

COOPERACIÓN EURO-LATINOAMERICANA EN LA EDUCACIÓN. LECCIONES APRENDIDAS EN EL PROGRAMA EUROsocial EN COLOMBIA

Euro-Latin American cooperation in Education. Lessons
Learned from the Programme EUROsocial in Colombia

Carlo Tassara

Universidad de Roma La Sapienza

Yolanda Zuluaga

CARLO TASSARA

SOCIOLOGO. PHD EN TEORÍA E INVESTIGACIÓN SOCIAL, CON 30 AÑOS DE EXPERIENCIA EN LA FORMULACIÓN, LA GERENCIA, EL MONITOREO Y LA EVALUACIÓN DE PROYECTOS Y POLÍTICAS EN LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL. PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD LA SAPIENZA Y DOCENTE INVITADO EN VARIAS UNIVERSIDADES COLOMBIANAS. [HTTP://UNIROMA1.ACADEMIA.EDU/CARLOTASSARA](http://uniroma1.academia.edu/CarloTassara)

YOLANDA ZULUAGA

PHD EN SOCIOLOGÍA DE LA ESCUELA DE ALTOS ESTUDIOS EN CIENCIAS SOCIALES DE PARIS. CONSULTORA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL, CON MÁS DE 30 AÑOS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL EN EL DESARROLLO SOCIAL, SOBRE TODO EN TEMAS DE EDUCACIÓN, GÉNERO Y MICROEMPRESAS.
yolandazul@gmail.com

RESUMEN

El propósito principal de este artículo es analizar el impacto del proyecto piloto Rede@prender, realizado en Colombia en el marco del Programa EUROsociAL y en contexto global de la cooperación euro-latinoamericana. La primera parte del texto presenta, por un lado, la filosofía de la cooperación euro-latinoamericana y del programa y, por el otro, los contenidos de la política colombiana de educación a las competencias ciudadanas en la que se contextualizó el proyecto. La segunda parte profundiza las características generales del proyecto piloto e intenta dar cuenta de su impacto y resultados. Finalmente, la tercera y última parte del texto contiene algunas consideraciones sobre la aplicación de los criterios de evaluación, las buenas prácticas y las lecciones aprendidas gracias a la realización del proyecto Rede@prender.

PALABRAS CLAVE: América Latina, cohesión social, Colombia, cooperación al desarrollo, educación, políticas públicas, Unión Europea.

ABSTRACT

The main purpose of this paper is the impact assessment analysis of the pilot project Rede@prender carried out in Colombia under the Programme EUROsociAL within the overall context of the Euro-Latin American cooperation. The first part of the paper introduces to, on the one hand, the Euro-Latin American cooperation model and the Programme's overall philosophy, while on the other hand presents the contents of the Colombian policy on education in citizenship competencies within which context the project was carried out. The second part elaborates an in-depth analysis of the main characteristics of the pilot project and tries to give account of its impact and achieved results. Finally, the third and final part of the text contains some considerations on the application of the evaluation criteria, best practices and lessons learned from the project Rede@prender.

KEYWORDS: Colombia, Development co-operation, Education, European Union, Latin America, Public policies, Social cohesion.

1. COOPERACIÓN AL DESARROLLO Y POLÍTICAS PÚBLICAS

En esta primera parte del artículo se presentan, por un lado, la filosofía de la cooperación euro-latinoamericana y del Programa EUROSOCIAL y, por el otro, los contenidos de la política colombiana de educación a las competencias ciudadanas en la que se contextualizó el Proyecto piloto Rede@prender.

1.1 Breves notas sobre la cooperación euro-latinoamericana

En los últimos veinte años la Unión Europea (UE) ha sido uno de los donantes más lúcidos en interpretar los cambios que se iban presentando a nivel internacional y en reajustar de manera consecuente su enfoque de cooperación.

De hecho, a lo largo de los años 90, la UE modificó sus políticas, amplió el abanico de los instrumentos operativos, aumentó la cantidad de actores que podían acceder a sus fondos y multiplicó los espacios para la participación activa y la apropiación de los actores locales. El resultado ha sido un enfoque diversificado, multinivel, multisectorial y multi-actor que permite diseñar estrategias flexibles, según las necesidades específicas de cada país y región del planeta (Tassara, 2012, p. 44).

En este contexto, la cooperación euro-latinoamericana es fundamentalmente una colaboración entre pares, orientada a fortalecer la integración regional y el diálogo birregional, y está basada metodológicamente en el trabajo en redes y en el aprendizaje mutuo de los aciertos y errores de los actores involucrados.

Por otro lado, desde los años noventa, la política europea de cooperación con América Latina (CE, 2010) incluye varios niveles de cooperación (bilateral, subregional, regional), instrumentos (asistencia técnica, realización de programas y proyectos temáticos) y sectores (integración regional, seguridad alimentaria, medio ambiente y recursos naturales, migración, formación, etc.), todos ellos orientados hacia la lucha contra la pobreza y el fortalecimiento de la cohesión social (Tassara, 2012, p. 44).

La mayor parte de los recursos respectivos son accesibles (normalmente a través de convocatorias para la presentación de proyectos) a diversos actores, incluyendo entre ellos las Organizaciones No Gubernamentales (ONG), las otras organizaciones de la sociedad civil, las administraciones locales, las universidades y los centros de investigación, las pequeñas y medianas empresas. En este marco, existen programas orientados especialmente a universidades y centros de investigación (α LFA), pequeñas y medianas empresas (AL Invest), administraciones locales (URB AL), entre otros. Además, desde hace mucho tiempo la UE es el donante que destina la mayor cantidad de ayuda oficial al desarrollo para la región latinoamericana: en el 2010 aportó más de 3.500 millones de dólares¹, seguida desde lejos por los Estados Unidos (menos de 2.000) y Japón (unos 300), mientras que el conjunto de los otros donantes representan alrededor de 1.400 millones.

A nivel temático, el Documento de estrategia regional para América Latina para el periodo 2007-2013 (CE, 2007) señala tres pilares en las relaciones euro-latinoamericanas: el diálogo político, la cooperación al desarrollo y el comercio. Como señala Sanahuja (2011b, pp. 42-44):

En el ámbito político la prioridad ha sido la gobernanza democrática, y en concreto, la consolidación de las instituciones democráticas y el estado de derecho, la reforma del estado, el respeto y vigencia de los derechos humanos, y el “buen gobierno”. En el ámbito económico, el apoyo a la integración regional, respaldando el fortalecimiento institucional, la coordinación de políticas, la participación de la sociedad civil, y el acceso a mercados externos. En el ámbito social, la lucha contra la pobreza y la exclusión social, a través del concepto de “cohesión social”. Finalmente, en lo referido a la gestión de las interdependencias, se han mantenido como prioridades la protección del medio ambiente, la lucha contra las drogas ilegales, y la prevención y respuesta frente a desastres naturales. Temas transversales, como la igualdad de género y la lucha contra la discriminación de indígenas, afrodescendientes y minorías también han tenido continuidad.

1 Esto incluye los recursos invertidos por la Unión Europea y los estados miembros, que en este momento son 27.

Finalmente, es necesario evidenciar que la cohesión social es uno de los ejes que vertebran la relación estratégica entre la UE y América Latina. Al respecto, la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de Guadalajara, en mayo de 2004, subrayó en su declaración final la “determinación de construir sociedades más justas a través del fortalecimiento de la cohesión social”, destacando la responsabilidad y voluntad de los gobiernos para dirigir procesos y reformas orientadas a aumentar la cohesión, a través del combate a la pobreza, la desigualdad y la exclusión social. Como recuerda Sanahuja (2011a, p. 210), esto se debe principalmente a que, en América Latina y el Caribe,

la pobreza no es consecuencia de la falta de recursos, sino de la desigualdad y la exclusión, de debilidades institucionales, y de una «economía política del mal gobierno» de la que se benefician las elites tradicionales. La región demanda una agenda de desarrollo más amplia que permita hacer frente a [...]: a. la debilidad institucional y la falta de cohesión social; b. la vulnerabilidad de su inserción internacional, en particular en materia financiera y comercial; y c. las dificultades para la transformación tecnológica y productiva.

1.2 Filosofía y actividades del Programa EUROSociAL

EUROSociAL (FIIAPP, 2012 y Tassara, 2012) es un programa regional de la Comisión Europea para promover la cohesión social en América Latina. La primera fase (EUROSociAL I) se llevó a cabo entre 2005 y 2010, mientras que la realización de la segunda fase (EUROSociAL II) se encuentra en ejecución y está programada para el periodo 2011-2015.

El Programa EUROSociAL II está gestionado por un consorcio liderado por la Fundación Internacional y para Iberoamérica de Administración y Políticas Públicas (FIIAPP) y conformado por siete socios coordinadores, cuatro instituciones europeas y tres latinoamericanas², y unos ochenta socios operativos y entidades colaboradoras.

2 Agencia Presidencial de Cooperación Internacional de Colombia (APC), Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) de Brasil, y Sistema de la Integración Centroamericana (SICA).

El Programa tiene como principal objetivo contribuir al aumento de la cohesión social en América Latina y, en particular, procura apoyar políticas públicas nacionales y regionales dirigidas a mejorar los niveles de cohesión social y fortalecer las capacidades de las instituciones que llevan a cabo dichas políticas.

EUROSociAL actúa en cinco sectores que responden a intereses prioritarios identificados por los gobiernos latinoamericanos (Educación, Fiscalidad, Salud, Justicia y Empleo) y están articulados en diez áreas temáticas, así: salud, educación, protección social, empleo, finanzas públicas, institucionalidad democrática, diálogo social, descentralización, seguridad ciudadana, y justicia.

Los tres pilares de EUROSociAL I fueron el acceso a servicios públicos de calidad con igualdad de oportunidades y sin discriminación; el fortalecimiento del Estado para promover el bienestar de la población, a través de políticas públicas sostenibles en el tiempo; y la construcción de una ciudadanía activa con sentimiento de pertenencia y participación de grupos e individuos en la construcción del espacio público. En este marco se han acompañado más de 160 procesos de reforma o implementación de políticas públicas, logrando resultados concretos como los siguientes: movilización de 12.506 personas de administraciones públicas y organizaciones sociales de 41 países (19 de América Latina y 22 de la UE); participación activa de 2.320 instituciones públicas europeas y latinoamericanas; realización de 463 intercambios.

