

Documentos de apoyo de Red de Educación **10 documentos que sirven de inspiración para trabajar con la educación y el desarrollo en el Sur**

¿Qué son los documentos de apoyo y cómo pueden utilizarse?

Los documentos de apoyo de Red de Educación son documentos (breves) de 4 páginas que presentan elementos esenciales de la elaboración y supervisión de programas educativos en el Sur, a la vez que sugieren una definición de buena calidad de los programas educativos.

Los documentos de apoyo han sido redactados por el grupo temático de Red de Educación 'Aprendizaje y Desarrollo' en base a un proceso colectivo, en que los miembros del grupo han seleccionado temas y contenidos a partir de conocimientos y experiencias procedentes del trabajo en sus organizaciones. Los documentos también están inspirados en las conferencias y talleres profesionales que se han organizado en la red. No hay que considerar estos documentos, no obstante, ni como una investigación científica ni como una lista factual definitiva de la práctica, sino precisamente como una sugerencia basada en experiencias de qué funciona en los proyectos educativos de desarrollo en el Sur. Además de recomendaciones prácticas, la mayoría de documentos de apoyo también incluyen debates sobre dilemas y retos relativos a los diferentes temas.

Los documentos de apoyo se dirigen a ONG de tanto el Norte como el Sur que trabajan con programas educativos o proyectos con la educación como elemento esencial. Pueden utilizarse directamente como listas de comprobación o directrices para trabajar con los temas pertinentes, si se estima necesario. También pueden servir como punto de partida para el diálogo y el entendimiento común entre las partes (p.ej. una ONG del Sur y una del Norte) sobre uno o más temas de colaboración. Finalmente, también pueden integrarse en un proceso de mejora o en el debate interno de cada organización. Es decir que los documentos de apoyo pretenden servir de herramienta flexible que *puede* utilizarse directamente o, preferiblemente, adaptarse y ajustarse a cada organización, las necesidades y características únicas de cada colaboración o proyecto.

Todos los documentos de apoyo están en danés, inglés, español, portugués y francés y pueden descargarse en: www.uddannelsesnetvaerket.dk. Si tiene propuestas de cambio o mejora de estos documentos, le agradeceríamos que se pusiera en contacto con nosotros, así como también nos interesaría saber cuáles han sido sus experiencias al utilizar los documentos de apoyo en la práctica.

¿Qué es la Red de Educación?

El objetivo de la Red de Educación es fortalecer la capacidad técnica de las ONG en relación con la labor educativa en el Sur; recabar y transmitir experiencias profesionales y posibilitar la coordinación, así como contribuir a un debate político sobre la educación y el desarrollo. La Red se estableció en el año 2000, cuando varias ONG formaron la Red de Educación con el objetivo de reforzar la ayuda de las ONG danesas a la educación. La Red ha venido realizando actividades desde el año 2004 con la financiación de Danida, y en la actualidad cuenta con más de 30 organizaciones miembro. Las actividades de la Red de Educación incluyen reuniones de fin de jornada, talleres, conferencias, estudios, publicaciones sobre temas relativos a la educación. Mediante el debate centramos nuestra atención en la ayuda al desarrollo danesa. La Red consta, a su

vez, de varios grupos temáticos que constituyen un foro de apoyo e intercambio de experiencias entre las organizaciones. Los grupos temáticos se reúnen aproximadamente una vez al mes y están abiertos a todos los miembros de la red, tanto voluntarios/as como empleados/as.

Consulte nuestra página web para más información: www.uddannelsesnetvaerket.dk

Índice

1. Supervisión docente

Describe un método para el desarrollo de la práctica profesional docente a través de la observación y la reflexión conjunta – lo que contrasta con la supervisión autoritaria y evaluadora, bien conocida por muchos/as profesores/as en el Sur.

2. Calidad en la enseñanza

Ha resultado ser difícil tanto para profesores/as como investigadores/as definir con exactitud lo que es la calidad en un contexto educativo. Este documento de apoyo sugiere unos temas de debate relevantes.

3. Género y educación

Se debate por qué es importante la igualdad de género en la educación, y por qué esta igualdad todavía no se ha alcanzado, a la vez que se proponen algunas iniciativas que pueden apoyar el proceso de trabajo en favor de la igualdad.

4. Enseñanza en lengua materna y enseñanza bilingüe

Describe y explica las ventajas y los inconvenientes asociados a las diferentes maneras de abordar la enseñanza en lengua materna y la bilingüe en una sociedad que engloba múltiples culturas y grupos sociales; este documento presenta recomendaciones políticas y pedagógicas.

5. Mejores Prácticas en los programas educativos

Se debaten, por una parte, las diferentes definiciones de Mejores Prácticas y, por otra, sus consecuencias prácticas en el contexto educativo, además de cuestionarse la utilidad de este concepto en los proyectos educativos.

6. Promoción de la educación

Presenta un enfoque de promoción de la educación basado en los derechos, sugiriendo enfoques prácticos a nivel local, nacional e internacional, así como maneras de evaluar la labor de promoción.

7. Sostenibilidad en los programas educativos

Explica los aspectos financieros, organizativos y sociales/políticos de la sostenibilidad con ejemplos propios de contextos educativos, además de llamar la atención sobre los numerosos retos que existen en estos ámbitos.

8. Alfabetización

Presenta varios enfoques y ejemplos concretos de la labor de alfabetización de adultos y jóvenes, a la vez que sugiere varios aspectos importantes que merece la pena sopesar en la elaboración de programas de alfabetización.

9. Desarrollo de competencias técnicas y profesionales

Presenta una definición de este campo tan amplio junto con ideas para diseñar programas con el objetivo de fomentar las competencias técnicas/profesionales orientadas a la contratación de jóvenes y adultos.

10. Voluntariado en la enseñanza

Presenta diferentes perspectivas sobre el voluntariado y la labor de enseñanza en el Sur, exponiendo a su vez retos y posibles soluciones en relación con las diferentes expectativas depositadas en el voluntariado.

Documentos de apoyo de Red de Educación:

Documento n° 1:

Supervisión docente

Definición

La supervisión es un método/una herramienta para el desarrollo de la práctica profesional de profesores/as. Consiste en que un/a observador/a presencie la enseñanza de un profesor/a para después darle sus comentarios al respecto/reflexionar conjuntamente.

El objetivo de la supervisión es promover la calidad y la eficacia de la enseñanza que tiene lugar en las escuelas formales y no formales, y este método se puede utilizar tanto con profesores/as formados/as como no formados/as.

Modelos prácticos

La enseñanza en los países en desarrollo con frecuencia no tiene la calidad ni la eficacia que desean padres, alumnos/as, profesores/as ni autoridades. La supervisión se centra en cada profesor/a individualmente y en sus competencias académicas, pedagógicas y personales. Estas tres competencias no son estáticas, sino que pueden desarrollarse y fortalecerse. Es posible distinguir entre diferentes modelos de supervisión:

1. Control técnico-pedagógico

La supervisión en su forma más simple es un medio de control. Este método es utilizado con frecuencia por las autoridades y organizaciones donantes para comprobar si la escuela y los/as profesores/as cumplen los objetivos descritos en los programas educativos, por ejemplo. En otras palabras, se trata de controlar si el/la profesor/a desempeña su trabajo satisfactoriamente. Para ello se utilizan a menudo esquemas estandarizados, en los que el/la supervisor/a marca con una cruz el desempeño del/de la profesor/a en varias áreas. La supervisión se caracteriza en este modelo por un asesoramiento crítico negativo centrado en lo que hay que corregir y cómo corregirlo. El posible cambio en la práctica del/de la profesor/a se atribuye sólo en menor medida a sus propias reflexiones.

2. Desarrollo técnico-pedagógico

La supervisión puede estar más orientada al desarrollo de las competencias pedagógicas del/de la profesor/a. El/la supervisor/a observará y aportará comentarios y consejos al/a la profesor/a, quizás indicándole cómo puede actuar en el futuro, incluso en base a acuerdos y planes de actuación. También se puede complementar con la imitación técnico-pedagógica, en la que el/la profesor/a, a través de las clases de otros/as profesores/as o del/de la supervisor/a, puede identificar enfoques pedagógicos positivos y útiles, e intentarlos aplicar en la práctica. En toda valoración es importante que la persona evaluada reciba comentarios a modo de información, consejos u orientaciones, bien sea por escrito o verbalmente. Este tipo de comentarios pueden hacerse sin que el/la profesor/a en cuestión tenga la posibilidad de formular preguntas o de discutir su contenido, pero también es posible involucrar activamente al/a la profesor/a tanto en la descripción y valoración de las observaciones como en la elaboración de las recomendaciones para cambiar una conducta o tomar acciones necesarias. Este tipo de supervisión puede ser positiva para el/de la profesor/a en cuanto al uso de métodos de enseñanza pero difícilmente puede ayudar a compensar las posibles carencias de conocimientos académicos del profesor/a. En tal caso el/la profesor/a necesitará más bien una formación adicional/cursos.

3. Supervisión para la reflexión y el desarrollo personal

Este tipo de supervisión usa preguntas y discusiones para que el/la profesor/a reflexione sobre su enseñanza y la conceptualice. Es importante que el/la supervisor/a y el/la profesor/a se esfuercen por usar un mismo lenguaje, palabras y conceptos para describir la enseñanza observada y discutirla. El/la profesor/a debe aprender a ser crítico/a con su propia enseñanza y debe atreverse a expresarse, también sobre sus propios errores y carencias, y se espera como resultado que encuentre una manera mejor de hacer las cosas, quizás con la ayuda del/de la supervisor/a. El/la supervisor/a no debe explicar al/a la profesor/a qué es la "buena enseñanza", ni tampoco manipularlo/a para que siga un modelo educativo determinado. Es decir, este tipo de supervisión debe hacer reflexionar al/a la profesor/a, de modo que no se deje llevar por la rutina o, todavía peor, que transmita la impresión de que hace su trabajo sólo para ganarse un sueldo. En lugar de ello, el/la profesor/a debe hacerse honradamente responsable de lo que ocurre en la clase. Las discusiones de supervisión deben hacer que el/la profesor/a sea capaz de justificar la enseñanza que imparte, el "qué", "cómo" y "por qué" de su enseñanza, de modo que los/as alumnos/as ya no tengan que preguntar: "¿Por qué tenemos que hacer esto?" Esta "buena" supervisión, que pretende estimular la reflexión del/de la profesor/a sobre su propia práctica, reforzará la confianza del/de la profesor/a en sí mismo/a mediante su método no controlador ("El/la supervisor/a escucha lo que estoy diciendo – ¡y cree que sí que puedo!"). Metódicamente hablando, esta "discusión entre iguales" se basará – en lugar de en los frecuentes comentarios del/de la supervisor/a – en las preguntas del/de la supervisor/a: ¿Qué funcionó bien en tu enseñanza? – ¿Y por qué? – ¿Qué no salió tan bien? – ¿Por qué? – ¿Podías haberlo hecho de otra manera?

4. Supervisión en grupo

La supervisión puede efectuarse para un grupo de profesores/as o para todo el profesorado de una escuela. Un/a profesor/a quizás forma parte de grupos de profesores/as o es responsable de la oferta didáctica de la escuela en su conjunto. La supervisión puede realizarse para un grupo de profesores/as durante un periodo prolongado, en el que el/la supervisor/a sirva más bien de ayuda para la reflexión y el aprendizaje en común. Se puede enseñar a los/as profesores/as participantes a supervisarse mutuamente, lo que puede ser una ventaja porque así están todos en "igualdad de condiciones". Cuando un/a profesor/a presencia la clase de otro/a profesor/a, puede que identifique enfoques pedagógicos positivos y útiles, que puede intentar utilizar en sus clases. Presenciar las clases de los demás puede servir de concienciación, lo que contribuye a la autoevaluación, al debate y quizás a la imitación.

Preguntas de reflexión

¿Qué son buenas prácticas? La supervisión puede contribuir a respaldar y desarrollar las competencias del/de la profesor/a, tanto metódicamente como en relación con el contenido académico de la enseñanza. Pero, en nuestra opinión, su objetivo también es ayudar al/a la profesor/a a reflexionar sobre su práctica, porque este es un requisito (pero no una garantía) para que la enseñanza tenga capacidad transformadora tanto académica como metódicamente hablando y para que no sea solamente una reproducción de lo existente. Este tipo de supervisión exige una amplia formación/capacitación de los/as supervisores/as para dar una supervisión que no tenga sólo un efecto controlador, sino que estimule más bien al/a la profesor/a a reflexionar sobre su propia práctica, y que a la larga lo/la capacite para usar esta reflexión en su trabajo diario - como se ha descrito anteriormente en el modelo 3. Supervisión para la reflexión y el desarrollo personal y el modelo 4. Supervisión en grupo.

Las ONG del Norte tienen a menudo sus propias visiones sobre cómo la educación debe estimular la autonomía de los/as alumnos/as, su actitud crítica y su participación en un diálogo democrático etc. Especialmente el modelo 3 descrito arriba también pretende estimular la autonomía y la autorreflexión del/de la profesor/a y su capacidad de tomar sus propias iniciativas para adaptar las

clases a las necesidades de los/as alumnos/as. En las culturas donde predomina la lealtad hacia las tradiciones y la autoridad, un método de estas características influye en los valores fundamentales del/de la profesor/a, y este es un proceso largo y complicado.

Otro reto es que la responsabilidad experimentada por el/la profesor/a y la presión por las directrices generales de la enseñanza pueden limitar el desarrollo de la calidad de la enseñanza. Las directrices y las condiciones materiales pueden ser tan "rígidas" que requieran cambios a otro nivel. En este aspecto sería importante que las ONG del Norte en colaboración con sus homólogas del Sur intentaran influir en la política educativa más general.

Referencias teóricas

- La supervisión característica del modelo 3 tiene su punto de partida en un entendimiento del aprendizaje basado, entre otros, en John Dewey, Paolo Freire y David Kolb.
- La manera de integrar la reflexión en la supervisión como en el modelo 3 está basada en teóricos como Donald Schön, Peter Jarvis y Jack Mezirow.

Lectura adicional

- Wahlgren, Høyrup, Pedersen & Rattleff (red): *Refleksion og læring*, Samfundslitteratur 2002.
- Schön, Donald: *Den reflekterende praktiker*, KLIM, 1983.
- Illeris, Knud: *Læring*, Roskilde Universitetsforlag 2006.
- Jarvis, Peter: *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*, Routledge 2006.
- Mezirow, Jack: *Learning as Transformation*, Jossey-Bass 2000.

Documentos de apoyo de Red de Educación

Son una serie de documentos que presentan elementos fundamentales para la elaboración y supervisión de programas educativos en el Sur. Los documentos de apoyo se basan en las experiencias de las organizaciones miembro y contienen ideas sobre qué es la buena calidad en los programas educativos. Pueden servir de listas de comprobación y directrices, así como de punto de partida para seguir trabajando internamente en las organizaciones. También pueden utilizarse en colaboración con los socios del Sur para aclarar conceptos, desarrollar la calidad, preparar a nuevos/as empleados/as y voluntarios/as, así como al inicio de nuevos programas. La Red está compuesta por más de 30 ONG danesas, que todas trabajan con la educación en el Sur. Para más información, véase: www.uddannelsesnetvaerket.dk, donde también se encuentran más referencias bibliográficas sobre el tema en la base de datos de recursos.

Documentos de apoyo de Red de Educación:

Documento n° 2:

Calidad en la enseñanza

¿A qué nos referimos con calidad?

¿Y quién no quiere calidad? Obviamente, todos queremos. Pero la "calidad" no es una característica que se pueda ver, medir o pesar con facilidad – es difícil de cuantificar – y, al mismo tiempo, todos tenemos nuestra opinión al respecto. Además, la "calidad en la enseñanza" es muy difícil de definir. Son pocos los que intentan definirla, según afirma la investigadora noruega, Eva Johannessen, que en sus amplios estudios documentales ha examinado una gran diversidad de informes de varios rincones del mundo. Algunos intentan encontrar una definición universal, objetiva; otros analizan la relación existente entre la calidad y lo que ocurre en el aula de aprendizaje. En cualquier caso, la calidad en la enseñanza depende de la idea o teoría subyacente sobre qué es la "buena enseñanza" para el que propone su definición.

Enseñanza y aprendizaje – en general

La enseñanza es la labor que desempeña el/la profesor/a, pero no es una garantía de que los/as alumnos/as estén aprendiendo. Hay una gran cantidad de enseñanza que no genera aprendizaje, y una gran cantidad de aprendizaje que se produce sin la enseñanza, fuera de la educación formal. Este documento tiene, no obstante, su punto de partida en la educación formal. La buena enseñanza rara vez se consigue con la ayuda de pequeños consejos, trucos o de lo que se pase a uno por la cabeza en ese momento. Para poder hablar propiamente de "calidad en la enseñanza", es preciso considerar la enseñanza como un acto intencionado, es decir, un acto que puede justificarse con un objetivo concreto. Al mismo tiempo hay que enseñar "algo", un contenido educativo, sobre el que aprendan los/as alumnos/as o mejoren sus conocimientos al respecto. El aprendizaje está relacionado con los actos del/de la alumno/a y resulta en una nueva conducta o competencia, inexistentes antes del proceso de aprendizaje.

