las Cumbres de las Américas, se oponen al ALCA, proponen una versión alternativa de integración hemisférica y han venido realizando un proceso paralelo al oficial (la I Cumbre de los Pueblos se realizó durante la II Cumbre Hemisférica, en Santiago, y II Segunda Cumbre de los Pueblos durante la III Cumbre Hemisférica, en Quebec). Ambas alianzas congregan a un conjunto diferenciado de OCS: en la primera participan mayoritariamente ONGs, y el proceso de consultas y reuniones ha involucrado también a representantes de gobiernos, agencias internacionales y empresariado; la ASC, creada en 1999, es una coalición amplia en la que predominan movimientos sociales y sindicatos, pero participan también ONGs, redes de ONGs y otro tipo de organizaciones en los 35 países del continente, incluida Cuba. Esta bifurcación y este paralelismo entre "dos sociedades civiles" en torno al proceso de Cumbres Hemisféricas se dieron en, y a partir de, la Cumbre de Santiago, y volvió a repetirse, a escala ampliada, en la III Cumbre, en Quebec (abril 2001). La tabla que sigue describe, sintéticamente, este paralelismo. (Recuadro 9)

Recuadro 9

PARTICIPACIÓN DE LAS OSC EN EL PROCESO DE CUMBRES DE LAS AMÉRICAS

	Cumbre de Santiago (1998)		Cumbre de Quebec (2001)	
	Línea de Cumbres	Línea contestataria	Línea de Cumbre	Línea contestataria
Mecanismo	Consultas preparatorias de la Cumbre (dos reuniones de OSCs)	Cumbre de los Pueblos, paralela a la Cumbre oficial	Proyecto Participa: 18 consultas nacionales, consultas a 6 redes temáticas, movimiento de una página web	II Cumbre de los Pueblos y Foro Continental de Educación. Consultas previas vía e-mail; la web
Organiza	Participa (ONC)	Alianza Social	Participa (Chile),	Alianza Social

	chilena) en alianza con el Ministerio chileno de Planificación (MIDEPLAN)	Continental (ASC) y otras OSCs	Fundación Esquel (E.U.) y FOCAL (Canadá), junto con OEA, Grupo de Revisión e Implementación de la Cumbre (GRIC) y coordinadores del tema fortalecimiento de la sociedad civil (Jamaica y Uruguay).	Continental (ASC) y otras OSCs
Período	Primera reunión: Agosto 1997. Segunda reunión: Noviembre 1997.	5-18 Abril 1998	Seis meses. Proceso culmina con Reunión Hemisférica en Miami (18-20 enero 2001)	Foro Continental: 17-18 abril 2000. Intercambios y consultas previas.
Participan	OSCs con buenas relaciones con sus respectivos gobiernos y representantes de los gobiernos.	Abierta, diversos sectores representados. Oposición al ALCA como elemento aglutinador.	Representantes de: OSC que lideraron las consultas nacionales y con redes temáticas gobiernos y agencias internacionales, y observador empresarial (Philip Morris)	Docentes, representantes de organizaciones comunitarias y ONGs, sindicalistas y estudiantes.
Número de OSC participante	Primera reunión: 55 Segunda reunión: 70	2000	Cerca de 900 organizaciones que elaboraron 243 propuestas en torno a los temas de la III Cumbre.	
Financia	Gobiernos: Chile y Canadá OEA, BID	OSCs	AID/PREAL	OSCs
Resultado	Influencia en los documentos finales de la Cumbre.	Declaración entregada a los gobiernos en la Cumbre Oficial. Consolidación de la ASC como alianza hemisférica de OSCs	Recomendaciones finales de las OSC difundidas por la web y al GRIC, integradas a la Declaración de Principios y Plan de Acción de la Cumbre	Declaración Final y Plan de Acción del Foro Continental sobre Educación, entregados en la Cumbre y difundidos a través de la web.

Elaboración propia y adaptado de Shamsie, 2000.

Fuentes: Foro Continental sobre Educación; OEA/Sociedad Civil; Proyecto Participa; Reunión Hemisférica de Miami.

Según se analiza, esta situación ha sido favorecida por la propia manera como ha venido siendo manejada esta iniciativa y este proceso de Cumbres de las Américas: "(...) una secuencia de procesos poco conectados, cada uno con una naturaleza particular. Las dos Cumbres –Miami (1994) y Santiago (1998)– fueron acogidas y organizadas por diferentes países, cada uno con su manera propia de vincularse a la participación de la sociedad civil. La Cumbre de Bolivia sobre Desarrollo Sostenible fue un encuentro especializado y un proceso distinto. Si bien las negociaciones sobre ALCA se relacionan íntimamente a los Procesos de las Cumbres, éstas han sido tratadas por separado. Paralelamente algunas instituciones están desarrollando mecanismos por separado para la participación de organismos de la sociedad civil. El mecanismo

considerado en este documento – OEA/ISP, ALCA, y los mecanismos usados en las dos Cumbres – por el momento, a veces están conectados y otras veces no”. (Shamsie 2000:9)

Incluimos, entre las experiencias seleccionadas, ejemplos de todas estas dimensiones de participación ciudadana en educación: procesos nacionales de consulta (Perú y Guatemala) y de fortalecimiento de la sociedad civil (Chile) desde el Estado; experiencias de vigilancia ciudadana en torno a la educación (Guatemala, México, Nicaragua, Perú y Venezuela); trabajo educativo y en pro de la educación desde los medios de comunicación, con involucramiento de la empresa privada (Ecuador y Colombia); desarrollo humano y desarrollo local a partir de la universidad (Argentina); y alianzas sociales regionales, continentales y mundiales de diversa naturaleza y signo (Alianza Social Continental/Foro Continental de la Educación, Mesa de Concertación de ONGs en América Latina, Pronunciamiento Latinoamericano por una Educación para Todos, y Campaña Mundial por la Educación/Campañas Nacionales en Brasil y Perú).

PARTICIPACION CIUDADANA EN EDUCACION

20 EXPERIENCIAS

Parte II

PARTICIPACION ESTUDIANTIL MAS ALLA DEL AULA DE CLASE

ECUADOR: Un Encuentro Nacional de Alfabetizadores Estudiantiles

Los jóvenes estudiantes son convocados a analizar la educación nacional y proponer cambios para ésta

La Campaña Nacional de Alfabetización “Monseñor Leonidas Proaño” se realizó en el Ecuador con la participación de cerca de 70.000 estudiantes de los dos últimos años del colegio secundario y de los Institutos Normales. Toda la campaña giró en torno a la temática de los derechos humanos, adoptándose la Declaración Universal de los Derechos Humanos como eje para elaboración de las 23 lecciones. Organizados en brigadas, y bajo la coordinación de sus profesores, los jóvenes dedicaron sus tres meses de vacaciones, más un mes adicional que coincidió con el período escolar, para colaborar en una tarea de gran contenido humano y relevancia nacional como es la alfabetización. Cerca de 200.000 personas concluyeron la campaña y más del 80% de ellas lograron un nivel aceptable de alfabetización (capacidad para leer comprensivamente un texto corto referido a los derechos humanos y para escribir creativamente acerca de sus experiencias en la campaña), según revelaron las evaluaciones interna y externa (equipo de UNESCO) de la campaña, condensadas en un solo Informe Final.

La campaña se concibió no como un esfuerzo aislado de alfabetización/educación de adultos, sino además como una estrategia destinada a dinamizar y revitalizar la educación nacional y, en particular, el sistema educativo formal. La campaña se vinculó a este último de muchas maneras: fue conducida por el Ministerio de Educación, aprovechando sus estructuras, instancias y personal; involucró a Universidades y organismos no-gubernamentales relacionados con la educación en todo el país; los alfabetizadores fueron estudiantes secundarios, para quienes la alfabetización se planteó como un requisito para la graduación; los asesores técnicos de los alfabetizadores fueron sus propios profesores en los respectivos colegios; todos los materiales preparados para la campaña -incluidos los 32 folletos utilizados para la formación a distancia de los alfabetizadores, y que constituyeron una pequeña “biblioteca del alfabetizador”- fueron distribuidos ampliamente a todas las escuelas y profesores de la red de enseñanza pública del país; planes específicos de capacitación se diseñaron para los diferentes grupos y sectores involucrados en la campaña: estudiantes, profesores, y personal del Ministerio de Educación a nivel central, intermedio y local; un programa radial con orientaciones pedagógicas se mantuvo en el aire a lo largo de toda la campaña y fue transmitido en cadena nacional los sábados y los domingos.

En esta línea de hacer de la alfabetización un motor de la renovación educativa en el país, al término de la campaña se organizó un Encuentro Nacional de Alfabetizadores Estudiantiles (Quito, 21-23 Septiembre 1989), de tres días de duración, en el que participaron cerca de 800 jóvenes de todas las provincias del país. Quienes llegaron a este Encuentro Nacional fueron elegidos por sus compañeros de brigada y luego en sucesivos encuentros a nivel cantonal y provincial. Los alfabetizadores que llegaron a este Encuentro eran jóvenes elegidos por sus compañeros en virtud de sus cualidades y compromiso en la tarea de la alfabetización.

Estudiantes por muchos años, y educadores por cuatro meses, en una experiencia corta pero sumamente compleja y de la que salían victoriosos (en la encuesta final aplicada a los alfabetizadores, el 84% dijo que volvería a repetir la experiencia de alfabetizar), estos jóvenes se habían ganado el derecho a ser escuchados como voz calificada para opinar sobre la educación nacional. El Encuentro Nacional convocó por eso a los jóvenes a analizar el sistema educativo nacional y a proponer cambios para éste. Se definió una metodología de trabajo y se propusieron tres preguntas como eje del Encuentro:

1. ¿Qué tenemos que decir sobre nuestro sistema educativo nacional?

2. ¿Qué propuestas tenemos para el futuro de la educación en nuestro país?
3. ¿Qué medidas concretas podemos sugerir para implementar realísticamente los cambios propuestos?

Estas preguntas fueron discutidas simultáneamente en 33 talleres, cada uno integrado por entre 20 y 25 alfabetizadores provenientes de diversas provincias. Los propios jóvenes coordinaron dichos talleres, eligiendo un moderador y un relator dentro de cada grupo. El Plenario de Relatores se reunía diariamente a socializar y resumir las conclusiones de cada uno de sus grupos, y designó una Comisión de Relatoría, integrada por tres alfabetizadores, la cual redactó el Informe Final, y fue la encargada de leerlo y entregarlo al Ministro de Educación en la sesión de clausura del Encuentro y al entonces Presidente de la República, Rodrigo Borja, en el acto final de clausura de la campaña (Riobamba, 24 septiembre 1989).

La Memoria del Encuentro fue publicada y distribuida ampliamente, y recoge materiales testimoniales, fotografías, boletines internos, carteles y pancartas, murales, discursos, evaluaciones escritas de puño y letra de los alfabetizadores. La parte central está dedicada a las relatorías de los talleres, y a las conclusiones y recomendaciones finales.

Los jóvenes hicieron una crítica maciza y sin contemplaciones al sistema educativo ecuatoriano, en términos sencillos y directos, sin tecnicismos, con la espontaneidad de la juventud y con la sabiduría que dan años de haber pasado por las aulas. Imposible tomar todas las recomendaciones al pie de la letra, muchas de ellas ingenuas y basadas en un desconocimiento de la complejidad del sistema escolar, social y político (complejidad de la que tampoco pueden dar cuenta los equipos de expertos). Pero imposible también desconocer el punto de vista de los jóvenes, sabios en la identificación de los principales vicios del sistema educativo y de sus vías de resolución. Aquí, una pequeña muestra de algunas recomendaciones hechas:

Medidas concretas sugeridas

- Dar prioridad a la educación aumentando el presupuesto nacional y dejando de lado el armamentismo.
- Igual trato a todos los colegios por parte del Estado.
- Crear una ley de participación del dirigente estudiantil en las juntas de curso.
- Implementar nuevos programas acordes con la realidad nacional.
- Supervisión constante y efectiva por parte de las autoridades educacionales.
- Que sean los alumnos quienes desarrollen los temas de clase, para así formarse en el sentido crítico y la responsabilidad.
- Una nueva forma de evaluación que fomente el razonamiento.
- Implementación de departamentos de orientación vocacional desde la escuela primaria.
- Dar prioridad a las materias de especialización en el ciclo diversificado, disminuyendo las horas de cultura general.
- Los maestros deben tener preparación psicopedagógica y una renovación constante de conocimientos.
- Despolitización de los puestos del magisterio. Que los puestos se otorguen de acuerdo a concursos de merecimiento, dejando de lado intereses personales.
- Mayor remuneración a los maestros y especial atención a los de las zonas rurales.
- Estabilidad del personal docente a lo largo del año lectivo.
- Que al maestro se le asignen las materias de acuerdo a su especialidad.
- Creación de institutos para personas impedidas.
- Creación de carreras técnicas acordes con la realidad nacional.
- Equipar a los planteles con laboratorios y talleres con maquinarias y materiales didácticos necesarios.

- Abolir la comercialización de los títulos de bachiller.
- Construir vías de acceso para facilitar la movilización en las áreas rurales.
- Creación de universidades en ciudades que se encuentran en pleno desarrollo.
- Que funcione mejor la comisión reguladora de costos.
- Cumplimiento de la ley del libro, que se proporcionen libros específicos, actualizados y con precios populares.
- Control de la zonificación escolar.
- Establecer la obligatoriedad de los cursos de nivelación para la entrada al colegio.
- Exigir la participación de los medios de comunicación para incentivar y desarrollar la educación nacional.

Un problema latente fue el conflicto entre jóvenes (estudiantes) y adultos (docentes y autoridades) presentes en el Encuentro. Este era, definitivamente, un encuentro juvenil. Pero no todas las autoridades provinciales de la campaña y los profesores que habían venido acompañando a las delegaciones pudieron entenderlo. La sociedad adulta es resistente a dar espacio propio a los jóvenes. No es fácil que los docentes acepten, incluso en condiciones excepcionales, el segundo plano frente a los alumnos.

Asimismo, salvo contadas excepciones, los medios de comunicación dieron escasa cobertura al Encuentro. En todo caso, periodistas y camarógrafos presentes concentraron su atención en los actos de inauguración y clausura, apuntando grabadoras y cámaras hacia el estrado, pendientes - en la mejor tradición periodística- del Ministro y las autoridades. Abajo y por todos lados, en el graderío, los corredores, los jardines y las aulas, transcurría el verdadero Encuentro y la verdadera noticia.

Fuentes: ECUADOR-Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño"/UNICEF 1990a y 1990b. Torres 1990.

BRASIL: *Clube do Jornal y Primeiras Letras*

Alumnos y profesores como autores de textos y editores de periódicos

El proyecto *Clube do Jornal* (Club del Periódico) se inició en 1994, y sus principales actores son los adolescentes y jóvenes que estudian en los colegios secundarios públicos del Estado de Ceará, en el Nordeste de Brasil. El proyecto es impulsado por una ONG, *Comunicação e Cultura* (Comunicación y Cultura), en alianza con el sistema escolar público y, más recientemente, con empresas dispuestas a apadrinar el proyecto. El proyecto apunta a la transformación de la institución y la educación escolar en instituciones más democráticas, que acepten la identidad y el protagonismo de los jóvenes, y que aprendan junto con ellos. El proyecto es visto como una contribución para hacer de la escuela un *locus* importante de formación en y para el ejercicio de la ciudadanía.

Clube do Jornal apoya a los jóvenes a fin de que produzcan sus propios periódicos estudiantiles. De este modo se busca motivar a los jóvenes hacia la lectura y la escritura de una manera que les resulta amena, creativa y relevante. Se pretende también que comprendan mejor la importancia de la comunicación y de los medios en la sociedad contemporánea, que aprendan a producir textos, y que aprendan también un código de ética y responsabilidad pública.

El proyecto funciona actualmente en 111 colegios en 24 municipios y 81 comunidades de Ceará, con la participación de 1.322 jóvenes, 62% de ellos mujeres (la mayoría entre 13 y 18 años). En el 2000 se publicaron 311 ediciones, con un tiraje de 340 mil ejemplares. El proyecto aspira llegar al 90% de los colegios (300) de enseñanza secundaria de Ceará a fines de 2003.

Los propios jóvenes forman el Club y escogen sus autoridades. Hay cuatro reglas para ingresar al Club: 1) solo pueden ser socios alumnos regularmente matriculados en la escuela y con al menos 13 años de edad; 2) asistir a un Curso Introductorio (24 horas de clase); 3) el Club debe elegir un tesorero y rendir cuentas de la venta de las ediciones del periódico; 4) el Club debe funcionar con régimen democrático, eligiendo a los coordinadores. A partir de aquí, cada Club crea su propio reglamento.

Para confeccionar sus periódicos, los jóvenes son capacitados en diversos cursos y talleres de comunicación y de edición electrónica, y en temáticas como los derechos humanos, género, sexualidad, liderazgo, etc. El Curso Introductorio tiene por finalidad hacer que cada joven pruebe su vocación para el proyecto. En vista de que la demanda por entrar a estos *Clubes do Jornal* y a estos talleres ha superado la capacidad de respuesta, se decidió eliminar los procesos de selección para el ingreso al Curso de Comunicación, a fin de no dejar afuera a los jóvenes con mayor riesgo de exclusión social. Esto exigió transformar por completo el curso a fin de flexibilizar y diversificar la oferta de talleres.

El principio de protagonismo se aplica también a la producción de los periódicos, realizada en su totalidad por los jóvenes: la selección de los temas, la producción de textos e ilustraciones, la diagramación y la distribución. Son los miembros del Club quienes deciden los tirajes y la periodicidad con la que quieren sacar el periódico. En muchos casos deben buscar maneras de financiar los costos de impresión, para lo cual realizan rifas, solicitan el apoyo de los comerciantes del barrio, etc.

La libertad de los jóvenes editores tiene como único condicionante el respeto del Código de Ética del proyecto, que promueve los Derechos Humanos, la no utilización del periódico para fines personales o partidarios y el Derecho a Respuesta o Réplica. Se decidió asimismo que los periódicos no pueden publicar informaciones anónimas.

La relación de los Clubes con la escuela no siempre es fácil. El periódico es un poder visto a veces con desconfianza por parte de las direcciones escolares así como por los jóvenes más articulados políticamente, que participan de instancias representativas, como los centros estudiantiles. Unos y otros suelen temer la independencia del periódico.

La censura y las tentativas de control por parte de la escuela no siempre expresan una reacción autoritaria o defensiva frente a la crítica; muchas veces la dirección o los profesores ven en el periódico hecho por los alumnos una herramienta de promoción institucional, y se preocupan por la imagen del periódico y de la escuela que se transmite a través de éste.

El papel que cumple la ONG en relación a este proyecto abarca los aspectos logísticos – búsqueda de patrocinadores comunes e impresión de los periódicos – , la capacitación de los jóvenes, y la interlocución con las escuelas y la Secretaria de Educación para una mejor comprensión del concepto de protagonismo juvenil. Asimismo, facilita el diálogo entre los jóvenes, mediante la organización regular de encuentros para intercambiar experiencias, los cuales son un momento de creación de una identidad colectiva y – al menos a eso se aspira - tal vez de un movimiento de periódicos estudiantiles, en un futuro.

