

La contribución de la educación de adultos a una ciudadanía activa y participativa

Bettina Brand / Beate Schmidt-Behlau (editoras)

Con el apoyo financiero del



Ministerio Federal de
Cooperación Económica
y Desarrollo

International Perspectives in Adult Education – IPE 79 **(Perspectivas Internacionales en la Educación de Adultos – IPE 79)**

Los informes, estudios y materiales publicados en esta serie tienen como meta promover el desarrollo de la teoría y la práctica en la educación de adultos. Esperamos que al proporcionar acceso a la información y un canal de comunicación, la serie servirá para aumentar el conocimiento, profundizar el pensamiento y mejorar la cooperación en la educación de adultos a nivel internacional.

© DVV International 2019

Publicado:

DVV International
Institut für Internationale Zusammenarbeit des
Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V.
Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn,
República Federal de Alemania
Tel.: +49 (0)228 97569-0 / Fax: +49 (0)228 97569-55
info@dvv-international.de / www.dvv-international.de

DVV International es el Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV). Como organización profesional líder en el campo de la educación de adultos y la cooperación al desarrollo, DVV International proporciona apoyo a nivel mundial para el establecimiento y desarrollo de estructuras sostenibles para la Educación de Jóvenes y Adultos

Editado por DVV International: Christoph Jost

Editores: Bettina Brand, Beate Schmidt-Behlau

Directora editorial: Gisela Waschek

Los puntos de vista expresados en las ponencias publicadas bajo los nombres de autores específicos no reflejan, necesariamente, los de la editorial o las editoras. Se puede reproducir esta publicación en parte o en su totalidad citando la fuente de formadebida. La editorial pide que se le haga llegar copias de dichas reproducciones.

Información bibliográfica de la Deutsche Nationalbibliothek

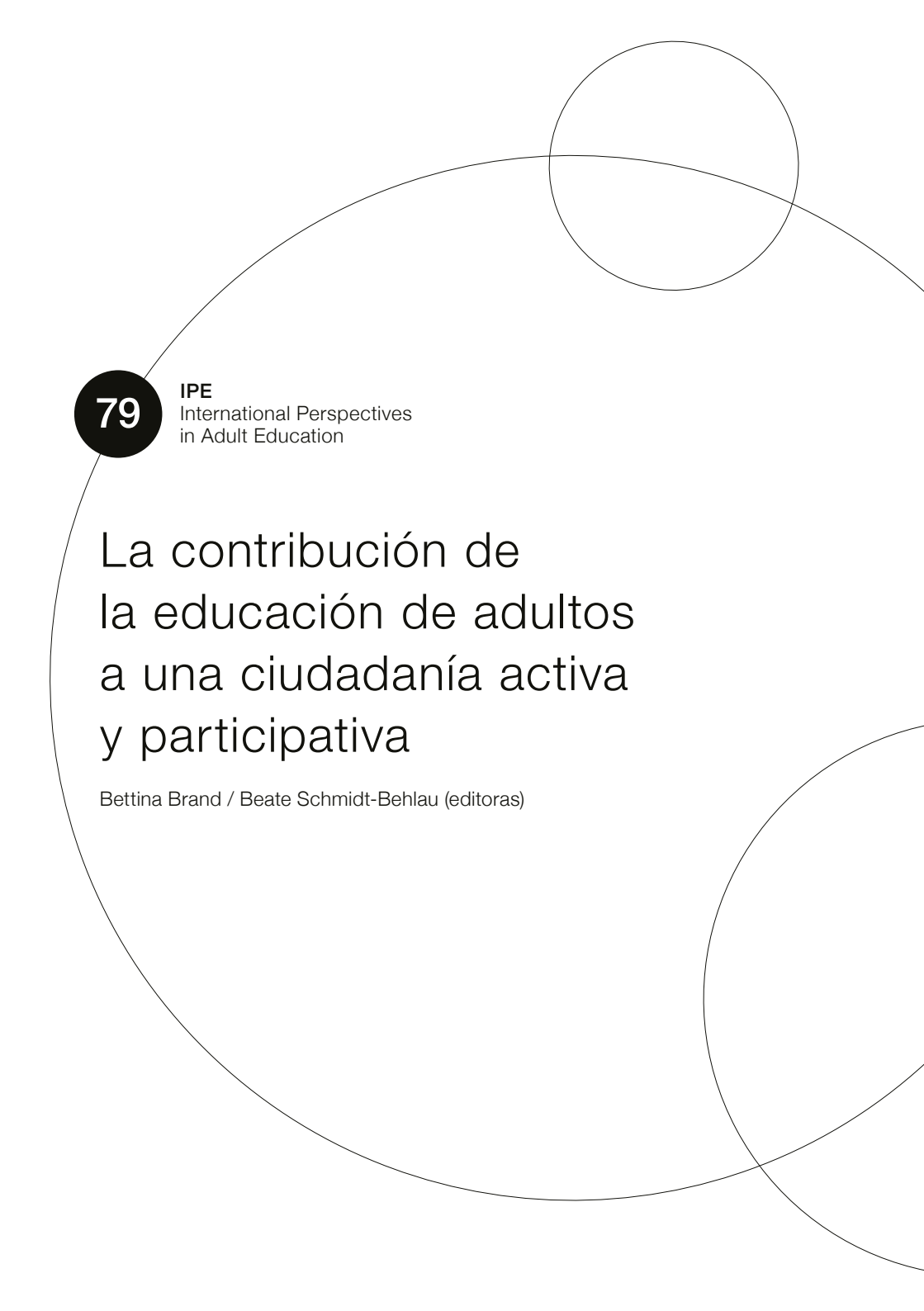
La Deutsche Nationalbibliothek recoge esta publicación en la Deutsche Nationalbibliografie. Los datos bibliográficos están disponibles en la dirección de Internet <http://dnb.ddb.de>.