Para aumentar su incidencia, en la segunda fase del Programa se asumieron los siguientes criterios: apoyar políticas consideradas estratégicas por los gobiernos latinoamericanos, guiándose por sus demandas; orientar las acciones a resultados claros y concentrarse en pocas acciones específicas; promover la intersectorialidad; facilitar la cooperación entre países latinoamericanos; asegurar la coordinación con los otros programas e iniciativas que existen en la región; asegurar una amplia difusión y visibilidad.

La importancia de EUROSociAL no sólo radica en su pertinencia temática para una región como América Latina, que es la más desigual del mundo, sino también en la innovación y puesta en

práctica de mecanismos de cooperación acordes con la realidad de países de renta media.

Facilitar la cooperación entre pares e instituciones homólogas de Europa y América Latina, intercambiando conocimientos, experiencias y buenas prácticas en la construcción de modelos sociales, constituye el núcleo de la actividad del Programa para apoyar y acompañar reformas hacia una mayor cohesión social y promover un espacio de diálogo y debate euro-latinoamericano en torno a la cohesión social.

Para lograr un impacto elevado, EUROsocial pretende dar un aporte en tres niveles distintos de la acción pública: la definición de la agenda, en el que se construyen acuerdos y consensos políticos tanto nacionales como regionales; la toma de decisiones, en el que se diseñan y formulan las políticas públicas y sus reformas; y la implementación, en el que es necesario aumentar las capacidades operativas para mejorar la eficacia y la eficiencia en la realización de las actividades y la gestión de los recursos.

El objetivo general del Sector Educación de EUROsocial I fue el de estimular cambios en el ámbito de las políticas educativas de América Latina, a través del intercambio de experiencias donde la educación actúe como mecanismo de refuerzo de la cohesión social. Uno de los temas específicos que se trabajaron, y en cual se inscribe el Proyecto Rede@prender, fue la “Gestión de centros escolares en contextos de violencia y en estado de aislamientos”, un fenómeno íntimamente ligado con la exclusión social, y en la generación de dispositivos socio-educativos de inclusión laboral para aquellos jóvenes excluidos del sistema educativo, en vías de marginalización, incluyendo la educación en un contexto de encierro (Ciep, 2010).

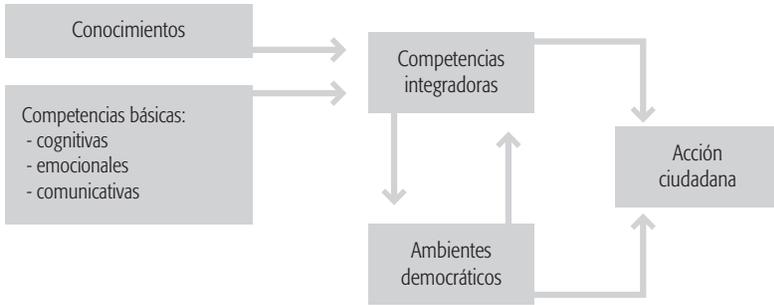
1.3 Competencias ciudadanas, democracia y educación pública

Chaux (2004, p. 20) afirma que:

Las competencias ciudadanas son los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la

sociedad democrática. Como toda competencia, las competencias ciudadanas se evidencian en la práctica, en lo que las personas hacen. La acción ciudadana [...] es el objetivo fundamental de la formación ciudadana (p. 20).

Según este enfoque, para que las personas participen en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente, es necesario que tengan ciertos conocimientos, hayan desarrollado ciertas competencias y estén en un ambiente que favorezca su puesta en práctica. Más en detalle, las competencias ciudadanas se pueden diferenciar en cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras.



Fuente: Chaux 2004: 21.

Gráfico 1. Dimensiones de la acción ciudadana

El conocimiento sobre los mecanismos constitucionales para proteger los derechos fundamentales, como la tutela³, es fundamental para participar democráticamente y para hacer respetar los derechos (Rodríguez et al., 2007). La capacidad para imaginar distintas alternativas de solución es una competencia cognitiva necesaria para

3 Se denomina "acción de tutela" el mecanismo previsto en el artículo 86 de la Constitución de Colombia, que busca proteger los derechos constitucionales fundamentales de los individuos "cuando quiera que éstos resulten vulnerados o amenazados por la acción o la omisión de cualquier autoridad pública", es decir, al no haber otro recurso para hacerlos cumplir o en el caso de que exista peligro inminente. Es similar al "recurso de amparo" que existe en otros países de América Latina.

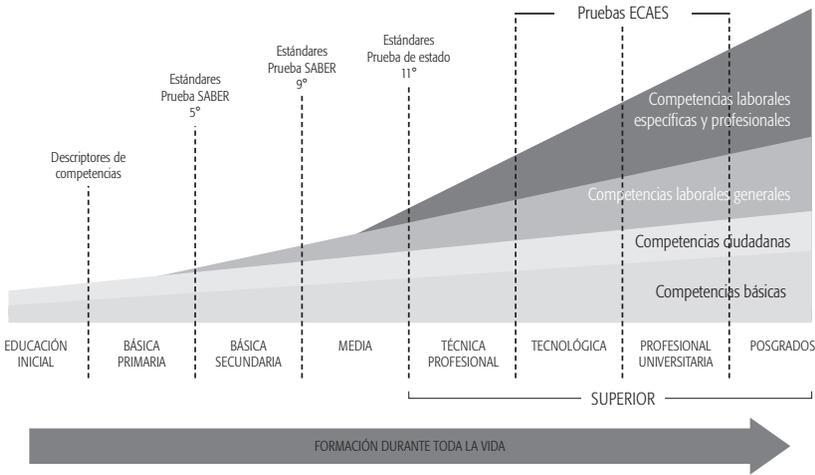
resolver pacíficamente los conflictos. El reconocimiento y manejo de las emociones, propias y ajenas, es una competencia emocional fundamental para relacionarse pacíficamente con los demás. Por ejemplo, si soy capaz de mantener cierto control sobre mi rabia en situaciones estresantes es más fácil que pueda evitar hacerles daño a otros o a mí mismo en esas situaciones. La capacidad para escuchar seriamente los puntos de vista de los demás, así sean contrarios a los míos, es un ejemplo de competencia comunicativa fundamental para vivir en una sociedad donde tenemos que construir a partir de las diferencias (Ruiz Silva et al., 2005).

Una vez aclarados los principales contenidos de las competencias ciudadanas, es necesario ubicar estas últimas en el más amplio contexto de la política educativa de Colombia.

En agosto del 2002 el gobierno nacional lanzó la política pública “Revolución educativa”, cuyo propósito fue promover tres cambios trascendentales: ampliar la cobertura educativa, mejorar la calidad de la educación, y mejorar la eficiencia del sector educativo. En este marco, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010) elaboró los tres planes sectoriales de educación relativos, respectivamente, a los periodos 2002-2006, 2006-2010 y 2010-2014.

El Plan Sectorial de Educación 2002-2006 mencionó por primera vez las competencias ciudadanas (MEN, 2003: 128) y en 2003 el MEN elaboró una política enfocada en el fortalecimiento de las competencias ciudadanas (CC), como una apuesta para comprometer a la comunidad educativa en una enseñanza orientada a la creación de ambientes democráticos.

A finales de 2007 se aprobó también el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2006-2016 (MEN, 2008a), que incluía las CC entre las metas previstas y las acciones prioritarias a llevar a cabo.



Fuente: MEN 2008: 30.

Gráfico 2. Desarrollo de competencias y niveles educativos

Finalmente, el Plan sectorial de educación 2006-2010 le reconoció un énfasis especial al desarrollo de las CC y las incluyó entre las competencias que es oportuno fomentar a lo largo de todos los niveles educativos (MEN, 2008b: 8 y 30). Este documento estableció además que:

Dada la importancia y la necesidad del desarrollo de competencias ciudadanas en un país como Colombia, lo cual es evidente en el Plan Decenal, el MEN coordinará acciones con otras entidades del gobierno que tienen responsabilidad en el tema, con el fin de aunar esfuerzos para el desarrollo de estrategias orientadas a la construcción de ciudadanía desde sus ámbitos de acción (MEN, 2008b, p. 35).

En el 2007, el MEN formuló el Proyecto para el Desarrollo de Competencias Ciudadanas en Contextos de Violencia, con el propósito de promover su difusión entre los docentes, los estudiantes y sus familias. En el mismo año EUROSociAL ofreció su disponibilidad al MEN para apoyar la realización de un proyecto en el tema de cohesión social a través de acciones en el campo de la educación en

contextos de violencia y aislamiento. El convenio se concretizó en el 2008 y preveía la construcción y el fortalecimiento de redes sociales y la utilización de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para fomentar la educación virtual. Es en este marco que en 2009 empezó el Proyecto piloto Rede@prender.

2. PROYECTO PILOTO REDE@PRENDER

Es importante observar que esta segunda parte del artículo fue escrita aprovechando también el trabajo realizado entre febrero y marzo del 2010 por Yolanda Zuluaga (2010), con una misión de evaluación del Proyecto Rede@prender. En este marco, la coautora del presente texto entrevistó algunos dirigentes de las entidades ejecutoras del proyecto⁴ y varios docentes de siete instituciones educativas que participaron en él.

Sin embargo, en ningún caso se debe considerar que este documento refleja la opinión oficial de las entidades ejecutoras o de la Unión Europea, que financió el proyecto.

2.1 Contenidos y modalidades operativas

El proyecto piloto “Rede@prender - Red para el desarrollo de aprendizajes sobre educación en contextos de violencia en el marco de la política de competencia ciudadana” se realizó en el marco del Programa EUROSOCIAL, y específicamente del Sector Educación del mismo.

Rede@prender se llevó a cabo entre febrero del 2009 y abril de 2010 y fue implementado por el *Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli* (CISP) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que con este propósito suscribieron el Convenio 1495, que establece las modalidades operativas de la colaboración. Entre ellas, la creación de una Unidad de Gestión conformadas por personal de ambas entidades.