La experiencia ganada en este proyecto llevó a *Comunicação e Cultura* a formular una Pedagogía de la Participación. Asimismo, decidió iniciar un proyecto esta vez en las escuelas primarias, trabajando al mismo tiempo con niños y con maestros, y también en torno a la lectura y la escritura como dinamizadores. Así surgió el proyecto *Primeras Letras*, iniciado en el año

2000. El proyecto publica periódicos editados por los profesores (primero, segundo y tercer ciclo de primaria) a partir de textos y dibujos hechos por sus alumnos. De este modo, alumnos y profesores pasan a ser autores, editores y diseminadores de una rica producción escrita y gráfica – la de niños y niñas en sus aulas de clase - que por lo general es desvalorizada por la escuela. Esos periódicos, que también circulan fuera de la escuela -principalmente entre los padres de los alumnos-, son un instrumento de dinamización de las clases, de valorización social de la escritura y de la promoción de la ciudadanía de los alumnos. A la vez, dan visibilidad al trabajo de los profesores, favoreciendo su reconocimiento por la sociedad.

Este proyecto ha tenido gran acogida y ha sido a la fecha adoptado por 305 escuelas de enseñanza básica en 86 municipios, cubriendo aproximadamente a 123 mil alumnos. En cada escuela hay profesores que coordinan el proyecto, quienes también reciben formación y participan en encuentros bimestrales de intercambio de experiencias. En el año 2000 participaron en esos encuentros cerca de 1000 profesores, en 54 encuentros de intercambio y 50 talleres de capacitación.

El proyecto tiene un costo muy reducido para las Secretarías de Educación, lo que lo hace viable y permite su continuidad y multiplicación. Para lograr la sustentabilidad de la propuesta, se creó el Programa "Empresa Asociada a la Escuela", mediante el cual se consiguió que 11 empresas apadrinen los periódicos, asumiendo los costos de impresión.

Fuentes: Relatório 2000 y página web de *Comunicação e Cultura*. Texto electrónico enviado por el director del proyecto.

ESTADO Y COMUNIDAD LOCAL: DESAFIANDO LOS LIMITES DE LO FORMAL Y LO NO-FORMAL

ARGENTINA: Los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT)

Un CEPT es una escuela oficial de gestión pública, basada en la organización comunitaria y administrada por una Asociación Civil, la Asociación del Centro Educativo para la Producción Total (ACEPT). El CEPT articula dos líneas de acción: 1) la educación de los jóvenes y la capacitación de las familias rurales, a través del modelo conocido como “pedagogía de la alternancia”; y 2) el desarrollo de la comunidad local.

Los primeros CEPT surgieron en 1988. Un año más tarde, el modelo fue aprobado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Hoy hay 20 CEPT funcionando en el medio rural, diseminados por toda la provincia. En ellos estudian aproximadamente 1500 adolescentes y jóvenes, quienes cursan los últimos cinco años de la educación secundaria (que corresponden, en la actual estructura escolar argentina, al Tercer Ciclo de la Educación General Básica–EGB, y al Polimodal). Más de 3.000 familias están involucradas directamente, y alrededor de 5.000 en forma indirecta.

La ACEPT está formada por familias de pequeños productores, trabajadores rurales y representantes de instituciones de la comunidad tales como organizaciones gremiales, cooperativas, y otras organizaciones propias del medio rural. Cada ACEPT elige un Consejo de Administración, que administra la institución en todos los aspectos: comunitarios, pedagógicos, administrativos, legales y económicos.

La Pedagogía de la Alternancia permite a adolescentes y jóvenes del medio rural cursar la educación secundaria sin abandonar su medio. Esta pedagogía parte del análisis y de la reflexión de la propia realidad de los alumnos, para que puedan educarse sin desarraigarse. Propone, además, vincular permanentemente el saber científico con el saber popular y conectar lo aprendido con proyectos que vinculan estrechamente trabajo y producción. La “alternancia” se refiere a que la relación entre el alumno y la escuela se estructura en períodos alternados: los alumnos alternan su estadía en el CEPT con estadías en sus hogares, pero en ambos lados desarrollan actividades organizadas de aprendizaje. Cuando los alumnos están en sus hogares, los docentes hacen visitas domiciliarias y dan seguimiento a sus tareas y actividades de aprendizaje. De hecho, la propuesta educativa del CEPT incluye no sólo el aprendizaje de los alumnos sino también de sus familias. Se pretende que unos y otras aprendan y ejerciten la toma de decisiones para mejorar su calidad de vida, el pensarse integrados en una comunidad a través de proyectos concretos, y la capacidad de ser protagonistas del desarrollo de su medio y por ende de su propio destino.

La organización y la participación familiar y comunitaria están en los fundamentos del programa, a partir de la autogestión y la cogestión como modelo de organización. Cada Consejo de Administración tiene autonomía para desempeñarse en los ámbitos oficiales y privados, locales y municipales. Además, los veinte Consejos de Administración (uno por cada CEPT funcionando actualmente en la provincia) se agrupan en una organización de segundo grado, la FACEPT (Federación de Asociaciones Centros Educativos para la Producción Total). La Federación es el ámbito donde las comunidades acuerdan y construyen lineamientos comunes. De este modo, si bien los Consejos tienen autonomía para desarrollar sus políticas locales, lo hacen en referencia a un marco más amplio, acordado a través de los lineamientos que se deciden en la FACEPT.

A su vez, la FACEPT co-gestiona con el Estado: con la Dirección General de Cultura y Educación en los aspectos educativos, pedagógicos y normativos específicos del Programa; y con otros organismos (por ejemplo, el Ministerio de Agricultura, Ganadería y Alimentación) en relación a políticas del desarrollo local, tales como emprendimientos productivos, créditos especiales o asistencia técnica a productores. Esta forma cogestiva lleva a alianzas estratégicas con otros organismos oficiales y no gubernamentales.

Educación y desarrollo local constituyen en el CEPT dos caras de la misma moneda. Lo educativo y formativo se entrelazan con acciones comunitarias orientadas al desarrollo local, a promover formas organizativas, propias de cada comunidad, para responder a sus necesidades.

Dadas las características especiales del programa, la Dirección General de Cultura y Educación y la FACEPT acordaron que en cada CEPT se constituya un equipo técnico-docente. Hay normativas específicas que rigen esta experiencia, ya que el trabajo del docente en este programa reviste características y competencias muy particulares. El CEPT requiere docentes con capacidad para manejar ambos componentes, el pedagógico y el productivo, y para valorar y manejar adecuadamente las ventajas que ofrece el modelo de alternancia. Esta capacidad no está instalada y hay que desarrollarla vía formación y capacitación y, sobre todo, a lo largo de la propia experiencia de trabajo. El perfil docente, en general, es el de técnicos formados en y vinculados con las ciencias agrarias, comprometidos con el desarrollo rural.

En todos los casos, quienes se incorporan al trabajo en los CEPT parten de un compromiso y respeto muy especial por la realidad socio-cultural del medio, por los valores de las personas del campo, así como por los objetivos y aspectos organizacionales del programa. El compromiso principal que asume el equipo técnico-docente al ingresar a un CEPT, es un compromiso de servicio que debe traducirse en acciones concretas en favor de la educación y el desarrollo de las familias y de las comunidades rurales. Los testimonios de las familias que participan en el Proyecto CEPT testifican, en efecto, este compromiso.

Desarrollos recientes

Recientemente, la FACEPT ha empezado a promover en cada CEPT la constitución de los denominados Comités de Desarrollo Local (CDL). A partir del análisis de su propia experiencia, la Federación llegó a la conclusión de que la organización de base es la clave para el desarrollo de cualquier experiencia comunitaria. En este caso, se trata de definir y ejecutar políticas y acciones de desarrollo local.

Los CDL están integrados por productores, técnicos-docentes y egresados de los CEPT. Estos se encargarán de proponer planes y programas de desarrollo local, evaluar los proyectos productivos de los egresados, y formular alianzas estratégicas con los Municipios, empresas, organizaciones intermedias, etc.

Asimismo, a pedido de la FACEPT, en agosto de 1998 la Dirección General de Cultura y Educación aprobó la creación del Instituto Técnico Superior para la Producción Total. La FACEPT ve este Instituto como un espacio de capacitación y formación continua y polivalente de un amplio espectro de agentes educativos y sociales que tienen relación con la zona, con los CEPT y con el desarrollo local: técnicos en políticas de desarrollo local, docentes y técnicos del Programa CEPT, Consejos de Administración, productores y trabajadores rurales, egresados de los CEPT, docentes y técnicos de otros servicios educativos así como de funcionarios municipales (Secretarios de la Producción, etc.)

Fuente: Bacalini y Ferraris 2001.

EMPRESA PRIVADA, MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y EDUCACION

ECUADOR: Proyecto “*El Comercio va a las Aulas*”

“*El Comercio va a las Aulas*” es un proyecto de comunicación educativa, iniciado en 1989 y auspiciado por la Fundación *El Comercio*. El Proyecto promueve la utilización del periódico como soporte del sistema escolar y como herramienta para el mejoramiento de la calidad y modernización del sistema educativo ecuatoriano, promoviendo para ello la utilización progresiva y la lectura del periódico en el hogar, el aula y la escuela.

El proyecto asume que el diario es una herramienta indispensable de aprendizaje y de educación ciudadana para niños y jóvenes, y para los propios maestros. El diario es el reflejo de los grandes problemas del momento. Plantea además, interrogantes del diario convivir.

Las estrategias operacionales del proyecto incluyen: un Club de Periodismo, el periódico mensual *EducAcción*, concursos nacionales, la Semana Nacional de la Educación, talleres para uso del periódico en el aula y el Acercamiento a la Lectura Crítica, y el apoyo a actividades de solidaridad en la ciudad y en el país.

El Club de Periodismo antecede al proyecto “*El Comercio va a las Aulas*” y constituyó, de hecho, su motor principal. El Club de Periodismo se inició en 1976 con el objetivo de apoyar el desarrollo cultural, educativo y social de los jóvenes ecuatorianos. Su núcleo central de actividades es el desarrollo de acciones para fomentar la lectura entre los jóvenes y para incorporar al periódico en las aulas. Cada año ingresan al Club de Periodismo estudiantes de cuarto curso de los colegios de Quito.

El diario en la escuela. El uso del periódico en la sala de clases se inició hace muchos años, pero ha sido en los últimos cinco años que se ha destacado como un proyecto de gran significado y amplia cobertura. Inicialmente se trabajó con unas pocas instituciones educativas a las que se les entregaba el diario y otras publicaciones de la Fundación, y se les pedía *feedback* acerca del uso que daban a las diversas secciones del periódico, así como a revistas y suplementos, dentro del aula. A partir de esta retroalimentación se diseñó un sistema de capacitación docente en el manejo del periódico en el aula para cada una de las asignaturas. En 1994 se contactó a CENAISE, una ONG en Quito, para llevar adelante un proyecto piloto en esta línea. Este se inició en 1995 en nueve escuelas de Quito y sus alrededores (urbanas, urbano-marginales y rurales, laicas y religiosas, municipales, particulares y fiscales). En 1995 se dictaron cinco seminarios y talleres a 150 maestros. Al año siguiente se agregaron 10 instituciones educativas, 5 de ellas colegios secundarios, y cerca de 300 maestros fueron capacitados en el manejo del diario en el aula y en el Método de Acercamiento Crítico a la Lectura de Textos (MAC), formulado por especialistas de UNESCO-OREALC.

A fines de 1996, y en base a los resultados obtenidos, se decidió abrir el programa a todas las escuelas y colegios del país interesados en esta línea de trabajo. Desde entonces se ha continuado impartiendo seminarios y talleres en las escuelas y colegios que fueron parte del proyecto piloto, así como en todas las escuelas y colegios del Ecuador que han expresado interés en esta capacitación.

El periódico mensual *EducAcción*. Esta publicación se inició en febrero de 1992 y circula con el diario *El Comercio* el primer miércoles de cada mes. Es el único producto de este tipo en el Ecuador. Intenta crear un espacio para el debate nacional sobre propuestas y temas educativos.

Publica artículos y notas de pedagogos acreditados, entrevistas, reportajes y noticias del mundo de la pedagogía, y experiencias innovadoras realizándose en el país, así como en otros países. Dos componentes importantes de este proyecto editorial son la documentación y la investigación. Cada número gira en torno a un tema específico. Los números publicados han abordado ejes temáticos tales como los métodos de enseñanza, los docentes, la educación básica, las universidades, la cultura, el tiempo libre, la educación preescolar, los textos, la educación técnica, la lectura, las matemáticas, la lectura de la imagen, las ciencias sociales, la evaluación, educación y familia, orientación vocacional, los programas educativos, la profesionalización, educación intercultural bilingüe, educación técnica, educación sexual, la televisión, la educación religiosa, educación especial, educación para la paz y la vida, educación no formal, estadísticas sobre educación, educación inicial, reformas en educación, políticas estatales de educación, capacitación docente, entre otros.

Este periódico es coleccionable y se usa dentro del sistema educativo como apoyo al docente, siendo a la vez bien recibido por los padres de familia. Se utiliza con regularidad en el aula.

La Semana Nacional de la Educación A partir de 1994 se institucionalizó la "Semana Nacional de la Educación" que se realiza en el mes de abril, como homenaje al maestro (el Día del Maestro en el Ecuador es el 13 de abril). Dicha Semana ha tenido gran acogida e impacto en el país, siendo su propósito fundamental darle al docente una tribuna para ser escuchado y poder debatir dentro de foros especializados, con la presencia de ex ministros de educación, profesionales reconocidos en el campo educativo y la asistencia de una gran audiencia que incluye a varios sectores de la sociedad.

La semana se inicia con un Foro Juvenil al que asisten estudiantes de los colegios miembros del Club de Periodismo y otros invitados, y en el que se tratan temas de interés para los jóvenes en el campo educativo. A lo largo de la semana se llevan a cabo asimismo cine foros para estudiantes primarios y secundarios.

Se realizan también talleres dirigidos a maestros primarios y secundarios de las cuatro áreas básicas: matemática, lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales. La participación ha sido masiva, maestros de los sectores urbanos y rurales de Sierra, Costa y Oriente se dan cita en Quito para asistir a estos talleres. Los propios maestros han manifestado que la razón del éxito alcanzado se debe al poder de convocatoria que tiene el proyecto *El Comercio* va a las Aulas dentro de la comunidad educativa, gracias a su seriedad y credibilidad.

Además de conocer más de cerca las necesidades y planteamientos de los docentes, a través de encuestas especializadas y formularios que se entregan a los maestros participantes se puede definir qué secciones, suplementos y páginas especiales del periódico están siendo utilizadas en el aula y de qué manera. Permite igualmente recabar las necesidades específicas de publicaciones e información requeridas por los maestros y la mejor forma de presentación para su utilización en la escuela.

Fuente: Informe Anual del Proyecto *El Comercio* va a las Aulas, *El Comercio*, Quito, 2000.

COLOMBIA: Proyecto “Educación, Compromiso de Todos”

Las tres instituciones que impulsan el proyecto

El proyecto '*Educación, compromiso de todos*' se inició en 1998 y es impulsado conjuntamente por tres entidades privadas: La Casa Editorial El Tiempo y las fundaciones Corona y Antonio Restrepo Barco.

La Casa Editorial El Tiempo (CEET), fundada en 1956, es una entidad privada con fines filantrópicos. Las actividades de apoyo a la comunidad se articulan en torno a la actividad regular del diario "*El Tiempo*" y de sus otras empresas y actividades. En 1997 la CEET creó la Vicepresidencia de Relaciones con la Comunidad como parte de la estructura corporativa, la cual fue encargada de: La educación de la población como prioridad nacional para la consolidación democrática y cultural, La construcción de ciudadanía a través de programas de fortalecimiento de lo público que comienzan con el acceso a información, y La auto-evaluación como medio de comunicación. Alrededor de estos ejes se desarrollan diez proyectos en tres áreas: educación, construcción de ciudadanía, y responsabilidad social y medios, los cuales se desarrollan con apoyo de ONGs. La Vicepresidencia es la conciencia crítica de la organización: alimenta debates y controversias que enriquecen el contenido editorial del periódico y presiona para que se dé más espacio a temas y preocupaciones de la comunidad que usualmente tienen tratamiento marginal en los medios.

La Fundación Corona es una entidad privada sin ánimo de lucro creada en 1963 con el nombre de Fundación Santa Elena, como expresión de responsabilidad social y solidaridad de la familia Echavarría Olózaga y de la Organización Corona, ambas ligadas al desarrollo industrial del país desde 1920. La Fundación facilita y promueve programas dirigidos a los sectores más pobres, en cuatro áreas: Desarrollo empresarial, Educación, Salud y Gestión local y comunitaria. En Educación, los proyectos que apoya se inscriben en dos líneas programáticas: gestión y calidad de la educación básica, e investigación en políticas educativas.

La Fundación Antonio Restrepo Barco, creada en 1986, es una entidad sin ánimo de lucro cuyo objetivo es el desarrollo educativo, técnico y cultural de la niñez y la juventud carentes de recursos. Desarrolla proyectos en salud, familia, participación social y mejoramiento del ingreso y se ha trazado seis áreas básicas de intervención: Calidad de la educación, Nuevos horizontes y alternativas para los jóvenes, Derechos y protección integral de la niñez, Gestión en salud, Participación social y mejoramiento del ingreso, y Comunicación para el desarrollo. En el área educativa, la Fundación impulsa la formación de maestros, el desarrollo de pedagogías innovadoras y la producción de medios y materiales educativos.

Componentes del Proyecto

1. Expresión Ciudadana. Busca abrir canales de participación para que todos - el ciudadano común, los gremios y grupos interesados, los expertos y los medios de comunicación- puedan opinar sobre educación. Se realizan foros, mesas de trabajo, encuentros con grupos de interés y debates, además de preguntas en Internet y opinómetros para consultar lo que piensan los colombianos. Todas estas actividades tienen el objetivo estratégico de fortalecer una Agenda Ciudadana de Educación que sirva como base de interacción entre el público y los dirigentes del país, y que sea parte del debate electoral en la próxima campaña presidencial.

2. Cualificación de la información. Busca brindar herramientas a periodistas y medios para especializar su labor en torno a la educación y optimizar su aporte a la opinión pública. Incluye talleres con periodistas, encuentros entre ellos y expertos para abordar temas específicos, y boletines para proponer asuntos, enfoques y fuentes de trabajo que permitan ampliar y mejorar la calidad de la información.

3. Seguimiento a las políticas educativas. Busca hacer visible a la opinión pública la gestión de los distintos gobiernos nacionales en el tema educativo, a través de informes periodísticos, editoriales y separatas en los que se explican y discuten las propuestas de los candidatos y las ejecuciones del mandatario en funciones. De este modo se busca que la opinión pública tenga mejores elementos de opinión para debatir sobre educación.

Historia del proyecto

1998

- El proyecto nació originalmente como un intento de la Fundación Corona, la Casa Editorial El Tiempo y la Universidad de los Andes para dar visibilidad al tema educativo en el debate de la campaña presidencial de mayo de 1998. Se comenzó por consultar a expertos sobre los temas claves en educación para organizar la discusión entre el público, el gobierno, los sectores sociales y los mismos expertos.
- A través de los Foros de Interés Ciudadano (metodología adaptada y aplicada por la Universidad de los Andes) se consultó al público y se aplicó una gran encuesta nacional de opinión sobre educación.
- Esos dos procesos dieron pie para crear la Agenda Ciudadana de Educación, que se confrontó con las propuestas de los equipos de las campañas electorales. De aquí salió una separata que circuló en todo el país con *El Tiempo* destinada a orientar a la ciudadanía sobre las propuestas electorales en educación.
- A través de artículos y columnas editoriales se buscó hacer transparente la transición de un gobierno a otro.