Lo aprendido por el/la alumno/a puede describirse a modo de resumen en tres categorías:

- Lo material, es decir, conocimientos, visión, entendimiento
- Lo formal, es decir, aptitudes, aplicación de métodos, formas de aprender
- Lo ético, es decir, opiniones sobre el contenido educativo, sobre los demás, sobre la vida

Una primera característica de la enseñanza debe ser, por tanto, que el/la profesor/a sea capaz de formular el "Qué, Cómo y Por Qué" de esta enseñanza: ¿Qué deben poder hacer/asimilar/entender/esperar los/as alumnos/as? ¿Cómo pueden aprenderlo mejor? ¿Por qué es una buena idea que lo aprendan? La enseñanza y el aprendizaje deben tener sentido tanto para el/la profesor/a como los/as alumnos/as, de manera que ningún/a alumno/a tenga que preguntar: "¿Por qué debemos ocuparnos con esto, en realidad?" Que los/alumnos/as reflexionen sobre la situación de aprendizaje en que se encuentran y comprendan el objetivo de la misma es decisivo para determinar su actitud ante la enseñanza y es, por tanto, una condición para la calidad de la enseñanza. Una primera propuesta de definición o determinación de "calidad en la enseñanza" podría ser, en consecuencia: "La enseñanza/el aprendizaje es de calidad cuando los/as alumnos/as aprenden lo que se ha fijado como objetivo del proceso de aprendizaje."

Las condiciones marco de la enseñanza

Un análisis más detallado de la "calidad en la enseñanza" debe centrar la atención en los muchos factores que influyen en un proceso de aprendizaje, lo que con frecuencia se conoce como

condiciones marco de la enseñanza. Asumimos que las condiciones marco influyen en el rendimiento de los/as alumnos/as y, a falta de medios mejores, usamos con frecuencia el grado de cumplimiento de las condiciones marco ideales para medir la calidad. Así que *creemos* que la enseñanza en un aula bien equipada es mejor que la que tiene lugar bajo un árbol, de igual manera que *suponemos* que las clases con pocos/as alumnos/as obtienen mejores resultados que las que tienen muchos/as etc. Ningún estudio ha demostrado, sin embargo, que haya una relación simple o directa entre las condiciones marco y la calidad de la enseñanza. Al contrario, la relación entre input (condiciones marco) y output (el rendimiento de los/as alumnos/as) parece ser bastante compleja. La valoración real de la calidad en la enseñanza debe descansar, por tanto, en un análisis más profundo del complejo formado por input, actividades y output (según Johannessen). Pero incluso cuando nos limitamos a medir el cumplimiento de las condiciones marco para determinar la calidad, debemos tener en cuenta que éstas no son unívocas, sino que dependen del tiempo y lugar, la cultura, las condiciones de vida, la economía etc. Habiendo unas diferencias tan importantes en recursos materiales y humanos, hay que renunciar a una definición universal de la "calidad en la enseñanza".

Calidad y relevancia

En muchos lugares del mundo se lamenta que los objetivos y el contenido escolares se basen en viejas costumbres y tradiciones que no tienen relevancia para los/as alumnos/as ni la sociedad. El concepto de relevancia no se refiere únicamente a que los planes de estudio, el contenido educativo deben fomentar la "buena vida", tanto para el individuo como para la colectividad/sociedad, sino también a asegurar que el proceso de aprendizaje se base en las experiencias de los/as aprendientes, sus problemas e intereses, y que se desarrolle en una lengua que los/as alumnos/as entiendan, además de que se ayude al/a la profesor/a a "elevar" las experiencias de los/as alumnos/as a un nivel académico superior, es decir, a generalizarlas. Visto desde nuestra perspectiva del Norte también se podría añadir que es importante que los/as alumnos/as aprendan a detectar relaciones, significados y estructuras. Deben aprender asimismo a formular preguntas críticas y a realizar análisis con el propósito de adquirir conciencia política y habilidades para participar en una sociedad democrática.

Calidad, escolarización para todos/as y el papel de los padres

La calidad también influye significativamente en si los padres escolarizan a sus hijos/as y en la tasa de abandono escolar. Para atraer y retener a los/as alumnos/as en la escuela – también a los/as más pobres – es necesario que haya profesores/as receptivos/as, motivados/as y cualificados/as, acceso a material educativo/libros de texto y facilidades en la escuela que sean lo suficientemente buenas para que los/as alumnos/as se sientan seguros/as y no enfermen. Pero la percepción de la calidad por parte de los padres no se corresponde necesariamente siempre con lo que en realidad proporciona buenos resultados de aprendizaje. Por ejemplo, muchos padres han experimentado la enseñanza como la sumisión a una autoridad, por lo que identificarán este hecho como un signo de calidad. Un cambio en este sentido para mejorar la calidad puede provocar, en consecuencia, oposición por parte de los padres. Para retener especialmente a las niñas en la escuela es importante que haya unas buenas instalaciones sanitarias, que no sean objeto de agresiones ni sean discriminadas por los/as profesores/as o el contenido de los libros de texto.

Calidad y profesores/as

Muchos afirmarán que un/a profesor/a formado/a con un buen salario lleva a cabo la enseñanza más eficaz. Sin embargo, varios estudios tienen dificultades a la hora de confirmar esta suposición – también depende en realidad de la calidad de la propia formación del/de la profesor/a. Los estudios de magisterio presentan varias carencias en muchos países, lo que significa que hay una falta de relación entre la teoría y la práctica, es decir, que los estudios no preparan adecuadamente a los/as profesores/as para hacer frente a las dificultades más frecuentes con que se encontrarán. Además no se hace un seguimiento de los/as profesores/as recién formados/as, y los cursos de reciclaje no

guardan relación con la práctica diaria del/de la profesor/a. La calidad en la enseñanza requiere calidad en la formación de profesores/as.

Calidad y métodos de enseñanza

Puede ser igualmente difícil demostrar cuáles son los métodos de enseñanza que proporcionan mejores resultados de aprendizaje. El investigador en el ámbito educativo Hilbert Meyer ha propuesto ocho características propias de la buena enseñanza en base a estudios empíricos internacionales. Son características que deben poderse observar (y por tanto hacerse operativas), y que pueden ser promovidas tanto por alumnos/as como profesores/as a fin de que puedan utilizarse para analizar diferentes formas de enseñanza. Dichas características son aplicables a todas las asignaturas e incluyen: estructura clara de la enseñanza, una cantidad importante de tiempo "real" de aprendizaje, clima de trabajo que favorece el aprendizaje, claridad en el contenido, comunicación formadora de opiniones, variedad de métodos, aspectos individuales y formación inteligente.

Calidad, medición y evaluación

Si los/as alumnos/as sacan notas altas, ¿significa que la enseñanza es de gran calidad? Es importante diferenciar en este aspecto entre la evaluación interna y la externa. La evaluación interna (o formativa) analiza el progreso de cada alumno/a y su único objetivo es promover el aprendizaje. La evaluación externa tiene otro propósito, el de clasificar a los/as alumnos/as según sus conocimientos en un momento determinado. Si se concede mucha importancia a la evaluación externa, el resultado será una enseñanza orientada a los exámenes y a las exigencias del examen en lugar de a un aprendizaje continuo. Éste es un problema porque el examen sólo representa una pequeña parte de toda la enseñanza y rara vez verifica el objetivo de la enseñanza en su conjunto. Así que una enseñanza orientada a "enseñar para el examen" será con frecuencia factual e instrumental, es decir, que los/as alumnos/as aprenderán para pasar el examen y no para aumentar sus conocimientos. Si el examen es del tipo que se basa en la memorización, por más que se cree una enseñanza orientada al proceso y a sus participantes, los/as alumnos/as acabarán por gastar su energía memorizando en lugar de analizar, reflexionar y adoptar una postura crítica. La formación de profesores/as en una enseñanza centrada en el/la alumno/a y el desarrollo de material educativo centrado en el/la alumno/a no es suficiente si el examen no refleja el objetivo de la enseñanza. Por eso es importante trabajar a nivel de la toma de decisiones políticas para asegurar que los sistemas de examinación se correspondan con las reformas educativas que con frecuencia son progresivas. Para mejorar la enseñanza es esencial encontrar procedimientos para medir y mejorar su calidad - y que los objetivos puedan asociarse con la enseñanza impartida. Las notas son obviamente un resultado tangible del aprendizaje - un típico objetivo de output. Otros objetivos de output podrían ser el abandono escolar, el tamaño del currículo etc. Un objetivo de calidad para un proceso de aprendizaje comprende, no obstante, otros resultados extremadamente importantes, que son difíciles de cuantificar como la dedicación del/de la profesor/a, las ganas y la capacidad de utilizar lo aprendido, los beneficios para la comunidad etc. Pero es difícil cuantificar estas magnitudes complejas, por una parte, y atribuir los resultados logrados a una enseñanza particular, por otra. Con frecuencia es necesario recurrir a métodos cualitativos como p.ej. las encuestas de usuarios/as.

¿Qué factores fomentan la calidad? – un resumen:

Eva Johannessen resume sus estudios en las siguientes constataciones sobre la eficacia escolar:

- Los/as profesores/as formados/as marcan una diferencia
- El tamaño de la clase (dentro de ciertos límites) es menos importante
- El material educativo es el medio más eficaz, desde un punto de vista económico, para mejorar la calidad
- Se aprende mejor si se utiliza la lengua materna como idioma de enseñanza los primeros años
- Los buenos edificios y excelente equipamiento influyen poco en la calidad
- Los exámenes parecen ser un medio útil para supervisar la calidad de la escuela

- Los/as niños/as sanos/as y con el estómago lleno aprenden mejor
- Cuanto más tiempo se dedique al aprendizaje, mejor el resultado
- La calidad depende de una gestión seria y responsable

La conclusión de estas páginas es que toda definición de calidad en la enseñanza es local. Pero en base a la literatura empleada se enumeran algunas propiedades de la enseñanza/del aprendizaje que se consideran eficaces en nuestra cultura, siempre que

- todo el proceso parezca relevante tanto para profesores/as como alumnos/as
- el contenido de la enseñanza tenga estructura, exhiba una coherencia lógica
- la situación de aprendizaje sea agradable y positiva (sin que se deba tener miedo a nada)
- el contenido y el método de trabajo se adapten a las capacidades del/de la alumno/a
- el/la profesor/a confíe en la capacidad de los/as alumnos/as
- los/as alumnos/as sean "aprendientes activos" y no "oyentes pasivos"
- el/la profesor/a esté bien cualificado/a y se prepare más que bien
- el/la profesor/a se entregue a su trabajo
- el/la profesor/a sea atento/a y se dedique a cada alumno/a
- el/la alumno/a se sienta reconocido/a y tenga confianza en sí mismo/a

Calidad y cooperación entre el Norte y el Sur – y preguntas de reflexión

En una cooperación dirigida a apoyar los programas educativos en el Sur, las ONG tanto del Norte como del Sur tendrán un interés en aclarar el efecto que tiene el programa, con su respectivo nivel de calidad, en el aprendizaje de los/as alumnos/as y en la vida de la comunidad local. Por ello es preciso establecer los objetivos y los métodos de medición en estrecha colaboración con las organizaciones colaboradoras del sur, quienes deben participar de pleno en la planificación y la estructuración del proyecto educativo y del nivel de calidad. En el desarrollo de este tipo de diálogo, cabe considerar que un proyecto educativo ha de contemplarse frecuentemente como una arena política, en la que se producen diferentes conflictos de intereses. Es importante tener en cuenta que los modelos de aprendizaje centrados en el/la alumno/a, orientados a la solución de problemas y la adopción de posturas críticas que muchos en el Norte consideran que aportan mejores resultados que la enseñanza convencional centrada en el/la profesor/a, se basan culturalmente en nuestras teorías occidentales y se han desarrollado en realidad a lo largo de más de 100 años de vida política y económica. Muchos han experimentado lo problemático que es introducir teorías y prácticas de aprendizaje occidentales en otras culturas.

Merece la pena reflexionar sobre las siguientes preguntas en el marco de esta cooperación.

- ¿Debe ser la ONG danesa quien describa/defina la "buena enseñanza", o la organización colaboradora del sur – o ambos en conjunto?
- ¿Cómo se promueven cambios cualitativos desde una perspectiva personal pero respetando la cultura local?
- ¿Qué competencias debe aportar (en nuestra opinión) la escuela del sur a los/as alumnos/as? ¿Deben aprender a vivir y a espabilarse en la forma de vida de la comunidad, o han de prepararse para una vida constantemente cambiante?
- El plan de estudios es un medio para cumplir objetivos. ¿Influye en la calidad si el contenido de aprendizaje se basa en necesidades concretas, locales, del día a día o se basa, por el contrario, de modo tradicional y más abstracto en las asignaturas?
- Para nosotros, los parámetros de calidad comunes son "centrarse en el/la alumno/a, actitud crítica, orientación hacia problemas, organización de proyectos", pero la organización colaboradora del sur no estará necesariamente de acuerdo. ¿Qué hacemos entonces?
- ¿En qué debería fijarse una ONG danesa al debatir la formación de profesores/as y la figura del/de la "buen/a profesor/a en el Sur?

Lectura adicional

Johannessen, Eva: *Basic Education – also a question of quality*, Save the Children, Noruega, 2005.

Fibæk Laursen, Per: *Didaktik og Kognition*, Gyldendal, 1999.

Meyer, Hilbert: *Hvad er god undervisning?*, Gyldendal 2005.

Striib, Andreas: *Undervisning*, Klim, 1996.

Educación para todos, - El imperativo de la calidad, EPT, Informe de seguimiento, UNESCO, 2005.

Estudios de caso para el documento de apoyo de Red de Educación nº 2 *Calidad en la enseñanza vista desde el Sur*

Documentos de apoyo de Red de Educación

Son una serie de documentos que presentan elementos fundamentales para la elaboración y supervisión de programas educativos en el Sur. Los documentos de apoyo se basan en las experiencias de las organizaciones miembro y contienen ideas sobre qué es la buena calidad en los programas educativos. Pueden servir de listas de comprobación y directrices, así como de punto de partida para seguir trabajando internamente en las organizaciones. También pueden utilizarse en colaboración con los socios del Sur para aclarar conceptos, desarrollar la calidad, preparar a nuevos/as empleados/as y voluntarios/as, así como al inicio de nuevos programas. La Red está compuesta por más de 30 ONG danesas, que todas trabajan con la educación en el Sur. Para más información, véase: www.uddannelsesnetvaerket.dk, donde también se encuentran más referencias bibliográficas sobre el tema en la base de datos de recursos.

Documentos de apoyo de Red de Educación:

Documento n° 3:

Género y educación

¿Cómo evoluciona la igualdad de género en la educación?

En un plano mundial, las niñas van a la zaga en comparación con los niños en cuanto al acceso a la educación; por cada 100 niños escolarizados, sólo hay 95 niñas – y en el Sudoeste Asiático y el África Subsahariana, son sólo 92 chicas por cada 100 chicos. No obstante, también ha habido un progreso, y cada vez hay más niñas escolarizadas, si bien existen grandes variaciones entre los países. En países como Afganistán, Níger y Yemen la cifra es inferior a 80 niñas por cada 100 niños, y en unos pocos países la situación se ha invertido y ahora hay más niñas escolarizadas que niños (p.ej. Gambia, Ghana e Irán). Pero hay menos niñas que niños que completen una educación básica, ya que abandonan el sistema escolar con más facilidad.

Todavía hay menos niñas que sigan con la "educación secundaria" en el Sudoeste Asiático y el África Subsahariana; en estos países se trata sólo de unas 80 niñas por cada 100 niños, y la cifra es muy inferior en la educación superior. En otros lugares del mundo como por ejemplo América Latina, son cada vez más los chicos que van a la zaga en la educación secundaria (en base a estadísticas de 2005, Informe de Seguimiento en el Mundo 2008, pp. 80-85).

En este documento nos centraremos principalmente en la falta de acceso a la educación de las niñas, por ser un problema en la mayor parte de países donde operan las ONG para el desarrollo. Pero también es importante prestar atención a los problemas crecientes que experimentan los niños en una serie de países.¹

Definición de conceptos

Hay varios términos para describir los distintos aspectos de la igualdad de género. Especialmente en inglés se ha desarrollado una terminología muy diferenciada y precisa, por lo que presentamos los términos en inglés y en español:

- **Género (gender)** se refiere a las cualidades y a la conducta que se espera de hombres y mujeres en la sociedad: estereotipos sexistas, que vienen determinados socialmente y están influidos por factores como la educación y la economía. Varían mucho y entre culturas y evolucionan con frecuencia a lo largo del tiempo. El término inglés 'gender' (género) se utiliza de este modo en contraposición a la palabra 'sex' (sexo), que se refiere a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres.
- La **paridad de género (gender parity)** es el primer paso para lograr la igualdad de género. Se refiere al 'número', es decir a que haya una misma representación de mujeres y hombres en un sistema educativo (así es, igual número de niños y niñas matriculados/as o igual número de profesores y profesoras).
- **Igualdad de género (gender equality)** implica que las mujeres y los hombres tienen los mismos derechos, las mismas condiciones y oportunidades para desarrollarse, para contribuir al desarrollo económico, social, cultural y político y para beneficiarse del mismo. Significa que la sociedad valora a hombres y mujeres por igual por sus semejanzas y diferencias, y por los distintos papeles que desempeñan. La igualdad de género es con frecuencia el objetivo a largo plazo de los proyectos de desarrollo.
- **Equidad de género (gender equity)** se refiere a las estrategias y los procedimientos que se ponen en marcha para lograr la igualdad de género. Implica igualdad en la representación,

¹ Este documento se ha inspirado, entre otros, en un curso sobre género y educación impartido por Red de Educación y Red de Género en 2007 con la facilitadora Janet Raynor.

participación y consecución de resultados. No equivale necesariamente a la igualdad de trato, pero puede incluir la discriminación positiva con el objetivo de que ambos grupos tengan una oportunidad de ver satisfechas sus necesidades y de que logren la igualdad a largo plazo.