⁴ Que los autores agradecen por haber facilitado la consulta de los documentos elaborados en el marco del proyecto.

El Objetivo general del Proyecto era “Contribuir desde el sector educación a mejorar los niveles de cohesión social en Colombia” y su Objetivo específico:

Establecer un mecanismo institucional replicable para implementar prácticas pedagógicas enfocadas hacia el desarrollo de las competencias ciudadanas y aplicarlo en algunas áreas, centros y comunidades de Colombia particularmente aisladas y afectadas por la violencia (Zuluaga, 2010, p. 10).

En términos generales, el proyecto se focalizó en la experimentación de un modelo pedagógico y una ruta de aprendizaje innovadoras en apoyo a la formación docente en competencias ciudadanas (CC) y al ejercicio de los derechos humanos en contextos afectados por situaciones de violencia. De esta manera, se pretendía:

- Fortalecer la acción del Estado en políticas y mecanismos públicos de inclusión e integración en contextos aislados, vulnerados y vulnerables.
- Aumentar el acceso de los docentes a una educación de calidad para desarrollar CC y facilitar el desarrollo de estas competencias entre los estudiantes.
- Contribuir a la construcción de ciudadanía y de espacios públicos que faciliten la identificación de objetivos comunes para una ciudadanía activa que genere pertenencia, identidad y seguridad.

A nivel operativo, el proyecto se enfocó en la elaboración de unos Proyectos Pedagógicos de Construcción de Ciudadanía (PPCC) orientados a la institucionalización de la formación en CC.

Sus contenidos se divulgaron a través de una plataforma informática y de un curso virtual. Los docentes tuvieron acceso al curso a través de la plataforma y recibieron acompañamiento presencial mediante tres misiones de los tutores en cada zona, cuyos propósitos principales fueron: (a) motivar, fortalecer y apoyar la adquisición de las capacidades y competencias digitales necesarias

para el manejo de la plataforma; (b) propiciar un conocimiento entre tutores y usuarios que fortalezca la acción de acompañamiento virtual; (c) diseñar y ejecutar una estrategia orientada a la sostenibilidad futura de la acción.



Fuente: elaboración del autor.

Gráfico 3. Ubicación de las instituciones educativas

Los beneficiarios directos fueron 20 instituciones educativas, ubicadas en 5 departamentos y 11 municipios (ver tabla 1).

Para la selección de los docentes se tuvieron en cuenta diferentes variables como: sexo, edad, estudios, experiencia, entre otras. De los 183 docentes que se inscribieron, inicialmente se escogieron 120, 57% mujeres y 43% hombres (Rede@prender, 2009b y 2010), que tuvieron acceso al curso virtual. Se beneficiaron además varios miles de estudiantes que cursaban las instituciones educativas seleccionadas.

Las actividades se articularon en cuatro fases.

- *Fase pre-operativa*: conformación del equipo, análisis de contexto en los municipios y los colegios, identificación de buenas prácticas y evaluación de condiciones en conectividad e infraestructura TIC en las instituciones educativas.
- *Fase 1*: alistamiento de la plataforma virtual, análisis y extrapolación de los aplicativos utilizados en otros proyectos del MEN, concertación con las Secretarías de Educación (Direcciones de Calidad), implementación de condiciones de conectividad e infraestructura tecnológica, y diseño de la estrategia de formación virtual.
- *Fase 2*: puesta en marcha y ejecución de la estrategia virtual, definición y activación de las herramientas interactivas, definición de los contenidos, elaboración y socialización de los PPCC, elaboración de los criterios y selección de los PPCC más significativos, realización de un encuentro nacional y de varios intercambios entre los docentes involucrados, investigación, selección y socialización de “buenas prácticas” a nivel nacional e internacional e incorporación de estas en la estrategia virtual.
- *Fase 3*: validación de la capacitación virtual realizada (incluida la calidad del acompañamiento y de los servicios de la plataforma), validación de los procesos y criterios de publicación de PPCC significativos, sistematización de la

experiencia; y, por último, diseño, imprenta y distribución de una publicación sobre el proyecto.

Cuadro 1. Información sobre el CISP

El *Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli* (CISP) [Comité Internacional para el Desarrollo de los Pueblos] es una Organización No Gubernamental (ONG) italiana nacida en 1982 y constituida formalmente en enero de 1983. Tiene su sede principal en Roma y opera en el campo de la cooperación internacional y de la lucha contra la exclusión social.

Con la colaboración de los distintos socios locales, el CISP ha realizado y realiza proyectos de desarrollo, rehabilitación, ayuda humanitaria e investigación aplicada en más de 30 países de África, América Latina, Medio Oriente, Asia y Europa del Este. En los países de la Unión Europea desarrolla proyectos de información, capacitación, educación al desarrollo, lucha contra el racismo y la exclusión social.

El CISP trabaja desde 1983 en Colombia, en donde ha realizado múltiples proyectos en una docena de departamentos del país y en varios sectores operativos: apoyo a la producción agropecuaria y pesquera a pequeña escala; salud y saneamiento básico; reforestación, gestión sustentable de recursos naturales y manejo de cuencas hidrográficas; protección a la niñez de la calle y lucha a la prostitución de los menores de edad.

2.2 Instituciones educativas visitadas

La misión de evaluación realizada a principios del 2010 y antes mencionada visitó a 7 de las 20 instituciones educativas (IE) que participaron en la realización del proyecto. Las mismas están señaladas con un asterisco (*) en la tabla siguiente.

Tabla 1.

Listado y ubicación de las instituciones educativas involucradas

Departamentos	Municipios	Instituciones educativas
Arauca	Saravena	Concentración Técnica de Desarrollo Rural
		Institución Educativa Agropecuario José Odel Lizarazo
	Tame	Colegio Nacional San Luis
		Institución Educativa de Promoción Agropecuaria
Magdalena	Santa Marta	Institución Educativa Distrital el Pando
		Institución Educativa Rodrigo de Bastidas
		Institución Educativa Distrital Jesús Espeleta Fajardo
		Institución Educativa Distrital Julio José Ceballos Ospina
Putumayo	Orito	Institución Educativa Gabriela Mistral
		Centro Educativo Rural El Empalme
	Puerto Guzmán	Institución Educativa Amazónica (*)
		Institución Educativa Rural Rafael Reyes (*)
	Valle del Guamuez	Institución Educativa Ciudad La Hormiga
Tolima	Falán	Institución Educativa Normal Superior Fabio Lozano Torrijos (*)
	Icononzo	Institución Educativa Normal Superior de Icononzo (*)
	Villahermosa	Institución Educativa Normal Superior de Villahermosa (*)
Valle del Cauca	Florida	Institución Educativa Las Américas
		Institución Educativa Ciudad de Florida
	Trujillo	Institución Educativa Julián Trujillo (*)
		Institución Educativa Manuel María Mallarino (*)

Fuente: Zuluaga, 2010.

A continuación se presenta una información básica sobre las IE visitadas y se sintetizan los principales resultados logrados en cada una de ellas.

Instituto Educativo Amazónico (Municipio de Puerto Guzmán, Putumayo): Tiene tres sedes: Preescolar, Primaria y Bachillerato. 6 docentes siguieron el curso. Después de las 18.00, es

muy peligroso transitar por ciertas carreteras y los habitantes incorporaron la presencia militar a su paisaje cotidiano. En el primer semestre del 2010, algunos soldados apoyaron la construcción de tres aulas nuevas y esto ocasionó un enfrentamiento armado entre estos y la guerrilla en la misma escuela. En la plaza principal del pueblo, donde está la alcaldía, y a lo largo de la carretera había diversas barricadas hechas con costales de arena.

Resultados logrados: a) Los docentes se apropiaron de los conceptos y manejo de las CC. b) Aumentó la conciencia sobre la resolución de conflictos y mejoraron las relaciones y el ambiente educativo. c) Se aprendió que el manejo de las emociones ayuda a enfrentar los miedos y a reflexionar sobre las dificultades personales y sociales. d) Aumentó la capacidad de liderar procesos y proyectos para el bienestar escolar: el curso funcionó también como un estímulo a las actividades sociales que ya se venían desarrollando.

Instituto Educativo Rural “Rafael Reyes” (Municipio de Puerto Guzmán, Putumayo): La sede central tiene 186 alumnos de primaria y 204 de secundaria. El instituto cuenta también con otras 5 sedes de primaria (133 alumnos en total). 5 docentes siguieron el curso virtual. El rector apoyó la aplicación del curso a las otras sedes. La situación de orden público ha mejorado: hasta el 2002 para transitar en algunas zonas era necesario el permiso de la guerrilla. Al salir del colegio, pocos jóvenes continúan los estudios superiores en otras ciudades y la mayoría empieza a trabajar en la agricultura o en la extracción del oro. De vez en cuando, los militares utilizan la escuela para alojarse durante los fines de semana y esto afecta la comunidad educativa, que está expuesta a un posible enfrentamiento armado. La tala de bosques es alarmante. Los que denuncian la situación de derechos humanos y de los recursos naturales lo hacen arriesgando su vida.

Resultados logrados: a) Los docentes ampliaron sus conocimientos y experiencias a través de los intercambios en la red, los encuentros nacionales y las competencias digitales. b) Se dieron cambios positivos en las relaciones entre docentes y alumnos, así como en las relaciones familiares y laborales. c) Se recuperaron valores que se

habían perdido, como la convivencia, la responsabilidad, la participación. d) Aumentaron las actividades de integración, solidaridad, respeto, tolerancia entre los alumnos y se abordaron problemáticas antes ignoradas (ej. jóvenes embarazadas).

Instituto Educativo Normal Superior de Villahermosa (Municipio de Villahermosa, Tolima): Tiene 300 alumnos; 6 docentes siguieron el curso virtual. Este grupo de usuarios se destacó por su activa participación al curso y contó con el liderazgo del rector, que facilitó y estimuló el desarrollo de las actividades.