1999

- El proyecto acompañó el diseño y formulación del capítulo de educación del Plan Nacional de Desarrollo, divulgando su contenido en las páginas de *El Tiempo*, generando mecanismos interactivos para que la opinión ciudadana, y organizando mesas de trabajo con distintos sectores para discutir la viabilidad del plan.
- Se publicó la separata '*Del dicho al hecho*', que explicó a la opinión pública el proceso de discusión alrededor del plan, y comparó las propuestas del candidato Andrés Pastrana con lo plasmado en su Plan de Desarrollo como presidente en funciones. También se publicó una separata sobre Educación y Trabajo, sobre la relación entre el mundo productivo y la institución educativa, las dificultades del país en esta materia y los esfuerzos que desde el sector público y privado se realizan para mejorar las oportunidades de empleo de los colombianos. Dicho análisis cubrió desde la educación básica hasta la formación profesional, universitaria y especializada. La respuesta del público, a través de llamadas, cartas y correos electrónico, fue sobresaliente.
- Se siguió promoviendo el debate sobre educación en algunas regiones del país; en noviembre se realizó en Bogotá un foro especializado sobre financiamiento educativo.
- El grupo de expertos que apoya al proyecto fortaleció su contacto con el grupo de periodistas de la Casa Editorial, lo cual fortaleció el análisis y cobertura de la actualidad noticiosa y el tratamiento de los grandes asuntos estratégicos.

2000

- La experiencia acumulada llevó a los socios del proyecto a constituir una alianza estratégica para asegurar el trabajo sostenido y el logro de los objetivos. La Fundación Restrepo Barco pasó a ser miembro del proyecto.
- Buscando una mayor participación de la ciudadanía se abrió una consulta vía Internet alrededor del tema Educación y Paz y se publicó una separata analizando la estrecha relación que tiene la escuela con la construcción de una nación en paz.

- Se creó una línea de trabajo en cualificación de la información, en la que se organizó un taller de análisis de casos con comunicadores de Bogotá y un conversatorio sobre el sistema educativo colombiano.
- Se realizó un foro en torno a la posible reforma al sistema de evaluación por logros.
- Se realizaron consultas ciudadanas en Medellín, Cali, Bogotá y Barranquilla para conocer la percepción pública sobre la gestión educativa del gobierno nacional. Se organizaron mesas de trabajo con maestros, asociaciones privadas de colegios, representantes de padres de familia y secretarios de educación a fin de analizar la evolución de las políticas y programas del gobierno durante los dos primeros años.
- El gobierno, representado por el Departamento Nacional de Planeación y el Ministerio de Educación, respondió a las principales inquietudes planteadas por el proyecto y los actores consultados y se comprometió con una agenda político-programática para los dos años restantes. Esta evaluación fue objeto de una publicación en las páginas de educación del periódico.

2001:

- Se continúa trabajando en todas las líneas anteriores, a fin de fortalecer la Agenda Ciudadana de Educación que se inició con la consulta vía Internet sobre Educación y Paz. A través del sitio web se trabaja en temas estratégicos de la educación colombiana.

Fuente: Sitio web del proyecto Educación, Compromiso de Todos.

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA COMO IMPULSORA DEL DESARROLLO HUMANO Y EL DESARROLLO LOCAL

La Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) – Argentina

La Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) es una nueva universidad pública, creada en 1994, e innovadora en muchos sentidos.

Es pequeña, con una planta permanente de 130 investigadores-docentes con dedicación exclusiva o semi-exclusiva y cerca de 4.000 alumnos. Opera con un presupuesto estatal de alrededor de 10 millones de dólares. Está ubicada en un área urbana fuertemente deprimida, socialmente fragmentada entre barrios cerrados de alto nivel y zonas pobrísimas sin saneamiento básico, con gobiernos locales limitados en sus capacidades y recursos, donde se espera que las soluciones o los recursos provengan de decisiones nacionales o globales. Sus alumnos provienen de una microregión con casi 3 millones de habitantes, pero forma parte de la periferia de la región Metropolitana de Buenos Aires, megaciudad de 12 millones. La mayoría de los estudiantes son los primeros en su familia que acceden a la universidad, y en principio ven a la universidad como un trampolín para escapar de la zona e incluso del país. La dependencia de programas sociales manejados clientelarmente genera un sistema de valores crudamente pragmático.

La UNGS no es una universidad pobre para pobres. ¿En qué se diferencia de otras?

En su estructura interna:

- Tiene una administración centralizada, eficientemente organizada, evitando así la usual fragmentación y el comportamiento corporativo alrededor de la gestión de recursos.
- Tiene un sistema participativo de gestión académica y una gestión administrativa transparente.
- Está organizada en Institutos Multidisciplinarios de investigación y servicios, los que están al mismo tiempo a cargo de diversos tramos y áreas de la docencia. El Instituto de Ciencias tiene a su cargo la formación en el Primer Ciclo, al final de la cual se otorga un Diploma de Estudios Universitarios; los Institutos del Conurbano, Desarrollo Humano, e Industria, tienen a su cargo la formación del Segundo Ciclo, de formación profesional más específica. Esta estructura fomenta la corresponsabilidad de las unidades académicas por la formación de los graduados.
- Las carreras de grado que ofrece la universidad son en general inéditas o innovadoras por su contenido: Licenciaturas en Ecología Urbana, Política Social, Urbanismo, Administración Pública, Comunicación Social, Educación, Economía Industrial e Ingeniería Industrial (especialmente orientadas a PyMES), y varios Profesorados diseñados para adecuarse a la reforma educativa en el nivel secundario. Tiene asimismo una Maestría Latinoamericana en Economía y Desarrollo Industrial (con especialización en PyMES) y un Curso de Posgrado sobre Desarrollo Local en Áreas Metropolitanas.
- Para lograr altos niveles de formación a partir de un nivel inicial deficitario, se adoptó una estrategia pedagógica explícita, centrada en el aprendizaje, fortaleciendo el desarrollo de competencias y capacidades y no meramente la asimilación de contenidos.
- La universidad es gratuita y no tiene cuotas de alumnos. Para que la mayor cantidad de aspirantes a ingresar puedan hacerlo con mejores probabilidades de éxito, se diseñó un Curso de Aprestamiento Universitario que los alumnos pueden cursar mientras están en el último año de la enseñanza secundaria.
- La universidad impulsa una cultura de evaluación de los procesos y resultados de la docencia, la investigación y las actividades de servicio, lo que va encarnándose paulatinamente en sus prácticas.

En la relación con el medio local:

- Es reconocida por su firme vocación de vinculación con su medio social e institucional. Muchos proyectos de investigación usan una metodología participativa, encarando algunos de los problemas prácticos y complejos que enfrentan los gobiernos locales, las organizaciones sociales y no gubernamentales, los sectores empresariales, sindicales, etc. Los estudiantes van siendo incorporados a experiencias en los equipos de investigación, a fin de que reconozcan la problemática social de su zona así como sus posibilidades, y adquieran una experiencia profesional real antes de egresar de la universidad.
- La docencia en las carreras profesionales ofrecidas está basada en buena parte en producción propia de nuevo conocimiento empírico por parte de equipos encabezados por investigadores-docentes que conocen el campo profesional y son expertos en algunos de los problemas más críticos de la zona: la falta de sustentabilidad ecológica, la pobreza y la fragmentación social y territorial, la debilidad de las instituciones democráticas y el déficit de gobernanza; la desindustrialización y pérdida de competitividad de miles de pequeñas y medianas empresas; la débil calidad de la educación primaria, secundaria y terciaria no universitaria; la insuficiencia de las redes de comunicación social y participación.
- Tiene un Centro de las Artes, que provee un espacio para que los artistas locales se organicen autónomamente y puedan llegar a los barrios con su producción cultural.
- Trabaja con los periodistas y comunicadores de los diversos medios, para que contribuyan a que el imaginario colectivo sea alimentado con otro tipo de noticias y análisis, y a que los agentes públicos sean interpelados desde problemáticas más complejas.
- Tiene un Programa de Desarrollo Local (recientemente extendido a una región más amplia mediante una alianza –UNIDESARROLLO- con otras tres universidades públicas) dirigido a la formación y al encuentro horizontal de los agentes actuales o potenciales del desarrollo local, y a la vinculación de la universidad con el medio local, a menudo a través de la prestación de servicios.
- Establece vínculos cooperativos con el resto del sistema educativo de su zona. Ha aprovechado todas las oportunidades disponibles para ayudar a los profesores de la zona en su formación profesional. Una camada de futuros maestros de primaria está siendo formada y apoyada con becas de la Provincia de Buenos Aires, quienes tienen el compromiso posterior de enseñar durante al menos 5 años en escuelas de zonas con necesidades básicas insatisfechas. Una Escuela de Educación de Adultos propiciada por la universidad permite a los ciudadanos que no completaron sus estudios primarios, completarlos en las aulas universitarias.
- La universidad asume que tiene una responsabilidad en la constitución de la esfera pública, por lo que se ofrece como un espacio democrático donde todo vecino y actor social puede participar y ser escuchado. Problemas como las políticas de educación y de salud, las nuevas políticas de ajuste y la crisis económica y política son tratados en diálogo directo con la ciudadanía local.

En el plano internacional, la UNGS ha tomado varias iniciativas, entre otras:

- URBARED, una iniciativa conjunta del Instituto del Conurbano de la UNGS y el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional de México (UNAM). Vincula investigadores, actores políticos y sociales que trabajan en el campo de las políticas sociales en las ciudades latinoamericanas.
- Programa de investigación-acción sobre la problemática de algunas de las grandes metrópolis en América Latina (México, San Pablo, Buenos Aires, Río de Janeiro y Santiago), el cual viene produciendo encuentros de investigadores de algunas de las principales universidades de esas ciudades.
- LITTEC-Laboratorio de Investigación sobre Tecnología, Trabajo, Empresas y Competitividad es una iniciativa del Instituto de Industria. Busca constituir un espacio de

generación y vinculación permanente entre el conocimiento y la práctica, estableciendo un ciclo de retroalimentación que fortalece el desarrollo de las investigaciones y de la intervención en el campo de los sistemas productivos.

La UNGS aspira a que, en una década, muchos de sus estudiantes sean investigadores, profesionales y docentes de la universidad, estén en los gobiernos locales, en escuelas y colegios, en las industrias, en ONGs, en los medios de comunicación. Sus graduados serán parte del gobierno de la universidad, y la espiral de desarrollo continuará.

Poner todo esto en marcha ha sido muy complejo, porque implica una lucha constante en muchos frentes, principalmente en contra de las tendencias academicistas y corporativas usuales en el mundo universitario, y en medio de un contexto económico y social sumamente adverso generado por las políticas de ajuste estructural en el país. Se trata de un proceso en marcha y una apuesta de futuro, que puede consolidarse o no, dependiendo no sólo de las acciones de la universidad y de sus resultados, sino de las de los actores sociales y políticos tanto a nivel local como nacional e internacional.

Fuentes: Coraggio 2001. Página web de la [UNGS](#).

EL ESTADO COMO IMPULSOR DE LA SOCIEDAD CIVIL

CHILE: Programa para Fortalecer Alianzas entre la Sociedad Civil y el Estado

“Para Crecer con Igualdad debemos otorgar más poder a la ciudadanía, de modo que participe más activamente en las decisiones que le atañen en su barrio, en su comunidad, en su región, con un estilo de gobierno más cercano a la gente y con una política más comprometida con una distribución equitativa de los recursos”.
(Chile, Programa de Gobierno Concertación III, 1999: 48).

“Respetaremos, alentaremos y promoveremos la organización social, facilitando la constitución y reconocimiento de personalidad jurídica de las organizaciones que no persiguen fines de lucro, y reforzando las normas que permitan ejercer su derecho de petición y ejercicio de acciones legales en defensa de los intereses de grupo o de intereses públicos. La institucionalidad democrática se enriquece cuando multiplica las instancias de aporte ciudadano”. (ibid: 55).

El 4 de julio de 2000 se constituía en Chile el Consejo Ciudadano para el Fortalecimiento de la Sociedad Civil, convocado por el Presidente Ricardo Lagos. La creación de dicho Consejo se enmarca en una serie de medidas tomadas en tiempos recientes por el gobierno chileno para impulsar una nueva relación Estado-sociedad civil en el país, asumiendo de este modo un rol activo y proactivo en este terreno.

Con el apoyo de un crédito otorgado por el BID (Préstamo BID N° 1291/OC-CH), el Ministerio Secretaría General de Gobierno, a través de la División de Organizaciones Sociales (DOS), viene llevando a cabo el “Programa para Fortalecer Alianzas entre la Sociedad Civil y el Estado”. El Programa cuatro componentes, cada uno de ellos dirigido al logro de un objetivo específico:

1. *Fortalecimiento de la Sociedad Civil*, destinado a mejorar el marco institucional y crear los instrumentos necesarios para fortalecer la capacidad de desempeño de la sociedad civil organizada.
2. *Participación Ciudadana en las Políticas y Programas Públicos*, destinado a fortalecer la capacidad del Estado para incorporar la participación ciudadana en políticas y programas públicos e invertir de mayor capacidad a la ciudadanía respecto de las materias de interés público que la afecta.
3. *Fomento al Voluntariado*, a fin de motivar, estimular y ampliar el rol y campo de acción del voluntariado, como expresión de la participación ciudadana.
4. *Campaña Comunicacional*, a fin de informar y sensibilizar en torno a la importancia de las OSC para el desarrollo integral del país, e informar de las actividades del Programa.

El Programa prevé la contratación de servicios especializados para recopilar antecedentes, realizar estudios y desarrollar asesorías profesionales. En julio-agosto de 2001 se abrió una licitación invitando a universidades y organismos académicos, consultoras, ONGs y organizaciones ciudadanas sin fines de lucro a presentar propuestas para realizar las siguientes actividades en esta primera fase:

- Análisis de la legislación vigente en Chile para organizaciones de la sociedad civil, que contenga descripción de las diversas normativas que hoy las rigen, instrumentos de

financiamiento para las organizaciones de la sociedad civil, y proposición de medidas.

- Estudio de demanda de capacitación de las organizaciones de la sociedad civil y catastro regionalizado de instituciones oferentes de capacitación.
- Capacitación, asistencia técnica y asesoría especializada a veinte políticas y/o programas públicos, para la incorporación de la participación ciudadana en los diversos aspectos de su gestión.
- Estudio sobre la conversación social y opinión pública acerca del voluntariado en Chile.
- Sistematización de información sobre el voluntariado en Chile y en la experiencia comparada, producción de un catastro de instituciones públicas y privadas que trabajan con voluntarios.

El Instructivo Presidencial acerca de la Participación Ciudadana en los Programas y Políticas Públicas dio lugar a cinco Objetivos Fundamentales para una Política Nacional y Transversal de Participación Ciudadana o de “Nuevo Trato”.

1. Es preciso desarrollar una mayor densidad social para fortalecer la democracia. De ahí que se busca *fomentar y fortalecer el capital social de las personas y sus expresiones asociativas*.
2. Sustentar la democracia implica *afianzar la confianza social entre personas y de éstas con las instituciones públicas y privadas*.
3. De lo anterior se desprende la necesidad de una sociedad civil fuerte que reconozca sus deberes y derechos. De ahí que el Gobierno apueste por el *fortalecimiento y desarrollo de la cultura cívica, promoviendo y difundiendo los derechos y deberes ciudadanos*.
4. Pero como una sociedad verdaderamente democrática debe reconocer y aceptar las diferentes expresiones ciudadanas, por lo que se buscará *ampliar la ciudadanía, diversificando sus modalidades de ejercicio*.
5. El Gobierno, junto con contribuir a fortalecer la sociedad civil, se hace responsable *del fortalecimiento y modernización de sus propios mecanismos de comunicación y escucha con la ciudadanía, facilitando el diálogo y la correspondencia entre los diferentes actores sociales, políticos y económicos, para la construcción de un diverso orden social común*.

Fuentes: Castillo y Osorio 2001; Gobierno de Chile 2001a,b,c; PNUD 1998. Diario de la Sociedad Civil

CONSULTAS NACIONALES DE EDUCACIÓN

GUATEMALA: Diálogos y Consensos para la Reforma Educativa

Como parte del proceso de legitimación y democratización de la reforma educativa, la Comisión Consultiva para la Reforma Educativa y el Ministerio de Educación organizaron en 2000 un proceso de Diálogo y Consenso Nacional para la Reforma Educativa, a fin de discutir y recibir aportes en torno a los ejes definidos para la reforma: cultura de paz, multi- e inter-culturalidad, trabajo, ciudadanía y democracia, derechos humanos, equidad de género, ambiente, y valores.

Como antecedentes de este proceso de Diálogo y Consenso estaban:

- Progresivo estancamiento en el proceso de cumplimiento de los Acuerdos de Paz.
- Posiciones diversas y desinformación en relación a la Reforma Educativa (sectores que cuestionaban la reforma por estatal, o por autogestionaria, o por excesivo peso de “lo indígena”).
- La contienda electoral y la transición a un nuevo gobierno.

Los diálogos y consensos para la reforma educativa tuvieron como objeto:

1. Elaborar una agenda nacional de los temas relevantes de la educación con la participación de la población guatemalteca.
2. Conformar un Sistema de Consejos de Educación (en los niveles locales, municipales, departamentales, regionales lingüísticos y nacional) como la estructura permanente para vincular a la comunidad educativa y la sociedad civil en las acciones de la Reforma Educativa.

En base a estos objetivos se establecieron algunas líneas de acción:

- Fortalecer la dinámica y la representatividad de la sociedad civil y la comunidad educativa.
- Ampliar, continuar y profundizar la discusión sobre la orientación y planificación de la reforma educativa en el corto, mediano y largo plazo.
- Normar y legalizar el funcionamiento de los Consejos de Educación y capacitar a sus integrantes.
- Generar propuestas para la implementación de la reforma educativa.

El proceso de diálogo se inició en Septiembre 2000, en un proceso de abajo hacia arriba, realizado a través de la creación de Consejos de Educación a nivel municipal, departamental y nacional. Se realizaron 330 Diálogos Municipales. 10 Diálogos Zonales (en la capital), 22 Diálogos Departamentales y dos sesiones de Diálogo Nacional. En cada nivel se tabularon y analizaron los resultados del Diálogo y Consenso. Los informes finales se integraron en dos documentos de consulta para utilizarlo en el Diálogo y Consenso del nivel nacional, el primero con la memoria de los eventos y el segundo con una sistematización por temas.