Objetivos internacionales

Los objetivos aprobados internacionalmente en el ámbito educativo de la *Educación para todos* se concretizan en la Declaración de Dakar del año 2000 en 6 objetivos específicos, de los cuales 5 tratan sobre la igualdad de género: ***Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con las mismas posibilidades de obtener buenos resultados (Marco de Acción de Dakar, 2000).*** La igualdad de género también es parte de los objetivos para 2015: **Objetivo 2: Asegurar que, en 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria, y el objetivo 3: Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza antes de finales de 2015 (Objetivos de Desarrollo del Milenio de la ONU).**

¿Por qué igualdad de género?

En general hay dos tipos de argumentación en favor de la igualdad de género, que se suelen exponer en el ámbito de desarrollo: Según la primera argumentación, las mujeres se contemplan como un medio eficaz para lograr el desarrollo – este argumento se conoce también de eslóganes como: “cuando educas a una mujer, estás educando a todo un pueblo” (‘when you educate a woman, you educate a whole village’). Otra argumentación es que las mujeres tienen derecho al desarrollo, a la igualdad de oportunidades, a la educación etc. porque son personas y tienen los mismos derechos humanos que los hombres. Las dos argumentaciones no son mutuamente excluyentes, pero la elección de un enfoque o del otro puede incidir en el diseño de un proyecto de desarrollo y en sus resultados. También hay una tendencia a considerar el ‘argumento de la eficacia’ como un argumento más condicionado por la cultura y menos amenazador que una argumentación basada en los derechos de las mujeres y que por tanto influye en mayor grado en el equilibrio de poderes entre sexos.

¿Por qué las niñas van a la zaga en la educación?

Existen muchas razones diferentes e interdependientes: con frecuencia las niñas tienen menos acceso a la educación, lo que se puede atribuir a razones económicas, por ejemplo que los padres no pueden permitirse escolarizar a todos/as sus hijos/as y por eso eligen a los niños. El dar prioridad a los niños se debe, entre otros motivos, a los estereotipos sexistas tradicionales, que hacen que se espere que sean los niños quienes sustenten más adelante a su propia familia. Son los mismos estereotipos sexistas que hacen que no se pueda prescindir del trabajo de las niñas en la casa, razón por la que se las retiene en casa. Otro problema puede ser la seguridad – por ejemplo que las niñas pueden ser víctimas de una agresión camino de la escuela, o en la misma escuela, o que no haya unas instalaciones sanitarias seguras y adecuadas para ellas en la escuela. Finalmente, también hay valores condicionados por la cultura, que determinan que no hay que conceder demasiada independencia o autonomía a las niñas mediante la educación. Incluso cuando las niñas van a la escuela, hay también una serie de factores adicionales en la propia escuela que pueden cohibir a las niñas o hacer que abandonen el sistema escolar, como por ejemplo, la falta de modelos femeninos (con frecuencia hay pocas profesoras), la discriminación o falta de atención por parte del/de la profesor/a y un currículo/libros de texto que reproducen estereotipos sexistas tradicionales y no animan a las niñas a dedicarse a la escuela.

Herramientas para promover la igualdad de género en la educación

A continuación se presentan una serie de propuestas de cómo se puede promover la igualdad de género en la educación a distintos niveles:

Ocho iniciativas que funcionan:

1. **Acceso para todos/as los/as niños/as:** que puede asegurarse haciendo que la educación sea gratuita. Es decir, eliminar las tasas escolares y los gastos por uniformes y material educativo, por ejemplo, y asegurar que haya suficientes escuelas y profesores/as cualificados/as.
2. **Hay que ayudar a las familias pobres:** Puede hacerse por ejemplo por medio de regímenes de comida en la escuela y becas.
3. **Escuelas buenas y seguras:** Debe haber suficientes escuelas, y a una distancia razonable de los/as alumnos/as. Y debe ser seguro ir a la escuela, también para las niñas.
4. **Las organizaciones populares deben presionar:** especialmente en favor de la educación en zonas de difícil acceso. Debe ampliarse la labor de las organizaciones y vincularla al sistema formal. Es esencial que el resto de la sociedad y el sistema educativo formal sigan siendo los principales responsables de la educación de niñas y pobres.
5. **Hay que involucrar a la comunidad local:** La diversidad social y cultural exige que las comunidades locales se involucren en el área escolar. Es decisivo que las personas de la comunidad local (profesores/as, padres, grupos de mujeres etc.) colaboren para asegurar unos sistemas educativos relevantes y sostenibles.
6. **Las niñas deben proseguir con la enseñanza superior:** Es preciso asegurar la igualdad de condiciones para las niñas también en el sistema educativo superior.
7. **Hay que frenar el VIH/SIDA:** Deben desarrollarse estrategias claras y seguras para prevenir y reducir la incidencia del VIH/SIDA entre los/as alumnos/as y profesores/as, especialmente las niñas.
8. **Invertir más en las niñas:** Muchos países pobres ya han aumentado sus inversiones en educación. Pero se necesita ayuda de fuera.

(Fuente: Compilado en *Det brudte løfte til verdens piger. Hvad gør Danmark?* IBIS, 2005, basado en *A fair Chance*, Campaña Mundial por la Educación, 2003. Véase también El Informe de Seguimiento en el Mundo 2003-4, Capítulo 7: Estrategias relativas a la igualdad entre los sexos en pro de la EPT).

'Auditoría de género'

En el trabajo específico de género y educación se puede realizar un análisis de la práctica existente exponiendo la dimensión de género a través de la denominada 'auditoría de género'. Las 'auditorías de género' pueden realizarse en muchos ámbitos diferentes – por ejemplo en una escuela o en una clase. Las observaciones concretas de una clase contribuyen a fijarse en la práctica. En una 'auditoría de género' se examinan por ejemplo:

- los resultados de los exámenes (diferencias entre quién suspende/aprueba, diferencias según las asignaturas)
- diferencias de género entre los/as empleados/as (profesores(as)/directores(as) de escuela/personal administrativo)
- número de alumnos(as)/su asistencia
- interacción en la clase: ¿A quién habla el/la profesor/a? ¿Están las niñas apretujadas al final de la clase? ¿Son las niñas quienes barren/limpian las pizarras, y los niños se escogen como 'delegados'?
- la interacción entre alumnos/as: ¿quién pertenece a los comités, y tienen las niñas un papel meramente formal?
- ¿qué deportes se ofrecen, y quién participa?

- ¿hay diferencias en el acceso a los recursos en el campus? ¿Qué instalaciones sanitarias están a disposición?
- casos de acoso escolar/explotación: ¿se registraron y cuáles fueron las consecuencias?

Educación y formación de profesoras

Las profesoras sirven de modelos a varios niveles de la sociedad. Contribuyen a cambiar la concepción de género tanto entre los/as niños/as como en comunidades enteras. Las buenas profesoras tienen una influencia positiva en el número de niñas que participan en la enseñanza y en su resultado. Se puede trabajar con la educación de profesoras de la siguiente manera:

- Usar cuotas de género especiales para mujeres y conceder becas a mujeres.
- Emplear a mujeres locales con dedicación sin las cualificaciones formales. Apoyarlas con supervisión y formación especiales para desarrollar sus asignaturas y pedagogía.
- Usar procedimientos de contratación creativos para contratar a mujeres bien cualificadas, especialmente en las zonas rurales (traslado de cónyuges, salarios, bienvenida en la comunidad).
- Motivar a mujeres locales, de modo que apoyen a las profesoras cuidando de sus hijos/as etc.
- Campañas de contratación creativas que se centren en la mujer y en su papel activo.
- Asegurarse de que las escuelas estén dispuestas a contratar a profesoras (formar tanto a profesores como profesoras, familia y comunidad, asignar a las profesoras un estatus alto).
- Asegurar que las mujeres tengan 'acceso' a la formación (transporte y cuidado de los/as niños/as), que participen en las decisiones y no se limiten a estar 'presentes' (equilibrio entre sexos en nivel + asignatura).
- Crear una red para profesoras de modo que puedan compartir experiencias/vivencias.
- Elaborar programas de mentores para las nuevas profesoras con una mujer/líder fuertes como modelo.

Formación de profesores/as integrando la perspectiva de género ('Gender-aware teacher training')

Se trata de otra iniciativa importante, que apoya la permanencia de las niñas en el sistema escolar. La formación incluye tanto a profesores como profesoras y pretende concenciarles para que presten la misma atención a niñas y niños – y que contribuyan a prevenir el acoso sexual de las niñas en la escuela. A continuación se presentan a modo esquematizado algunas ideas para la formación integrando la perspectiva de género ('gender training'), que puede emplearse en distintas situaciones para concienciar sobre la perspectiva de género y enfocar la atención en el aspecto de género:

- Empezar por conocer las ideas y conocimientos que los/as participantes tienen en ese momento sobre el género e intuir sus ideas sobre el tema.
- Las concepciones de género se examinan para trabajar CON ellas y no en su CONTRA. El idioma refleja nuestras concepciones de género.
- Los estereotipos y las problemáticas pueden ilustrarse por medio de juegos de rol, en los que el público participe aportando una solución a los problemas – por ejemplo interpretando otras posibles actuaciones.
- Las opiniones se cambian creando una visión/ 'el mejor escenario' para la comunidad o la clase, por ejemplo.
- Recalcar y discutir cómo el cambio de una práctica tradicional puede 'provocar inquietud'.

Lectura adicional

Una útil visión teórica sobre la concepción de género se puede encontrar en: E. Unterhalter: The Capabilities Approach and Gendered Education. Theory and Research in Education, 1, 2003.

La Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI), www.ungei.org
Informe de seguimiento de la EPT en el mundo: Hacia la igualdad entre los sexos, UNESCO, 2003-4

A fair Chance, Campaña Mundial por la Educación, 2003

Det brudte løfte til verdens piger. Hvad gør Danmark? IBIS, 2005

Gender Training, Equate 2007

Gender Training, Commonwealth Secretariat and Common Wealth of Learning, 2004

Practising gender equality in Education, Oxfam, E. Unterhalter 2007

Documentos de apoyo de Red de Educación

Son una serie de documentos que presentan elementos fundamentales para la elaboración y supervisión de programas educativos en el Sur. Los documentos de apoyo se basan en las experiencias de las organizaciones miembro y contienen ideas sobre qué es la buena calidad en los programas educativos. Pueden servir de listas de comprobación y directrices, así como de punto de partida para seguir trabajando internamente en las organizaciones. También pueden utilizarse en colaboración con los socios del Sur para aclarar conceptos, desarrollar la calidad, preparar a nuevos/as empleados/as y voluntarios/as, así como al inicio de nuevos programas. La Red está compuesta por más de 30 ONG danesas, que todas trabajan con la educación en el Sur. Para más información, véase: www.uddannelsesnetvaerket.dk, donde también se encuentran más referencias bibliográficas sobre el tema en la base de datos de recursos.

Documentos de apoyo de Red de Educación:

Documento n° 4:

Enseñanza en lengua materna y enseñanza bilingüe

Definición de enseñanza en lengua materna

La enseñanza en lengua materna describe el proceso de aprendizaje y enseñanza en la escuela o en otros contextos, donde los/as alumnos/as reciben instrucción en el idioma que mejor conocen. Normalmente será la lengua que han hablado desde niños/as, la lengua con la que han crecido y la que se habla en casa.

Pero no siempre es fácil definir cuál es la lengua materna de una persona. En muchas sociedades se hablan o se usan dos o más lenguas desde el nacimiento y en distintos contextos. En la práctica, la enseñanza en lengua materna se define a veces como la enseñanza impartida en el idioma que el/la niño/a domina lo suficientemente como para poder comprender conceptos y pensar por sí mismo/a.

Definición de enseñanza bilingüe

La enseñanza bilingüe adopta diversas formas:

1. La lengua materna y la segunda lengua se desarrollan en paralelo a lo largo del período de escolaridad. Ambas lenguas se utilizan en la enseñanza en las diversas asignaturas, aunque sólo es posible usar en mayor medida la segunda lengua después de varios años de escolaridad.
2. La enseñanza se imparte tanto en lengua materna como en la segunda lengua hasta que se considera que la segunda lengua está lo suficientemente desarrollada como para servir de lengua de enseñanza e instrucción. En este momento, la segunda lengua reemplaza a la lengua materna.
3. La enseñanza se imparte exclusivamente en lengua materna en los primeros años de escolaridad y la lengua materna es sustituida completamente por la segunda lengua o la lengua extranjera cuando se considera que los/as alumnos/as deberían de estar listos/as para estudiar exclusivamente en la segunda lengua.
4. La enseñanza se imparte únicamente en la segunda lengua sin ninguna enseñanza formal o uso alguno de la lengua materna. Puede haber instrucción en lengua materna en determinados contextos a nivel más individual. Obviamente este modelo no puede considerarse como enseñanza bilingüe, puesto que la enseñanza sólo tiene lugar en un idioma.

Varias investigaciones han documentado que el primer modelo permite desarrollar tanto la lengua materna como la segunda lengua en todo su potencial.² El segundo y tercer modelo permiten el desarrollo de la segunda lengua de modo que pueda emplearse por completo con fines educativos, pero varios estudios han indicado que la lengua materna deja de desarrollarse cuando ya no es la lengua de instrucción o cuando ya no se utiliza en la escuela. Con el cuarto modelo no se puede garantizar el desarrollo ni de la lengua materna ni de la segunda lengua; los/as alumnos/as que reciben instrucción en un sistema de estas características se arriesgan a no desarrollar ninguna lengua funcional a un nivel que sea lo suficientemente alto para fines educativos.

² Véase por ejemplo: *Modersmaals- og tosproget undervisning. Myter, realiteter – og konsensus? Konferencerapport*, Red de Educación, 2008 (en: www.uddannelsesnetvaerket.dk) y "Optimising Learning and Education in Africa – the Language Factor", UNESCO, ADEA, GTZ, 2006.

Un contexto típico del Sur

En la mayoría de países africanos, hay muchas comunidades lingüísticas, y en muchos países se ha elegido la lengua de una antigua potencia colonizadora (por ejemplo inglés, francés o portugués) como lengua oficial y común – a veces equiparada con algunas de las principales lenguas locales. Esta situación plantea obviamente un reto para los sistemas educativos: velar porque todos/as los/as alumnos/as aprendan la lengua oficial – o como mínimo una de ellas. En los sistemas escolares africanos ha habido la tendencia a utilizar la lengua oficial como lengua de enseñanza en todo el sistema educativo o a emplear la lengua materna (u otro idioma conocido por el/la niño/a) como lengua de enseñanza en los primeros años de escolaridad para después sustituirla por la lengua oficial (como se ha descrito en el modelo 3 anterior). Este enfoque se sustenta pedagógicamente en que los/as alumnos/as aprenden mejor las lenguas oficiales/extranjeras cuando se usan como lenguas de enseñanza en todas las asignaturas desde muy temprano. En general, los padres y la sociedad apoyan esta política, porque confían en que el éxito más adelante en la vida depende del uso de la lengua oficial.

En muchos países latinoamericanos hay una serie de lenguas indígenas, que han sido marginalizadas en beneficio del español – tanto en la sociedad, donde el español es la lengua oficial como en el sistema escolar, donde la educación sólo se ha impartido en español durante períodos prolongados. Esta tendencia se está invirtiendo poco a poco, puesto que las organizaciones indígenas cada vez logran que se reconozcan más sus lenguas y culturas como parte de la cultura nacional y del sistema escolar.

Importancia de la enseñanza bilingüe

Un resultado de las políticas que favorecen la lengua oficial/extranjera como lengua de enseñanza en la escuela es que la mayoría de alumnos/as no serán usuarios/as competentes de la segunda lengua (la lengua oficial), porque en realidad no se les *enseña* la lengua, sino que meramente se utiliza como lengua de instrucción, lo que no es suficiente para garantizar su efecto. A medida que esta competencia deficiente vaya influyendo en el sistema educativo, los/as futuros/as profesores/as tampoco serán capaces de hablar la lengua oficial con fluidez. Como resultado serán incapaces de *enseñar* a los/as alumnos/as la lengua y usarán métodos más orientados a la memorización que a la reflexión crítica y al pensamiento autónomo. La falta de competencia en la lengua oficial puede significar la exclusión de la producción intelectual del país más adelante y puede limitar la oportunidad de participación y conciudadanía.

Otra consecuencia son los resultados mediocres de los/as alumnos/as en las asignaturas que se imparten en la lengua extranjera. No entienden el input y no pueden responder a las preguntas o hacer las tareas correspondientes. Además tampoco pueden reflexionar ni interactuar en el aprendizaje. Esto puede limitar más adelante el acceso a aspectos importantes de su vida como conciudadanos adultos activos. La importancia de la lengua oficial y el estatus de la lengua oficial conllevan, directa o indirectamente, la estigmatización de la lengua y culturas locales, resultando así en una falta de respeto por los orígenes y la identidad del/de la alumno/a en la enseñanza. También priva a los/as conciudadanos/as de la posibilidad de usar la lengua materna para desarrollar aspectos de su cultura, identidad y expresiones personales. Un argumento típico en contra de la enseñanza en lengua materna o de la enseñanza bilingüe es que es demasiado cara. En este aspecto es esencial insistir en la teoría económica del bienestar como base para cálculos económicos de mayor alcance. Estos estudios demuestran no sólo los gastos económicos reales, sino también los beneficios económicos y sociales a largo plazo.³

³ Véase por ejemplo la investigación de Francois Grin y de Kathleen Heughs (por ejemplo en las publicaciones mencionadas en la nota 1).