Resultados logrados: a) Se potenciaron las actividades que ya se venían realizando. b) Se incorporaron nuevos enfoques para conocer-reconocer los derechos y resolver conflictos. c) Se adquirieron nuevos conocimientos a través de los intercambios con otras experiencias de la red, del encuentro nacional y de las competencias digitales para acceder a la plataforma. d) Se conocieron y se aplicaron nuevas herramientas pedagógicas para reflexionar sobre sí mismo y mejorar como persona y como docente.

Instituto Educativo Normal Superior “Fabio Lozano” (Municipio de Falán, Tolima): Tiene 300 alumnos y está ubicada en una finca. 5 docentes siguieron el curso virtual. Hasta el 2009 tenían programas de formación agropecuaria, que se suspendieron por la falta de recursos económicos y humanos. El rector apoyó activamente al curso. Una profesora que había tomado un curso de resolución de conflictos, creó un comité de mediación escolar que funciona desde el 2008 y que formó a 30 estudiantes.

Resultados logrados: a) Se fortaleció la mediación escolar para resolver los conflictos y fomentar la buena convivencia. En este contexto, mejoraron notablemente las relaciones entre docentes y estudiantes. b) Se logró un espacio durante la jornada pedagógica para que los docentes que recibían el curso pudieran formar a otros compañeros. c) Se reorientó y se mejoró el curso sobre la democracia y los conversatorios con los jóvenes. d) La autoevaluación fue aprovechada para profundizar el análisis sobre las necesidades de la IE.

Instituto Educativo Normal Superior de Icononzo (Municipio de Icononzo, Tolima): La sede central es amplia y confor-

table y tiene 850 alumnos y los grados 12 y 13 reciben formación para docentes. El instituto cuenta también con otra sede urbana y 9 sedes rurales de primaria (410 alumnos en total). 7 docentes siguieron el curso virtual. Las relaciones entre los estudiantes son difíciles a causa de la intolerancia y del irrespeto. El municipio de Icononzo goza de un relativo bienestar económico y de un clima favorable.

Resultados logrados: a) Se aprovecharon las CC para mejorar la convivencia y la resolución de conflictos, así como las relaciones escolares y familiares. b) Se aprendió que donde hay mayor comunicación hay menos conflictos y que el diálogo viabiliza la resolución de los conflictos. c) Los docentes ampliaron sus conocimientos y experiencias a través de los intercambios en la red y el encuentro nacional. d) El curso funcionó también como un estímulo a los proyectos y actividades sociales que ya se venían desarrollando. e) La Secretaría de Educación adoptó la plataforma virtual como método de presentación de propuestas.

Instituto Educativo “Julián Trujillo” (Municipio de Trujillo, Valle del Cauca): La escuela tiene 7 sedes y unos 1.300 alumnos. Se registran algunos casos de prostitución infantil (femenina y masculina), robos y drogas ligeras. La economía del municipio se basa en el comercio, asociado con actividades agrícolas, ganaderas y forestales. En 2004 tenía una tasa de homicidios muy alta (175 cada cien mil personas). Posteriormente, la situación mejoró, pero en 2010 la rectora tuvo que dejar el pueblo por amenazas.

Resultados logrados: a) Las nuevas prácticas pedagógicas dieron un gran aporte al mejoramiento de la didáctica y fueron aplicadas en múltiples contextos, incluidos los procesos participativos. b) Las CC adquiridas fueron aprovechadas también para comprender y manejar las emociones y la agresividad de los jóvenes, solucionar los conflictos y mejorar las relaciones.

Instituto Educativo “Manuel María Mallarino” (Municipio de Trujillo, Valle del Cauca): La escuela tiene dos sedes: Primaria (240 alumnos) y Bachillerato (242 alumnos). La sede central goza de buenas instalaciones (grandes extensiones verdes, para la cría de ganado y especies menores, frutales y huerta, y una piscina)

y cuenta con formación técnico agropecuario en convenio con el SENA. Dispone además de equipos para la elaboración de yogurt, conservas y embutidos. Los estudiantes traen los ingredientes y luego se reparten los productos elaborados, que se venden o se consumen en las casas. Lamentablemente, hay gran deserción escolar y se presentan casos de drogas ligeras y embarazo adolescente, aunque estos están disminuyendo.

Resultados logrados: a) Las CC fueron introducidas exitosamente en el saber y la práctica pedagógica: los estudiantes empezaron a pensar de otra forma y mejoraron notablemente la calidad de la convivencia y el nivel académico. b) Se reconoció la importancia de lo lúdico para despertar los intereses cognitivos. c) Los docentes aprendieron a entender mejor a los estudiantes y sus problemáticas. d) Los estudiantes aprendieron a valorar la importancia del diálogo y a canalizar la agresividad a través del manejo de conflictos. e) Mejoraron las relaciones en la comunidad educativa.

2.3 Principales logros

En términos generales, se puede afirmar que el proyecto, a través de un proceso aprender-haciendo, ha creado las bases metodológicas, las herramientas didácticas y la coordinación institucional necesarias para el fortalecimiento de la cohesión social en zonas aisladas y afectadas por la violencia (Franco Berón, 2010). Las prácticas pedagógicas implementadas han fortalecido el sistema educativo como un mecanismo de refuerzo de la cohesión social por su enfoque centrado en las CC.

Entre los logros principales se encuentra también el establecimiento de un mecanismo institucional replicable para implementar las prácticas pedagógicas innovadoras. Al respecto, fue fundamental la relación que se construyó entre el MEN y el CISP y la solidez de los acuerdos de fondo sobre las apuestas estratégicas y la proyección del proyecto.

Además, gracias a la positiva colaboración entre estas dos entidades, se pudieron involucrar en los contenidos pedagógicos y

didácticos del curso virtual los lineamientos de la Política de Competencias Ciudadanas y la visión que tiene el MEN sobre la formación docente.

Por otro lado, el apoyo del MEN permitió contar con la activa participación de las Secretarías de Educación y las IE, al estar articuladas al Proyecto de Desarrollo de Competencias Ciudadanas en Contextos de Violencia, adscrito a la Subdirección de Articulación Educativa e Intersectorial del MEN. De esta manera, el CISP se benefició del apoyo del MEN y contó con un socio estratégico para darle sostenibilidad a las actividades y dejar capacidad instalada a nivel regional. A su vez, el MEN se benefició de la relación con el CISP, al recibir asesoría técnica en el proceso de planeación, ejecución, seguimiento y monitoreo del proceso que fue realizado de manera coordinada y bajo unos criterios compartidos.

En general, la coordinación y la alianza estratégica entre las dos entidades permitió la adecuada ejecución del proyecto, el logro de los resultados planteados, y el fortalecimiento de las Secretarías de Educación, sentando las bases para lograr un alto nivel de sostenibilidad. Fue fundamental contar también con un equipo técnico para que este asesorara en temas relacionados con la planeación, la pedagogía y la didáctica.

A nivel general, se sintetizan a continuación los principales logros del proyecto.

- a. Creación, a través de un proceso aprender-haciendo, de los instrumentos, y la coordinación institucional necesaria para el fortalecimiento de la cohesión social en zonas aisladas y afectadas por la violencia.
- b. Establecimiento de un mecanismo institucional replicable para implementar las prácticas pedagógicas innovadoras vinculadas a las CC.
- c. Valoración de los avances existentes en las IE involucradas e inclusión de las mismas en el trabajo por CC.
- d. Creación de una plataforma informática.

- e. Diseño de un curso virtual en CC y participación en el mismo de unos 120 docentes.
- f. Identificación y sistematización de algunas buenas prácticas, e integración de las mismas en el curso.
- g. Formalización de una metodología específica para la formación a distancia y entrega de herramientas pedagógicas diseñadas para responder a las dificultades típicas de los contextos de violencia y aislamiento.
- h. Elaboración de 20 Proyectos Pedagógicos en Construcción de Ciudadanía (PPCC) basadas en las CC.
- i. Reconocimiento por parte de los usuarios de la importancia de involucrar las CC en las prácticas de aula, en el entorno escolar y en la vida cotidiana.

La comparación de las dos primeras columnas del marco lógico con los datos que surgen de la evaluación (Zuluaga, 2010) permite concluir que el proyecto cumplió cabalmente con los resultados esperados.

Tabla 2.
Análisis puntual de los resultados logrados

Resultados esperados	Indicadores objetivamente verificables	Resultados logrados
1. Una red de agentes educativos que intercambian experiencias, reflexiones y criterios sobre cómo desarrollar CC para el ejercicio de los derechos humanos en contextos de violencia, que apoye los docentes [...] y contribuya a fortalecer su acción en los establecimientos educativos en contextos de violencia.	Número de agentes educativos que participan de manera proactiva en la red: por lo menos 10 agentes para cada área seleccionada (50 docentes en total).	En el proceso de formación participaron 120 docentes en las 5 áreas seleccionadas (departamentos).
	Número de experiencias congruentes con la educación en contextos de violencia identificadas dentro de las 20 instituciones educativas (IE) e intercambiadas en el marco de la red.	Se identificaron 5 experiencias congruentes (buenas prácticas).

Continúa...

Resultados esperados	Indicadores objetivamente verificables	Resultados logrados
2. Una plataforma virtual que soporte un mecanismo de formación en competencias ciudadanas para los distintos agentes educativos, con herramientas específicas para la construcción de conocimiento colectivo a través de propuestas, avaladas y construidas por los mismos integrantes.	Existencia de la plataforma.	Se realizó una plataforma para la formación virtual que en julio de 2010 fue transferida al portal del MEN para la formación de los docentes.
	Existencia de una metodología específica de formación a distancia, que incluya por lo menos una buena práctica de una experiencia analizada en el marco de los intercambios.	Se formalizó una metodología de formación a distancia articulada en 5 módulos. La misma incluye las buenas prácticas analizadas en los intercambios con la Escuela "Espacio de Paz" de Andalucía (España) y la red de Centros de Actividades Juveniles de Argentina, en el Encuentro Nacional de docentes y en los talleres de campo.
	Número de herramientas distintas propuestas y aplicadas por los participantes a la red: por lo menos 5 herramientas desarrolladas y 100 usuarios totales.	Se identificaron y se aplicaron 5 herramientas relativas a las IE: 1. Fabio Lozano Torrijos (Municipio de Falán); 2. Ciudad La Hormiga (La Hormiga); 3. Julio J. Ceballos Ospina (Buritaca); 4. Ciudad La Hormiga (La Hormiga); 5. Manuel M. Mallarino (Icononzo). Ver Tema A.3 del punto 2.4.
	Número de PPCC elaborados: al menos 15.	Se elaboraron 20 PPCC, los cuales han sido socializados en el Encuentro Nacional de Docentes llevado a cabo en Bogotá en el mes de noviembre de 2009.
	Nivel de CC adquiridas por los actores educativos participantes en la red.	Se hicieron tres levantamientos de datos a través de cuestionarios y otros instrumentos (principios, mediados y cierre) del proceso de formación, el cual demuestra los avances logrados por los docentes participantes.