En todo el proceso participaron estudiantes del nivel medio y universitarios, alcaldes y representantes de las corporaciones municipales, supervisores, coordinadores técnico-administrativos y técnico-pedagógicos, padres y madres de familia, magisterio nacional del sector oficial y privado de los diferentes niveles y modalidades, educadores del sector extraescolar y alfabetizadores, iglesias, organizaciones indígenas, organizaciones de mujeres y organizaciones de desarrollo social y educativo, Gobernadores Departamentales, Directores Departamentales de Educación, representantes de los distintos grupos lingüísticos del departamento, ONGs departamentales y las representaciones de las 20 delegaciones institucionales que integran a la Comisión Consultiva para la Reforma Educativa (MINEDUC, CONALFA, Academia de Lenguas Mayas, Consejo Nacional de Educación Maya -CNEM, Comisión Nacional Permanente de Reforma, CACIF, Foro Nacional de la Mujer, USAC, URL,

UMG, UVG, UFM, UR, Asamblea Nacional del Magisterio, Consejo Nacional de Colegios Privados- CONCEP, Conferencia Episcopal de Guatemala, Alianza Evangélica de Guatemala, Organización Nacional de Estudiantes de Guatemala –ONEG, y Organizaciones de Periodistas).

El Gran Diálogo Nacional concluyó entre diciembre 2000 y febrero 2001, con dos sesiones: en la primera (23-24 de noviembre del 2000) se discutieron los temas de: *necesidades educativas, pertinencia sociocultural, papel del Estado en la educación y Consejos de Educación*, y en la segunda (8-9 de febrero de 2001) se continuó la discusión y elaboración de consensos sobre estos temas. En estos eventos nacionales participaron delegados de los Consejos Provisionales de Educación a nivel departamental, integrantes de la Comisión Consultiva para la Reforma Educativa y representantes de grupos organizados, así como observadores.

La metodología de trabajo en el Diálogo Nacional estableció un mecanismo de normas parlamentarias para facilitar la discusión de los temas y la construcción de consensos. Se estableció un quórum de dos terceras partes de los delegados acreditados para el desarrollo de plenarios. Primero, se consultaba a la asamblea para verificar si existía consenso respecto a un planteamiento dado; de no haber consenso, se escuchaban argumentos a favor y en contra de la propuesta, así como propuestas alternativas; luego se procedía a la votación. Si el voto era de por lo menos dos terceras partes de los presentes, la propuesta era aceptada. Si no, se consignaba el disenso anotando el resultado de la votación para su seguimiento en actividades posteriores. Se discutieron y consensuaron los temas de *necesidades educativa, papel del Estado y pertinencia sociocultural*; se discutieron y consignaron las propuestas acerca de *sector privado, agentes del sistema educativo y género*; y se aprobó un cronograma de trabajo para fortalecer el Sistema de Consejos Educativos y conformar el Consejo Provisional de Educación del nivel Nacional.

Este proceso de diálogo permitió a la sociedad civil guatemalteca expresarse acerca de sus necesidades educativas, los ejes centrales de la reforma, el papel del Estado y del sector privado en la provisión de la educación, su propia participación en la reforma educativa, los perfiles de los educadores y del personal administrativo, y las formas deseadas de descentralización educativa.

Resultados del proceso

- Los Consejos Educativos permitieron viabilizar el diálogo entre distintos agentes y sectores de Guatemala en un nuevo espacio democrático antes inexistente (magisterio y ministerio de educación, sector indígena y magisterio, comunidad educativa y sociedad civil, autoridades democráticamente electas y sociedad civil) así como aglutinar y organizar un discurso de sectores sociales que no había podido expresarse antes.
- El diálogo sobre la reforma educativa abrió la discusión al menos en tres sentidos:
 - a) Reconocer perspectivas, reconsiderar posiciones y reconstruir visiones, metas, funciones y objetivos de la educación en el corto, mediano y largo plazo, reconociendo nuevas voces y demandas (pueblo indígena, organizaciones de mujeres, etc.)
 - b) Articular alianzas estratégicas gobierno-sociedad civil-sector privado en torno a la reforma.
 - c) Proponer escenarios educativos en función de las demandas del desarrollo nacional en otras áreas (política, economía, empleo, democracia, etc.)

Fortalezas del proceso

- Se modificaron percepciones y se eliminaron prejuicios acerca de la Reforma Educativa.
- Se abrió espacios para nuevos actores.
- Se creó un espacio de interlocución y construcción de confianza entre los protagonistas no gubernamentales del proceso y las autoridades educativas.

- Se hizo conciencia acerca de la importancia de los procesos educativos para mejorar la educación.
- Se fortaleció la organización local inter- e intra-sectorial.
- Se dio un reimpulso a los Acuerdos de Paz.

Fortalezas y resultados del proceso de Diálogo y Consenso

- Los participantes se apropiaron del Diálogo y Consenso y de la estructura organizacional propuesta para la participación.
- Los ejercicios de diálogo fueron un proceso de aprendizaje para la construcción de consensos y para derribar barreras y posicionamientos sectoriales.
- Se logró consenso en torno a la profesionalización docente y a la necesidad de una transformación curricular.
- Se tomó conciencia generalizada acerca del carácter multicultural del país.
- Se vio la importancia de la flexibilidad del Sistema de Consejos para lograr la representatividad a través de la inclusión de actores no convocados.
- Se obtuvo información y comentarios en torno a mecanismos de coordinación y asignación de tareas y responsabilidades de los Consejos en los distintos niveles.
- Se contó con información oportuna para el desarrollo de las actividades en los distintos niveles.
- En el desarrollo de las actividades hubo una amplia participación.
- Los eventos en todos los niveles dejaron un sentimiento de esperanza y confianza en el proceso.
- La Reforma Educativa pasó a ser un proyecto nacional, pasando de una propuesta de un grupo reducido de profesionales a un planteamiento de amplio espectro.

Debilidades del proceso

- Problemas en la convocatoria de los sectores y actores educativos en los niveles municipal y departamental, y en el nombramiento de delegados.
- Ausencia de una fase prevista para evaluar los resultados del Diálogo y Consenso del nivel nacional, y para retornar dichos resultados a los niveles departamental y municipal.
- Escaso apoyo de los medios de comunicación en la divulgación de las actividades desarrolladas.
- Falta de mecanismos para articular el Sistema de Consejos Educativos con otros proyectos y programas.
- No se conformó el Consejo Provisional de Educación en el nivel nacional.
- El tema pedagógico no fue incluido en la temática del proceso.

Debilidades en el desarrollo de los eventos de Diálogo y Consenso del nivel nacional

- No se logró superar los posicionamientos sectoriales.
- En el documento final hay planteamientos contradictorios y poco viables. La dinámica de las actividades no permitió profundizar en los mecanismos de implementación de lo acordado.
- Debilidad en la participación y el seguimiento por parte de miembros de la Comisión Consultiva para la Reforma Educativa.
- Los temas de género, papel del sector privado y agentes del sistema educativo no fueron consensuados.
- No se mencionan la investigación y la evaluación como elementos para mejorar la educación.
- No se profundizó en temas como la ciencia y la tecnología, la educación para el trabajo, la educación no formal y extraescolar, y la educación especial.

El proceso de la reforma sigue. La Comisión Consultiva continúa reuniéndose con los Consejos Departamentales para dar seguimiento al proceso y hay equipos trabajando en las siguientes

temáticas: a) Transformación curricular, b) Profesionalización docente, c) Transformación de las Escuelas Normales, y d) Resumen del marco doctrinal de la Reforma Educativa.

Fuentes: Documentos sin publicar del Equipo Técnico adscrito al Ministerio de Educación. [Página web del Ministerio de Educación](#)

PERU: “Puertas Abiertas”. Hacia un Acuerdo Nacional por la Educación

“La educación es un asunto que nos preocupa y nos interesa a todos los peruanos. El tipo de educación que recibimos puede prepararnos bien o mal para aprovechar las oportunidades que nos ofrece el mundo de hoy. Puede contribuir a nuestro desarrollo personal y al de nuestro país. Pero puede también limitar nuestros derechos como ciudadanos si, por ejemplo, continúa preparándonos sólo para seguir instrucciones y acatar las decisiones de otros, en lugar de prepararnos para imaginar el futuro y para participar activamente en él. Por eso resulta indispensable que los peruanos tengamos una opinión formada sobre la educación nacional y aportemos nuestras mejores ideas y expectativas. No en función del país en el que vivimos hoy, sino de un país que responda a nuestros ideales y esperanzas. Las peruanas y peruanos tenemos el derecho de opinar y el deber de ponernos de acuerdo para que la educación cambie, mejore y se desarrolle en los próximos 15 años. Todo ello en función de objetivos comunes, que reflejen los intereses de todos y no sólo los de grupos particulares, de un gobierno o de un sector de la sociedad”. (Comisión Nacional para un Acuerdo Nacional por la Educación).

Con este ánimo y estas palabras, la Comisión Nacional para un Acuerdo Nacional por la Educación convocó, el 16 de marzo de 2001, a una gran Consulta Nacional de Educación por encargo del Ministerio de Educación del Perú.

La Consulta Nacional de Educación se planteó como un diálogo abierto y plural del Estado con la sociedad civil a fin de definir y consensuar una propuesta educativa nacional, contando para ello con la participación de los diversos sectores y actores que intervienen en este proceso, con visión de futuro y con el objetivo de garantizar una educación de calidad para todos los peruanos.

La Comisión para un Acuerdo Nacional por la Educación, presidida por el Ministro de Educación, y los dos Vice Ministros del ramo, estuvo integrada por distinguidas personalidades vinculadas al quehacer educativo nacional y seleccionadas en función de su representatividad social. El SUTEP (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación en Perú) integró esta Comisión, al igual que representantes del sector académico, los medios de comunicación y la educación privada.

La consulta se propuso dos objetivos:

- Iniciar en todo el país un diálogo abierto y plural entre el Estado y las diversas personas, grupos e instituciones de la sociedad civil, en el que participen docentes, estudiantes, familias, autoridades, especialistas, empresarios, medios de comunicación, alcaldes, ONGs, líderes políticos y de opinión.
- Llegar a acuerdos básicos que orienten el rumbo de la educación peruana hasta el año 2015, y recogidos en un Acuerdo Nacional por la Educación que debía incluir metas prioritarias para los próximos 5 años y renovarse permanentemente de acuerdo a los nuevos retos.

Se trataba, así, de llegar a decisiones para un período largo de tiempo, que trasciendan uno o más períodos de gobierno y que garanticen continuidad, rectificación de los problemas y afianzamiento de los logros.

La Consulta se propuso promover el diálogo, la costumbre de escuchar al otro y expresar la propia opinión, la actitud de permanente búsqueda de acuerdos para el bien común. Se propuso estimular una amplia participación ciudadana a nivel nacional y regional, incluyendo maestros, estudiantes, autoridades, padres de familia, especialistas, instituciones, empresarios, alcaldes, ONGS, medios de comunicación, líderes políticos y de opinión. Se esperaba que todos ellos, en un diálogo consensual, plantearan demandas y propuestas para la educación y el desarrollo humano en el país.

Se seleccionaron seis temas para la Agenda de la consulta, los cuales habían ido definiéndose a partir de diversas opiniones de la ciudadanía a través de preguntas hechas vía los medios de comunicación. Cada uno de estos temas de la Agenda se formuló como una pregunta:

1. ¿Qué necesitamos aprender todos los peruanos?
2. ¿Cómo se debe enseñar en la escuela?
3. Más allá de la escuela ¿Qué, dónde y con quiénes aprendemos también?
4. ¿Cómo gestionar la educación?
5. ¿Qué metas priorizar y como financiar la educación que queremos?
6. ¿Cómo saber que estamos alcanzando las metas y los aprendizajes propuestos?

Para cada tema se proporcionaron "ayudas" (preguntas, ideas, datos, experiencias), que buscaban ayudar a los participantes a organizar su opinión y a hacer propuestas concretas en relación a cada tema, para que al final pudieran ser recogidas como aportes a la construcción del Acuerdo Nacional.

La consulta se hizo a través de diversas modalidades:

- a) una consulta abierta a la ciudadanía, vía encuesta nacional en los 24 departamentos del país;
- b) consultas especializadas dirigidas a especialistas y expertos, instituciones, partidos políticos y actores educativos; y
- c) consultas en las regiones mediante seminarios y diálogos abiertos organizados por las instancias descentralizadas del Ministerio de Educación y las instituciones de la sociedad civil a nivel local.

A fin de alentar a todos a participar, se hicieron esfuerzos especiales, se recurrió al uso regular de los medios de comunicación, y se puso énfasis en dar instrucciones claras:

“Puedes participar de varias maneras en esta gran consulta nacional:

- Contestando de manera individual a esta Agenda,
- Contestando a la Agenda de manera organizada, como grupo o institución.
- Siguiendo el programa *Puertas Abiertas* que se transmite todos los sábados en Canal 7 y Radio Nacional. Cada sábado se discute una pregunta o tema y puedes participar directamente llamando al 0800- 13687
- Contestando a la Encuesta Nacional que se aplicará a los 24 departamentos del país.
- Participando en las Consultas Regionales. Para ello, hay que tomar contacto con los Comités de Consulta. Estos Comités de Consulta se están organizando en los 24 departamentos del país y ellos a su vez constituirán Comités Provinciales, Distritales y Locales. Los Comités de Consulta están formados por una autoridad educativa, un representante del Municipio y un representante de la sociedad civil. Puedes dirigirte a la Dirección Regional de Educación o al Municipio para informarte de las Consultas Regionales.

Cuando llegue esta Agenda a tus manos sugerimos darte un tiempo para revisar y leer con atención los 6 temas. Si deseas, puedes responder a todos, pero también puedes elegir aquellos que te interesan o preocupan más. Conversa con tu familia, con tus vecinos, amigos, o con sus

compañeros de trabajo. Formen grupos y discutan sobre cada tema. Las respuestas pueden hacerse de manera individual o en grupo.

Al final de la Agenda encontrarás una Hoja de Respuesta donde anotar tus opiniones. Hazla llegar a la Dirección Regional de Educación, a la Sub-Dirección regional, a la USE, a la ADE y a los colegios de tu localidad.

También puedes hacerlo llegar a tu Municipio o enviarla directamente por correo a Canal 7 Programa Puertas Abiertas.

O a la oficina de la Consulta en el Ministerio, Van de Velde 160 San Borja, Lima 41, o vía fax (435-7040).

O llenando el siguiente formulario”.

El cronograma previsto era llegar a julio del 2001 con una propuesta de Acuerdo Nacional por la Educación, a ser presentada al país y al gobierno entrante para constituir la base de un Proyecto Educativo Nacional al 2015.

Fuentes: Página web del Ministerio de Educación del Perú. “Puertas Abiertas”. Comisión para un Acuerdo Nacional por la Educación. Notas de prensa disponibles en la misma página.

PROCESOS DE DIALOGO Y CONCERTACION ESTADOS-SINDICATO DOCENTES

ARGENTINA: Pacto de la Calidad Educativa (Córdoba)

1999

Argentina ha vivido, a lo largo de la década pasada y hasta la fecha una situación de extrema polarización entre Estado/Ministerio de Educación y docentes en torno a la situación y la reforma educativa llevándose a cabo en el país. La “Carpa Blanca”, instalada por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) frente al Congreso Nacional, en Buenos Aires, durante más de dos años, fue una expresión clara y visible de dicho enfrentamiento.

En este contexto, el “Pacto de Calidad Educativa de Córdoba” firmado el 11 de septiembre de 1999 en la provincia de Córdoba es una situación excepcional y un signo promisorio. El Pacto fue firmado por el gobierno de la provincia y por varios sindicatos docentes: la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), la Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica, el Sindicato Argentino de Docentes Particulares, y la Asociación de Docentes de Enseñanza Media. El Pacto propone una “concertación integral” e incluye una amplia gama de temas, no referidos únicamente a los docentes sino a los intereses de “los distintos sectores de la comunidad educativa”.

Dicho Pacto se basa en la determinación de restablecer la valoración de la docencia como actividad profesional, y de su importancia para impulsar una verdadera Política de Estado en materia de educación. Cada una de las partes, gobierno y docentes, asumieron determinados compromisos, que fueron detallados.

Medidas concretas acordadas en el Pacto fueron:

- Reparación de todas las escuelas afectadas por las inundaciones en los departamentos del sur provincial.
- Creación del Fondo Especial para el mantenimiento de la infraestructura educativa.
- Reapertura de las Escuelas Rurales y Salas de Jardín de Infantes de cuatro años.
- Derogación del Decreto 576/99, que prolongó el ciclo del bachillerato para adultos a cuatro años.
- Derogación de la Resolución Ministerial 1452/97, que dispuso la obligación de inscribir a los alumnos únicamente en el establecimiento del radio del domicilio.
- Titulación por parte del Poder Ejecutivo de los docentes de base interinos del Nivel Medio y Modalidad Especial.
- Convocatoria para la concreción de los Concursos Docentes de todos los niveles, a lo que se suma el pago de deudas salariales y el establecimiento del cronograma de pago de obligaciones pendientes de la gestión anterior.
- Derogación de los decretos que establecieron el “presentismo”, con características extorsivas, y su reemplazo por un Estímulo a la Calidad Educativa, bonificable a los fines de la antigüedad.

Los firmantes del Pacto acordaron en la necesidad de arribar a una Concertación Integral para asegurar la concreción y eficacia de estas acciones, en la que estén involucrados todos los sectores de la comunidad educativa. Los puntos para dicha Concertación incluyen:

- Calidad educativa como política dirigida a los sectores más desprotegidos de la sociedad
- Jerarquización y profesionalismo docente
- Sistemas de evaluación permanente de calidad educativa

- Adecuación de los servicios a los requerimientos educativos de la sociedad
- Interacción para el mejoramiento del gasto
- Ámbito de diálogo, participación y concertación educativa

Compromisos asumidos por el Gobierno de la Provincia de Córdoba con relación a los docentes

- Políticas orientadas a la superación de los problemas del “fracaso escolar”, la “repitencia” y la “deserción”, especialmente en el primer año del Nivel Primario y en el primer y segundo año del Nivel Medio o Ciclo Básico Unificado, y en el Ciclo de especialización.
- Medidas que apunten al mejoramiento de la educación en las Escuelas Urbano Marginales.
- Adopción de mecanismos para la recuperación y fortalecimiento de las Escuelas Rurales.
- Favorecer la creación del Ciclo Básico Unificado (CBU) en los lugares donde resulta necesario, en localidades pequeñas, barrios alejados de las grandes ciudades y zonas rurales, para asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar de 10 años a todos los niños de la Provincia de Córdoba.
- Proyecto para la implementación de Escuelas de extensión de jornada o doble escolaridad, en el ámbito urbano-marginal de las grandes ciudades y en las zonas rurales, a fin de atacar los problemas del fracaso escolar, la repitencia y la deserción, y otros vinculados a la lecto-escritura, además incorporando la enseñanza intensiva del idioma inglés y la informática. Si la experiencia resulta exitosa, se podría propagar gradualmente al resto de las escuelas de la Provincia.
- Programa para estimular el hábito de la lectura, la comprensión de textos y la comunicación y la expresión, tanto en el Nivel Primario como en el Nivel Medio.
- Programa de evaluación de costos del fracaso escolar, la repitencia, el abandono escolar, el ausentismo docente y las suplencias e interinatos.
- Reforma de la Gestión Administrativa del Sistema Educativo dirigida a su desburocratización, fortaleciendo la capacidad de gestión de las estructuras educativas, con descentralización administrativa y pedagógica gradual, y optimización de los circuitos y trámites administrativos.
- Concursos Docentes para horas cátedra, cargos docentes, directivos y de supervisión, de acuerdo con el Estatuto Docente de cada sector, los que se comenzarán a implementar a partir de 1999.
- Análisis de la recategorización de establecimientos educativos y de los regímenes de incompatibilidad.
- Concentración horaria en la enseñanza media, como modo de mejorar las condiciones laborales del personal docente y elevar la calidad de la enseñanza.
- Sistema de información para la gestión educativa, la evaluación y la supervisión de todos los sectores del sistema educativo.
- Sistema de salud y riesgo laboral que establezca el control médico de ausentismo docente por razones de salud, realice los exámenes médicos preocupacionales y periódicos, y genere un sistema de información estadística para diseñar medidas de prevención, protección y promoción de la salud de los docentes.
- Red Provincial de Formación Docente, articulada con las Universidades de la Provincia y otros ámbitos de producción académica.
- Programa de revalorización, actualización y nuevo rol en la formación docente, y articulación con la formación continua y la asistencia técnica a las Escuelas.
- Relevamiento del estado de la infraestructura escolar en todos los establecimientos educativos de la Provincia.
- Programa de Infraestructura Escolar destinado a construir, ampliar y reparar edificios escolares en donde sea necesario y acorde con las particularidades de cada establecimiento, con fondos provinciales, nacionales y financiamiento internacional.