ISBN: 978-3-942755-44-3

Diseño Corportivo: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Diagramación: Stetzer Kommunikationsdesign, Munich

Producción: inpuncto:asmuth druck + medien gmbh



79

IPE

International Perspectives
in Adult Education

La contribución de la educación de adultos a una ciudadanía activa y participativa

Bettina Brand / Beate Schmidt-Behlau (editoras)

Contenidos

Editorial	5
-----------	---

Primera parte

Comprender el papel de la educación de adultos en la promoción de una ciudadanía activa y participativa en Europa: conclusiones del proyecto de investigación EduMAP de Horizonte 2020

Beate Schmidt-Behlau EduMAP — Diseño y metodología de la investigación	11
--	----

Beate Schmidt-Behlau El aprendizaje y la educación de adultos (AEA) para una ciudadanía activa y participativa (CAP) en Europa: el debate actual	19
--	----

Caso Alemania Foro de la Juventud

Beate Schmidt-Behlau Empoderar a los jóvenes para que se conviertan en agentes de cambio social	45
---	----

Caso Francia Escuelas de segunda oportunidad

Sabrina Foka / Patrick Werquin Abordar la ciudadanía de manera indirecta a través de la formación profesional	75
---	----

Jo Tacchi / Amalia Sabiescu / Cecilia Gordano Comunicación y educación de adultos: El marco de ecologías y ensamblajes comunicativos	103
--	-----

Segunda parte

Educación para la ciudadanía activa en países vecinos del Este: Bielorrusia, Moldavia y Ucrania

Galina Veramejchyk

Aprender a actuar: tres historias asociadas a regiones bielorrusas 117

Liliana Poștan / Adela Scutaru-Guțu

Prácticas de aprendizaje y educación de adultos para la
ciudadanía activa en Moldavia 139

Yana Dragovenko / Oleg Smirnov

Las mejores prácticas educativas en el ámbito de la
ciudadanía activa en Ucrania 161

Ejemplos y casos de prácticas en países del vecindario europeo: Bielorrusia, Moldavia y Ucrania

Galina Veramejchyk

Casos de Bielorrusia 183

Liliana Poștan y Adela Scutaru- Guțu

El caso de Moldavia 193

Yana Dragovenko / Oleg Smirnov

Casos de Ucrania 199

Lista de autores 211

Lista de ediciones disponibles 215

Editorial

La idea para esta publicación surgió de la participación de DVV International en el proyecto de investigación europeo titulado «La educación de adultos como medio para ejercer una ciudadanía activa y participativa» («Adult education as a means to active participatory citizenship: EduMAP»).