Continúa...

Resultados esperados	Indicadores objetivamente verificables	Resultados logrados
3. Una estrategia de acompañamiento presencial y virtual para todo proceso de formación que se base en nuevas tecnologías y unos criterios, metodologías, lineamientos conceptuales y operativos para implementar PPCC en todas las IE del país.	Una publicación con los criterios, metodología, lineamientos conceptuales y operativos para implementar PPCC: 2.000 copias.	Se realizaron 2 publicaciones: la primera, denominada Ruta del aprendizaje, integra y sistematiza los resultados obtenidos por el Proyecto; la segunda es una guía de planteamiento y apoyo a la construcción de los PPCC.
	Calidad y cantidad de la tecnología informática transferida, instalada y nivel de su utilización: disminución de la brecha digital.	Se adquirieron los equipos de cómputo y se dotaron las escuelas de estrategias de conectividad.

Fuente: elaboración del autor con base en Zuluaga, 2010.

2.4 Análisis de componentes y articulaciones temáticas

A continuación, se presenta un análisis de los dos componentes principales del proyecto y de sus articulaciones temáticas.

COMPONENTE A: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Tema A1: Criterios de selección de las instituciones educativas involucradas

Se valoraron positivamente los criterios y el proceso participativo de selección de los departamentos, municipios e IE involucradas. Estos criterios fueron avalados por las Secretarías de Educación respectivas, mientras que la variedad de las IE (rural, agropecuaria, semi-urbana, urbana, normal superior, etc.) enriqueció la red de intercambios. También es importante destacar la buena coordinación de la gestión para presentar el proyecto en cada zona y motivar los referentes regionales. Por otro lado, vale la pena señalar que no fue siempre muy acertada la elección de los docentes y que sería oportuno afinar los criterios de selección (interés, motivación, competencias digitales, etc.) e involucrar activamente a los rectores en el proceso.

En lo referente al “cubrimiento de zonas aisladas y en contextos de violencia”, algunas comunidades manifestaban una escasa conciencia del contexto propio de su territorio y de la historia reciente del país, propendiendo por la negación de la realidad e incorporando el miedo a la cotidianidad, sin aprender la enseñanza que puede dar la recuperación de la memoria y el análisis de los efectos sociales, económicos y culturales del conflicto armado para la convivencia pacífica. Respecto al “aislamiento”, la red vial que conecta gran parte de los municipios participantes es deficiente y algunos se encuentran a grandes distancias de los centros principales.

Tema A2: Análisis comparativo y lectura de los contextos preseleccionados

Teniendo en cuenta que la duración inicialmente prevista del proyecto era de tan sólo 10 meses (febrero-noviembre de 2009) y se debía diseñar una estrategia virtual antes de empezar las actividades, se observan ciertas deficiencias en la realización de algunas actividades, como por ejemplo el análisis de contexto.

Por eso el análisis del contexto hizo énfasis en lo descriptivo y no profundizó lo suficiente en los aspectos sociales para disponer de un marco analítico completo de las áreas de operaciones, mientras que la discusión interna de los tutores sobre estos temas no estuvo a la altura de la situación. Al contrario, y especialmente a causa de la situación frágil y vulnerable de estos pueblos⁵, se requería un análisis más profundo.

Tema A3: Profundización de las buenas prácticas y adaptación de sus elementos en los ámbitos locales

Rede@prender fue muy efectivo en la identificación de los criterios de selección de las experiencias exitosas de interés para la política nacional de CC, así como en la elaboración de las herra-

⁵ Que tienen desarrollos económicos desiguales y son centros de disputa de control del territorio por actores al margen de la ley y por las instituciones militares nacionales.

mientas utilizadas para describirlas y sistematizarlas de cara a su posterior reconocimiento, formalización, socialización y replicación. En este proceso se tuvo en cuenta también lo que se aprendió en el marco de los dos intercambios internacionales realizados con la Escuela “Espacio de Paz” de Andalucía (España) y la red de los Centro de Actividades Juveniles de Argentina. En este contexto se identificaron cinco buenas prácticas principales, que se describen a continuación y que fueron apoyadas por el Proyecto.

- Buena práctica 1. *Mediación escolar* en la IENS Fabio Lozano Torrijos (Falán, Tolima). La existencia de conflictos entre estudiantes y docentes y actitudes antisociales hizo necesaria la intervención de los responsables locales para construir una convivencia sana y formar ciudadanos aptos para vivir en sociedad. El proyecto de mediación escolar está asesorado por una docente y por el núcleo ‘Ciudadanos virtuosos para el futuro’ y pretende crear compromisos entre la comunidad educativa y el grupo mediador. Hasta principios de 2010 se habían formado a 30 estudiantes en mediación escolar. Cuando hay problemas, los estudiantes llaman a la profesora y ella convoca al grupo para que resuelva la situación. Mediante el diálogo y la negociación pacífica de los conflictos, se adquieren compromisos para generar cambios de comportamiento entre los estudiantes, tomándolo con seriedad y obligatoriedad.
- Buena práctica 2. *Programa radial* en la IE Ciudad La Hormiga (La Hormiga, Putumayo). Por iniciativa de dos docentes y un sacerdote, en 2008 se lanzó un programa radial de una hora a la semana “Construyamos un mundo posible para vivir en paz”, a través de la emisora comunitaria Proyección Estéreo, donde se orienta y se educa para la vida, la convivencia, la cultura, la paz y los derechos humanos, tomando como referencia problemas de la vida diaria. La IE identificó y señaló algunas debilidades de la comunidad educativa, y

las mismas se volvieron oportunidades de aprendizaje: los estudiantes fortalecen sus habilidades comunicativas para comprender, escribir, escuchar y expresarse a través de la participación en equipo en la realización del programa de radio. Esto favorece el intercambio de ideas, la expresión y la disposición al diálogo. La emisión radial implica manifestación en público de las ideas y conceptos, y exige claridad y ritmo en la expresión verbal, pensar en los oyentes y mantener su interés. Los estudiantes participan activamente en el programa, promoviendo también espacios de reflexión que involucran a toda la comunidad. El proceso pedagógico de creación y difusión del programa involucra directa o indirectamente un clima de aprendizaje colectivo, en un ambiente que enmarca deberes y derechos.

- Buena práctica 3. *Recuperación de la deserción escolar en la IE Julio José Cevallos Ospina* (Buritaca, Magdalena). La IE está en una zona influenciada por grupos armados ilegales y caracterizada por graves problemas económicos. Esto impacta en la población infantil, que se ve forzada a dejar la escuela para trabajar. Aunque los directivos y profesores del colegio han propuesto iniciativas al respecto, estas fueron afectadas por la presión violenta de los grupos armados. Por eso, la IE ha organizado una brigada en contra de la deserción⁶ que consiste en: llamadas telefónicas, visitas a los hogares cercanos y, en algunos casos, a veredas que distan hasta una hora de camino, para preguntar por su ausencia al colegio y motivarlos a continuar con su proceso educativo, así como conversaciones y acciones conjuntas con las Juntas de Acción Comunal (JAC) y de Padres de familia y con la Policía. Con las acciones coor-

⁶ Cabe señalar que la IE se encuentra en un paso donde los vehículos transitan entre los departamentos del Magdalena y de la Guajira, en el que existe un paradero en el cual se comercializan productos agrícolas y comestibles, los cuales son atendidos en muchos casos por niños, niñas y adolescentes de la escuela.

dinadas entre diferentes actores, se busca mitigar el trabajo infantil, sensibilizando a los padres de familia para que apoyen a los niños a seguir su educación.

- Buena práctica 4. *Recopilación de narrativa Kofán en la IE Ciudad la Hormiga* (La Hormiga, Putumayo). Para reconstruir autoestima y reconocer la diversidad y la identidad se recupera la tradición oral de la cultura Kofán, valorándola al mismo nivel que las literaturas y tradiciones nacionales y del idioma español. En este contexto, se planteó como objetivo central la recopilación de textos orales y escritos, de tipo narrativo y lírico, que se encontraban perdidos. Según el profesor que promovió la iniciativa: “Es importante la experiencia realizada [...] ya que los chicos y chicas se sienten motivados a conocer y valorar la tradición ancestral. Esta práctica permitió la vinculación de algunos padres de familia y taitas⁷, quienes colaboraron en la narración y posterior traducción de mitos, leyendas, poesías y canciones a la lengua kofán. Debe señalarse que se decidió incluir [...] esta práctica [...] para pasar de una educación en valores a una educación para las competencias ciudadanas y la democracia” (Franco Berón, 2010). Los temas son: a) introducción sobre la importancia de la literatura colombiana y la clasificación de géneros literarios; b) recopilación de la narrativa oral Kofán; c) encuentros con los taitas; d) clasificación de textos según el género literario (mitos, leyendas, poesía, canción); e) escritura de textos en castellano y lengua kofán.
- Buena práctica 5. *Articulación de las competencias ciudadanas con las matemáticas* en la IE Manuel María Mallarino (Icononzo, Valle del Cauca). El profesor que implementó

7 Una persona sabia que conoce la medicina tradicional de su pueblo indígena para comunicarse con los espíritus y así curar el alma, la mente y el cuerpo. Puede orientar a los demás a vivir como hermanos y en paz.

un proyecto de didáctica matemática denominado “El juego y la enseñanza” afirma:

“Quienes trabajamos en [...] las matemáticas no podemos eludir la responsabilidad social de la educación, generalmente creemos que sólo con disciplina exagerada podemos enseñar las matemáticas [...]. Pero el curso virtual Rede@prender en competencias ciudadanas me enseñó lo contrario: la interacción con los jóvenes, demostrarles que son únicos, valiosos y estimados [...], además la amistad entre los jóvenes y el docente, es vital para acercarnos a ellos. Un estudiante valorado en los conocimientos y en lo afectivo es excelente tanto académica como disciplinariamente. Muchas son las oportunidades de contribuir a ello desde las matemáticas. Nuestra experiencia se centra en tres aspectos: (a) las competencias matemáticas indispensables para todo ciudadano; el papel de la interacción en el aula [...] en la formación de ciudadanos y la resolución de problemas como estrategia para la formación de competencias ciudadanas [...]; (b) la adquisición de competencias matemáticas que le permiten al individuo desarrollarse profesionalmente, [...] y actuar conscientemente en el mundo de hoy [...]; (c) [...] la interacción entre profesores y estudiantes y estos entre sí, juega un papel central [...] y en la formación de los futuros ciudadanos, convirtiendo a la clase de matemáticas en un laboratorio ideal para el desarrollo de competencias ciudadanas. De las relaciones de autoridad que el maestro establezca con sus alumnos, de la manera como los estudiantes contribuyan a la construcción del conocimiento de sus colegas y del carácter que tengan las matemáticas, como edificio monolítico de definiciones y teoremas neutrales y descontextualizados, o como construcción social que responde a visiones y necesidades culturales, depende en buena parte la forma como el alumno aprende a manejar las relaciones de autoridad y como participa en la construcción colectiva de conocimiento. En clase de matemáticas es también central la interacción entre los compañeros. Estrategias como el aprendizaje colectivo y el trabajo cooperativo nos ofrecen excelentes oportunidades para desarrollar y ejercitar competencias ciudadanas”.

Tema A4: Evaluación de la situación ex-ante en cuanto a conectividad y equipo informático

Con el apoyo y el acompañamiento del MEN y de las Secretarías de Educación se realizó la selección de las cinco zonas geográficas participantes. Una de las variables para tener en cuenta en la selección era la información sobre conectividad e infraestructura tecnológica.

El proyecto realizó visitas en las IE seleccionadas y analizó las condiciones de conectividad e infraestructura existentes. Se buscó, se licitó y se contrató una empresa externa para proveer e instalar los computadores, software y conexiones requeridas para poner en funcionamiento salas de Internet en las 20 IE.

El informe dio los siguientes resultados (Rede@prender 2010): (1) el 70% de las IE seleccionadas no contaban con servicio adecuado de Internet; (2) en la mayoría de las IE el servicio ofrecido era deficiente y era necesario activar planes particulares para obtener una mejor conexión a Internet; (3) era necesario realizar una inversión de mejoramiento en el 95% de las IE seleccionadas.

Además, de las 20 IE; 17 tenían conectividad entre 2 y 6 horas diarias y tan sólo 3 tenían 24 horas de conexión (Rede@prender 2010).

COMPONENTE B: DESARROLLO Y ADECUACIÓN TECNOLÓGICA Y PEDAGÓGICA

Tema B1: Efectividad de la situación ex-post en cuanto a conectividad y equipo informático

Teniendo en cuenta el proceso de análisis de la conectividad e infraestructura realizado, se lanzó una licitación nacional y se procedió posteriormente a la compra e instalación de los equipos en cada IE. Sin embargo, la definición de necesidades para creación y/o ajuste de infraestructura no resaltó suficientemente las dificultades de conexión de la mayor parte de las IE. Los equipos adquiridos

mejoraron notablemente la comunicación, pero aun así la conectividad era lenta y se interrumpía con frecuencia, lo que ha producido desmotivación en algunos docentes y ha dificultado seguir el curso. Es necesario tener en cuenta esta dificultad para la posterior ampliación del curso, y posiblemente adquirir nuevos módem. Las empresas que manejan las antenas y el sistema de conexión deberían aumentar su calidad. Cabe señalar que el proyecto tenía recursos limitados y que las opciones alternativas de conectividad (vía satélite o celular) no era económicamente viables. Adicionalmente, en esa época el Estado colombiano se encontraba en el proceso de licitación para la adjudicación de un satélite que entraría a dar el 100% de cobertura gratuita a las escuelas en todo el país. Por tal razón el MEN no estaba interesado en invertir una gran cantidad de recursos.

Los resultados de los cuestionarios suministrados después de la realización del primer módulo del curso (Rede@prender, 2009c), evidencian que los docentes no consideraron el acceso a Internet como adecuado, suficiente y rápido. De hecho, su evaluación fue levemente superior a un promedio de 2, frente a un puntaje máximo de 4. En las respuestas a las preguntas abiertas, varios docentes expresan que en algunas zonas, en especial en Putumayo y Arauca, es difícil el acceso a Internet por la mala señal y los recortes de luz.

Tabla 3.
Evaluación de la conectividad para el acceso a Internet

	Media
Creo que tuve el tiempo necesario para desarrollar las actividades	2,2
Mi acceso a Internet durante el desarrollo del módulo 1 fue:	
Adecuado	2,4
Suficiente	2,2
Rápido	2,1

Nota: Se podía atribuir un puntaje comprendido entre 0 (mínimo) y 4 (máximo).

Fuente: Rede@prender 2009c.

Tema B2: Existencia y funcionamiento de la plataforma virtual

A partir de la información sobre los programas ya existentes, se alistó la plataforma informática que sigue operativa hasta hoy [www.redeaprender.org]. Su diseño se articuló con los parámetros del portal Colombia Aprende del MEN [www.colombiaaprende.edu.co], logrando así mayor visibilidad para el proyecto, que por esta vía fue conocido por todos los actores educativos del país, y sostenibilidad, gracias al apoyo técnico del área de sistemas. Por ende, el curso diseñado y experimentado en el marco de Rede@prender ya no necesita asesoría externa y tiene mantenimiento de parte de los responsables del funcionamiento del portal.

La pedagogía de las CC se juega en la acción cotidiana de los docentes en aulas, escuelas y entorno escolar comunitario (escenario de lo micro y lo macro). En este sentido la entrada al curso y su flujo didáctico se construye así: (i) lo personal-individual y sus relaciones con la vida cotidiana; (ii) lo grupal en el contexto del aula; (iii) lo escolar en la interacción con el entorno y los otros docentes; (iv) lo institucional en la gestión más general del colegio; (v) la sostenibilidad mediante la implementación de los PPCC.

El diseño y los módulos del curso se han transformado con base en la experiencia de la primera cohorte (septiembre-diciembre de 2009), que fue sistematizada en enero de 2010, con el propósito de adaptarlos a las necesidades de los usuarios.

El curso virtual, que se sigue impartiendo hoy día, tiene una duración total de unas 200 horas en 4 meses, con una asignación semanal de 8 horas en línea y 4 horas para realizar autónomamente lecturas y ejercicios.

Tabla 4.
Articulación del curso virtual

Módulo	Temas/Actividades
Tutorial para estudiantes	Información necesaria para identificar y aprovechar los recursos disponibles para los estudiantes.
Módulo 0: Instrucciones antes de empezar	Breve prólogo para un viaje; Objetivos del curso; Principios generales y pedagógicos; Instrucciones para el uso de la plataforma y la realización del curso.
Módulo 1: Docentes, aula y escuela	Actividad 1. Recordar es vivir. Reconstruyendo mi historia pedagógica. Actividad 2. Mi quehacer docente. De la percepción a la práctica. Actividad 3. Del contexto al texto y del territorio al mapa. Una lectura de mi institución educativa.
Módulo 2: Convivencia y paz	Identificación de mis emociones; El conflicto: una oportunidad de vida; Construcción de estrategias PPCC.
Módulo 3: Participación y responsabilidad democrática	Formas de participación en el aula; Formas de participación en la escuela; Construcción de estrategias PPCC.
Módulo 4: Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias	¿Qué es la pluralidad en un marco de competencias ciudadanas?; Pluralidad y discriminación; Construcción de estrategias PPCC.

Fuente: Zuluaga, 2010 y Rede@prender, 2010.

Al respecto, se observa lo siguiente: (1) el Módulo 1 da la visión general de la estrategia pedagógica en CC y en cualquier momento los usuarios pueden volver a él para recuperar pistas generales; (2) los demás módulos profundizan temas específicos y plantean actividades de acompañamiento a cada uno de ellos; (3) al final del curso virtual los usuarios diseñan sus propias actividades pedagógicas; (4) los talleres motivan a los docentes, aclaran, fortalecen y profundizan las tareas conducentes al diseño de los PPCC. Estos talleres quedan consignados en guías impresas que contienen actividades de aula sugeridas.

El acceso y uso de la plataforma ha sido percibido con gran interés, tanto por los docentes como por las Secretarías de Educación, que ya la utilizan también como herramienta para la presentación de propuestas institucionales y la encuentran de utilidad para articularla a otros programas que están realizando.

Se han producido intercambios de propuestas entre docentes a raíz del Encuentro Nacional entre los usuarios del proyecto, que se realizó en Bogotá en noviembre de 2009, donde se identificaron problemáticas e intereses comunes y se propició la creación de redes de intercambio entre participantes.

El proceso de aprendizaje y la realización del Encuentro Nacional viabilizaron además el análisis y la introducción de algunas innovaciones. Entre ellas: a) mejoramiento de las competencias digitales de docentes y estudiantes; b) el trabajo virtual debe ser acompañado por acciones presenciales de grupos de usuarios, la realización de talleres y la elaboración de cartillas guía; c) los talleres conducen a: depuración de actividades pedagógicas por aspectos comunes y por prioridades; debates con ejercicio democrático y de ciudadanía, que además mejoran la sostenibilidad y facilitan el diseño de los PPCC (Rede@prender, 2009d).