- Fondo Especial de Infraestructura Escolar, destinado al mantenimiento de los establecimientos educativos dañados por el transcurso del tiempo, la falta de mantenimiento o catástrofes climáticas, en especial en lo atinente a sanitario, techos, electricidad, pintura y seguridad.
- Fortalecimiento de las Escuelas Técnicas y Agrotécnicas, para profundizar y mejorar la capacitación de sus alumnos, en vinculación con la demanda de los sectores de la producción y el trabajo. Especial consideración de la educación artística, de adultos y especial, y de las materias especiales en los diversos niveles.
- Estructura salarial docente que contemple el desarrollo profesional en los niveles de capacitación y formación docente, y el trabajo en escuelas de riesgo socio-educativo.

Compromisos que asumen los docentes de Córdoba

- Profundizar la lucha contra los males del sistema educativo, en especial los vinculados con el fracaso escolar producido por la repitencia y la deserción de los alumnos.
- Participar en los espacios de concertación de políticas educativas y de solución de los conflictos.
- Cooperar en las políticas destinadas a disminuir el ausentismo docente y participación en los programas de salud laboral.
- Actualización y profundización de su capacitación de manera permanente, y superación personal, cultural y profesional.
- Capacitación en el manejo de nuevas tecnologías aplicables al campo de la educación, a efectos de transmitirlos adecuadamente a los alumnos.
- Transmisión a los alumnos de normas éticas de convivencia, tolerancia, inclusión, no-discriminación y solidaridad, todo ello conciliado con modernos valores operativos de eficiencia, eficacia, competitividad y productividad, a fin de entregarles las herramientas fundamentales para un desenvolvimiento adecuado en la vida. El maestro educa con sus conocimientos y con sus actos.
- Especial dedicación a enseñar a pensar y a razonar, de modo que los alumnos se inserten en el mundo con las capacidades necesarias para afrontar los cambios constantes de roles en la vida que aquel exige. "Ser cultos para ser libres".
- Inserción de manera positiva en una sociedad compleja, cambiante, con mucha movilidad, que ha tenido el impacto de la revolución tecnológica e informática, y que exige capacitación del docente a lo largo de toda su vida.
- Capacitación en las técnicas destinadas al mejoramiento de toda gestión administrativa, para hacer realidad la eficiencia en el sistema escolar.
- Contribución a conformar situaciones de equidad ya que cuanto más graves son los obstáculos que debe superar el alumno, como pobreza, medio social difícil, o incapacidades físicas, más se le exige al maestro. Para obtener buenos resultados y con asistencia del Estado, éste debe ejercer competencias pedagógicas muy variadas y poseer cualidades humanas no sólo de autoridad sino de paciencia y humildad, por lo que el docente debe estar dispuesto a entregarse en función de su actividad educadora.
- Esfuerzo mancomunado para hacer de Córdoba una Escuela.

Fuente: Argentina/Gobierno de la Provincia de Córdoba 2000.

CHILE: Acuerdo entre el Gobierno y el Colegio de Profesores

2001

Después de un trabajo conjunto de varios meses y de una larga historia de negociación y de conflicto entre ambas partes, el 14 de noviembre de 2001 se firmaba un histórico acuerdo entre el Ministerio de Educación (MINEDUC) y el Colegio de Profesores de Chile, el cual aglutina a cerca de 140 mil profesores de educación parvularia, primaria y media del país. El acuerdo tenía como antecedente un acuerdo firmado en enero de 2000 entre el Colegio y el entonces candidato

a Presidente, en el cual éste se comprometió a mejorar significativamente las remuneraciones, condiciones de trabajo y de participación de los docentes si llegaba a la Presidencia de la República.

El acuerdo, como se destaca, es el resultado de varios factores: aceptación del diálogo y del respeto hacia el otro como única vía para resolver el conflicto, desgaste e interés mutuo, acuerdo en cuestiones básicas tales la inseparabilidad entre reforma de la educación y fortalecimiento de la profesión docente, así como necesidad de mejorar la calidad de la educación para contribuir al desarrollo nacional.

Ambas partes se comprometieron a trabajar en pro de estos objetivos, en particular: el perfeccionamiento del carácter público de la educación, la ampliación de las oportunidades de participación de la comunidad, y de los docentes, y el mejoramiento de las condiciones de trabajo y salariales de estos últimos.

Los puntos principales del Acuerdo son:

Perfeccionar la jornada escolar completa (JEC)

Ambas partes acordaron sobre el uso educacional del tiempo adicional ganado por los establecimientos incorporados y sobre las condiciones laborales de la docencia implicadas en la JEC. En torno a los resultados de la evaluación hecha al respecto, se realizará un debate para definir los cambios requeridos, los cuales se plasmarán en un proyecto.

Fortalecer las capacidades de gestión y fiscalización del Ministerio de Educación

- Dicho proyecto se despachará al Congreso Nacional durante 2001, previa consulta con el Colegio de Profesores.

Incrementar las remuneraciones generales de los profesionales de la educación

- Hay acuerdo en que los profesores requieren un ingreso digno, equivalente a la del resto de los profesionales del sector público. En 2001-2006 las remuneraciones docentes se incrementarán a un ritmo superior al de crecimiento de las remuneraciones en el sector público y muy superior al de las remuneraciones en la economía en general. Como reconocimiento al trabajo docente, se entregará, por una sola vez, a todos los profesores y profesoras del sector municipal, particular subvencionado y de los establecimientos regidos por el DL 3166, un Bono Docente (\$20.000 por profesor).

Mejorar las condiciones laborales

- Tiempo de trabajo docente: se aumentará una hora no lectiva a partir del 2002 a todos los docentes de aula con jornadas de 38 horas y más, en régimen de JEC, para lo cual se establecerá en el Estatuto Docente un procedimiento que asegure el uso de dicha hora no lectiva en actividades técnicas que contribuyan a incrementar la calidad de las horas lectivas. Se seguirá estudiando en conjunto el mejor uso de las horas no lectivas.
- Duración del año lectivo: ambas partes reconocen la importancia de una aplicación generalizada de la norma de 38 semanas anuales.

Perfeccionamiento de normas de contratación de los docentes

- Perfeccionar el reglamento de concursos: A fin de asegurar transparencia en los mismos, el Ministerio modificará el Reglamento del Estatuto.
- Titularidad: Los titulares de 20 o más horas y que, al ingresar su establecimiento al régimen de JEC, totalicen más de 30 horas, podrán optar a ser titulares en las horas de extensión, cuando ellas sean calificadas como permanentes en el proyecto de JEC del respectivo establecimiento.

- Asegurar transparencia y objetividad en sumarios: se modificará el Artículo 72 del Estatuto Docente, precisando que en las investigaciones o sumarios administrativos que afecten a un profesional de la educación con funciones docentes o técnico-pedagógicas, la designación del Fiscal deberá recaer en un profesional de la educación que realice labores similares a las del afectado, o bien en uno que realice labores de docencia directiva.

Enfermedades profesionales y jubilación

- Enfermedades profesionales: a partir de un estudio realizado en 2001 se identificarán las enfermedades que se originen específicamente en el desempeño de la docencia, y los organismos responsables las incluirán legalmente en el listado de enfermedades profesionales. Asimismo, se implementarán planes preventivos para los docentes, con carácter piloto en el 2002 y masivamente a partir del 2003.

- Indemnización extraordinaria por jubilación: se legislará un nuevo plan transitorio de indemnizaciones por jubilación para los profesores del sector municipal que cumplan los requisitos.

Apoyo especial a docentes que se desempeñan en condiciones de vulnerabilidad

- Bonificación para profesores-encargados de escuelas rurales incompletas subvencionadas. El pago de esta bonificación se iniciará en 2001 y alcanzará su pleno régimen el año 2002.

- Reforzamiento de la asignación por desempeño en condiciones difíciles: Los nuevos criterios de focalización serán definidos por el Ministerio y consultados con el Colegio de Profesores.

Reducción del número de alumnos por curso

Se disminuirá gradualmente el límite máximo de alumnos por curso en las escuelas y liceos de extrema pobreza, desde el actual tope de 45 a 40 alumnos, a partir del año 2002.

Fortalecer la profesión docente y ofrecer nuevas oportunidades de carrera

- Se promoverá la construcción de una nueva carrera que potencie el carácter profesional de la docencia, y que se irá abriendo progresivamente a todas las funciones y dependencias. Especialmente significativa será la apertura de una nueva trayectoria profesional para los docentes de aula, a fin de evitar que los mejores profesores y profesoras emigren a otras funciones y ocupaciones. Las medidas incluyen:

- Normas sobre perfeccionamiento: Se adoptarán las recomendaciones de la Comisión Técnica bi-partita de modificar las normas relativas al perfeccionamiento profesional.

- Pasantías en Chile: Ambas partes apoyan las “pasantías en Chile”, proyectos de intercambio profesional entre escuelas, para apropiarse mutuamente de experiencias e innovaciones exitosas.

- Evaluación del desempeño profesional: Ambas partes reiteran su compromiso para concordar en una Comisión Técnica tripartita con la Asociación Chilena de Municipalidades las bases de un sistema permanente de evaluación formativa del desempeño profesional de los docentes.

- Asignación a la Excelencia Pedagógica: Esto contribuirá a configurar una carrera propia de los docentes de aula, que podrán progresar en su trayectoria no sólo por antigüedad o por convertirse en directivos, alejándose del trabajo de aula. Los educadores podrán voluntariamente acreditarse para percibir dicha asignación. Al inicio del 2002 se realizará el primer proceso de acreditación con carácter piloto. Los docentes acreditados percibirán esta nueva asignación, en forma de una bonificación adicional, reajutable y permanente. Se creará un Fondo Especial de financiamiento.

- Red de “maestros de maestros”: Se conformará una Red de educadores dispuestos a compartir conocimientos y experiencias con otros colegas que más lo requieran, mediante prácticas participativas de auto-fortalecimiento de los saberes y competencias del conjunto de los docentes. Esta “Red de maestros de maestros” se articulará con las “pasantías en Chile”.

Formarán parte de esta Red los profesionales de la educación acreditados por su excelencia pedagógica.

- Asignación de responsabilidad: Se aumentará el tope de la actual asignación de responsabilidad para todos los miembros del personal directivo y técnico-pedagógico en el sector municipal. Estos incrementos se harán gradualmente a partir del 2003.

Ampliar espacios de participación de los docentes

- Se ampliarán y perfeccionarán las oportunidades de participación de los agentes implicados en la educación parvularia, básica y media, para lo cual colaborarán en una variedad de iniciativas, que incluirán también a otras organizaciones representativas de la comunidad.

- Consejos Regionales de Educación: el Ministerio en consulta con el Colegio estudiará la conformación de Consejos Regionales de Educación, los que se implementarán en el año 2001, como organismo asesores de los Intendentes y Secretarios Regionales de Educación. A partir de su experiencia de funcionamiento, se reforzará su competencia mediante normas legales consensuadas. Los Consejos Regionales colaborarán con las autoridades para diagnosticar los problemas educativos de su jurisdicción, permitirán la presentación de enfoques e intereses de los participantes, y enriquecerán las decisiones sobre asuntos educativos que, crecientemente, se tomarán a nivel regional y local. También podrán recomendar la creación de Consejos Provinciales de Educación.

- Perfeccionamiento de otros espacios existentes: se estudiarán y acordarán procesos de consulta con otras entidades representativas a fin de perfeccionar los espacios de participación existentes.

- Representación en el Consejo Superior de Educación: Se promoverá una iniciativa de reforma de la LOCE para que personas designadas por entidades representativas del sistema escolar tengan participación en el Consejo Superior de Educación.

Seguimiento del acuerdo

Ambas partes acuerdan en hacer en conjunto, durante el período de vigencia del presente acuerdo (2001-2006), un monitoreo y evaluación permanente del nivel de avance de sus distintas iniciativas.

Ambas partes ya están involucradas en acciones concretas. El MINEDUC está realizando nuevos esfuerzos para expandir la educación parvularia, duplicar los recursos de los programas que apoyan a los establecimientos que atienden a los sectores de menores ingresos y mejorar la retención en la educación media. El Colegio de Profesores está construyendo un Movimiento Pedagógico a lo largo de todo el país, y está empeñado, a través de un Proyecto de Erradicación del Trabajo Infantil, en abordar de manera seria y responsable este problema. Las acciones de ambas partes coinciden en asegurar para todos los niños y niñas el derecho a la educación y a mejores condiciones de vida.

Fuentes: Páginas web del Ministerio de Educación y del Colegio de Profesores de Chile A.G. 2001. Núñez 2000. Chile/Ministerio de Educación/Colegio de Profesores 2001.

OBSERVATORIOS NACIONALES PARA LA EDUCACION**PERU: Foro Educativo****1992**

Foro Educativo es una asociación civil sin fines de lucro, creada en 1992 y constituida por profesionales reconocidos y comprometidos con la educación. Es un espacio de debate que genera, con otros actores de la sociedad civil, propuestas, procesos participativos y acuerdos para influir en políticas educativas y en la construcción de una cultura democrática, teniendo en la mira una educación de calidad para todos en la perspectiva del desarrollo humano.

La idea de Foro Educativo surgió en marzo de 1991 en el marco del evento "La escuela que el Perú necesita". Surgió del convencimiento de que había llegado el momento de que la sociedad civil asumiera su responsabilidad en el desarrollo educativo del país, en un contexto de grave crisis educativa caracterizada por la discontinuidad en las políticas educativas y la escasa o ausente participación de la sociedad civil, en especial de los agentes educativos, en el debate y definición de políticas. En el plano social, se enfrentaba el problema de la violencia terrorista, vivida como amenaza común y por su presencia en el campo educativo. A esto se sumaba la fragilidad de la vida institucional, exacerbada con el cierre del congreso en abril de 1992. En este contexto, Foro Educativo se constituye también como una forma de recomponer espacios democráticos. Posteriormente se toma la decisión de convocar a más educadores, de manera abierta y plural, de modo que Foro Educativo pase a ser verdaderamente representativo de la sociedad civil.

Foro Educativo nace de un acumulado crítico de ideas y análisis sobre la educación nacional y los cambios necesarios, que se venía gestando entre varias de las personas que conformaron Foro. Esto posibilita aglutinar, "sumar fuerzas" y participar de una misma alianza en favor de la educación del país a un conjunto muy diverso de personas e intereses. La coincidencia de lecturas y preocupación entre todos los convocados, facilitan el que una convocatoria tan abierta y plural encuentre respuesta.

Foro Educativo orienta sus esfuerzos a lograr que la educación se reconozca como eje del desarrollo humano. Partiendo de los Acuerdos planteados en la Conferencia Nacional de Educación para el Desarrollo Humano, realizada en 1997, se elaboró una Propuesta de Foro Educativo para un Acuerdo Nacional por la Educación 2001-2015. Se plantean los siguientes puntos a ser considerados en dicho Acuerdo:

- Contar con un Plan Nacional de Educación, articulado a un Proyecto Nacional de Desarrollo, que asegure la calidad, equidad y pertinencia del sistema educativo.
- Asegurar una educación de calidad para todos los peruanos, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, que les permita enfrentar los retos del desarrollo humano, la ciudadanía moderna y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Se propone asegurar al menos 2 años de educación inicial y fomentar una cultura de crianza para niños de 0 a 5 años; garantizar una educación básica (primaria y secundaria) no menor de 12 años; y reformar y adecuar la educación superior, universitaria y no universitaria, para orientarla hacia el desarrollo humano y nacional.
- Descentralizar la educación, dentro de un proceso integral de descentralización nacional, buscando fórmulas diversas según las distintas situaciones regionales, fortaleciendo los gobiernos locales.
- Crear un Consejo Nacional de Educación, plural y autónomo, que genere agendas, diálogos, consensos y participación social para formular y evaluar políticas educativas para el mediano y largo plazo.

- Involucrar a instituciones influyentes de la sociedad civil así como a líderes de opinión.
- Revalorar la profesión docente y tomar las medidas necesarias para ello (perfeccionar el marco legal vigente, mejorar remuneraciones e incentivos, y asegurar una adecuada formación continua).
- Control social efectivo de la calidad de los servicios educativos, creando sistemas de información, evaluación y acreditación de procesos y resultados educativos y fomentando una cultura de evaluación y vigilancia social con participación de la comunidad.
- Aumento sustantivo de la inversión en educación, elevándose paulatinamente hasta llegar a un porcentaje no menor de 6% del PBI, y a ser compartida entre el Estado, empresas, familias y otras organizaciones de la sociedad.

Miembros de Foro Educativo han ocupado y ocupan hoy posiciones importantes en el nuevo gobierno y, en particular, en el Ministerio de Educación, desde donde tendrán oportunidad de traducir estos planes en acciones concretas.

Fuentes: Sitio web y publicaciones de [Foro Educativo](#). Contacto con sus miembros.

VENEZUELA: [Veedores en la Red](#)

1998

La Asociación Civil Red de Veedores es una organización venezolana sin fines de lucro surgida en 1998 a partir de círculos académicos. El servidor de correo original fue el de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). El objetivo de la Red es apoyar la participación y observación de los ciudadanos en la actividad política, económica y social. Su lema es “Nuestra misión es observar, registrar, informar... y construir un mejor país. Somos Ciudadanos en Ejercicio. Somos la Red de Veedores”.

La Red está conformada por ciudadanos voluntariamente unidos por :

- el respeto a la diversidad de criterios, valores, creencias, puntos de vista, niveles académicos, sociales, económicos, intelectuales, laborales y geográficos;
- la reforma del sistema judicial;
- el derecho a una educación libre, integral y de calidad, que respete todas las corrientes del pensamiento;
- el desarrollo de una economía de mercado centrada en el desarrollo de todos los venezolanos;
- el ejercicio inalienable de los derechos constitucionales individuales y el respeto a la participación ciudadana organizada;
- la construcción de un esfuerzo sinérgico con sus esperanzas, su responsabilidad por el destino de Venezuela, sus conocimientos, experiencias y habilidades, su capacidad para pensar, organizar y actuar de manera ética, pacífica y eficaz, a fin de asegurar el cumplimiento de su misión de veedores ciudadanos en defensa del desarrollo y la consolidación de una democracia moderna y civilizada en Venezuela.