Recomendaciones sobre la enseñanza en lengua materna y la enseñanza bilingüe para las ONG que trabajan con programas educativos⁴

- La educación y la formación continua de profesores/as es central. Los/as profesores/as han de prestar atención al potencial de la lengua materna y a su efecto, así como a los diferentes modelos de enseñanza bilingüe. En los contextos en que se utiliza una segunda lengua/lengua extranjera como lengua de instrucción, los/as profesores/as deben estar cualificados/as para hablar esta lengua, *enseñar* esta lengua e *impartir clases* en esta lengua.
- Es esencial que se diferencie entre la política relativa a la enseñanza de lenguas extranjeras y la política sobre el uso de una lengua extranjera como lengua de instrucción en la enseñanza. Varios estudios, p.ej. en Tanzania, han demostrado que los/as alumnos/as son mejores en la segunda lengua (inglés) cuando se les *enseña* inglés como asignatura independiente en lugar de que sólo se utilice como lengua de instrucción. Al mismo tiempo, los/as alumnos/as mejoran sus resultados en otras asignaturas cuando estas clases se imparten en la lengua que dominan.
- La lengua materna es parte importante del desarrollo de la autoestima e identidad culturales. Por eso es importante que se cultive el respeto mutuo entre culturas y comunidades lingüísticas. Este también es un aspecto central en aquellos contextos educativos donde la enseñanza en lengua materna no es posible para todas las comunidades lingüísticas, por ejemplo en contextos multiculturales.
- Al mismo tiempo, todos/as los/as ciudadanos/as deben tener igual acceso a la lengua mayoritaria de la sociedad– también cuando sea una segunda lengua/lengua extranjera – para que sea posible su participación en la sociedad en igualdad de derechos y deberes. Esto supone que la enseñanza de la segunda lengua sea una asignatura en todas las escuelas (pero no que se utilice como lengua de instrucción desde del principio).
- La lengua materna y la segunda lengua desarrollan mejor todo su potencial con una política lingüística basada en la *enseñanza* tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera, a la vez que ambas se usan como lenguas de instrucción durante todo el sistema educativo.
- Varios estudios indican que la introducción de una segunda lengua/lengua extranjera como lengua de enseñanza requiere que haya habido una enseñanza en lengua materna por un mínimo de entre 6 y 8 años. Éste se considera el mínimo necesario para asegurar que los/as alumnos/as sean lo suficientemente competentes en su lengua materna y hayan alcanzado un desarrollo cognitivo que les permita estudiar y aprender en otro idioma.
- Es esencial que los padres sean conscientes de la importancia de la enseñanza en lengua materna y del bilingüismo para el desarrollo de sus hijos/as y sus futuras posibilidades educativas y laborales. Muchos padres asumen que la utilización de la segunda lengua en la escuela proporcionará a sus hijos/as automáticamente un futuro mejor. No son conscientes de los inconvenientes que esta situación les puede provocar en realidad.
- Las ONG tienen la posibilidad de influir políticamente, lo que puede hacerse: (1) definiendo cómo la enseñanza en lengua materna y la enseñanza bilingüe es un elemento necesario para la calidad educativa; (2) identificando los ámbitos en que hacen falta conocimientos relevantes; (3) coordinando la producción y el uso de conocimientos y buenas prácticas empíricos; e (4) influyendo en el orden del día danés e internacional en este ámbito. El año

⁴ Las recomendaciones proceden de la conferencia *Enseñanza bilingüe y en lengua materna. Mitos, realidades - y ¿concenso?*, Red de Educación, 2008.

2008 es el año de la ONU de los derechos lingüísticos – una buena oportunidad para ponerlos en el orden del día.

Lectura adicional:

- *Mother Tongue and Bilingual Education. A Collection of Conference Papers*, Red de Educación, 2008.
- *Modersmaals- og tosproget undervisning. Myter, realiteter – og konsensus? Konferencerapport*, Red de Educación, 2008.
- *Uddannelse i udviklingslande – erfaringer og refleksioner fra et fagligt netværk* (capítulo 2: “Modersmaalsundervisning”), Red de Educación, 2007.
- Alidou, Boly, Brock-Utne, Diallo, Heigh & Wolff, *Optimising Learning and Education in Africa – the Language Factor*, UNESCO, ADEA, GTZ, 2006.
- Dr Leslie Casely-Hayford and Adom Baisie Ghartey: [*The Leap to Literacy and Life Change. An Impact Assessment of School for Life \(SfL\)*](#), 2007.

Documentos de apoyo de Red de Educación

Son una serie de documentos que presentan elementos fundamentales para la elaboración y supervisión de programas educativos en el Sur. Los documentos de apoyo se basan en las experiencias de las organizaciones miembro y contienen ideas sobre qué es la buena calidad en los programas educativos. Pueden servir de listas de comprobación y directrices, así como de punto de partida para seguir trabajando internamente en las organizaciones. También pueden utilizarse en colaboración con los socios del Sur para aclarar conceptos, desarrollar la calidad, preparar a nuevos/as empleados/as y voluntarios/as, así como al inicio de nuevos programas. La Red está compuesta por más de 30 ONG danesas, que todas trabajan con la educación en el Sur. Para más información, véase: www.uddannelsesnetvaerket.dk, donde también se encuentran más referencias bibliográficas sobre el tema en la base de datos de recursos.

Documentos de apoyo de Red de Educación:

Documento n° 5:

Mejores Prácticas en los programas educativos

Definición de Mejores Prácticas

El concepto de "Mejores Prácticas" se utiliza para describir el principio basado en aprender de las experiencias y de los logros de los demás en un ámbito determinado para poder mejorar la propia práctica profesional. En el contexto de las ONG, se trata de documentar lo que funciona y no funciona en la práctica, cuando se trabaja en un tema específico con unos métodos determinados. También se examina hasta qué punto lo que parece funcionar se puede transferir a otras situaciones y contextos. Es decir, que las Mejores Prácticas son una recopilación de conocimientos sobre el efecto que tiene una práctica específica.

El concepto de Mejores Prácticas no está exento de problemas en el ámbito educativo. Es un enfoque que se fundamenta en la creencia de que hay una manera de hacer las cosas mejor a todas las demás, es decir, se trata de un enfoque normativo que puede provocar cierta estandarización. Esto no encaja necesariamente en los proyectos de desarrollo del Sur, donde la educación y el aprendizaje suelen tener lugar en contextos muy diferentes y la participación local es importante.

Este documento de apoyo pretende describir el concepto de Mejores Prácticas en general y presentar posibles ventajas e inconvenientes de su aplicación en los programas educativos.

Mejores Prácticas en la práctica

¿Cuándo son las Mejores Prácticas en realidad las Mejores Prácticas?⁵

Según ONUSIDA existen tres etapas del proceso con las Mejores Prácticas:

1. Intercambio de experiencias
2. Estudios y tests pilotos
3. Documentación

Los criterios empleados para probar y documentar los enfoques o estrategias que se analizan en relación con las Mejores Prácticas varían. En un sentido estricto, los siguientes criterios deben cumplirse para que algo se pueda denominar Mejores Prácticas:

- Debe ser eficaz, es decir, proporcionar los resultados deseados
- Debe ser justificable desde un punto de vista ético
- Debe ser relevante, es decir, que se centre en el tema deseado
- Debe poder aportar los resultados deseados con los menores costes económicos posibles
- Debe poder transferirse a otros lugares o contextos
- Debe ser sostenible

En la práctica – y según las propias recomendaciones de ONUSIDA – el concepto de Mejores Prácticas también puede referirse a actividades que funcionan sólo en parte, actividades de las que se ha aprendido algo, y que se pueden utilizar en el futuro. Es decir, que una actividad que quizás sólo cumpla uno o dos de los criterios arriba mencionados, también puede definirse a veces como Mejores Prácticas.

⁵ El apartado siguiente está basado en: *Manual on Best Practices*, Bjarke Oxlund, (Aidsnet 2007): <http://www.aidsnet.dk/Default.aspx?ID=1341>

Obviamente la desventaja de este enfoque es que puede resultar confuso si una práctica recomendada es en realidad un ejemplo de Mejores Prácticas o no.

Por ejemplo, la Oficina Internacional de Educación (IBE) de la UNESCO ha publicado un "Manual para integrar la educación al VIH y al SIDA en los currículos oficiales",⁶ una recopilación de 10 herramientas para el desarrollo de métodos y material didácticos en la educación de prevención del VIH/SIDA.

El objetivo de la IBE es que todos/as los/as profesores/as del mundo puedan usar su "material de buenas prácticas y herramientas de desarrollo". La manera en que está formulado el manual hace muy probable que haya partido de una base científica. En el manual se afirma que las herramientas se fundamentan en teorías e investigaciones relevantes y en la evaluación de los programas educativos más eficaces de prevención del VIH/SIDA, pero en ningún momento se especifica qué criterios se han utilizado para definir las herramientas como "buenas prácticas". Si la definición de la UNESCO de Mejores Prácticas es tan flexible como la de ONUSIDA, significa que los/as usuarios/as del manual no pueden saber si una determinada herramienta es una actividad que ha sido examinada, probada y documentada a fondo, o si es "sólo" una buena idea, que casualmente ha funcionado bien en un proyecto específico en un contexto determinado. El concepto de Mejores Prácticas resulta, en consecuencia, casi inservible en la práctica como garantía de calidad de una actividad.

La pirámide de mejores prácticas

Otro enfoque de Mejores Prácticas es la "Pirámide de Mejores Prácticas" desarrollada por Advance Africa. Este modelo de la pirámide usa los mismos criterios que los arriba mencionados para definir Mejores Prácticas, pero distingue con más claridad los distintos grados de cumplimiento de los criterios. Según el número de criterios que cumpla una actividad, ésta se sitúa en un determinado escalón de la pirámide, lo cual muestra hasta qué punto se ha probado que la actividad constituye Mejores Prácticas.

Este tipo de análisis puede usarse a cada fase de un ciclo de proyecto. Esto significa que los/as usuarios/as de la pirámide de mejores prácticas saben hasta qué punto se ha demostrado que una actividad determinada es un ejemplo de Mejores Prácticas. Por ello pueden valorar conscientemente el "riesgo" que corren al implementar una de las actividades categorizadas.

Enfoque Clearing House

La mayoría de ONG no tienen recursos suficientes como para analizar sus prácticas según los estrictos criterios de Mejores Prácticas. Una posible solución está en utilizar un enfoque de Clearing House de Mejores Prácticas, donde varias organizaciones pertenecientes a una red, alianza u otra forma de cooperación aúnan recursos para realizar un proceso de análisis. El procedimiento es, en principio, el mismo que cuando una sola organización identifica las Mejores Prácticas. Este enfoque de Clearing House identifica, agrupa y analiza actividades, estrategias o proyectos y valora si se pueden designar Mejores Prácticas en relación con el tema/ámbito con el que operan las organizaciones. Las organizaciones tienen entonces acceso a los resultados, con frecuencia por medio de una base de datos.

Por ejemplo, la Escuela Universitaria Pedagógica de Dinamarca (DPU) dispone de una Clearing House para la investigación en el ámbito educativo a fin de presentar los conocimientos sobre buenas prácticas educativas y transmitirlos a docentes y políticos en base al concepto de "práctica empírica". El principal producto de la Clearing House de DPU es una evaluación investigadora, en la que un grupo de investigadores/as dedican entre 3 y 9 meses a investigar un campo del que los políticos o los docentes desean obtener más conocimientos para así poder responder a la pregunta de la evaluación y presentar recomendaciones sobre buenas prácticas.

⁶ <http://www.ibe.unesco.org/en/hiv-aids/hiv-aids-curriculum-manual.html>

El papel activo del/de la receptor/a

No todo el mundo valora por igual este enfoque técnico, empírico para analizar y evaluar qué es lo que funciona en el trabajo realizado por una ONG. Por ejemplo, la red británica BOND (British Overseas NGOs for Development) subraya en base a sus propios estudios relativos a la labor de sus organizaciones miembro que la contribución positiva de las ONG del Norte a un trabajo de calidad depende principalmente de su relación con las organizaciones colaboradoras.⁷

Las organizaciones miembro de la red BOND han indicado que todas las situaciones sociales en las que trabajan son complejas y únicas, los/as receptores/as son raras veces un grupo homogéneo, y hay que tener en cuenta numerosos factores e intereses diferentes. Para implementar proyectos es necesario un proceso de análisis y evaluación constantes, y la calidad de este trabajo depende de una colaboración buena y continua entre las ONG del Norte y del Sur, en la que las organizaciones del Sur sean los principales actores en el análisis y la evaluación.

Con esta reflexión como punto de partida, es difícil de imaginar que se pueda usar una base de datos de estrategias finales de Mejores Prácticas, que puedan implementarse en todos los países, culturas y según las características locales variantes. Partiendo de esta perspectiva, si fuera posible considerar el establecimiento de “sistemas” transversales de algún tipo, debería de ser en todo caso desarrollando mecanismos fiables para la coordinación y la evaluación de relaciones entre organizaciones.

Mejores Prácticas en los proyectos educativos

En un sentido más estricto, la documentación de los efectos que tiene un método o enfoque debe ser empírica, como ya se ha mencionado, para que el método o enfoque en cuestión se pueda denominar Mejores Prácticas. La base de la investigación empírica es que se puedan encontrar correlaciones medibles y significativas entre causa y efecto, que sean de aplicación general.

En la investigación en el ámbito educativo hay, no obstante, un consenso general de que es difícil demostrar de manera definitiva qué tipo de enseñanza lleva al mejor aprendizaje, es decir, que las correlaciones entre causa y efecto son con frecuencia confusas y difíciles de medir. Hay varios factores que en opinión de muchos influyen en la calidad del aprendizaje como, por ejemplo, la educación del/de la profesor/a, los métodos de enseñanza, el tamaño de la clase etc. Pero ninguna investigación ha podido identificar los criterios decisivos con clara seguridad.

Es decir, que no es seguro: (1) que se pueda medir el aprendizaje lo suficientemente como para atribuirlo a un enfoque educativo o método de enseñanza determinado; (2) que al medir el aprendizaje, se mida en realidad el efecto del enfoque que se examina; (3) que los resultados del aprendizaje y del enfoque examinados sean de aplicación general.⁸

Si además de estas reflexiones también se considera la afirmación de las organizaciones miembro de la red BOND de que la calidad del trabajo en cualquier proyecto depende de la colaboración que se ha establecido individualmente con la organización de la comunidad local específica donde se desarrolla el proyecto, resulta problemático encontrar un papel convincente para el enfoque de Mejores Prácticas en su sentido más estricto en relación con los programas educativos.

⁷ http://www.bond.org.uk/data/files/a_bond_approach_to_quality.pdf

⁸ Jens Dolin, Reunión de final de jornada sobre el empirismo en contextos educativos, Red de Educación, 12 de mayo de 2009 (<http://www.uddannelsesnetvaerket.dk/events.php?mode=view&iEventID=229>)

Pero esto no debe llevarnos a la conclusión de que no sea posible medir ningún efecto de los programas educativos, o de que los programas educativos no tengan un alto nivel de calidad. Sin embargo, quizás se pueda concluir que en educación es conveniente hablar de enfoques/métodos que aportan resultados positivos y demostrables en determinados contextos en lugar de enfoques/métodos que pueden cumplir todos los criterios antes mencionados. Es decir, que los resultados quizás "sólo" se encuentran en el penúltimo y no el último de los tres niveles de la Pirámide de Mejores Prácticas, lo que es importante dejar claro a los/as usuarios/as de los resultados.

Las dudas acerca de las Mejores Prácticas tampoco deben provocar un rechazo categórico de los principios científicos para la documentación que sustenta el enfoque, y que todavía se utiliza como una especie de "pauta" en la evaluación de la calidad de proyectos educativos.

Finalmente, las problemáticas relativas a los aspectos pedagógicos y de contenido de los programas educativos en relación con las Mejores Prácticas no excluyen obviamente la posibilidad de utilizar los principios de Mejores Prácticas en otros aspectos de los programas educativos como, por ejemplo, en las condiciones marco de las fases de análisis, planificación y coordinación y ámbitos ajenos a la situación docente/educativa como p.ej. la implicación de los padres en la vida escolar, la seguridad de las niñas en la escuela, la promoción de la educación etc.

Lectura adicional

- Bjarke Oxlund, *Manual on Best Practices* (Aidsnet 2007)
- DPU Clearing House <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=9441>
- BOND sobre la calidad <http://www.bond.org.uk/pages/quality.html>

Documentos de apoyo de Red de Educación

Son una serie de documentos que presentan elementos fundamentales para la elaboración y supervisión de programas educativos en el Sur. Los documentos de apoyo se basan en las experiencias de las organizaciones miembro y contienen ideas sobre qué es la buena calidad en los programas educativos. Pueden servir de listas de comprobación y directrices, así como de punto de partida para seguir trabajando internamente en las organizaciones. También pueden utilizarse en colaboración con los socios del Sur para aclarar conceptos, desarrollar la calidad, preparar a nuevos/as empleados/as y voluntarios/as, así como al inicio de nuevos programas. La Red está compuesta por más de 30 ONG danesas, que todas trabajan con la educación en el Sur. Para más información, véase: www.uddannelsesnetvaerket.dk, donde también se encuentran más referencias bibliográficas sobre el tema en la base de datos de recursos.