Tema B3: Fortalecimiento de las capacidades pedagógicas de los docentes involucrados

El proyecto ha logrado avances muy importantes en lo referente al fortalecimiento de las capacidades pedagógicas en CC de los docentes involucrados. Se sintetizan a continuación los más destacados.

- Reconocimiento de los rectores sobre pertinencia del proyecto. Algunos lo consideran fundamental para sus IE y valoran los aportes que el conocimiento y las prácticas en CC hacen a su tarea de dirección.
- Los docentes han adquirido, reforzado y profundizado nuevos conocimientos acerca de las CC⁸, que se manifiestan también en la elaboración de instrumentos didácticos para enseñar a pensar de otra forma y se fundamentan en el reconocimiento de la importancia de lo lúdico en la práctica pedagógica para despertar los intereses cognitivos.

8 Casi el 80% de los docentes que terminaron el curso virtual manifestaron haber encontrado mucha utilidad a los conceptos de CC para comprender y resolver situaciones difíciles en el aula y, aun, fuera de la escuela.

- Estos conocimientos se utilizan también en el diseño y/o recuperación de prácticas y herramientas pedagógicas que responden a la lectura del contexto y ayudan a manejar situaciones difíciles y a resolver conflictos. Además, esta enseñanza se considera útil para mejorar la convivencia y los procesos organizativos.
- Se ha mejorado el ambiente educativo y potenciado la participación en actividades sociales, así como el liderazgo en procesos y proyectos escolares.
- Concientización en los docentes sobre otras maneras de resolver los conflictos pacíficamente: mejoramiento de las relaciones al interior de la IE y reconocimiento de la importancia del manejo de las emociones para enfrentar los miedos y reflexionar sobre las dificultades personales y sociales, propias y ajenas.
- Aumento de la comunicación y disminución de los conflictos, ya que se comprobó que con el diálogo y la tolerancia se resuelven los conflictos y se mejora la convivencia en la comunidad educativa.
- El enriquecimiento intelectual y personal a través del intercambio de saberes viabilizado por la red de docentes permite la actualización de conocimientos y la identificación de problemáticas y soluciones comunes.
- Motivación de la expresión de intereses y miradas comunes acerca de las diversas situaciones enfrentadas, lo que produce la realización de acciones colectivas para abordarlas.

2.5 Sistema de monitoreo

En este marco, después del levantamiento de la información necesaria para constituir la línea de base⁹ (Rede@prender, 2009a),

⁹ La línea de base es la primera medición de los indicadores contemplados en el diseño de un proyecto y, por ende, permite conocer los valores respectivos al momento de iniciarse las actividades planificadas, para así estar en condición de compararlos con los mismos valores durante y después de la realización del proyecto y estar en condición de medir su impacto.

el proyecto actualizó periódicamente la información disponible sobre las actividades realizadas, los resultados logrados y las opiniones de los docentes que participaban.

Este trabajo, realizado de manera muy profesional y oportuna, permitió ajustar sobre la marcha la proyección estratégica, la metodología de trabajo y las actividades.

Tabla 5.
Evaluación del Módulo 1 por parte de los docentes

	Media
Pienso que el módulo 1:	
Cumplió con los objetivos que se planteó	3,2
Me permitió comprender mejor las competencias ciudadanas	3,5
Utilizó una metodología adecuada	3,1
Aportó a mi quehacer docente	3,6
Me ayudó a realizar reflexiones personales	3,6
Me proporcionó herramientas útiles para aplicarlas en mi entorno.	3,5
Creo que el contenido del módulo 1 fue:	
Claro	3,4
Completo	3,3
Interesante	3,5
Útil	3,4
Creo que las actividades que realicé en el módulo 1 fueron:	
Claras	3,2
Interesantes	3,5
Útiles	3,6

Nota: Se podía atribuir un puntaje comprendido entre 0 (mínimo) y 4 (máximo).

Fuente: Rede@prender, 2009c.

3. CONCLUSIONES

El proyecto piloto Rede@prender tenía el propósito general de fortalecer la cohesión social a largo plazo, a través de un incre-

mento en la eficacia y eficiencia de la política pública en el sector educativo y la formulación e implementación de un modelo pedagógico innovador basado en una plataforma informática y un curso virtual.

Con base al análisis realizado, se puede afirmar que el proyecto hizo un aporte relevante en la introducción de innovaciones en la política pública y en sus mecanismos de gestión. Rede@prender ha sido crucial para fortalecer a las administraciones involucradas¹⁰ y apoyar a la comunidad educativa en la enseñanza de la ciudadanía y la creación de ambientes democráticos¹¹, de tal manera que los estudiantes adquieran las capacidades necesarias para contribuir en forma permanente a la construcción de un país mejor.

A continuación, se presentan las principales conclusiones del estudio, con énfasis en la aplicación de los criterios de evaluación (Zuluaga, 2010) y las lecciones aprendidas (Tassara, 2011).

3.1 Aplicación de los criterios de evaluación

Los criterios principales para la evaluación de los proyectos de cooperación al desarrollo son cinco: pertinencia, eficiencia, eficacia, impacto y sostenibilidad. Como es sabido, los mismos fueron formalizados por el Comité de Ayuda al Desarrollo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (DAC, 1991), consensuados a lo largo del tiempo por las principales agencias nacionales y multilaterales, y son actualmente reconocidos y utilizados internacionalmente.

- *Pertinencia*

Primero que todo, es importante señalar que se trataba de un proyecto piloto, sin muchos antecedentes, tanto a nivel del diseño de las actividades como respecto a la coordinación institucional. A

10 A través de los dirigentes del MEN y de las Secretarías de Educación, y de los rectores de las IE.

11 Dándole prioridad a zonas aisladas, económicamente desfavorecidas y afectadas por la violencia.

pesar de esto, las entidades ejecutoras lograron estructurar la base metodológica y organizativa necesaria para realizar un proyecto de cohesión social replicable.

Además, se trató de un proyecto muy pertinente y necesario en un país que tiene altos índices de violencia y exclusión social. Al respecto, es suficiente recordar que en Colombia el coeficiente de Gini, que mide la desigualdad en la distribución del ingreso, llega al 0,585, siendo el segundo más alto de América Latina y el Caribe después de Haití (PNUD, 2011). Además, Colombia se caracteriza por una marcada dualidad social: una monopolización de la política y la economía por una minoría, esencialmente urbana, y grandes masas rurales viviendo a un nivel de subsistencia. Según datos del 2011 (DANE 2012), en el país existen unos 22 millones de personas que viven en la pobreza monetaria (39,8% de la población) y casi 7 millones que viven en la indigencia (12,6% de la población)¹².

- *Eficiencia*

El tiempo de ejecución de Rede@prender (febrero 2009 - abril 2010) no solo fue corto para algunas de las actividades, sino que volvió imposible sincronizar su realización con el calendario escolar¹³ e hizo coincidir la realización del curso virtual con un época muy atareada para los docentes. Otro aspecto es que el curso tenía un fuerte componente de formación a distancia y que varios docentes necesitaban un acompañamiento presencial en la fase inicial. Lo anterior, sumado a la escasa calidad de la conexión a Internet en algunas zonas, generó muchas dificultades en varias etapas de la realización.

12 El Banco Mundial establece un ingreso diario de 2 y 1,25 dólares como líneas de la pobreza y de la indigencia. En el caso de Colombia, en 2009 la Misión para el Empalme de las Series de Empleo, Pobreza y Desigualdad (MESEP) estableció una nueva metodología para medir la pobreza monetaria. Para una mayor transparencia, los datos mencionados se refieren a la metodología utilizada hasta 2010.

13 La dificultad de sincronizar los ritmos de la cooperación internacional con el calendario de un proyecto puede generar desfases y problemas, lo que hace que algunas actividades se tengan que ejecutar en muy poco tiempo y que se ponga a riesgo su calidad.

Estas dificultades se enfrentaron oportunamente y con un alto nivel de eficiencia, ya que el proyecto contó con una buena coordinación operativa a nivel institucional y con un equipo humano con la necesaria profesionalidad y flexibilidad para hacer los ajustes necesarios y solucionar los problemas que se presentaban sobre la marcha. A través de un proceso de aprender-corregir-haciendo, el equipo y los tutores lograron adaptarse a las diferentes situaciones de las IE y a las necesidades específicas de los docentes.

- *Eficacia*

La calidad de los resultados logrados fue muy alta. Como este aspecto ya se profundizó en el punto 2.4, en este contexto es suficiente recordar sintéticamente los siguientes logros: los acuerdos institucionales y la coordinación interinstitucional; el diseño de la plataforma y la implementación del curso virtual; el apoyo otorgado a los docentes; la activación de una red de intercambios de experiencias.

La eficacia en la realización del proyecto queda evidenciada también por el nivel muy elevado de satisfacción manifestado por los beneficiarios directos en los cuestionarios suministrados, como se aprecia, por ejemplo, en los datos de la tabla 5.

- *Impacto*

Las perspectivas de impacto son muy positivas. Entre otras razones, esto se debe a que Rede@prender es coherente con la política del MEN orientada al mejoramiento de la calidad educativa, donde se plantea la consolidación de competencias básicas y ciudadanas y el mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes (MEN, 2003).

Por otro lado, uno de los impactos más positivos generados por el proyecto ha sido el fortalecimiento de las relaciones y articulaciones entre el Área de Educación del MEN a nivel nacional, las Secretarías de Educación a nivel departamental y municipal, y las IE a nivel local.

Finalmente, como observa Franco Berón (2010, p. 9),

La construcción del proyecto piloto muestra una sólida articulación de intereses comunes entre las instituciones, en la intención de buscar incidencia en el fortalecimiento de la cohesión social desde políticas públicas claramente definidas; en el reconocimiento del país y del MEN como oferentes y no sólo como demandantes de asistencia técnica; en la convergencia de intereses sobre formación de docentes en el tema, en la concepción de afectar el entorno escolar y salir del ámbito exclusivo de la escuela como campo de acción [...] (p. 9).

Sin embargo, para validar el impacto de Rede@prender a largo plazo, sería oportuno que el MEN realizara una evaluación ex post por lo menos unos tres años después del cierre del Proyecto.