La Red de Veedores es una organización en red de equipos de personas voluntarias y dispuestas a coordinar esfuerzos para promover y efectuar la vigilancia y defensa de intereses y derechos comunes. Esos equipos constituyen nodos y lazos de la red que generan y circulan información y promueven acciones de Veeduría en torno a propósitos comunes y según valores y principios compartidos. Si está dentro de la capacidad de la Red, ésta da apoyo (logístico, capacitación, difusión, financiamiento) a dichos equipos.

La coordinación general entre los equipos de Veedurías está a cargo de una instancia coordinadora (CGV) conformada por hasta tres representantes con voz de cada nodo de la Red.

Esta coordinación cuenta con una lista <VeeCoordinación>, para discutir y acordar las decisiones y mantienen comunicación informal permanente, cara a cara, por teléfono o vía electrónica para mantener fluyendo la información.

Valores Mínimos

- Derechos iguales para todos.
- Libertad sin adjetivos.
- Democracia y ejercicio de los derechos políticos plenos para todos los venezolanos.
- Derecho a escoger, organizar, y proporcionar la educación preferida para nuestros hijos.
- Vigencia del estado de derecho, imperio de la ley y acceso a una oportuna justicia impartida por jueces naturales.
- Participación ciudadana en la orientación, vigilancia y control de las acciones de interés público.
- Importancia del conocimiento y la creación, la libre circulación y difusión de la información.
- Derecho al uso de los recursos naturales para la sobrevivencia dentro de los principios del desarrollo sustentable.
- Cooperación entre los ciudadanos.
- Responsabilidad de los ciudadanos en la realización de una buena vida cívica.

Propósitos

1. Promover la defensa y defender por las vías legales los derechos colectivos y difusos.
2. Apoyar la observación ciudadana y la participación de los ciudadanos en la actividad política, económica, social, educativa y cultural.
3. Promover la creación, circulación y difusión de la información y del conocimiento.
4. Velar por la transparencia de las rutinas y procesos de representación y gestión.
5. Promover y efectuar la participación ciudadana en la vigilancia y control de las acciones de interés público.
6. Promover las Veedurías.
7. Fortalecer y defender los valores democráticos.
8. Promover los valores éticos de la ciudadanía, el respeto a la dignidad humana y la igualdad de oportunidades.
9. Fomentar en la sociedad civil el desarrollo de la educación, la cultura y el conocimiento tecnológico.
10. Promover una sociedad más justa.
11. Estimular la justicia, la libertad y la igualdad ante la ley en Venezuela.
12. Realizar estudios, publicaciones, conferencias y otras actividades.

La Red de Veedores está actualmente conformada por:

1. Orbitas o listas electrónicas de generación y circulación de información (grupos de discusión)
2. Nodos de Veeduría (grupos de acción). Actualmente están en operación 15 nodos.
3. Nodos Institucionales (Asociación Civil y Oficina Veedores en funcionamiento, y una Fundación y Fondo de financiamiento proyectados)
4. Nodos de Servicios: servidores de comunicación y página web, memorias de documentación digitalizada, bibliotecas, archivos, etc.

La circulación de la información y las acciones de la Red de Veedores constituyen hoy una compleja organización en redes, con diferentes centros de comunicación, coordinación y control. La operación de la Red es financiada por sus miembros.

Un proceso sumamente rico y aleccionador fue el debate polarizado que se dio en 2001 entre dos proyectos de ley de educación: uno "oficial" elaborado por la Comisión de Educación,

Cultura, Deportes y Recreación de la Asamblea Nacional, y otro elaborado por organizaciones de la sociedad civil no necesariamente vinculadas a la Veeduría.* El debate se planteó entre dos posiciones que parecían originalmente irreconciliables: partidarios del "Estado Docente" versus partidarios de la "Sociedad Educadora". No obstante, dicho debate culminó, en agosto de 2001, con la aprobación por unanimidad de un único proyecto de ley (el *Proyecto de Ley Orgánica de Educación* – PLOE) que integra ambos y que dejó relativamente satisfechas a ambas partes. El proceso, inédito en Venezuela, mostró a ambas partes que había más puntos en común que lo que cada una de ellos estaba, en principio, dispuesta a admitir, mostrando la importancia del diálogo razonado y el debate como medio para resolver conflictos y para instaurar una interlocución constructiva entre Estado y sociedad civil.

*Las organizaciones son las siguientes: Asociación Civil Asamblea Nacional de Educación (ANE), Federación Venezolana de Maestros (FVM, fundada en 1936), Cámara Venezolana de la Educación privada (CAVEP), Asociación Nacional de Institutos Educativos Privados (ANDIEP), Colegio de Licenciados en Educación de Venezuela (CLEV) y la influyente Asociación Nacional de Organizaciones de la Sociedad Civil de Venezuela SINERGIA, conformada por un conjunto de organizaciones de promoción y desarrollo social y entes comunitarios de una amplia cobertura sectorial y nacional.

Fuente: [Sitio web de Veedores en la Red](#)

MEXICO: Observatorio Ciudadano de la Educación

1999

Creado en 1999, el Observatorio Ciudadano de Educación (OCE) está formado por “un grupo de ciudadanos comprometidos con el desarrollo de la educación nacional: investigadores de la educación, maestros de escuelas públicas y particulares, periodistas y comunicadores, padres de familia y líderes sociales” a fin de "ejercer una observación crítica del desarrollo educativo y particularmente de las políticas gubernamentales en este campo". Los dos primeros años operó sin personería jurídica, y en agosto 2001 decidió constituirse en asociación civil.

Los objetivos directos del Observatorio son:

- Abrir un espacio social para el análisis de la política educativa y la formulación de propuestas sobre los problemas educativos nacionales.
- Ejercer una vigilancia crítica de las políticas educativas.
- Aportar, como sociedad civil, conocimientos y juicios documentados que contribuyan a mejorar la educación y dar seguimiento al desarrollo educativo nacional y a las políticas y programas aplicados por las autoridades.
- Dialogar con las autoridades educativas demandando esclarecimiento de sus políticas y acciones o el cumplimiento de metas prometidas, y formulando propuestas pertinentes.

Los objetivos indirectos son:

- Sensibilizar a la sociedad de sus responsabilidades y derechos en el ámbito de la educación.
- Dar cauce a las demandas educativas de los sectores que no reciben la atención que merecen de las autoridades.
- Facilitar la difusión de los resultados de las investigaciones, con miras a que sean tomados en cuenta en las decisiones políticas y en la práctica educativa.

Así se intenta construir un nuevo “sujeto social”, con las características siguientes:

- Una instancia ciudadana, que actúe en función de los derechos y obligaciones de los ciudadanos.

- Una instancia independiente de toda otra institución; sus miembros participan en ella a título personal en su calidad de ciudadanos.
- Una voz de la ciudadanía entre otras, sin pretensión de una representatividad total.
- Además, dado que la calidad de sus intervenciones depende de la fundamentación de sus aseveraciones y juicios, su núcleo impulsor está constituido por investigadores de la educación (unos en forma estable, otros que colaboren *ad casum*). Junto a ellos participan maestros, padres de familia, periodistas y comunicadores, empresarios y líderes sociales.

Los destinatarios del OCE se proyectan a varios ámbitos, instituciones y actores sociales, principalmente:

- Instituciones de la sociedad civil organizada, las cuales podrán aprovechar sus comunicados para inspirar y orientar sus propios programas y actividades.
- Partidos políticos y organizaciones políticas, que pueden tomarlos en cuenta al definir sus plataformas de gobierno, sus programas electorales o las posiciones de sus fracciones parlamentarias.
- Miembros del Congreso de la Unión (y Congresos estatales y Asamblea de Representantes del Distrito Federal), que pueden utilizarlos para normar su criterio, legislar y velar por los intereses de la educación.
- Medios de comunicación, no sólo porque difunden esos comunicados, sino porque pueden servirse de ellos para orientar sus políticas informativas.
- La “opinión pública” general que recibe la información, sensibilizándose y tomando mayor conciencia de sus responsabilidades en el campo de la educación.
- Instancias regionales e internacionales relacionadas con el desarrollo de la educación (como Banco Mundial, UNESCO, etc.)

Sin embargo, los destinatarios principales de las acciones de esta instancia son las autoridades responsables (federales y estatales) de las políticas educativas, las cuales son interpeladas directamente y de las que, en algunos casos, se han obtenido respuestas públicas específicas a los planteamientos hechos.

Modo de funcionamiento:

La actividad principal en esta primera etapa ha sido la publicación periódica (quincenal) de comunicados sobre temas seleccionados, los cuales se publican en *La Jornada*, uno de los diarios más importantes de México, y en la página web de la OCE. Los comunicados son concisos, accesibles, con una posición crítica, pero respetuosa y constructiva. Se evitan temas excesivamente técnicos o de interés muy particular o que dependan excesivamente de posiciones ideológicas.

También se han organizado foros sobre temas específicos. En el futuro se planea organizar foros anuales, de carácter nacional, sobre la educación en México, y desarrollar encuestas y estudios al respecto. Se cuenta para ello con un financiamiento de la Fundación Ford, por dos años.

Fuentes: Página web del OCE. “Observatorio Ciudadano de la Educación. Documento preliminar” Diciembre, 1998. Otros documentos sobre OCE. Contacto directo con sus promotores.

NICARAGUA: Programa Observatorio de la Reforma Educativa Nicaragüense 1999

El Instituto de Educación de la Universidad Centroamericana (IDEUCA), a través de su Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL), se propuso realizar un conjunto de actividades de observación, monitoreo y seguimiento a algunas Líneas de Política Educativa implementadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD), en el contexto de la Reforma Educativa nicaragüense, durante el año 1999.

La idea de este Programa surgió como producto del estudio que realizó la Universidad Centroamericana (UCA), en Managua, entre septiembre 1997 y septiembre 1998, sobre *La Educación y la Reforma de la Educación formal no superior en Centroamérica*. En este estudio participaron equipos nacionales de Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Panamá.

Las consideraciones que dieron origen al Observatorio fueron las siguientes:

- La Reforma de la Educación, en tanto interviene la dinámica social de reproducción de la realidad, es un proceso profundamente dialéctico, que necesita de constante monitoreo, observación y análisis, a fin de conocer tanto el grado de cumplimiento de sus objetivos, como la percepción y nivel de encarnamiento, acogida e incorporación en los comportamientos y rutinas de sus ejecutores, usuarios y beneficiarios.
- La ejecución de un programa de esta naturaleza es fundamental para el perfeccionamiento de la política educativa, y para que los encargados de realizar la misma, y la población a quien está orientada, la asuman como propia, la desarrollen y la defiendan.
- Es importante que este proceso de evaluación y seguimiento sea realizado por un órgano independiente del órgano que ejecuta la política educativa, a fin de alcanzar el mayor grado de objetividad, credibilidad y legitimidad y que sus productos puedan ser utilizados por todos, tanto por las instancias y órganos de gobierno encargados de ejecutar las medidas de reforma, como por los participantes en el proceso de ejecución de la misma y la ciudadanía en general.

Como objetivos del Observatorio se plantearon:

- Dar seguimiento al proceso de ejecución de la Política Educativa en el MECD e INATEC (Instituto Nacional Tecnológico), para conocer el cumplimiento de sus objetivos y metas, y ofrecer criterios para su perfeccionamiento.
- Producir informes periódicos (cada cuatro meses) acerca del proceso de ejecución de las Medidas de Reforma, para ofrecer insumos acerca de este proceso a las instituciones del Estado, las OSC vinculadas al sector educativo, diputados de la Asamblea Nacional, investigadores y formadores de educadores, periodistas y comunicadores sociales y los organismos internacionales relacionados con la esfera educativa. Asimismo, la información sistematizada sería dada a conocer por el UCA-PREAL a través de sus Actividades de Foro y de Difusión en los medios de comunicación, en la perspectiva de impulsar los consensos y apoyos necesarios de la población a la reforma educativa.

Se establecieron tres fases para el Observatorio: a) organización, b) ejecución del seguimiento y monitoreo de las Líneas de Política de la Reforma Educativa, y c) evaluación.

Se eligieron cuatro Líneas de Política de la Reforma para el monitoreo y seguimiento:

- El proceso de *descentralización de la administración* de la educación nicaragüense.
- El proceso de *transformación curricular* de la Educación Básica y Media.
- *Políticas de fortalecimiento a la profesión docente*.
- El proceso de *formulación e implementación* del Plan Nacional de Educación.

Para cada una de estas líneas se estableció una fase de recolección de la información, una de organización y análisis de la información, y una de difusión y diseminación de resultados. La recolección de la información se hizo en periódicos, semanarios y revistas; a través de consultas a los respondientes seleccionados, visitas a las Oficinas del MECD y entrevistas a informantes claves. Luego, la información se procesó y se vació en una matriz cualitativa diseñada especialmente para el Observatorio. Al final del ciclo se hizo una presentación pública de los

resultados del proceso de monitoreo, a través de un Foro, al que se invitó a funcionarios del MECD e INATEC, periodistas, académicos y miembros de los movimientos sociales relacionados con la educación. Posteriormente el Informe es publicado en la Colección *Informes del OBSERVATORIO*.

En la semana posterior al Foro en que se presentaron los resultados de cada período cuatrimestral, el equipo del Programa UCA-PREAL con invitados especiales del MECD, INATEC y del Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua, en representación de las Organizaciones de la Sociedad Civil nicaragüense del Sector Educativo, procedieron a evaluar el período, con el propósito de sistematizar la experiencia, documentarla y retroalimentar al período subsiguiente.

El proceso de recolección de la información oficial y periodística, así como la consulta para conocer la opinión de los educadores sobre las Políticas de Promoción a la Profesión Docente, y el procesamiento y análisis de la información fue realizado por la coordinación de investigaciones del Programa UCA-PREAL entre febrero y diciembre de 1999.

Hace falta unir los resultados del Observatorio y con su impacto sobre el sistema educativo. Existe asimismo el proyecto de dar continuidad a este esfuerzo, ampliándolo el Observatorio a nivel centroamericano.

Fuente: UCA-PREAL 1999. IDEUCA 1999.

GUATEMALA: Gran Campaña Nacional por la Educación

1999

La Gran Campaña por la Educación arrancó en 1999, con el objetivo de lograr aumentar los fondos que el Estado asigna a la Educación, así como sensibilizar y movilizar a la ciudadanía en torno al tema. Surgió de una iniciativa conjunta de los medios de comunicación y hoy la integran más de 60 organizaciones entre las que figuran entidades religiosas, medios de comunicación, ONGs, organizaciones empresariales, organizaciones indígenas, universidades, centros de documentación, instituciones educativas y organismos internacionales. ASIES (Asociación de Investigación y Estudios Sociales) es la Secretaría del movimiento.

Los impulsores de la campaña se proponían inicialmente lograr que el Legislativo apruebe aumentar a 4.500 millones de Quetzales el presupuesto en Educación para el 2000. La meta propuesta hoy es llegar a una asignación del 3.13% del PIB al finalizar el presente período gubernamental.

Hay que puntualizar al respecto que:

- En 1994 la asignación del PIB para Educación en el país fue de 1.6%, en 1998 se incrementó a un 2.2%. La Ley de Educación Nacional establece que debe ser el 7%.
- Las metas educativas contempladas en los Acuerdos de Paz establecían para el año 2001: universalizar la cobertura de educación primaria para los tres primeros grados, mejorar la calidad de la educación a través de la adecuación de los contenidos educativos, elevar a 70% el índice de alfabetización, fortalecer los programas de desayunos escolares, ofrecer becas escolares para niños y niñas pobres, implementar la reforma educativa y la igualdad de género.

En noviembre de 1999, las organizaciones impulsoras de la Campaña presentaron al Presidente del Organismo Legislativo un documento de petición suscrito por las instituciones promotoras y las hojas de adhesión que contenían más de 150.000 firmas. Asimismo, el 28 de agosto de 2001 se hizo entrega pública al Secretario de Planificación y Programación de la Presidencia, el

documento "La Educación, un reto para Guatemala: Propuesta para el incremento y la calidad del gasto del Ministerio en 2002, con visión a largo plazo".

Los impulsores de la campaña, al sistematizar la experiencia, identifican las siguientes conclusiones, logros y lecciones aprendidas.

Conclusiones

- Se alcanzó el objetivo en movilización, adhesión y presentación del documento. El Congreso de la República anunció el incremento al presupuesto de Educación para el año 2000. Sin embargo, el incremento realmente aprobado se asignó incluyendo lo que los fondos sociales destinaban a proyectos educativos.
- Un estudio elaborado por algunas de las OSC participantes en la campaña determina que parte de los recursos asignados a Educación son inamovibles por estar comprometidos en programas financiados por préstamos o por la cooperación internacional
- Al finalizar el proceso, se está en la misma situación del inicio: el Ministerio de Educación dispone de un aumento mínimo en su presupuesto en relación a lo solicitado.

Logros

- Motivación de más de 60 organizaciones de la sociedad civil en apoyo a la campaña.
- Organización de entidades representativas de la sociedad civil para exigir el cumplimiento de la obligación constitucional estatal de garantizar educación a los guatemalteco(a)s.
- Concientización a la población sobre la problemática de la educación.
- Adhesión de más de 150.000 firmas que suscribieron el petitorio.

Lecciones aprendidas y reflexiones

- Las peticiones que involucren a entidades u órganos del Estado, deben formularse conjuntamente.
- Las peticiones deben contemplar estrategias integrales de corto, mediano y largo plazo.
- Los esfuerzos encaminados a políticas públicas deben verse dentro del contexto global.
- Es necesario asegurar, en lo posible, que las respuestas no estén vinculadas a actitudes partidistas, oportunistas, a problemas sociales.
- Es factible lograr la adhesión de personas e instituciones en apoyo a causas de bien común, si estos esfuerzos son acompañados por entidades sólidas y creíbles.
- La campaña fue exitosa. Las organizaciones participantes y las personas que firmaron la petición consideran trascendental la movilización social realizada y reconocen que la educación es el pilar principal para el desarrollo humano de Guatemala.
- Es necesario un plan estratégico con metas a corto y mediano plazo para darle seguimiento a este esfuerzo, seguir insistiendo en el aumento al presupuesto educativo y en la ejecución efectiva y eficiente del mismo para incrementar la cobertura y mejorar la calidad de la educación.

Los impulsores de la campaña aspiran a convertirse en un movimiento permanente, representativo de la sociedad civil, que cada año centre su acción en diferente tema, pero dando seguimiento y acumulando sobre lo conseguido en años anteriores.

Fuentes: Gran Campaña Nacional por la Educación, *Boletín Informativo*, Año 1, Número 4.

"La Educación, un reto para Guatemala: Propuesta para el incremento y la calidad del gasto del Ministerio en 2002, con visión a largo plazo"

ALIANZAS REGIONALES, CONTINENTALES Y MUNDIALES EN TORNO A LA EDUCACIÓN

Alianza Social Continental (ASC) y Foro Continental de la Educación 1997

La Alianza Social Continental (ASC) es “una red de organizaciones y de movimientos sociales de las Américas que se reúnen con el fin de elaborar estrategias, intercambiar información y planificar acciones conjuntas con el objetivo de disputar un modelo alternativo de desarrollo y contraponerlo al actual modelo de integración continental que se pretende imponer en nuestros países a través la creación del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA). La ASC tiene como misión la construcción de un espacio que integre la acción continental para cuestionar el modelo de desarrollo actual. La ASC busca, a través, de un proceso de acumulación de fuerzas plurales y flexibles potencializar los diferentes movimientos sociales y construir un modelo alternativo y democrático de desarrollo. La ASC significa un espacio para que la sociedad civil construya alternativas, a través de un proceso de inclusión permanente y sobre la base de un consenso mínimo. El objetivo principal de la ASC es la promoción de la justicia social y de la democracia participativa para todos los países de América”.