Documentos de apoyo de Red de Educación

Documento n° 6:

Promoción de la educación

Las ONG del Norte y del Sur se involucran cada vez más en la promoción del derecho de todos/as a la educación. Llevan a cabo esta promoción de muchas maneras distintas, desde la movilización de la comunidad local, la adhesión a coaliciones nacionales y hasta la realización de campañas internacionales. En 2009 la Red de Educación organizó un programa de formación centrado en la promoción de la educación con un enfoque basado en los derechos. Este documento de apoyo resume los puntos esenciales en el proceso de promoción de la educación:

Una definición de promoción de la educación y enfoque educativo basado en los derechos

La promoción puede definirse como: “*El proceso de influir en los/as responsables políticos y líderes de opinión clave (individuos y organizaciones) para propiciar cambios en las políticas y prácticas que favorezcan a los pobres.*”⁹ Consideramos que esta definición es útil para describir la labor de las ONG en la promoción de los derechos de todos/as a la educación, también de los grupos marginados y desfavorecidos.

Un enfoque basado en los derechos en favor del desarrollo vincula el sistema internacional de derechos humanos con los procesos de desarrollo. El derecho a la educación ha sido universalmente reconocido desde la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU (1948), cuyo artículo 26 establece: *Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria... la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...*¹⁰ Un enfoque basado en los derechos identifica, por tanto, el derecho a la educación y los denominados 'titulares del derecho' – todos son personas jurídicas. Con un enfoque basado en los derechos también es necesario identificar a las personas responsables de cumplir el derecho, los llamados 'titulares del deber'. En el ámbito educativo, los titulares del deber son el Estado, las autoridades educativas nacionales y locales, así como los donantes, responsables todos de lograr una educación de calidad. Un enfoque basado en los derechos también es participativo y hace que los grupos desfavorecidos y marginados sean protagonistas de su propio proceso de desarrollo. Su participación directa les permite desarrollar sus propias habilidades y confianza en sí mismos para reclamar su derecho y asegurarlo. Además, este tipo de enfoque motiva a los titulares del derecho y les permite cumplir sus compromisos frente a los grupos desfavorecidos y marginados.

Promoción de la educación en la práctica

Un programa de promoción de la educación transcurre en varias fases: (1) Identificación de problemas, investigación y análisis; (2) Desarrollo de estrategias, planificación y actuación; (3) Evaluación (supervisión y evaluación del proceso y recopilación de experiencias para usos posteriores)¹¹. Es importante subrayar que un programa para el desarrollo de la educación no sólo incluye estas fases, sino también la creación de capacidades en ONG, organizaciones y gobierno a fin de que implementar las distintas fases de manera constructiva y sostenible.

⁹ Definición de la ONG británica Action Aid (citado por Projektraadgivning, presentación para la Red de Educación, 1 de febrero de 2009: <http://www.uddannelsesnetvA'erket.dk/rdb/uddnet1234187143.ppt>

¹⁰ *Education Rights: A guide for practitioners and activists* (Action Aid International, 2007), p. 20. En ella se recogen también varias convenciones relevantes de los derechos humanos.

¹¹ Projektraadgivning, presentación para Red de Educación, 1 de febrero de 2009 (véase nota 1).

1. Identificación de problemas, investigación y análisis

Un elemento esencial de un enfoque basado en los derechos es el estudio de las causas básicas de la falta de enseñanza de calidad. Un estudio de estas características pone al descubierto la desigualdad y las relaciones de poder desiguales en una sociedad y es importante en el proceso por "hacer que los titulares del derecho puedan reclamar su derecho y que los titulares del deber puedan cumplir sus compromisos."¹²

El modelo de las "4 As" se puede utilizar para analizar más en detalle el derecho a la educación. Lleva a emplear un enfoque participativo para analizar el derecho a la educación en un contexto determinado. Las 4 As designan las cuatro dimensiones del derecho a la educación:

1. **Availability (disponibilidad)** – que la educación es gratuita y financiada por el gobierno, y que hay suficientes infraestructuras y profesores/as formados/as.
2. **Accessibility (accesibilidad)** – que el sistema no es discriminatorio y es accesible para todos, y que se trabaja por incluir a los grupos más marginados.
3. **Acceptability (aceptabilidad)** – que el contenido de la educación es relevante, no discriminatorio y culturalmente adecuado, así como de buena calidad, y que la escuela es segura y los/as profesores/as son profesionales.
4. **Adaptability (adaptabilidad)** – que la educación puede evolucionar conforme a las necesidades cambiantes de la sociedad y contribuir a contrarrestar desigualdades como la discriminación de género, y que puede adaptarse localmente para encajar en una situación específica.

Este análisis puede llevarse a cabo participativamente: Varios grupos, bien sean grupos destinatarios del proyecto de desarrollo u otros grupos desfavorecidos de la sociedad, pueden analizar y establecer conjuntamente cómo ven y experimentan los problemas de la oferta de educación desde su situación. El uso de "las 4 As" ayuda a poner al descubierto la relación causa y efecto y a que las políticas que se decide seguir puedan contribuir a solucionar los problemas específicos que se han identificado. En el proceso de promoción es importante que se documenten los problemas que se descubren e identifican, ya que es esencial para poder convencer a las autoridades de que realmente hay un problema. La documentación puede adoptar muchas formas y puede ser cuantitativa, por ejemplo en tanto que información estadística sobre el número de niños/as que van a la escuela, o la distribución entre niños y niñas en la escuela. La documentación también puede ser cualitativa, como por ejemplo testimonios personales sobre la violación del derecho a la educación. Las ONG con experiencia práctica en la materia poseen una ventaja para documentar la violación del derecho a la educación, ya que tienen contacto directo con el grupo social que carece de acceso a la educación. En consecuencia, la documentación de las ONG posee un alto grado de credibilidad. Además se reitera así la importancia de que las ONG también se impliquen en el suministro de educación para poder mantener el contacto directo con los diferentes grupos sociales y mantenerse al corriente de su situación. El "Advocacy Triangle" (un modelo integrado de promoción) demuestra que los enfoques de desarrollo con éxito tienen que operar necesariamente dentro de tres dimensiones interrelacionadas: suministro de servicios, promoción y desarrollo organizativo.¹³

2. Desarrollo estratégico, planificación y actuación

Una vez detectado y documentado el modo en que se ha violado el derecho a la educación en un contexto determinado, además de haber identificado a los titulares del derecho y del deber, puede elaborarse un programa de promoción. Un programa puede desarrollarse a varios niveles: local, nacional e internacional.

¹² The Danish Institute for Human Rights, *Applying a rights-base approach* (2007)

¹³ Un modelo desarrollado por la ONG danesa Netvaerk Tematisk Forum. Véase un borrador en: <http://www.uddannelsesnetvaerket.dk/index.php?mode=show&iMenuID=23&txID=23>

A **nivel local** es posible operar con los enfoques siguientes:

- Reforzar la conciencia de la sociedad sobre el derecho a la educación, incluyendo la educación de niñas/mujeres y de grupos minoritarios y marginados con la ayuda de, por ejemplo, 'peer educators' (niños/as educadores/as), técnicas de comunicación como pósters, juegos de rol y canciones o con un proceso de análisis participativo (por ejemplo con la técnica de "las 4 As");
- Trabajar con escuelas locales para aumentar el número de alumnos/as matriculados/as y la capacidad de retención de alumnos/as de la escuela con especial hincapié en el género y los grupos marginados, incluyendo un estudio sobre la importancia de la enseñanza privada;
- Colaborar con las autoridades locales en los países donde la educación está descentralizada, y examinar, por ejemplo, las posibles causas de la falta de suministro de educación, inclusive la falta de recursos, la falta de capacidad, corrupción etc. y, finalmente, colaborar en tareas específicas como la evaluación y la supervisión de la educación;
- Colaborar con los medios de comunicación para lograr publicidad para campañas sobre el derecho a la educación y/o conseguir ayuda para mejorar las estrategias y técnicas comunicativas de una campaña;
- Trabajar con juristas en lo referente a la legislación local, los juzgados y el uso local de la constitución nacional, cuando sea relevante;
- Asegurar que la información nacional e internacional esté disponible y sea accesible a nivel local.

A **nivel nacional** se puede apoyar el trabajo local de la siguiente manera:

- Analizar los compromisos anclados en la constitución nacional para asegurar la educación y trabajar en favor de cambios en la constitución y en su implementación a nivel nacional y local
- Colaborar con los medios de comunicación, ONG y sindicatos de profesores/as relevantes para contribuir al debate nacional sobre el derecho a la educación
- Valerse de convenciones internacionales sobre los derechos humanos y de declaraciones como la de Educación para todos/as y los objetivos de desarrollo del Milenio para reforzar la concienciación sobre este derecho y ejercer presión a las autoridades relevantes para asegurar el derecho a la educación
- Intentar influir en la nueva legislación (en lugar de propiciar cambios en la constitución) en los casos en que sea apropiado, como por ejemplo con una ley que garantice el derecho a la educación si no se recoge en la constitución, o una ley que se centre en los derechos para un grupo minoritario expuesto a la discriminación
- Acciones judiciales para intentar forzar el cumplimiento del derecho a la educación, con frecuencia introducidas con un caso tipo, que de por sí puede resultar ser una herramienta poderosa en el proceso de promoción
- Colaboración directa con el gobierno nacional en lo referente al derecho a la educación mediante reuniones, conferencias e intercambio de experiencias, como por ejemplo el apoyo de las ONG en la implementación práctica de políticas educativas y en la puesta a prueba de nuevas iniciativas.

A **nivel internacional**, la sociedad civil puede colaborar en su lucha en favor de la educación:

- Varias agrupaciones educativas nacionales, ONG internacionales, asociaciones de profesores/as y otras organizaciones se han unido en la *Campaña Mundial por la Educación* (CME). La CME cuenta con miembros repartidos entre más de 120 países y utiliza lobbies y campañas para presionar a gobiernos nacionales y a la sociedad internacional en su función por asegurar Educación para todos/as. Además se han creado agrupaciones nacionales en redes regionales de Asia, América Latina y África (véase el enlace en el apartado de 'lectura adicional').

- La Semana de Acción Mundial (SAM) es organizada por la CME y sus miembros en todo el mundo cada año en abril para promover la Educación para todos/as. En Dinamarca la campaña se lleva a cabo por parte de la organización para los países en desarrollo IBIS bajo el título *Hele Verden i Skole* (Todo el mundo a la escuela).¹⁴ La Semana de Acción Mundial es una de múltiples maneras de interrelacionar actividades a nivel local, nacional y regional para influir en el orden del día internacional.
- En el plano internacional, las convenciones, tratados e iniciativas políticas globales también pueden servir como herramientas de presión política y moral. Además, se pueden interponer apelaciones a instancias internacionales en caso de que la vía judicial no sea accesible o haya fallado en el plano nacional.

3. Evaluación

La supervisión y evaluación de la labor de promoción - como todos los demás procesos de evaluación - debe tomar como punto de partida los objetivos que se han fijado para la promoción en una situación determinada. Puede ser útil reflexionar sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué derechos educativos se han violado? ¿Hasta qué punto se han restaurado estos derechos a sus titulares y qué pruebas lo indican?
- ¿Hasta qué punto han adquirido conciencia de sus derechos los titulares del derecho? ¿Hasta qué punto se han involucrado activamente en la constatación de la violación del derecho y en la planificación de iniciativas y campañas?
- ¿Hasta qué punto los titulares del deber han adquirido conciencia de sus compromisos en el derecho a la educación, y hasta qué punto han actuado constructivamente?
- ¿Qué datos se han utilizado como documentación de la violación del derecho a la educación? ¿Hasta qué punto se han utilizado constructivamente los métodos de documentación para la recopilación de datos?
- ¿A qué nivel (local, nacional e internacional) se ha actuado para restaurar el derecho a la educación? ¿Hasta qué punto la actuación ha resultado tener éxito?

Lectura adicional

- *Education Rights: A guide for practitioners and activists* (Campaña Mundial por la Educación & Action Aid International, 2007). Las versiones inglesa y española se pueden descargar aquí: <http://www.actionaid.org/main.aspx?PageID=175>
- *Applying a rights-based approach*, The Danish Institute for Human Rights, 2007
- El programa de la ONG danesa Red de Educación de formación de ONG en la promoción de la educación, 2009: <http://www.uddannelsesnetvA'erket.dk/index.php?mode=show&iMenuID=23&txID=23>
- The Right to Education Project (RTE): www.right-to-education.org
- Campaña Mundial por la Educación: www.campaignforeducation.org
- ANCEFA: Africa Network Campaign on Education For All: www.ancefa.org
- ASPBAE: Asian South Pacific Bureau of Adult Education: www.aspbae.org
- CEAAL: El Consejo de Educación de Adultos de América Latina: www.ceaal.org

Los documentos de apoyo de Red de Educación son una serie de documentos que presentan elementos fundamentales para la elaboración y supervisión de programas educativos en el Sur. Los documentos de apoyo se basan en las experiencias de las organizaciones miembro y contienen ideas sobre qué es la buena calidad en los programas educativos. Pueden servir de listas de comprobación y directrices, así como de punto de partida para seguir trabajando internamente en las organizaciones. También pueden utilizarse en colaboración con los socios del Sur para aclarar

¹⁴ Campaña Hele Verden i Skole (Todo el mundo a la escuela), IBIS, <http://www.ibis.dk/verdeniskole/>

conceptos, desarrollar la calidad, preparar a nuevos/as empleados/as y voluntarios/as, así como al inicio de nuevos programas. La Red está compuesta por más de 30 ONG danesas, que todas trabajan con la educación en el Sur. Para más información, véase: www.uddannelsesnetvaerket.dk, donde también se encuentran más referencias bibliográficas sobre el tema en la base de datos de recursos.

Documentos de apoyo de Red de Educación:

Documento nº 7:

Sostenibilidad en los programas educativos

Introducción

La sostenibilidad es uno de los criterios decisivos en la evaluación de la ayuda al desarrollo y los proyectos de desarrollo. El objetivo de contribuir a crear un desarrollo sostenible es esencial tanto en la estrategia danesa de colaboración con la sociedad civil como en muchas otras estrategias y declaraciones. Esta gran atención a la sostenibilidad refleja, entre otras, las experiencias derivadas de los proyectos de desarrollo de los años 60 y 70. Los cambios propiciados por estos proyectos no solían ser duraderos y la asistencia sólo beneficiaba a un grupo destinatario relativamente reducido. El aspecto de la sostenibilidad debe asegurar que el proyecto propicie cambios positivos duraderos y que, como mínimo, no se haya creado una inadecuada situación de dependencia para los/as colaboradores/as o grupos destinatarios una vez finalizado el proyecto/la actividad. Cabe señalar, no obstante, que no existe ninguna solución fácil sobre cómo lograr sostenibilidad en los proyectos educativos. Hay muchos retos que se originan, por ejemplo, por la variación obvia que impone el contexto local del proyecto.

Definición

Al igual que ocurre con muchos de los otros conceptos centrales en la ayuda al desarrollo, hay muchas definiciones diferentes del concepto de sostenibilidad. Projektraadgivningen (una agrupación de pequeñas y medianas ONG danesas) ha elegido la siguiente definición de sostenibilidad como base para los cursos, el asesoramiento y los recursos administrativos de los proyectos de desarrollo: *"Una actividad de desarrollo concreta es sostenible cuando, como consecuencia de esta actividad, la organización colaboradora y/o el grupo destinatario obtienen ventajas y efectos duraderos que perduran una vez haya finalizado la actividad. La sostenibilidad debe poder preverse como probable antes de iniciar la actividad, y hay que poder valorarla en función del carácter de la actividad, de su tamaño y de sus objetivos concretos".*¹⁵

Otra definición muy utilizada de sostenibilidad es la de la OCDE de 1989: *"Un programa o proyecto de desarrollo es sostenible cuando una proporción adecuada de las ventajas o efectos del proyecto puede continuar por un período prolongado una vez haya terminado la mayor parte de la ayuda financiera, administrativa/organizativa y técnica procedente de un donante externo".*¹⁶

La sostenibilidad engloba diferentes aspectos que se tratarán individualmente más adelante en este documento de apoyo: sostenibilidad financiera, sostenibilidad institucional/organizativa y sostenibilidad social/política. Si se pretende obtener financiación en un contexto danés, cabe tener presente que Danida y Projektraadgivningen conceden mucha importancia a que se haya considerado la sostenibilidad del proyecto en la solicitud (aunque no necesariamente todos los aspectos de la sostenibilidad).

Esto significa que:

- La sostenibilidad de la actividad debe valorarse en función de los beneficios duraderos para la organización colaboradora/el grupo destinatario. Son las ventajas/los efectos de la actividad que deben conservarse y continuar, y no necesariamente todas las actividades o la organización del proyecto.