- *Sostenibilidad*

El proyecto consolidó un mecanismo operativo e institucional sostenible y replicable para implementar prácticas pedagógicas enfocadas hacia el desarrollo de una política de CC y para aplicarlas en áreas marginadas, centros y comunidades afectadas por la violencia. En este contexto, es importante recordar que la metodología pedagógica y las herramientas didácticas se diseñaron conjuntamente con las principales instituciones implicadas.

Además, como ya se evidenció, existen acuerdos y normativas del MEN que promueven la definición de estrategias concertadas para acompañar la consolidación del Proyecto Desarrollo de Competencias Ciudadanas en Contextos de Violencia, que tiene la misma filosofía pedagógica del proyecto piloto Rede@prender.

Por lo anterior, las actividades experimentadas con Rede@prender se siguen realizando en varias regiones del país, demostrando así con los hechos su impacto y sostenibilidad.

Existen otros factores que reafirman la sostenibilidad de las actividades realizadas en el marco del proyecto. El primero es que el Plan Sectorial 2010-2014 del MEN (2011) detecta como hoy día el 15% de las IE cuentan con proyectos y actividades para el desarrollo de CC y establece la meta de llegar al 100% para el 2014, añadiendo

que para el mismo año el 100% de las 94 Secretarías de educación certificadas estén orientando las IE en la implementación de los mismos. Otro factor relevante es que, desde 2011, las actividades orientadas a la adquisición de las CC fueron incluidas en la realización de los planes de apoyo al mejoramiento de las Secretarías de Educación, los cuales forman parte del Programa de Calidad del MEN y de los planes de mejoramiento institucional de las IE.

Finalmente, el MEN (2011) señala también la futura expansión del programa de CC, que se realizará

A través de un empréstito con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que contempla un componente de competencias ciudadanas y una educación para el ejercicio de los derechos humanos, el Gobierno Nacional buscará fortalecer la capacidad de los establecimientos educativos de preescolar, básica y media para crear ambientes de aprendizaje democráticos, que incidan en la percepción del clima escolar y favorezcan el desempeño de los estudiantes (p. 45).

Para aumentar aún más el impacto sería aconsejable: a) encontrar la manera de mitigar las dinámicas más politizadas de las administraciones regionales, para que la ejecución de las actividades orientadas a la adquisición de las CC no se vea amenazada por los vaivenes de la política local; y b) adoptar unos incentivos (económicos o de otro tipo) para los docentes más comprometidos en la realización de dichas actividades.

3.2 Lecciones aprendidas

En términos generales, se puede afirmar que la experiencia analizada representa un buen ejemplo de la nueva filosofía de la cooperación internacional para el desarrollo, que se orienta cada vez más a apoyar la realización de políticas definidas por los países receptores de la cooperación. Además, en los países con ingresos medios, como es el caso de Colombia y de la gran mayoría de los países de América Latina, la cooperación internacional fomenta la adopción de políticas públicas orientadas al desarrollo social, al

fortalecimiento de las capacidades de las instituciones y de las organizaciones de la sociedad civil y a la formación de los recursos humanos.

En términos específicos, las lecciones aprendidas en lo referente a Red@prender pueden ser sintetizadas de la siguiente manera.

En primer lugar, la cooperación tiene que fundamentarse en un atento análisis de la situación del país y del territorio en el cual se va a operar. Por eso es muy importante que el diseño de los proyectos se oriente en fortalecer las estrategias y las políticas formuladas por las instituciones nacionales y los actores locales, ampliando las dinámicas de participación ciudadana y valorizando al personal local. En el caso en cuestión, vale la pena señalar que: a) los instrumentos pedagógicos fueron adaptados a los diferentes contextos y situaciones culturales de las regiones con la participación del orientador-psicólogo o de la personas que ejercía este rol en de cada IE; b) la realización del curso virtual debe estar sincronizada con el calendario escolar y es aconsejable que empiece en los primeros meses del año escolar o en todo caso en un periodo en el cual los docentes no estén muy atareados; c) para lograr un mayor impacto del curso virtual y consolidar la motivación de los participantes, es oportuno: 1. nivelar las competencias digitales y explicar el uso de la plataforma antes de empezar la formación; 2. garantizar durante la fase inicial un acompañamiento directo a los docentes y realizar las primeras actividades de manera lenta y pausada; 3. disponer de los textos-guía para los docentes antes del inicio del curso virtual.

Otro elemento importante, que ha caracterizado de manera esencial Red@prender y representa una lección aprendida muy trascendental para la cooperación al desarrollo, consiste en trabajar en lo local manteniendo una visión y una estrategia global, que no se agote en perseguir tan sólo objetivos y resultados a corto plazo y se oriente a la creación de bases firmes para la introducción de cambios estructurales, cuyos impactos puedan consolidarse a mediano y largo plazo.

Una tercera lección aprendida es que se puede lograr un mayor impacto de los proyectos de cooperación dedicándole bastante

tiempo y recursos a la creación de capacidades y el fortalecimiento de las instituciones locales. De hecho, lograr la consolidación y el fortalecimiento de las autoridades locales, por un lado, y apoyar los procesos de participación ciudadana, por el otro, representan una base firme para conseguir un efecto multiplicador sobre la inversión pública orientada al desarrollo social y económico de un país o de un territorio específico. Al respecto, el proyecto ha logrado avances decisivos en la coordinación inter-institucional entre el MEN, las Secretarías de Educación y las IE involucradas, por un lado, y ha sentado las bases para que los docentes pudieran organizarse como “usuarios” del curso virtual e impulsar por esta vía sus propuestas para mejorar la política pública orientada al fortalecimiento de las CC.

Finalmente, con base a la experiencia del proyecto se puede afirmar que la creación y la consolidación de redes, por un lado, y la difusión de la capacidad de articular el trabajo en red, por el otro, representan herramientas fundamentales para el fortalecimiento de los actores locales. Entre otras razones, porque el intercambio de buenas prácticas y de lecciones aprendidas por la experiencia, y las alianzas e intercambios de que de ahí pueden surgir, constituyen una fuente inagotable para aumentar las capacidades operativas de estos actores.

REFERENCIAS

- CE. (2010). *Socios para el desarrollo. Guía sobre la cooperación Unión Europea - América Latina*. Actualización 2010. Comisión Europea (CE). Bruselas.
- CE. (2007) [12.07.2007]. *América Latina. Documento de programación regional 2007-2013* [E/2007/1417]. CE. Bruselas.
- Chaux, E. (2004). Aproximación integral a la formación ciudadana. En: E. Chaux, J. Lleras & A. Velásquez (Comps.). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas* (pp. 13-25). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Universidad de los Andes. Ediciones Uniandes.

- Ciep. (2010). EUROsociAL Educación. Resultados del Sector Educación. Centre international d'études pédagogiques (Ciep). París.
- DANE. (2012). Pobreza en Colombia. Comunicado de prensa del 17.05.2012. Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE). Bogotá.
- DAC. (1991). DAC Principles for Evaluation of Development Assistance. Development Assistance Committee (DAC) of the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Paris.
- FIAPP. (2012). Visión y método del Programa EUROsocial II. Fundación Internacional y para Iberoamérica de Administración y Políticas Públicas (FIAPP) y Oficina de Programación y Coordinación de EUROsocial II. Madrid.
- Franco Berón, J. (2010). *Sistematización de la experiencia del Proyecto Rede@prender*. Bogotá (mimeo).
- MEN. (2011). Plan sectorial 2010-2014. Documento N° 9. Ministerio de Educación Nacional (MEN). Bogotá.
- MEN. (2010). Revolución educativa 2002-2010. Acciones y Lecciones. MEN. Bogotá.
- MEN. (2009). Proyecto Rede@prender. MEN. Bogotá. (mimeo)
- MEN. (2008b). Revolución educativa: Plan sectorial 2006-2010. Documento N° 9. MEN. Bogotá.
- MEN. (2008a). Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2006-2016. Pacto social por la educación. Compendio general. MEN. Bogotá.
- MEN. (2003). Revolución educativa: Plan sectorial 2002-2006. MEN. Bogotá.
- PNUD. (2011). Informe sobre Desarrollo Humano 2011. Sostenibilidad y equidad: un mejor futuro para todos. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Nueva York.
- Rede@prender. (2010). Informe descriptivo final del Proyecto. Bogotá. (mimeo)
- Rede@prender. (2009d). Encuentro Nacional de docentes de Rede@prender. Bogotá. (mimeo)
- Rede@prender. (2009c (Octubre). Informe descriptivo de avance del proyecto. Bogotá. (mimeo)
- Rede@prender. (2009b). Plan Operativo Global. Bogotá. (mimeo)

- Rede@prender. (2009a). Cuestionario inicial. Línea de Base. Bogotá. (mimeo)
- Rodríguez, A. C.; Ruiz León, S. P. & Guerra, Y. M. (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. *Revista Educación y Desarrollo social*, 1, (1). Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
- Ruiz Silva, A. & Chaux Torres, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de educación (Ascofade).
- Sanahuja, J. (2011a). Entre los Objetivos de Desarrollo del Milenio y la cooperación sur-sur: actores y políticas de la ayuda al desarrollo en América Latina y el Caribe. *Pensamiento Iberoamericano*, 8 - 2ª época 2011/1 (pp. 195-222). Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y Fundación Carolina, Madrid.
- Sanahuja, J. (2011b). La política de desarrollo de la UE en América Latina: Estrategias e instrumentos para la cooperación birregional. Fundación Carolina. *Cuadernos CeALCI 12*. Madrid.
- Tassara, C. (2012). Cooperación europea y relaciones euro-latinoamericanas: características, desafíos y proyecciones. En: E. Said Hung (Ed.). *Diálogos y desafíos euro-latinoamericanos. Ensayos sobre cooperación, derecho, educación y comunicación*. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.
- Tassara, C. (2011). Objetivos de Desarrollo del Milenio, políticas públicas y desarrollo humano en América Latina. Análisis de un caso exitoso en Antioquia. *Investigación & Desarrollo*, 19 (2), 414-451.
- Zuluaga, Y. (2010). Informe de evaluación del Proyecto piloto Rede@prender. Roma. (mimeo)