La ASC se creó, a partir de una propuesta mexicana, en Mayo de 1997, en ocasión de un foro realizado en Belo Horizonte, Brasil, en el que participaron cerca de 700 Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) del continente. Varios de los grupos que componen esta alianza venían trabajando juntos desde 1991, y se habían pronunciado en contra del acuerdo de libre comercio entre Estados Unidos y Canadá, y luego del NAFTA. Su Secretaría está en México.

Son objetivos de la ASC:

- Fortalecer la capacidad de la sociedad civil para influir en los debates sobre la globalización.
- Ser reconocida como un movimiento continental dinámico, capaz de movilizar a sus miembros a través de una sinergia de opiniones y perspectivas que existen en el interior de la sociedad civil.
- Poner en marcha estrategias decididas colectivamente, respetando la diversidad.
- Apoyar y consolidar los esfuerzos que los diferentes sectores desarrollan a nivel local, nacional y regional y continental.
- Promover los derechos reconocidos a nivel internacional en declaraciones y acuerdos firmados por diferentes países, y desarrollar campañas activas para lograr que dichos derechos sean respetados por los gobiernos.

De hecho, la ASC ha logrado proyectarse como un movimiento alternativo a nivel hemisférico. Adquirió notoriedad pública a partir de su activa oposición al ALCA, acordada en la Cumbre de Miami y refrendada en el proceso de las Cumbres de las Américas.

Son miembros del Comité Ejecutivo de la ASC: Alliance for Responsible Trade (ART)-Estados Unidos, Common Frontiers-Canadá, Confederación Latinoamericana de Organizaciones Campesinas (CLOC), Iniciativa Cívica para la Integración de Centroamérica (ICIC), Organización Regional Interamericana de Trabajadores (ORIT), Red Mexicana de Acción Frente al Libre Comercio (RMALC)- México, Rede Brasileira pela Integração dos Povos (REBRIP), Réseau Québécois Sur L'Intégration Continentale (RQIC)-Canadá.

La Cumbre de los Pueblos es la máxima instancia de representación y de decisión de la ASC. Las Cumbres de los Pueblos han venido reuniéndose de manera paralela a las Cumbres de las Américas. Así, la I Cumbre de los Pueblos se realizó en Santiago, en abril de 1998, cuando se

realizaba, en esa misma ciudad, la II Cumbre de las Américas. La II Cumbre de los Pueblos se hizo en Quebec, coincidiendo con la III Cumbre de las Américas (Quebec, Canadá, 17-21 de abril de 2001).

Dos organizaciones miembros de la ASC – la Federación Canadiense de Profesores (FCE-CTE) y la Central de Sindicatos de Quebec (CSQ) - fueron las encargadas de organizar un Foro Continental sobre Educación, durante la II Cumbre de los Pueblos, en Quebec. Cerca de 250 personas participaron en este Foro, en representación de organizaciones sindicales y estudiantiles, ONGs y grupos de educación popular de todo el continente (más de 75 participantes procedían de América Latina y el Caribe). La Declaración y el Plan de Acción que resultaron de este Foro fueron entregados a los Jefes de Estado participantes en la II Cumbre de las Américas (Quebec, 17-21 de abril de 2001). La Declaración había sido discutida en las diversas organizaciones desde febrero. Aquí se creó la Secretaría Continental sobre Educación, instancia a la que se encargó dar seguimiento a la Declaración y el Plan de Acción aprobados en Quebec y la cual aspira a representar a las principales OSC vinculadas a la educación en el continente. Son miembros de dicha Secretaría algunas de las principales organizaciones sindicales docentes a nivel internacional, regional y nacional, entre ellas IEAL (Internacional de la Educación-América Latina) y la CEA (Confederación de Educadores de América).

Fuentes: Páginas web de [ASC](#), [CSQ](#), [Internacional de la Educación](#)

Proyecto “Participación Ciudadana en el Contexto de las Cumbres de las Américas” 1998

El proyecto "Participación Ciudadana en el Contexto de la Cumbre de las Américas", surgió durante la evaluación de la II Cumbre, realizada en Santiago en abril de 1998, viéndose la necesidad de promover una participación más activa de las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) en el proceso de las Cumbres y, concretamente, en la preparación de la III Cumbre a realizarse en Quebec, Canadá (20-22 abril de 2001).

Tres organizaciones establecieron una alianza para llevar a cabo de este proyecto a escala continental: la Corporación PARTICIPA (Chile), la Fundación Grupo Esquel (Estados Unidos) y la Fundación Canadiense para América Latina (FOCAL). El proyecto fue financiado por la AID y se realizó en coordinación con la Troika (los tres países sede de las Cumbres: Estados Unidos, Chile y Canadá), la Oficina de Seguimiento de Cumbres de la OEA, el Grupo de Revisión e Implementación de la Cumbre (GRIC) y los coordinadores del tema Fortalecimiento de la Sociedad Civil (Jamaica y Uruguay) dentro de los acuerdos de las Cumbres.

PARTICIPA ya había estado involucrada en un proceso similar, previo a la Cumbre de Santiago, habiendo sido encargada, por parte de la Cancillería chilena y las instancias oficiales de la Cumbre, de organizar una amplia consulta con OSC en preparación de dicha Cumbre. La consulta incluyó la realización de dos reuniones hemisféricas con participación de representantes de ONGs y organizaciones académicas de 22 países, representantes de organismos internacionales, y coordinadores nacionales de la Cumbre de los Gobiernos de Chile y Estados Unidos. De este proceso resultaron recomendaciones que fueron incluidas en la Declaración y en el Plan de Acción de Santiago.

Para este nuevo Proyecto, “De Santiago a Quebec”, se plantearon tres objetivos/estrategias:

a. Avanzar en el mandato referido al Fortalecimiento de la Sociedad Civil, reafirmado en el Plan de Acción de Santiago.

Las actividades relacionadas a esta estrategia, financiadas por la Fundación Ford, se desarrollaron entre Septiembre de 1999 y Febrero de 2000, con una reunión final en Marzo 2000, y un informe final entregado al Coordinador del tema Sociedad Civil dentro del proceso de Cumbres.

b. Difundir el proceso de Cumbres a través de una página web.

Con ayuda de esta página se buscaba promover un dialogo constructivo entre OSC a fin de aportar insumos, desde la sociedad civil, a la III Cumbre. La actividad se realizó a lo largo del año 2000, con financiamiento de AID.

c. Consultas nacionales en preparación de la Cumbre de Quebec.

Este proceso (que duró seis meses, entre Marzo y Diciembre de 2000) incluyó 18 consultas nacionales así como consultas a 6 redes temáticas, en torno a la amplia gama de temas incluidos en la agenda de la Cumbre de Quebec (la educación uno de ellos).

1. Fortalecimiento de la democracia con los subtemas: Hacia una democracia más eficaz, y Transparencia y buena gestión gubernamental; Derechos Humanos: Fortalecimiento de los derechos humanos, Fortalecimiento de los sistemas de DDHH, Derechos de las Mujeres, la Juventud y la Niñez, y Fortalecimiento de la libertad de expresión; Fortalecimiento del sistema de justicia y de los órganos judiciales; y 4. Fortalecimiento de la sociedad civil: Fortalecimiento de la participación en procesos nacionales y en procesos interamericanos;

2. Creación de prosperidad con los subtemas: Comercio e inversiones, Mecanismos financieros, Medio ambiente, y Desigualdades; y

3. Realización del potencial humano con el subtema Educación.

En estas consultas participaron cerca de 900 organizaciones de la sociedad civil, así como representantes de gobiernos y agencias internacionales. De estas reuniones resultaron 243 propuestas para las Áreas Temáticas a tratarse en la III Cumbre. A su vez, dichas propuestas fueron sintetizadas en el Documento “Propuestas de la Sociedad Civil para la Cumbre de las Américas 2001 de la Ciudad de Quebec-Canadá”, elaborado y discutido en una Reunión Hemisférica en Miami (18-21 enero 2001), en la cual estuvieron representantes de las OSC que lideraron las consultas nacionales y a las redes temáticas.

Fuentes: Páginas web de Corporación PARTICIPA, la Fundación Grupo ESQUEL, y la Fundación Canadiense para Latino América – FOCAL , OEA

CAMPAÑA MUNDIAL POR LA EDUCACIÓN Y CAMPAÑAS NACIONALES EN AMÉRICA LATINA/Campañas Nacionales en Brasil y Perú 1999

Lanzada a fines de 1999 por dos ONGs internacionales (Ayuda en Acción y Oxfam International), el Movimiento Marcha Mundial contra el Trabajo Infantil y la Internacional de la Educación, la *Campaña Mundial por la Educación* surgió como respuesta crítica al accionar de gobiernos y agencias internacionales en torno a los compromisos de Educación para Todos acordados en Jomtien en 1990. Hoy, la campaña aglutina a más de 400 Organismos de la Sociedad Civil (OSC), entre ONGs de desarrollo y sindicatos docentes de 180 países. A su vez, dentro de este marco conjunto, cada una de las tres organizaciones fundadoras mantiene su propia campaña global en torno a la educación: la de Action Aid se llama “Elimu” (o

“Educación es Vida”), la de Oxfam “Educación Ahora” y la de la IE “Educación Pública de Calidad para Todo/as”.

La primera reunión se realizó en Bruselas (octubre de 1999) con una serie de OSC a nivel internacional. Por América Latina participaron Ação Educativa de Brasil -miembro del Comité Directivo de la Campaña- y CEBIAE de Bolivia; más tarde se vincularon CIAZO y CIDEP de El Salvador y Foro Educativo de Perú. En cada uno de estos países habría de iniciarse una campaña nacional vinculada a esta campaña global, con apoyo de Ayuda en Acción.

La Campaña Global se propuso como primer objetivo incidir en el Foro Mundial sobre "Educación para Todos" (Dakar, Senegal, 26-29 abril 2000). Con este fin se realizó durante la primera semana de abril una Semana de Acción Global en favor de la educación (la que se repetiría en el 2001 y se establecería como mecanismo regular para los años siguientes). Se logró asimismo la participación de un grupo importante de ONGs dentro del Foro. Este reafirmó que los nuevos Planes Nacionales de Acción de EPT que formularán los países, de cara al 2015, se harán en consulta y con la participación de las organizaciones de la sociedad civil (OSC).

En reuniones posteriores de la coalición se ha ido perfilando mejor la estrategia de la campaña e institucionalizando el proceso a fin de lograr una mejor coordinación. Se acordó elegir dentro de un año un nuevo Comité Directivo, en el que participarán dos organizaciones por región (al momento son tres: África, América Latina y Asia) y se acordó conferir estatus especial a la Internacional de la Educación y a la Marcha Global. Asimismo, se ha venido ampliando el número de organizaciones afiliadas. En la reunión en Nueva Delhi (13-16 febrero 2001) participaron 40 organizaciones de cerca de 20 países, varias de ellas redes internacionales y regionales o continentales. Por América Latina asistieron las ONGs que ya venían participando de este proceso, y fue invitado además el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), una red regional de ONGs que ha venido facilitando la coordinación y la animación de la campaña a nivel regional.

Las estrategias acordadas por la campaña a nivel mundial incluyen:

1. Una labor de información permanente
2. Presión política a los gobiernos para la elaboración de los planes nacionales y la creación de foros nacionales.
3. Movilización de recursos, mediante permanente presión a UNESCO, al Banco Mundial, a los países donantes y a empresas multinacionales.
4. Producción de documentos que expliciten la posición de organizaciones de la sociedad civil.
5. Monitoreo de los avances en el cumplimiento de los compromisos de Dakar.
6. Fortalecimiento de la articulación y acción de la sociedad civil.

Reseñamos a continuación brevemente dos campañas nacionales en América Latina – Brasil y Perú- que están enmarcadas dentro de dicha Campaña Mundial por la Educación, cada una con sus propias características.

BRASIL: Campanha Nacional pelo Direito à Educação 1999

La *Campaña Nacional por el Derecho a la Educación* es coordinada por la ONG Ação Educativa, en Sao Paulo. Su Comité Directivo está integrado por: Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), Fórum Nacional de Juventude, Observatório da Cidadania de IBASE, Centro de Cultura Luiz Freire, Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP), y ActionAid-UK. La Campaña fue lanzada en octubre de 1999 y se extenderá por 5 años.

La campaña afirma el derecho a la educación y se propone diseminar y defender los derechos educativos establecidos en la Constitución brasileña, en convenciones y acuerdos internacionales. Las cuatro banderas de la campaña son:

- Educación de calidad y derecho de todos (énfasis en el aprendizaje).
- Más recursos amplían el acceso y la calidad de la educación (financiamiento de la educación)
- Los y las profesoras son agentes fundamentales del aprendizaje (valorización de los docentes).
- Con voz y voto la comunidad escolar define los rumbos de la educación (gestión democrática).

Como parte de la Campaña se publicó, en 2001, un *Observatório da Educação*, en alianza con IBASE, otra ONG brasileña con amplia trayectoria en el país y con experiencia en torno a un *Observatório da Cidadania*. El primer número del *Observatório da Educação* hizo una evaluación retrospectiva de la educación brasileña a lo largo de la década de 1990.

PERU: Campaña por el Derecho a una Educación de Calidad para Todos 1999

En Perú, la instancia que ejecuta la campaña nacional es Foro Educativo, dentro del marco de la Campaña Mundial “Elimu” coordinada por Ayuda en Acción.

La campaña arrancó con la Consulta Nacional “Balance de una Década de Educación para Todos”, realizada en septiembre de 1999 y para la cual se preparó un documento base con el estado de la educación en el Perú, propuestas y alternativas.

Bajo el lema "Ningún niño sin oportunidad. Campaña contra la exclusión, por la innovación y la calidad en la educación", la campaña se propone que ningún niño o niña se quede sin “oportunidad” educativa, entendiendo ésta no sólo como acceso a la educación sino a una educación de calidad que les permita insertarse socialmente y de manera exitosa.

Las Metas Nacionales de Educación de Calidad Para Todos son:

- Colocar con fuerza y consistencia en la agenda pública el tema de "educación de calidad para todos", sustentado en criterios, traducido en metas, y plasmado en diálogos y consultas.
- Elevar la demanda ciudadana por una educación de calidad, construir un sentido común de vigilancia sobre dicha calidad, y fortalecer la capacidad propositiva y organizativa de la sociedad civil.
- Potenciar las voces y experiencias educativas, recogiendo opiniones, recuperando experiencias, e intercomunicando a los agentes educativos, a fin de reforzar el espíritu innovador en educación.

Fuentes: Páginas web: [Ação Educativa](#), [ActionAid](#), [CEAAL](#), [Campaña Mundial por la Educación](#), [Foro Educativo](#), [Internacional de la Educación](#), [Marcha Global contra el Trabajo Infantil](#), [Oxfam International](#)

Pronunciamiento Latinoamericano por una Educación para Todos 2000

El “*Pronunciamiento Latinoamericano por una Educación para Todos*” fue preparado para y presentado en el Foro Mundial de la Educación (Dakar, Senegal, 26-28 Abril, 2000), evento en el cual se presentó y discutió la evaluación de fin de década de la “Educación para Todos”.

La iniciativa surgió de un pequeño grupo de educadores latinoamericanos. Fue firmado inicialmente, a través del correo electrónico, por cerca de doscientas personas y distribuido en el Foro de Dakar. Hoy, el documento ha sido firmado por más de dos mil personas (varios miles más teniendo en cuenta que muchas personas firman no solo a título personal sino

institucional). Varios de los firmantes envían comentarios y sugerencias, los cuales han ido enriqueciendo el documento base y se han ido anexando a éste.

Se trata de un documento crítico, y a la vez propositivo, que recoge una insatisfacción creciente en la región no solamente respecto de los sistemas educativos sino de las reformas educativas y de la cooperación internacional internacional para este propósito. El documento llama la atención sobre el reiterado aplazamiento – de los gobiernos, de las agencias internacionales - de los plazos para cumplir con las metas de una educación básica de calidad para todos. Y cuestiona el paralelismo y la falta de coordinación entre los diversos planes de reforma educativa impulsados y liderados por diversas agencias internacionales y vigentes en la región a fin-inicio de siglo, fundamentalmente: el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (1979-2000) liderado por UNESCO-OREALC y ahora reactivado en Cochabamba por 15 años más; la Educación para Todos (1990-2000-2015) acordada en Jomtien en 1990 y ratificada en Dakar en 2000; y el Plan Acceso Universal a la Educación (1994-2010), acordado en la I Cumbre de las Américas (Miami, 1994) y ratificado en la II y II Cumbres.

La comunidad virtual de firmantes está compuesta por una amplia gama de países, sectores e instituciones: gobiernos, poder legislativo, partidos políticos, universidades y centros de investigación, sistema escolar público y privado, ONGs, sindicatos y organizaciones docentes, asociaciones estudiantiles, organizaciones comunitarias e indígenas, medios de comunicación, empresa privada, organismos de iglesia y agencias internacionales. Crecientemente, se han venido sumando adhesiones de fuera de América Latina, no sólo de Africa y Asia sino también de Estados Unidos y Europa.

No se trata de una red de ONGs ni de OSC exclusivamente. Es precisamente un esfuerzo por articular y aglutinar diversos sectores y actores en torno a la causa de la educación, desde una postura a la vez crítica y constructiva, y desde una perspectiva esencialmente latinoamericana.

Esta comunidad virtual se mantiene conectada a través del correo electrónico y de una casilla especial, coordinada desde Buenos Aires, a través de la cual se circulan periódicamente mensajes e informaciones enviadas por los firmantes, documentos relevantes al campo de la educación e información acerca del seguimiento de la Educación para Todos así como de otras iniciativas internacionales en torno a la educación que vienen operando en la región y a nivel mundial.

Todo el trabajo se ha venido haciendo hasta el momento de manera voluntaria, sin remuneración ni financiamiento de ninguna clase.

El Pronunciamento continúa circulando dentro y fuera de América Latina, y viene siendo divulgado a través de sitios web, boletines electrónicos, revistas y otras publicaciones en los distintos países. El proceso de adhesión es un proceso abierto y continúan recibándose adhesiones.

La experiencia del Pronunciamento Latinoamericano constituye un ejemplo de aprovechamiento de las modernas tecnologías de la información y la comunicación para la construcción democrática, la información, la participación y la vigilancia ciudadanas, en este caso en torno al tema educativo.

Fuentes: Página web del [Pronunciamento Latinoamericano](#); Torres 2000c.

Mesa de Concertación de ONGs en América Latina

2000

La "Mesa de Concertación de ONGs en América Latina" fue creada el 22 de noviembre de 2000, en ocasión de la reunión regional del Foro Internacional sobre Fortalecimiento

Institucional de las ONGs del Sur (IFCB, por sus siglas en inglés). El propósito de esta Mesa es *"discutir problemas comunes, llevar adelante iniciativas de interés conjunto y constituirse como interlocutores, frente a llamadas y propuestas de interlocución con las ONGs de América Latina y el Caribe originadas en los organismos de cooperación técnica y financiera de los organismos intergubernamentales"*.