¹⁵ Documento sobre la posición de Projektraadgivningen nº 1: BÆREDYGTIGHED I UDVIKLINGSPROJEKTER

¹⁶ OCDE, 1989

- El alcance de las ventajas/los efectos duraderos depende del proyecto concreto y debe valorarse en función de los objetivos específicos de la actividad.
- Las ventajas/los efectos deben continuar durante un período prolongado – no necesariamente para siempre.
- Las ventajas/los efectos deben poder continuar una vez terminada la mayor parte de la ayuda económica – y no necesariamente toda la ayuda. Es posible seguir cooperando con la organización colaboradora en otros proyectos, bien sea con nuevos grupos destinatarios o con nuevos objetivos.
- La difusión de las ventajas/los efectos de la actividad a otros colaboradores o grupos destinatarios también puede considerarse como una continuación.

Diferentes aspectos de la sostenibilidad

El concepto de sostenibilidad engloba varios aspectos diferentes. Por ejemplo, la sostenibilidad política y social será decisiva en un proyecto relacionado con los derechos a la tierra de los/as agricultores/as, mientras que la sostenibilidad financiera y organizativa será importante en la valoración de un proyecto destinado a establecer instituciones microfinancieras para grupos destinatarios pobres. Existen diferentes tipos de sostenibilidad dependiendo de lo que tenga más importancia en los proyectos educativos:

Sostenibilidad financiera¹⁷:

La financiación de la educación es necesaria de una u otra manera si la actividad educativa ha de ser sostenible. En una situación ideal, el Estado es responsable de financiar la educación de sus ciudadanos/as – y desde un enfoque basado en los derechos, el Estado tiene el deber de que se cumpla el derecho de los/as ciudadanos/as a la educación. Los/as ciudadanos/as pueden contribuir en menor medida a la financiación: para los/as ciudadanos/as ricos/as significa, por ejemplo, que deben pagar por la educación en escuelas privadas. Para los/as ciudadanos/as con menos ingresos y los pobres puede significar que contribuyan a la construcción de escuelas en la comunidad local y al salario de profesores/as, por ejemplo. Pero para la mayor parte de la población, es necesaria una financiación 'externa'. ¿Cuál es entonces el papel de las ONG en la financiación de proyectos educativos? – y ¿cómo deben actuar ante la sostenibilidad financiera? Se puede decir que las ONG realizan durante un tiempo una labor de 'suministro de servicios' que el Estado no puede asumir. Si debe haber sostenibilidad financiera después de este período es necesario que la ONG consiga que el Estado se haga cargo del proyecto (lo que está relacionado con la actividad de promoción) o que capacite a la organización colaboradora para buscar fondos de otros donantes mayores (lo que está relacionado con la creación de capacidades). Es importante, no obstante, que el suministro de servicios y la búsqueda de otros fondos no cree un sistema paralelo que, a largo plazo, pueda acabar contrarrestando la sostenibilidad. Es preciso centrarse en el enfoque basado en los derechos, que persigue el objetivo de que, en el marco del proyecto, se motive y apoye a los 'titulares del deber' (con frecuencia el Estado o las autoridades locales/regionales) a cumplir sus compromisos. El reto está, entre otros, en lograr que el Estado/las autoridades acepten su compromiso como 'titulares del deber'. En caso contrario, no asumirán probablemente su responsabilidad económica, por lo que el proyecto no será sostenible financieramente.

Sostenibilidad institucional/organizativa:

Para cada tipo de proyecto de desarrollo/programa debe ser relevante incluir cómo se pueden reforzar las estructuras que, a largo plazo, deben permitir la continuación del proyecto y consecución de sus objetivos. En el caso de los proyectos educativos es necesario también que haya centros a uno u otro nivel que puedan hacerse cargo de la oferta educativa. Se pueden crear capacidades en:

¹⁷ Notas de las reuniones "Sostenibilidad – la vista puesta en la educación" organizadas por la Red de Educación y Projektraadgivningen los días 3 y 5 de noviembre de 2008 en Aarhus y Copenhague

- Las autoridades nacionales relevantes responsables de la educación a nivel nacional y local: puede ser, por ejemplo, en relación con la creación de enfoques especialmente innovadores, que se pretende que las autoridades puedan asumir. Este refuerzo de las autoridades competentes es parte integrante del enfoque basado en los derechos.
- Las organizaciones colaboradoras: puede tratarse de un refuerzo general de la organización a través de su desarrollo o, como ya se ha mencionado, en relación con enfoques educativos innovadores que puedan utilizarse a largo plazo o en relación con la promoción de la educación.
- El propio centro educativo: puede reforzarse, por ejemplo, a nivel de liderazgo y/o en relación con la implicación de la población de la comunidad/los padres que, a largo plazo, podrán apoyar el centro educativo. Esto también es necesario en un enfoque basado en los derechos.
- Profesores/as y asociaciones de profesores/as: puede ser, por ejemplo, mediante la introducción o la mejora de la educación y formación continua relevantes a través de enfoques pedagógicos y métodos educativos que refuercen un desarrollo basado en los derechos en la comunidad local.

Asegurar el arraigo en la comunidad es el mayor reto también en este aspecto de la sostenibilidad. Es necesaria una apropiación a todos los niveles para que las autoridades, organizaciones o centros educativos se comprometan a continuar con los objetivos, las estructuras y los métodos del proyecto.

Sostenibilidad social/política

Este aspecto de la sostenibilidad es quizás el más fundamental, ya que los objetivos del proyecto y los cambios que propiciará en una sociedad deben ser aceptables social, cultural y políticamente hablando para que un proyecto educativo pueda ser sostenible. Puede ser útil preguntarse a sí mismo/a y a todas las organizaciones, individuos y partes interesadas que participan en el proyecto algunas de estas preguntas o todas ellas:

- ¿Hay un grupo que tenga la voluntad política y la capacidad de trabajar en favor de los objetivos del proyecto? y ¿puede haber grupos o individuos que se opongan a los objetivos del proyecto? Por ejemplo, si el logro de los objetivos del proyecto altera la relación fundamental entre los/as maestros/as de escuela y las autoridades de los centros escolares, ¿puede provocar oposición por parte de las autoridades?
- ¿Hay apropiación del proyecto y de sus objetivos por parte de las organizaciones colaboradoras y del grupo destinatario? ¿Creen los/as profesores/as que los nuevos métodos de enseñanza que han aprendido pueden implementarse en sus aulas y mejorar los procesos de aprendizaje de los/as alumnos/as, o siguen enseñando como siempre lo han hecho?
- ¿Son aceptables desde un punto de vista social y cultural los cambios que pretende crear el proyecto? Por ejemplo, ¿es aceptable desde una perspectiva social y cultural que el enfoque pedagógico del proyecto lleve a los/as alumnos/as a adoptar una postura crítica ante la manera de pensar y actuar de su familia y de la sociedad?
- ¿Hay fuerzas sociales y culturales que apoyarán los cambios? y ¿hay fuerzas sociales y culturales que se opondrán a los cambios? ¿Creen los padres de los/as alumnos/as que los nuevos enfoques pedagógicos introducidos por el proyecto son positivos para el futuro desarrollo y posibilidades de sus hijos/as?

Un gran reto en este aspecto de la sostenibilidad está en reconocer que el contexto local de cada proyecto es diferente y que los objetivos del proyecto, su implementación y evaluación deben fundamentarse en cambios que sean socialmente aceptables en ese contexto concreto. Con otras palabras, no existen soluciones de 'mejores prácticas'.

Retos asociados a la sostenibilidad

Educación y sostenibilidad

- Como ya se ha mencionado anteriormente, todos los proyectos están muy influidos por las circunstancias locales. Esto significa que es difícil encontrar soluciones de 'mejores prácticas' aplicables a todos los contextos.
- La sostenibilidad en la educación puede significar cosas distintas. Las estrategias variarán claramente dependiendo de si se trata de sostenibilidad en relación con el número de alumnos/as que completan la educación, el número de profesores/as formados/as, el uso de métodos de enseñanza participativos y democráticos, la implicación de los padres y la comunidad local, la aceptación política y la continuación de las nuevas iniciativas etc. Muchos proyectos/programas cubren varios aspectos de la educación, lo que obviamente complica la cuestión de la sostenibilidad.
- La sostenibilidad es también una cuestión política, por ejemplo, cuando se trata de dar una prioridad diferente a la educación primaria, secundaria y terciaria. Algunos afirmarán que favorecer un ámbito a otro es más sostenible para el sistema educativo, mientras que otros se centrarán en aspectos cualitativos en cada uno de los niveles. Estas diferentes perspectivas pueden ser difíciles de conciliar con la planificación de un proyecto.

Arraigo/continuidad local

- Es necesario asegurar la apropiación de los cambios que el proyecto pretende provocar, de lo contrario hay el riesgo de que la calidad se reduzca una vez terminada la ayuda económica. El concepto de apropiación se refiere tanto a que los cambios deben considerarse relevantes y deben adaptarse al contexto cultural local, como se consiga la voluntad política de las autoridades para llevar a cabo los cambios.
- La integración de una estrategia de "salida" del proyecto y de la sostenibilidad desde un principio requiere muchos recursos.
- Hay que asegurar que el contenido y los objetivos del proyecto logren sostenibilidad y no (sólo) la organización colaboradora del Sur que facilita el proyecto.

Evaluación de la sostenibilidad

- La diversidad de proyectos educativos como consecuencia de las muy variantes circunstancias locales hace que la evaluación de la sostenibilidad no pueda estandarizarse. Por eso, los proyectos también deben 'medirse' diferente.
- La tentación de intentar encontrar una especie de 'mejores prácticas' dentro de la sostenibilidad puede entrañar el riesgo de eliminar todo enfoque innovador o creativo diferente de los proyectos.

Posibles estrategias en relación con la sostenibilidad

En resumen, en un proyecto educativo hay las siguientes posibles estrategias, que van más allá del propio proyecto:

- La estrategia de sostenibilidad financiera una vez terminado el período de vigencia del proyecto (a través de asesoramiento al Estado y/o creación de capacidades en la organización colaboradora para que busque la financiación de otros donantes).
- Estrategia de creación de capacidad institucional (de organizaciones colaboradoras, de autoridades competentes en educación y/o centros educativos y la comunidad local).
- Estrategia de difusión (desarrollo de enfoques educativos innovadores y difusión a otras ONG y/o autoridades).

Lectura adicional

Danida: **Aid Management Guidelines Glossary, February 2006)**

(<http://amg.um.dk/NR/rdonlyres/3845FDB0-028B-4866-AB9B-1DCB7E83A905/0/AMGGlossaryFeburary2006finaldoc.pdf>)

OCDE 1989: Sustainability in development programmes: a compendium of evaluation experience

Comisión Europea: Aid Delivery Methods, Volume 1: Project Cycle Management Guidelines, March 2004)

(http://www.euromedyouth.net/IMG/pdf/pcm_guidelines_2004_en.pdf)

Documento sobre la posición de Projektraadgivningen n° 1: BÆREDYGTIGHED I UDVIKLINGSPROJEKTER

Documentos de apoyo de Red de Educación

Son una serie de documentos que presentan elementos fundamentales para la elaboración y supervisión de programas educativos en el Sur. Los documentos de apoyo se basan en las experiencias de las organizaciones miembro y contienen ideas sobre qué es la buena calidad en los programas educativos. Pueden servir de listas de comprobación y directrices, así como de punto de partida para seguir trabajando internamente en las organizaciones. También pueden utilizarse en colaboración con los socios del Sur para aclarar conceptos, desarrollar la calidad, preparar a nuevos/as empleados/as y voluntarios/as, así como al inicio de nuevos programas. La Red está compuesta por más de 30 ONG danesas, que todas trabajan con la educación en el Sur. Para más información, véase: www.uddannelsesnetvaerket.dk, donde también se encuentran más referencias bibliográficas sobre el tema en la base de datos de recursos.

Documentos de apoyo de Red de Educación:

Documento n° 8:

Alfabetización

La capacidad de leer, escribir, calcular y extraer información útil de material escrito es determinante para que un adulto pueda desenvolverse satisfactoriamente en una sociedad moderna de la información y del conocimiento. Este documento de apoyo pretende presentar los diferentes programas de alfabetización y experiencias derivadas de dichos programas, además de centrarse en algunos de los retos que se plantean en la elaboración de programas de alfabetización. El documento se centra en los retos relacionados con la alfabetización de adultos, que en muchos aspectos divergen en gran medida de la enseñanza infantil.

Definiciones

La *alfabetización* designa el proceso a través del cual los/as aprendientes adquieren habilidades de lectura y escritura. Las habilidades de cálculo son consideradas por algunos como parte integrante de la alfabetización (en inglés se habla por ejemplo de "las tres Rs: lectura, escritura y aritmética"), mientras que otros consideran el cálculo como un complemento de la alfabetización. El concepto inglés de "literacy" es más amplio, no obstante, que las meras "habilidades de escritura, lectura y cálculo" y se refiere también a otras competencias comunicativas. Este concepto y la idea de qué engloba la alfabetización han estado en constante desarrollo a la par con los cambios en la sociedad, las áreas de interés político internacional, las prioridades nacionales y la investigación en la materia.

Con los amplios programas de alfabetización nacional en diferentes países de los años 60 y 70, la atención se puso en las habilidades prácticas de lectura, escritura y cálculo, que debían de reforzar la contribución de los/as aprendientes al desarrollo socioeconómico. La definición de habilidades funcionales de lectura/escritura de la UNESCO en 1978 así lo refleja y sigue todavía en uso: *"Es alfabeto funcional la persona que puede emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que le permitan asimismo seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad."*

En los años 80, 90 y 2000, el concepto de alfabetización se ha visto influido por retos como la globalización, las nuevas tecnologías y los medios de comunicación, así como un interés político por conceptos como 'la sociedad del conocimiento' y 'el aprendizaje permanente'. Se ha desarrollado una perspectiva con más matices, según la cual las habilidades de lectura/escritura se utilizan de manera diferente en distintos contextos sociales y culturales, y la "literacy" debe entenderse como una serie de habilidades comunicativas en contextos diversos y con el uso de diferentes medios. La atención está puesta en la importancia de lo local, la base cultural local y la lengua que se utiliza. Partiendo de una perspectiva pedagógica crítica, la sociedad civil ha llamado la atención a que la alfabetización no debe centrarse únicamente en habilidades de lectura, escritura y cálculo, sino que debe vincularse con procesos de aprendizaje concienciadores y participativos, que refuercen la capacidad del/de la aprendiente de llevar una ciudadanía crítica y activa, contribuyendo a un desarrollo justo.

En 2009 (mediante la conferencia mundial de la ONU sobre la educación de adultos, Confitea VI) la alfabetización se volvió a considerar como un **proceso de aprendizaje continuo**. A lo largo del

tiempo, muchos programas se han centrado unilateralmente en la 'basic adult literacy' (alfabetismo básico de adultos) sin integrar las posibilidades y los entornos de aprendizaje posteriores. **De considerar las denominadas actividades 'post-literacy'** (post-alfabetismo) como elementos aparte, se ha pasado ahora a conceder importancia a retener lo aprendido mediante el aprendizaje permanente.

Ejemplos procedentes de la práctica – enfoques de alfabetización:

La lista de programas de alfabetización es tan extensa como el número de definiciones de alfabetización. Para mostrar la gran variedad en la elaboración de programas de alfabetización y la diversidad de los métodos, enumeramos a continuación algunos de los programas más (re)conocidos. Actualmente no hay estudios comparativos que aporten pruebas empíricas para determinar qué programas son más eficaces en la alfabetización de adultos.

- Brasil es un país líder en cuanto a asociaciones entre gobierno y sociedad civil. El movimiento de alfabetización MOVA, iniciado por Paulo Freire en los años 90, ha mantenido desde entonces una colaboración con las organizaciones de la sociedad civil, que han implementado el proyecto, mientras que el gobierno local ha asumido su financiación. En 1996 el gobierno federal empezó el programa Alfabetização Solidária, basado en asociaciones entre gobiernos municipales, empresas y centros de educación superior. En 2003 se lanzó el programa de alfabetización nacional, Programa Brazil Alfabetizado (PBA), que financia la ampliación de la labor de alfabetización de las instancias gubernamentales y las ONG con experiencia en la alfabetización de adultos.
- El método REFLECT de Action Aid es un ejemplo de un método de alfabetización que fusiona el método de pedagogía crítica inspirado en Freire con el método participativo. El resultado es un enfoque de alfabetización que se adapta a cada contexto, a la lengua local y a las necesidades del/de la aprendiente. Se pretende animar a los/as aprendientes a desempeñar un papel activo en su proceso de aprendizaje, reforzar sus habilidades comunicativas en un sentido amplio, fortalecer su capacidad de analizar críticamente la situación y fomentar un desarrollo social justo. El método se puso en práctica como proyecto piloto en 1993 y obtuvo buenos resultados, y desde entonces ha habido varios proyectos REFLECT que han recibido Premios de Alfabetización de la UNESCO.
- La iniciativa REFLECT, *El Círculo Internacional de Reflect* (CIRAC), se estableció en el año 2000 como una red internacional basada en redes regionales ya existentes, y permitió que los/as practicantes REFLECT de diferentes organizaciones pudieran compartir sus experiencias en español, portugués, francés e inglés.
- La Instrucción Interactiva por Radio (IRI) se utiliza en diferentes contextos, especialmente en la educación de grupos indígenas nómadas o para reforzar la calidad de la enseñanza y su contenido en zonas remotas, donde el personal docente es escaso y poco formado.
- El método cubano "Yo, sí puedo", promovido por los países del ALBA y galardonado con el Premio de Alfabetización King Sejong de la UNESCO en 2006, utiliza el vídeo en la enseñanza.
- El proyecto Family Literacy en Sudáfrica es un buen ejemplo de un programa que tiene éxito en el fortalecimiento y mantenimiento de las habilidades de lectura de adultos y niños/as.
- En la India, la organización Planet Read experimenta con la Subtitulación en el idioma original (SLS, por sus siglas en inglés) de programas de cultura popular como películas de Bollywood y vídeos musicales. El método es rentable en la India, donde millones de indios/as pobres con pocas habilidades de lectura tienen acceso a la TV y ganas de acompañar cantando.