En dicha reunión participaron varias redes regionales y nacionales de ONGs de la región:

- Asociación Latinoamericana de Organizaciones de Promoción-ALOP
- Consejo de Educación de Adultos de América Latina-CEAAL
- Argentina: Encuentro de Entidades no Gubernamentales de Desarrollo de Argentina-ENCUENTRO
- Brasil: Asociación Brasileira de Organizaciones no Gubernamentales-ABONG
- Barbados: Caribbean Policy Development Center-CPDC
- Bolivia: UNITAS y Plataforma Interamericana sobre Democracia y Desarrollo Regional-PIDHDD
- Colombia: Confederación Colombiana de Organismos no Gubernamentales-CCONG
- Costa Rica: Fundación Arias para la Paz y el Progreso Humano
- Chile: Asociación Chilena de Organismos no Gubernamentales AC-ACCION
- Guatemala: Consejo de Organizaciones de Desarrollo de Guatemala-COINDE
- Honduras: Federación de Organizaciones Privadas de Desarrollo de Honduras-FOPRIDEH
- México: Convergencia de Organismos Civiles para la Democracia de México-CONVERGENCIA
- Nicaragua: Federación de Organismos no Gubernamentales de Nicaragua-FONG
- Paraguay: Asociación Nacional de Organizaciones no Gubernamentales-ANONG
- Perú: Grupo Propuesta Ciudadana
- Venezuela: Red Nacional de Organizaciones de la Sociedad Civil-SINERGIA.

Como pasos iniciales la Mesa de Concertación se propusieron:

- Participar en la reunión del Foro Internacional sobre Fortalecimiento Institucional de las ONGs (Washington, 10-11 mayo 2001) y promover la continuación de dicho foro en la región.
- Dar a conocer la formación de esta mesa de concertación a los principales organismos de desarrollo activos en la región, incluyendo los del sistema de Naciones Unidas, los bancos internacionales y regionales de desarrollo, los organismos del Sistema Interamericano y otros similares.
- Solicitar una cita formal de los representantes de dichas asociaciones y redes de ONGs con el Presidente del BID y el Vicepresidente del Banco Mundial para América Latina, en ocasión de la visita a Washington para la reunión del IFCB.
- Apoyar la puesta en marcha de un "Portal de las ONGs de América Latina" para facilitar la relación entre redes y asociaciones nacionales, comunicar sus resultados y compartir experiencias.
- Realizar una reunión de asociaciones nacionales y redes de ONGs de América Latina al menos cada año para discutir temas de interés común.
- Pedir a ALOP que actúe como punto focal hasta la próxima reunión.

Para instrumentar estas actividades se solicitó a ABONG y a ALOP realizar las actividades pertinentes para llevar adelante el plan de trabajo, así como para hacer conocer la formación de la mesa de trabajo a los principales organismos de interlocución.

Fuentes: Páginas web de [ALOP](#) y [CEAAL](#).

BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA

- ANDERSON, G. 1990. "Toward a critical constructivist approach to school administration: Invisibility, legitimization, and the study of non-events", in: *Educational Administration Quarterly*, 26(1).
- ANDERSON, G. 1999. "Hacia una participación auténtica en educación". Primer Coloquio Universidad Torcuato Di Tella-The University of New Mexico "El rol del docente en la escuela del nuevo milenio", UTDT, Octubre 1999. Basado en el ensayo del autor: *Hacia una participación auténtica: deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación*, California State University.
- ARGENTINA/Gobierno de la Provincia de Córdoba. 2000. "Pacto de la calidad educativa de Córdoba". Gobierno de la Provincia de Córdoba, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPEC), Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica, Sindicato Argentino de Docentes Particulares y Asociación de Docentes de Enseñanza Media.
- AVILA APONTE, R. 2001. "La escuela: Autonomía a medias", *El Tiempo*, Bogotá, 9 sep 2001.
- BACALINI, G.; Ferraris, S. 2001. "Estrategias educativas para el crecimiento comunitario y el mejoramiento de la calidad de vida en el medio rural: El programa Centros Educativos para la Producción Total y su relación con el desarrollo local", en D. Burin y A.I. Heras (comp.), *Desarrollo Local: Una respuesta a escala humana a la globalización*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS-La Crujía.
- BALL, S. 1989. *La micropolítica de la escuela*, Hacia una teoría de la organización escolar. Madrid: Paidós/MEC.
- BANCO MUNDIAL. 1996. Prioridades y estrategias para la educación. Estudio sectorial del Banco Mundial. Washington D.C.
- BANCO MUNDIAL. 1998. Estrategia Regional para el Trabajo con la Sociedad Civil en América Latina y el Caribe, "Facilitando las Alianzas, el Diálogo y las Sinergias". Washington, D.C.
- BID-ARGENTINA/CONSEJO ASESOR DE LA SOCIEDAD CIVIL. 1998. *Conjuntos. Sociedad Civil en Argentina*. Buenos Aires.
- CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. 2000. A Educação Brasileira na Década de 90, *Cadernos de Observatório*, N° 2. Sao Paulo: IBASE/Observatório da Cidadania.
- CASTILLO, A.; Osorio, J. 2001. "Desarrollo sustentable y fortalecimiento de la sociedad civil: Una visión desde el Fondo de las Américas-Chile". Santiago (mimeo).
- CEPAL. 1998. *Panorama Social de América Latina*. Santiago: CEPAL/UNICEF.
- COMISION CENTROAMERICANA PARA LA REFORMA EDUCATIVA. 2000. *Mañana es muy tarde*. Santiago: PREAL.
- COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. 2000. *Memorandum sobre el Aprendizaje Permanente*. Bruselas: Documento de Trabajo.
- COMISION INTERAGENCIAL DE LA CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACION PARA TODOS. 1990a. *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje: Una Visión para el Decenio de 1990. Documento de Referencia*. Nueva York: PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial.
- COMISION INTERAGENCIAL DE LA CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACION PARA TODOS. 1990b. *Declaración Mundial sobre "Educación para Todos" y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, Marzo 1990). Nueva York: PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial.
- CORAGGIO, J.L. 1992. *Economía y educación en América Latina (Notas para una agenda para los 90)*, Papeles del CEAAL, N° 4. Santiago:CEAAL.

- CORAGGIO, J.L. 1994. Basic learning needs and grassroots economy: The role of Latin American NGOs in the "Education for All" Initiative, *Ponencias del Instituto FRONESIS*, N° 11. Quito: Instituto FRONESIS.
- CORAGGIO, J. L. 1995. *Desarrollo humano, economía popular y educación*. Buenos Aires: Aique.
- CORAGGIO, J.L. 2001. "Universities as Sites of Local and Global Knowledge (Re) production", in: Gmelin, W.; King, K and McGrath, S. (eds.) *Knowledge, Research and International Cooperation*. UK: University of Edinburg.
- CORAGGIO, J.L.; Torres, R.M. 1997. *La educación según el Banco Mundial: Un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires: Miño y Dávila-CEM.
- CORPORACION PARTICIPA, Grupo ESQUEL y FOCAL. 2001. Documento Final "Propuestas de la Sociedad Civil para la Cumbre de las Américas 2001 de la Ciudad de Quebec-Canadá", Reunión Hemisférica en Miami (18-21 enero 2001).
- CUNHA, L. A. 1991. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. Sao Paulo: Cortez/FLACSO.
- CHILE-Ministerio de Educación/Colegio de Profesores de Chile A.G. 2001. Protocolo de Acuerdo entre el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores de Chile A.G. Santiago, 14 Noviembre.
- CUNILL GRAU, N. 1997. *Repensando lo público a través de la sociedad: Nuevas formas de gestión pública y representación social*. Caracas: Nueva Sociedad/CLAD.
- DABAS, E. 1993. *Red de redes. Las prácticas de intervención en redes sociales*. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.
- DELPIT, L. (1994). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York: New Press.
- DELORS, J. et. al. 1996. *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
- DIALOGO INTERAMERICANO-CINDE. 1998. *El futuro está en juego: Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica*. Washington-Santiago: PREAL.
- ECUADOR-Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño"/UNICEF. 1990a. *Memoria del Encuentro Nacional de Alfabetizadores Estudiantiles*. Quito.
- ECUADOR-Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño"/UNICEF. 1990b. *Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño". Informe de Evaluación Final*. Quito.
- EDUCATION INTERNATIONAL. 1999. *Teachers' Perspectives on Ten Years of Education for All*. Draft synthesis document prepared for the End-of-Decade Assessment of Jomtien Goals. Bruxelles (mimeo).
- EDWARDS, B. 2000. "Educational reform and sustainable development in the Americas", en: *Prospects*, Vol. XXX, N° 1. Geneva: UNESCO-IBE.
- EZPELETA, J. 1996. Reforma educativa y prácticas escolares, *Avance y Perspectiva*, N° 15. México: CINVESTAV.
- EZPELETA, J.; Furlán, A. (comp.). 1992. *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago: UNESCO-OREALC.
- FAURE, E. 1973. *Aprender a Ser*. Paris: UNESCO.
- FERNANDEZ, R.C. 1998. "Las ONGD: Una nueva realidad institucional en América Latina", en: M. Padrón (ed.), *Las Organizaciones No-Gubernamentales de Desarrollo en el Perú*. Lima: PREAL/DESCO.
- FRIGERIO, G; Poggi, M.; Giannoni, M. (comp.) 1997. *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: CEM/Novedades Educativas.

- GAJARDO, M. 2001. "La educación como futuro de todos: ¿posible en el futuro?", en: *Análisis de Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO-OREALC.
- GOBIERNO DE CHILE/ Consejo Ciudadano para el Fortalecimiento de la Sociedad Civil. 2000. *Informe Final*. Santiago.
- GOBIERNO DE CHILE. 2001a. "Nuevo trato: Política nacional y transversal de participación ciudadana", Santiago, Marzo de 2001 (mimeo).
- GOBIERNO DE CHILE/Ministerio Secretaría General de Gobierno/División de Organizaciones Sociales. 2001b. "Plan para el fortalecimiento de las organizaciones de la sociedad civil", Santiago, mayo 2001 (mimeo).
- GOBIERNO DE CHILE/Secretaría General de la Presidencia/Proyecto de Reforma y Modernización del Estado. 2001c. "Participación ciudadana en la gestión pública: marco conceptual", Santiago, Junio 2001 (mimeo)
- HAMMOND, J.L. 1997. Popular Education and the Reconstruction of El Salvador, in: C.A. Torres; A. Puiggrós (eds.), *Latin American Education: Comparative Perspectives*. Boulder: Westview Press.
- HOOVER-DEMPESEY, K., & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67,3-42.
- HUSAIN, S.H. 1993. (Vicepresidente del Banco Mundial para América Latina y el Caribe). Discurso pronunciado en la sesión inaugural de PROMEDLAC V (Santiago, junio 1993) en: *Informe Final*. Santiago: UNESCO-OREALC.
- IDEUCA – Instituto de Educación de la Universidad Centroamericana. 1999. "Informe del Observatorio de las Líneas de Política de la Reforma Educativa Nicaraguense (Enero-Junio 1999)". Managua: UCA.
- KNIGHT-ABOWITZ, K. (1997). Neglected aspects of the liberal-communitarian debate and implications for school communities. *Educational Foundations*, 11(2), 63-82.
- LOCKHEED, M.; Verspoor, A. 1990. *El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo: Examen de las opciones de política*. Washington D.C.
- MARTINIC, S. 1988. *El otro punto de vista: La percepción de los participantes en la educación popular*. Santiago: CIDE.
- NUÑEZ, I. Profesores: ¿El único éxito de Lagos en el año 2000?. *Asuntos Públicos*, Informe N°7.
- OSORIO, J. 2001. "Gestión participativa de espacios públicos. Trabajo Marco". Santiago: Fondo de las Américas. Documento de trabajo.
- PIECK, E. 1996. *Función social y significado de la educación comunitaria*. Una sociología de la educación no formal. México: El Colegio Mexiquense/UNICEF.
- PNUD. 1998. *Informe de Desarrollo Humano en Chile- Año 1998: Las Paradojas de la Modernización*. Santiago.
- POPKEWITZ, T.S. (comp.) 1994. *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares.
- POPKEWITZ, T.S. 1997. *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata, 2ª. ed.
- POPKEWITZ, T.S. (ed.) 2000. *Educational Knowledge: Changing Relationships Between the State, Civil Society, and the Educational Community*. New York: SUNNY Series Frontiers in Education, State University of New York Press.
- PURYEAR, J. (ed.). 1996. *Socios para el progreso, La educación y el sector privado en América Latina y el Caribe*. Washington: Diálogo Interamericano y Consejo Empresario de América Latina (CEAL).
- RABOTNIKOF, N.; Riggirozzi, M.P.; Tussie, D. 1999. "Los organismos internacionales frente a la sociedad civil: Las agendas en juego", *Documento de Trabajo* N° 5. Buenos Aires: FLACSO.
- RIVAS, A. 2001. "Familia, libertad y pobreza: Un nuevo híbrido escolar. La experiencia de las escuelas autónomas en Nicaragua". Buenos Aires (mimeo).

- RIVERO, J. 1999. *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempo de globalización*. TAREA/Ayuda en Acción: Lima.
- ROSENZVAIG, A.; Gerber, E. (comp.) 1998. *Sindicatos y nuevas formas de participación ciudadana*. Buenos Aires: Friedrich Ebert Stiftung.
- SHAEFFER, S. (ed.) 1992. *Collaborating for Educational Change: The Role of Teachers, Parents and the Community in School Improvement*. Paris: IIEP-UNESCO.
- SHAEFFER, S. 1994. *Participation for Educational Change: A Synthesis of Experience*. Paris: IIEP-UNESCO.
- SHAMSIE, Y. 2000. “Comprometiéndose con la sociedad civil: Lecciones de la OEA, ALCA y Cumbres de las Américas”. The North-South Institute/FOCAL (Canadian Foundation for the Americas)/ International Centre for Human Rights and Democratic Development
- SINERGIA. 2001. “La Iniciativa de Proyecto de Ley de Educación de la Sociedad Civil, Consideraciones para su Discusión en la Asamblea Nacional”. Caracas (mimeo).
- TEDESCO, J.C. 1995. *El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Grupo Anaya.
- TENTI FANFANI, E. 2001. “Las palabras y las cosas de la participación”, en: *La escuela vista de afuera*. México D.F: Lucerna-Diogenis.
- TORRES, R.M. 1990. “Ecuador, tu juventud te ama”, en: *El nombre de Ramona Cuji* (Reportajes de la Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño"). Quito: ALDHU/ El Conejo.
- TORRES, R.M. 1991. *Escuela Nueva: Una innovación desde el Estado*. Quito: Instituto Fronesis.
- TORRES, R.M. 1998. "Comunidad de Aprendizaje: Una Iniciativa de la Fundación Kellogg para América Latina y el Caribe", en: *Novedades Educativas*, N° 94. Buenos Aires.
- TORRES, R.M. 2000a. *Itinerarios por la educación latinoamericana: Cuaderno de viajes*. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós/CAB.
- TORRES, R.M. 2000b. *Una década de "Educación para Todos": La tarea pendiente*. Montevideo: FUM-TEP; Madrid: Editorial Popular; Caracas: Editorial Laboratorio Educativo; Buenos Aires: IIEP UNESCO.
- TORRES, R.M. 2000c. “2000 Voices from Latin America: Tha Latin American Statement on Education for All”, en: K. King (ed.), *NORRAG News*, N° 27. NORRAG/ University of Edinburgh: Diciembre 2000.
- TORRES, R.M. 2000d. "Reformadores y docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas", en: *El maestro, protagonista del cambio educativo*. Bogotá: CAB-Editorial Magisterio Nacional.
- TORRES, R.M. 2000e. "De agentes de la reforma a sujetos del cambio: La encrucijada docente en América Latina", en: *Perspectivas*, (Vol. XXX, N° 2), N° 114. Ginebra: UNESCO.
- TORRES, R.M. 2001. “La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza”, en: *Análisis de Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO-OREALC.
- TORRES, R.M. 2001. “Negociando la reforma educativa con los sindicatos docentes en América Latina y el Caribe”, en: *Carta Informativa del IIEP*, Vol XIX, N° 2, París, Abril-Junio.
- TORRES, R.M.; Tenti Fanfani, E. 2000. “Políticas educativas y equidad en México: La experiencia de la Educación Comunitaria, la Telesecundaria y los Programas Compensatorios”, en: *Equidad y calidad en la educación básica: La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México*. México D.F.: CONAFE.
- TUSSIE, D. (comp.) 2000. *Luces y sombras de una nueva relación. El Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial y la Sociedad Civil*. Buenos Aires: FLACSO/Temas Grupo Editorial.
- UCA-PREAL. 1999. *Programa Observatorio de la Reforma Educativa Nicaragüense*. Managua.

- UNESCO, 2000. *Informe sobre la educación en el mundo*. “El derecho a la educación: Hacia una educación para todos a lo largo de la vida”. Madrid: Ediciones UNESCO/Grupo Santillana.
- UNESCO. 2000. *Countdown*, N° 24. Paris. “Civil society and education” (March-May, 2001).
- UNESCO-WORLD EDUCATION FORUM. 2000. Reason for Hope: *The Support of NGOs to Education for All. Thematic Studies*. Dakar: World Education Forum. Education for All 2000 Assessment- UNESCO.
- UNESCO-OREALC. 1981. *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: Sus objetivos, características y modalidades de acción*. Santiago.
- UNESCO-OREALC. 1991. El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: Avances, limitaciones, obstáculos y desafíos. Recomendación relativa a la ejecución de los Planes Nacionales de Acción y del Segundo Plan Regional de Acción del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe 1990-1995. Documento de Trabajo (PROMEDLAC IV). “Declaración de Quito”, *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, N° 24. Santiago.
- UNESCO-OREALC. 1998. *Primer Informe. Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado*, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Santiago.
- UNESCO-OREALC. 2000. *Segundo Informe. Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado de la escuela básica*, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Santiago.
- UNESCO-OREALC. 2001. *Análisis de Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago.
- UNESCO-OREALC. 2001. *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago.
- UNESCO-OREALC. 2001. *Declaración de Cochabamba y Recomendaciones sobre Políticas Educativas al Inicio del Siglo XXI*. Santiago.
- UNICEF. 1990. Plan de Acción para la Aplicación de la Declaración Mundial sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño en el Decenio de 1990. Nueva York.
- UNICEF. 1993. *Todos por la Educación, Educación para Todos: Participación Popular, Movilización Social y Descentralización para la "Educación para Todos"*. Nueva York.
- VARGAS GONZALEZ, J.E. 2001. “Colombia: ¿modelo descentralizado?”, *El Tiempo*, Bogotá, 9 sep 2001.
- WALLIS, J. 1998. "The decline of the critical voice in civil society: A South African case study", *Convergence*, Vol. XXXI, N° 4. Toronto: ICAE.
- WORLD BANK. 2000. *The World Bank's Partnership with Civil Society*. Washington, D.C.: Social Development Department/NGO and Civil Society Unit.