Elementos importantes en la elaboración de programas de alfabetización

Calidad en la enseñanza

Los/as profesores/as o facilitadores/as dedicados/as, bien formados/as son una piedra angular de los programas de alfabetización eficaces. Se han obtenido buenas experiencias con la formación de gente autóctona para esta tarea a fin de asegurar una dedicación constante de quienes conocen el contexto de los/as aprendientes. Las experiencias indican que la atención debe ponerse en asegurar una formación, intercambio de experiencias y supervisión coherentes y relevantes. Las experiencias han sido variadas en cuanto al salario de profesores/as y el voluntariado solidario; en general, se aboga en favor de la remuneración de profesores/as por parte de los gobiernos para asegurar una dedicación continua.

Alfabetización con una orientación práctica y con los/as aprendientes como punto de partida

Los programas de alfabetización se organizan con frecuencia fuera del sistema educativo nacional institucionalizado formal. La investigación en el aprendizaje de adultos reitera la importancia de considerar y utilizar el aula de aprendizaje en diferentes contextos formales e informales¹⁸, y se han obtenido buenas experiencias en asegurar que la alfabetización sea directamente relevante para la situación laboral y de vida del/de la aprendiente¹⁹. Algunos programas/proyectos parten del trabajo e interés del/de la aprendiente (p.ej. agricultura o comercio en el mercado) o inician nuevas actividades generadoras de ingresos en relación con cursos de alfabetización, como por ejemplo los microcréditos. Los programas tienen más posibilidades de éxito cuando reconocen y amplían las capacidades del/de la aprendiente, sus conocimientos y experiencias vitales y las ponen en relación con la educación o capacitación profesionales, así como cuando acometen importantes retos personales y de la comunidad local²⁰.

Diferentes enfoques dependiendo de la lengua

Las diferentes lenguas y lenguas escritas requieren diferentes estrategias de aprendizaje. Puede haber grandes diferencias, por ejemplo, en la estrategia y el tiempo de aprendizaje medio según si se trabaje con caracteres chinos, el alfabeto árabe o el latino. Dentro del alfabeto románico hay, a su vez, diferentes estrategias de aprendizaje: desde el enfoque tradicional 'a-b-c' a otros enfoques centrados en la comprensión fonética y enfoques analíticos, que parten de palabras generativas (p.ej. Freire) como base para la discusión, el análisis fonético y la lectura/escritura. En cuanto a la elección de la lengua de enseñanza en contextos multilingüísticos, se ha documentado que los/as aprendientes han de poder hablar la lengua en la que aprenden a leer y escribir. Pero también es necesario sopesar las ventajas e inconvenientes de enseñar en la lengua local y las lenguas que se usan oficialmente en un contexto determinado.

Perspectivas adulto/niño(a)

La alfabetización de adultos es especialmente interesante a la luz de los positivos efectos sinérgicos con la educación infantil. El llamado 'twin tracking' (enfoque de doble vía) de educación primaria y de adultos o de programas orientados a las familias ha proporcionado buenas experiencias: los padres con estudios son más propensos a escolarizar a sus hijos/as, y niños/as y adultos pueden reforzar sus habilidades conjuntamente, por ejemplo, con la ayuda en los deberes y haciendo de la lectura una divertida actividad conjunta.

Desarrollo de entornos de aprendizaje

¹⁸ (p.ej. Lave y Wenger)

¹⁹ véase Rogers 2005, CME 2005

²⁰ DFID (2008)

Es importante no sólo elaborar programas de alfabetización, sino también crear y reforzar 'literary societies' (sociedades literarias) y entornos de aprendizaje. El informe de seguimiento de 2006 de Educación para todos llevaba por título 'La alfabetización, un factor vital', y se argumentaba en favor de poner fin a la división artificial de 'literacy' de habilidades básicas y 'post-literacy'. El desarrollo de 'literary societies' y de entornos de aprendizaje puede consistir en rodear a los/as aprendientes de fuentes escritas de diverso tipo, por ejemplo, letreros viales, pósters, boletines informativos y periódicos, revistas, libros, bibliotecas locales. Los programas de alfabetización se vinculan con frecuencia a temas como salud, trabajo y educación popular desde una perspectiva general de desarrollo social y económico - pero la lectura por diversión y el interés en la literatura local también deben priorizarse (p.ej. los libros de literatura de ficción fáciles de leer, los cómics, las fotonovelas). En la elección de estrategias de aprendizaje y en el desarrollo de entornos de aprendizaje, se presta cada vez una mayor atención al uso de tecnologías de la información.

Asociaciones, prioridades políticas y financiación de la alfabetización

Un reto esencial en la educación de adultos es el reparto de funciones entre los actores de la sociedad civil y las instituciones estatales en la puesta en marcha de programas educativos. Los programas de alfabetización tienen más posibilidades de ser eficaces cuando la educación de adultos es una prioridad del gobierno a todos los niveles. En países donde el estado no puede ofertar y/o financiar programas de alfabetización, es importante que el estado sea activo en la formación de asociaciones con el sector privado, la sociedad civil y los donantes internacionales para asegurar la existencia de iniciativas educativas complementarias. La sociedad civil pone especial atención en la cantidad de fondos que el estado destina a la alfabetización. En 2007 se aunaron fuerzas a nivel internacional para reclamar la asignación de un 3 % de los presupuestos educativos a la educación de adultos y una financiación suficiente por usuario/a (mediante el Llamamiento a la Acción de Abuja, 2007).

Lectura adicional:

Portal de alfabetización de la UNESCO: <http://www.unesco.org/en/literacy/>

Base de datos de UIL sobre programas de alfabetización eficaces

<http://www.unesco.org/uil/literacyprogrammes/programmes.html>

Informe mundial de la UNESCO 2009 sobre el aprendizaje y la educación de adultos

Informe de seguimiento de la UNESCO 2006 – Alfabetización, un factor vital

Base de datos de REFLECT Action Aid: www.reflect-action.org; también el kit de herramientas REFLECT 'Communication and Power' y 'Counting Seeds for Change'

Writing the Wrongs. International Benchmarks on Adult Literacy (2005) Campaña Mundial por la Educación

DFID practice paper (2008) Adult Literacy: an update

DVV – Adult Education and Development

Rogers, A (2005) Capacitación de alfabetizadores de adultos en países en desarrollo.

Alfabetización, un factor vital. Unesco

Oxenham (2008) UNESCO, programas eficaces de alfabetización: opciones para los encargados de formular políticas

Abadzi H. (2003) Adult Literacy. Improving Adult Literacy Outcomes - lessons from cognitive research for developing countries

Abadzi H. (2003) Adult Literacy. A Review of Implementation Experience. El Departamento de Evaluación de Operaciones del Banco Mundial, Washington, D.C.

Wenger, Etienne (1998) Communities of practice – Learning, meaning and identity, Cambridge University Press

Documentos de apoyo de Red de Educación

Son una serie de documentos que presentan elementos fundamentales para la elaboración y supervisión de programas educativos en el Sur. Los documentos de apoyo se basan en las experiencias de las organizaciones miembro y contienen ideas sobre qué es la buena calidad en los programas educativos. Pueden servir de listas de comprobación y directrices, así como de punto de partida para seguir trabajando internamente en las organizaciones. También pueden utilizarse en colaboración con los socios del Sur para aclarar conceptos, desarrollar la calidad, preparar a nuevos/as empleados/as y voluntarios/as, así como al inicio de nuevos programas. La Red está compuesta por más de 30 ONG danesas, que todas trabajan con la educación en el Sur. Para más información, véase: www.uddannelsenetvaerket.dk, donde también se encuentran más referencias bibliográficas sobre el tema en la base de datos de recursos.

Documentos de apoyo de Red de Educación:

Documento n° 9:

Desarrollo de competencias técnicas y profesionales

Este documento de apoyo pretende presentar algunos de los retos, objetivos y recomendaciones principales con que se encuentran las ONG en su labor de desarrollo de competencias técnicas y profesionales (TVSD, por sus siglas en inglés).²¹

Cada vez se dedica más atención a los retos que surgen en el proceso de creación de puestos de trabajo para jóvenes y adultos con una formación limitada – y el desarrollo de competencias técnicas y profesionales es clave en este contexto.

Para los/as jóvenes y adultos que han tenido un acceso limitado al sistema escolar formal, el desarrollo de competencias profesionales relevantes puede resultar un gran desafío. Hay muchos modelos diferentes: mejor integración de la educación técnica/académica en la educación básica, mejor oferta en educación superior o una oferta de desarrollo de competencias profesionales en el sistema educativo no formal. Al mismo tiempo, también está el reto de vincular la educación con la vida laboral para aumentar las posibilidades de conseguir un trabajo o como apoyo para crear una pequeña empresa.

La ayuda a crear puestos de trabajo es responsabilidad de los respectivos estados y centros de formación técnica y profesional, junto con las organizaciones del mercado laboral y las empresas privadas. Las ONG desempeñan, no obstante, un papel importante en este ámbito, ya que cuentan con una amplia experiencia en la oferta docente y educativa fuera del sistema educativo formal, donde se llega a grupos desfavorecidos o marginados, y donde la comunidad local se moviliza y se establecen nuevas asociaciones.

Definiciones:

En este documento de apoyo el término TVSD se utiliza con el siguiente significado: *”El desarrollo de competencias no equivale simplemente a la educación formal técnica, profesional y agrícola, sino que también se utiliza en un sentido más amplio para referirse a las cualidades productivas que se logran a lo largo de todos los niveles educativos y al aprendizaje en entornos formales, no formales y profesionales; estas cualidades que hacen posible que cada individuo participe de pleno y productivamente en ganarse un sustento, independientemente de su estatus, teniendo así la oportunidad de adaptar sus cualidades a las necesidades y oportunidades cambiantes de la economía y del mercado laboral.”*

²¹Este documento de apoyo está inspirado en las organizaciones miembro y la conferencia: *“Desarrollo de competencias técnicas y profesionales en África: El papel de las ONG”*, febrero de 2009, además de en talleres sobre la elaboración de programas de TVSD por Richard Walther, enero de 2010 (organizados por la ONG danesa Red de Educación y la Red de Infancia y Juventud). Para más referencias sobre estos eventos y material de lectura adicional, véase el apartado "Lectura adicional" al final de este documento.

Esta definición fue elaborada por King y Palmer en 2006, y equivale a una amplia e integradora definición de TVET que se utiliza en los documentos de la UNESCO y de la OIT relativos a la Enseñanza y Formación técnica y profesional en el siglo XXI.²²

Reflexiones importantes para la preparación de programas de desarrollo de competencias técnicas y profesionales:

Papel de las ONG en el desarrollo de competencias técnicas y profesionales (TVSD):

Los servicios como la construcción de grandes centros educativos y grandes contribuciones materiales requieren muchos recursos por parte de las ONG y no deberían ser su función principal. Las ONG deben desempeñar su papel en la puesta a prueba de tests y proyectos pilotos de menor envergadura y en la integración de mejores prácticas en el sistema educativo y de enseñanza local/nacional. Considerando que la innovación y la iniciativa empresarial son factores importantes en un entorno empresarial dinámico en crecimiento, las ONG pueden aportar conocimientos, poner a prueba conceptos eficaces y desarrollarlos. Se recomienda, por tanto, que las ONG se concentren en programas educativos de menor envergadura, rentables e integrados, que otorguen importancia al desarrollo y la gestión de iniciativas innovadoras en relación con planes de estudio, administración de modelos de TVSD y desarrollo de actividades/programas de ocio en uso sobre estilos de vida, enseñanza en iniciativa empresarial y cualificaciones exigidas por el mercado en relación con el trabajo y la actividad empresarial.

La enseñanza debe cubrir las necesidades del grupo destinatario:

Para crear programas de TVSD exitosos y duraderos, es importante que las estrategias de TVSD sean relevantes y estén hechas a medida para entornos y grupos destinatarios concretos. Al planificar un programa de TVSD, deben considerarse también las condiciones y oportunidades sociales del grupo destinatario. Hay que tener en cuenta, por ejemplo, la importancia de la edad y la relación entre las diferentes generaciones, la lengua, la pertenencia étnica y el género al considerar el acceso al TVSD, su puesta en marcha y las oportunidades laborales posteriores. En colaboración con entidades locales y/o municipales, las ONG también pueden ocuparse de los mecanismos de apoyo (liquidez condicional, asesoramiento educativo y empleo, junto con el fomento de programas iniciales etc) para asegurar que los grupos desfavorecidos se beneficien de las oportunidades educativas y laborales. Se recomienda que las entidades colaboradoras locales, inclusive los grupos destinatarios, se involucren e impliquen en el proyecto durante todo el proceso. También es importante reforzar y reconocer los recursos de las entidades colaboradoras locales y de los/as aprendientes para poder promover la autoorganización y actividad independiente.

La educación debe adaptarse a la demanda del mercado:

²² Muchos países africanos y organizaciones de donantes emplean una terminología diferente a pesar de referirse al mismo concepto. El término de "desarrollo de competencias técnicas y profesionales" (TVSD, por sus siglas en inglés), o simplemente "Desarrollo de competencias" (SD, por sus siglas en inglés), se utiliza cada vez más en las organizaciones de donantes como la denominación preferida de lo que anteriormente se llamaba "Enseñanza y Formación profesional" (VET, por sus siglas en inglés) o "Enseñanza y Formación técnica y profesional" (TVET, por sus siglas en inglés). Algunos prefieren el concepto de "Desarrollo de competencias" al de "Enseñanza y Formación técnica y profesional", porque éste último hace referencia a fuentes formales y no formales de desarrollo de competencias, pero no incluye la capacitación no formal en el trabajo. En general, los políticos y empresarios/as de los países africanos siguen utilizando el término de "Enseñanza y Formación técnica y profesional" para describir la educación en un contexto formal, no formal y profesional (Fuente: UNESCO (2002), Enseñanza y formación técnica y profesional en el siglo XXI. Recomendaciones de la UNESCO y la OIT: <http://unesdoc.unesco.org>)

Es preciso planificar una enseñanza en TVSD relevante en función de la demanda del mercado y las características del contexto local. Es importante que los programas de TVSD se basen en análisis y estudios detallados de las características locales, el mercado y las partes implicadas. Es igualmente importante asegurar que el programa se introduzca en el marco actual para el empleo y la oferta/demanda, o que se establezca un nuevo marco para asegurar que la intervención en TVSD se traduzca en empleo en los sectores existentes o facilite la creación de nuevos puestos/sectores. Una mala relación entre los centros educativos y los actores profesionales y económicos constituye un gran desafío. Un programa exitoso de TVSD depende en gran medida de la dedicación de los actores del sector en cuestión, así como de las organizaciones interprofesionales. Las intervenciones en TVSD son con frecuencia (lamentablemente también entre las ONG) bastante tradicionales (p.ej. ofertas de trabajo de carpintería o costura) en lugar de incluir también nuevos sectores con mayores posibilidades de empleo. Otro ámbito importante es la agricultura, que con frecuencia no se incluye en los métodos formales de TVSD, a pesar de ofrecer las mayores posibilidades de empleo en las zonas rurales.

El programa debe adaptarse a las estrategias nacionales generales:

El desarrollo de competencias técnicas y profesionales (TVSD) debe diseñarse como parte de planes y programas más generales y debe corresponderse con los objetivos de desarrollo más amplios dentro del empleo, por ejemplo. Las ONG y las intervenciones en TVSD no pueden considerarse como elementos aislados, sino en relación con el sistema educativo formal y no formal, los modelos mejorados de empleo y las funciones de mentor, la evolución de la búsqueda de empleo y las competencias de creación de empleo (iniciativa empresarial), la inclusión o vinculación de actores relevantes en el ámbito en cuestión. Las intervenciones en TVSD deben adaptarse además a las previsiones económicas y a los criterios sociales y laborales, determinándose en función de los mismos.

Creación de asociaciones e intercambio de conocimientos

Las ONG deben priorizar, apoyar y fomentar redes profesionales a nivel local para las partes que participan en el TVSD. Es decisivo a fin de poder compartir experiencias, reforzar la calidad, aumentar la eficacia, mejorar la accesibilidad y llegar a un público más amplio sin repetir malas prácticas o seguir aplicándolas. Una tarea obvia para las ONG es la de asumir la coordinación estratégica, el establecimiento de redes y la creación de capacidades de las partes implicadas, puesto que así se mejorará la calidad del programa de TVSD en lugar de sólo asegurar la realización de una tarea, que otros no han podido realizar. Es aconsejable que las ONG formen asociaciones con entidades estatales y profesionales relevantes, así como con organizaciones empresariales, interprofesionales o centros de investigación relevantes en el Norte o en el país en desarrollo en cuestión con el propósito de optimizar la pericia existente y asegurar sostenibilidad del TVSD y su adecuación al contexto específico. Los mecanismos de aprobación y certificación y las medidas para el control de calidad no se han desarrollado todavía, lo que requiere una actuación próxima, puesto que el mercado de TVSD se arriesga, de lo contrario, a acabar siendo una combinación desregulada de intervenciones del sector público, privado y ONG sin ningún tipo de garantía de nivel, calidad ni certificación.

En un plano estructural es necesario renovar las asociaciones público - privadas para que puedan integrar la diversidad en sectores de TVSD formales y no formales, fomentar diversas vías de TVSD y posibilidades de contratación, además de reconocer – tanto a nivel formal como no formal - las habilidades adquiridas. Uno de los principales retos está en asegurar la coordinación de resultados y efectos sinérgicos entre las iniciativas estatales, el sector privado, las organizaciones de la sociedad civil y las actividades de las ONG. Es necesario otorgar máxima prioridad a la ayuda de las asociaciones público - privadas en todas las intervenciones – así como a los enfoques que

pretenden influir en aspectos estructurales tales como estándares comunes, formación de profesores/as y acreditación.

Reconversión de las vías tradicionales:

Es necesario que se creen vías de TVSD flexibles con diferentes puntos de entrada/salida y vínculos, puentes y escaleras entre la educación formal y no formal, las prácticas, las condiciones de orientación y el servicio de empleo y entre las distintas partes, ámbitos y niveles de cualificaciones.

Las ONG tienen posiblemente una ventaja competitiva en comparación con los ofertantes de servicios público - privados en cuanto a la organización y movilización de los empleados en el sector no formal. Las ONG pueden movilizar y apoyar estructuras organizadas ya en uso o incipientes para que puedan beneficiarse de los/as solicitantes de trabajo y demás partes no formales del sector: empresarios/as, propietarios/as de empresa, sindicatos incipientes etc. **El fortalecimiento de la capacidad organizativa del sector no formal puede reforzar su habilidad de actuar como regulador de unas condiciones laborales y empresariales justas**, así como asegurar un trabajo permanente mediante el fomento de la contratación de aprendientes de TVSD. En los casos en que la enseñanza en TVSD se asocia a programas educativos y métodos de competencia más tradicionales y formales, se recomienda centrarse en las competencias más específicas del contexto y **basadas en la profesión**.

Dedicación a actividades de apoyo en favor del desarrollo de competencias técnicas y profesionales (TVSD)

Una competencia clave de la mayoría de ONG es la creación de capacidades en las organizaciones colaboradoras y el apoyo a la coordinación y asesoramiento. Las ONG son unos actores importantes a la hora de asegurar que los TVSD (desarrollo de competencias técnicas y profesionales) nacionales y globales impliquen a la sociedad civil.

Es necesario establecer plataformas nacionales populares para poder luchar conjunta y eficazmente en favor del derecho de los/as ciudadanos/as a un trabajo digno y oportunidades de empleo. Estas plataformas pueden hacer que el gobierno reconozca al TVSD como parte de la política educativa nacional reflejada en las estrategias de lucha contra la pobreza (Estrategias de Reducción de la Pobreza (ERP)) y en las políticas sectoriales/los planes de actuación. Además, cabe usar grupos de presión en relación con las políticas fundamentales de calidad, relevancia y accesibilidad, así como las políticas de acreditación y promoción de la participación del sector privado.

Lectura adicional:

Perspectivas Económicas de África, OCDE 2007/2008

Comisión de África, Segunda reunión de Addis Ababa, 20 de noviembre de 2008, Sinopsis

Richard Walther: Skills development and the world of work: Challenges for Education and Training (Informe de síntesis de la Bienal de Educación en África, Mozambique 2008)

King, K. and Palmer, R. (2006): Skills Development and Poverty Reduction: the State of the Art, Post-basic Education and Training, Working Paper no. 7, Centre of African Studies, University of Edinburgh.

Bienal de ADEA 2008: Beyond Primary Education:

http://www.adeanet.org/Biennale%202008/en_index.htm

Conferencia sobre el desarrollo de competencias técnicas y profesionales en África: el papel de las ONG, febrero de 2009:

<http://www.uddannelsesnetvaerket.dk/events.php?mode=view&iEventID=193>

Diseño de programas de desarrollo de competencias técnicas y profesionales – taller de formación de ONG por Richard Walther, enero de 2010:

<http://www.uddannelsesnetvaerket.dk/events.php?mode=view&iEventID=275>

Base de datos sobre los proyectos de ONG danesas en relación con la juventud, la educación y el empleo: <http://orgdb.uddannelsesnetvaerket.dk/>

Documentos de apoyo de Red de Educación

Son una serie de documentos que presentan elementos fundamentales para la elaboración y supervisión de programas educativos en el Sur. Los documentos de apoyo se basan en las experiencias de las organizaciones miembro y contienen ideas sobre qué es la buena calidad en los programas educativos. Pueden servir de listas de comprobación y directrices, así como de punto de partida para seguir trabajando internamente en las organizaciones. También pueden utilizarse en colaboración con los socios del Sur para aclarar conceptos, desarrollar la calidad, preparar a nuevos/as empleados/as y voluntarios/as, así como al inicio de nuevos programas. La Red está compuesta por más de 30 ONG danesas, que todas trabajan con la educación en el Sur. Para más información, véase: www.uddannelsesnetvaerket.dk, donde también se encuentran más referencias bibliográficas sobre el tema en la base de datos de recursos.

Documentos de apoyo de Red de Educación:

Documento nº 10:

Voluntariado en la enseñanza

El voluntariado es una práctica en la que se realiza un trabajo sin remuneración – con frecuencia por un período limitado de tiempo. Cuando se lleva a cabo un voluntariado en un proyecto de desarrollo en un país en desarrollo, normalmente hay 3 partes involucradas: la ONG/organización del Norte, la organización colaboradora en el país en desarrollo y el/la voluntario/a. Este documento de apoyo pretende servir de inspiración para reflexionar y discutir sobre cómo los/as voluntarios/as, su organización de origen y la organización de acogida pueden beneficiarse de su estancia.²³

Con el paso de los años, el papel de los/as voluntarios/as en los proyectos de desarrollo ha cambiado. Los antiguos acuerdos de voluntariado trataban con frecuencia de realizar una tarea muy concreta para compensar la falta de personal formado y cualificado en los países en desarrollo dentro de áreas de trabajo especiales. En la actualidad, se concede más importancia a la creación de capacidad organizativa en los países en desarrollo, con el desarrollo y la puesta a prueba de nuevos métodos de trabajo. En consecuencia, el papel del/de la voluntario/a pasa a ser el de facilitador/a y a desempeñar tareas más abstractas y complejas. Esto también ha provocado un cambio en los requisitos que se exigen al/a la voluntario/a en cuanto a su formación, preparación y capacidad de actuar como facilitador/a en un proyecto determinado.

Voluntariado, enseñanza y aprendizaje

En el ámbito de la educación y el desarrollo, es preciso siempre que los/as voluntarios/as y las organizaciones con quienes colaboran tengan en cuenta y sopesen varios elementos distintos. Uno de los primeros es la importancia de que el proyecto se maneje de principio a fin con cierto grado de humildad. Conocer las características, tradiciones, culturas y valores locales - y especialmente aprender cómo influyen en la manera de enseñar y aprender en la comunidad - requiere una gran preparación. Hay una tendencia a que los padres, profesores/as y aprendientes de la comunidad esperen que los/as voluntarios/as procedentes de Europa o EE.UU., por ejemplo, sean expertos/as y 'sepan lo que es mejor' – una concepción que quizás también sea compartida por el/la propio/a voluntario/a. Por eso es importante acabar con estas expectativas y más bien considerar al/a la voluntario/a como una nueva y diferente fuente de inspiración.

Otro punto importante son los valores educativos y métodos de enseñanza. La postura nórdica, y quizás la escandinava en particular, ante la enseñanza y los métodos de enseñanza puede ser muy diferente a la africana. En la tradición escandinava, por ejemplo, se concede mucha importancia a los métodos basados en el aprendizaje y la participación. Una situación que puede ser muy distinta, no obstante, en la zona donde trabaja el/la voluntario/a. Las tradiciones, los valores, las normas, la cultura, la concepción del bien y del mal pueden variar mucho de las del/de la voluntario/a. Se trata de características que tanto el/la voluntario/a como la sociedad de acogida deben tener en cuenta y han de considerar cómo abordarlas.

²³Este documento de apoyo está basado en experiencias y contribuciones de antiguos/as voluntarios/as y organizaciones danesas que trabajan con voluntarios/as. El documento se ha inspirado tanto en la Red de Educación y el grupo juvenil 'Infokaravanen' como en las reuniones a puerta abierta que se celebraron en el grupo en 2009 (para más información sobre el grupo: <http://www.uddannelsesnetvaerket.dk/groups.php?mode=show&iGroupID=3>)

Esto deriva en muchos retos – y oportunidades – en la cooperación entre la organización nórdica, la entidad colaboradora en el país en desarrollo y el/la voluntario/a. Es necesario prestar atención a de qué trata en concreto el proyecto, sus objetivos, procesos y base ideológica - puesto que el/la voluntario/a suele trabajar en un proyecto que ya está en marcha. Como los demás participantes del proyecto, el/la voluntario/a también debe obtener toda la información posible sobre el lugar, las condiciones sociales y los valores básicos de la sociedad en cuestión.

¿Para quién trabajan los/as voluntarios? y ¿quién se beneficia de ello?

- El voluntariado se suele considerar como una práctica desinteresada, pero muchos/as estudiantes trabajan como voluntarios/as porque desean fortalecer sus propias competencias y desarrollarse - con frecuencia con miras a encontrar un trabajo más tarde.
- El/la voluntario/a suele trabajar sólo durante un período limitado de tiempo, por lo que las ambiciones depositadas en el trabajo deben sopesarse al respecto. El/la voluntario/a no puede salvar el mundo en un breve período de tiempo de 6 meses, por ejemplo. Tampoco se trata de eso el voluntariado.
- Es una combinación de razones egoístas y el deseo de contribuir a un mundo mejor lo que motiva al/a la voluntario/a. El deseo de reaccionar ante la injusticia de este mundo es fundamentalmente positivo, pero con frecuencia acaba en: '¿Qué debo hacer...?'
- Las experiencias personales a través del voluntariado pueden influir en la visión que tiene el/la voluntario/a del mundo y ayudarlo a ser más abierto/a a otras culturas, por lo que el voluntariado contribuye a formar a ciudadanos/as con una perspectiva mundial.

Retos y preguntas que deben plantearse los/as voluntarios/as antes del viaje:

- La concepción automática de que el/la voluntario/a es mejor – o sabe lo que es mejor – que las personas que están trabajando o viviendo en el país en desarrollo.
- ¿Por qué me marcho? y ¿qué me propongo? ¿Es mi objetivo principal viajar, o lo hago más bien por una forma especial de trabajo o un lugar determinado? ¿Qué me motiva a trabajar como voluntario/a?

Oportunidades que ofrece el voluntariado:

- Ampliar horizontes y entender mejor la complejidad del proceso de educación y desarrollo.
- Poder aportar ideas y ampliar el horizonte de las personas que nunca han salido de su pequeña comunidad.
- Aportar ideas en los ámbitos donde el proyecto se haya estancado porque la gente lleve mucho tiempo trabajando en ello.

Retos para las organizaciones que trabajan con voluntarios/as:

- Asegurar que haya una relación igualitaria entre las partes, y que su colaboración sea transparente tanto en la preparación como en los compromisos contraídos con el/la voluntario/a.
 - ¿Cómo asegurar que la organización de acogida tenga tiempo y capacidad para recibir

al/a la voluntario/a? Requiere muchos recursos para el/la voluntario/a llegar a un lugar nuevo, si bien con frecuencia se considera al/a la voluntario/a simplemente como un activo tanto por parte de la organización emisora como del/de la propio/a voluntario/a.

- Asegurar que haya un acuerdo sobre las expectativas entre el/la voluntario/a, la organización de acogida y su organización de origen.
 - Asegurar que haya un acuerdo sobre las condiciones de trabajo entre todas las partes involucradas, y que todas las expectativas de las partes sean claras durante y después del voluntariado. También debe quedar claro qué papel ha de desempeñar el/la voluntario/a.
 - El/la voluntario/a debe prepararse a fondo de modo que sepa lo que puede esperar de su estancia. Debe haber posibilidades de comunicación claras de modo que el/la voluntario/a y la organización de acogida sepan cómo abordar posibles retos/frustraciones o preguntas.
 - Asegurar que el/la voluntario/a esté preparado/a para solucionar las tareas que se le encomiendan durante su estancia. Por ejemplo, si el/la voluntario/a debe enseñar, es importante que tenga conocimientos sobre qué es la buena enseñanza también en el contexto local donde debe desarrollarse.
- Asegurar la sostenibilidad.
 - Si el/la voluntario/a trabaja normalmente en una escuela, quizás sea una buena idea que se dedique a enseñar a profesores/as compartiendo métodos de enseñanza en lugar de enseñar a una clase que recibirá instrucción de un/a profesor/a local, que utiliza otros métodos, cuando el/la voluntario/a se haya ido.
 - ¿Con qué estructura de poderes se encuentra el/la voluntario/a? ¿Quién quiere conseguir a un/a voluntario/a? y ¿por qué? ¿Quién se encargó de anunciar el puesto de voluntario/a? y ¿quién se encarga de explicar al/a la voluntario/a en qué consiste la tarea? Son una serie de cuestiones que deben aclararse de antemano si los resultados positivos del voluntariado han de perdurar.

Oportunidades para las organizaciones que trabajan con voluntarios/as:

- Una relación estrecha y duradera con una persona y en un ámbito puede incluir perspectivas interesantes y quizás pueda darse prioridad a este tipo de relaciones en el voluntariado para que las ventajas lleguen al grupo destinatario inicial y no sólo a los/as voluntarios/as.
- La organización puede considerar el proyecto y sus métodos desde una perspectiva renovada y el personal de la organización, p.ej. profesores/as, pueden recibir input para nuevas perspectivas y métodos.
- Es posible sacar provecho de algunos de los recursos adicionales que aporta el/la voluntario/a. El/la voluntario/a puede llenar lagunas y solventar tareas para las que no haya suficiente personal en la organización. Podría tratarse, por ejemplo, de evaluar la capacidad de la organización o examinar la eficacia de la enseñanza para los/as alumnos/as etc.

Labor informativa a la vuelta

Puede ser una buena idea combinar el trabajo del/de la voluntario/a con una labor informativa cuando regrese a su país. Su efecto puede ser todavía más amplio que el del trabajo que realiza el/la voluntario/a en el país en desarrollo. Los/as voluntarios/as pueden contribuir con relatos 'recientes'

y reales del país en desarrollo, y los/as jóvenes también pueden compartir sus experiencias con otros/as jóvenes con cierta credibilidad. El relato de sus experiencias puede servir de reflexión al/a la voluntario/a, quien al explicar sus experiencias puede reflexionar sobre lo que ha aprendido durante su estancia.

En este aspecto es importante, no obstante, tener una estrategia sobre qué priorizar e implementar en la labor informativa – tanto para la organización de origen como para el/la voluntario/a – y obviamente sobre qué experiencias se relatan. Es importante describir acontecimientos reales - y no sólo contar historias que “vendan”. Es esencial que los/as voluntarios/as no contribuyan al 'turismo de pobreza', relatando sólo historias 'interesantes' sobre la pobreza y la destrucción al regresar a su país. En este aspecto también ayuda una preparación a fondo y la autorreflexión – tanto por parte de la organización como de los/as voluntarios/as – para asegurar que se cumplan las expectativas de ambas partes.

Puntos que resumen el trabajo como voluntario/a y los retos que conlleva:

- Si decides trabajar como voluntario/a, y lo haces por tí mismo/a, puedes hacerlo siempre que seas consciente de tus motivos.
- El voluntariado es importante – no sólo para la región adónde viaja el/la voluntario/a, sino también porque, a largo plazo, puede influir en el desarrollo desde su país de origen.
- Es importante que se relaten las historias del/de la voluntario/a, pero deben ser verdaderas para que se presente una imagen realista del país en desarrollo.
- Si no reflexionas sobre tu papel como voluntario/a, te arriesgas a contribuir al 'turismo de pobreza' en lugar de hacer algo positivo para los demás.
- El voluntariado es positivo porque significa que tú ACTÚAS.
- Finalmente, una observación de carácter más práctico: se recomienda que todos los acuerdos se hayan convenido antes de la llegada del/de la voluntario/a al país en desarrollo, que el/la voluntario/a esté asegurado/a y que quede claro quién es el responsable y qué función tiene cada persona.

Documentos de apoyo de Red de Educación

Son una serie de documentos que presentan elementos fundamentales para la elaboración y supervisión de programas educativos en el Sur. Los documentos de apoyo se basan en las experiencias de las organizaciones miembro y contienen ideas sobre qué es la buena calidad en los programas educativos. Pueden servir de listas de comprobación y directrices, así como de punto de partida para seguir trabajando internamente en las organizaciones. También pueden utilizarse en colaboración con los socios del Sur para aclarar conceptos, desarrollar la calidad, preparar a nuevos/as empleados/as y voluntarios/as, así como al inicio de nuevos programas. La Red está compuesta por más de 30 ONG danesas, que todas trabajan con la educación en el Sur. Para más información, véase: www.uddannelsesnetvaerket.dk, donde también se encuentran más referencias bibliográficas sobre el tema en la base de datos de recursos.