En 2018, un grupo de colegas de las oficinas de DVV International en países vecinos del Este se inspiraron en los puntos de vista de EduMAP para analizar también en detalle sus proyectos en ejecución sobre educación para la ciudadanía activa en Bielorrusia, Ucrania y Moldavia. En la región de los países vecinos del Este, las organizaciones de la sociedad civil asignan alta prioridad al tema de la ciudadanía activa, pero se carece de apoyo suficiente de parte de los gobiernos.

Beate Schmidt-Behlau, quien administra el paquete de trabajo para EduMAP en DVV International, y Bettina Brand, directora general para los países vecinos del Este, decidieron llevar adelante la idea de publicar estas reflexiones en la serie «Perspectivas Internacionales de la Educación de Adultos» («International Perspectives in Adult Education», IPE), con el fin de que DVV International obtuviera un mayor provecho de la valiosa labor del consorcio EduMAP, y la complementara a su vez incorporando sus perspectivas sobre las actuales prácticas de educación para la ciudadanía en los tres países vecinos del Este.

Las conclusiones de los 40 casos investigados en diversos países europeos en el contexto de EduMAP, al igual que de los 7 casos correspondientes a los países vecinos del Este, demuestran la importancia de incluir de manera general la promoción de la ciudadanía activa y participativa como objetivo transversal en los servicios de educación de adultos.

La publicación se divide en dos partes, la primera editada por Beate Schmidt-Behlau, y la segunda editada por Bettina Brand.

Primera parte

Desde el período 2016-2018 en adelante, DVV International tuvo la oportunidad de participar como socio en el proyecto EduMAP, iniciativa que fue financiada íntegramente con fondos del programa Horizonte 2020. En sus 50 años de existencia, esta fue la primera vez que DVV International asumió un papel de liderazgo en un proyecto europeo basado en una investigación que contribuyó a organizar, coordinar, analizar y sistematizar

los resultados de investigaciones sobre el terreno de 40 casos en diversos contextos y países, a fin de dar a conocer las buenas prácticas de educación de adultos para promover la ciudadanía activa y participativa de jóvenes en situación de exclusión social. El consorcio del proyecto estaba formado por siete universidades europeas, mientras que la coordinación general estuvo a cargo del Departamento de Educación de Adultos de la Universidad de Tampere, de Finlandia.

En su calidad de socio del proyecto y administrador de los paquetes de trabajo, DVV International tuvo la oportunidad de participar y analizar con mayor profundidad —mediante la investigación cualitativa— el complejo tema relativo a la manera en que las prácticas y políticas asociadas a la educación de adultos pueden ayudar a promover la ciudadanía activa y participativa entre los jóvenes que viven en diversas situaciones de vulnerabilidad. Durante el primer año, EduMAP se dedicó a mapear las tendencias más recientes observadas en la totalidad de los 28 estados miembros de la UE, además de Turquía, mediante un análisis de documentación. En el segundo año, el trabajo de campo se concentró en 40 casos cuidadosamente escogidos en 19 países, lo cual, en el tercer año del proyecto, sentó las bases para el análisis y la sistematización de las prácticas y las políticas sobre educación de adultos a fin de fomentar la ciudadanía activa y participativa.

En la primera parte de esta publicación, el trabajo conceptual y la incorporación teórica de la ciudadanía activa, de acuerdo con lo discutido en el proyecto EduMAP, proporciona una perspectiva actualizada sobre los actuales debates en torno al tema. Los resultados se basan en gran medida en un conjunto de publicaciones elaboradas durante los años previos a 2006, cuando la ciudadanía activa también era un importante tema en la agenda de la Comisión Europea y del Consejo de Europa, y cuando los investigadores y las organizaciones de la sociedad civil dispusieron de una cantidad mucho mayor de fondos que en la actualidad. Dos ejemplos escogidos —el Foro de la Juventud (Alemania), analizado por Beate Schmidt-Behlau, y el caso de las escuelas de segunda oportunidad (Francia), descrito por Patrick Werquin y Sabrina Foka— demuestran la importancia de aplicar marcos de políticas adecuados.

Sobre la base del paquete de trabajo 4 —conclusiones del proyecto EduMAP—, que se concentró en un área hasta ahora muy desatendida como la comunicación en la educación de adultos, Jo Tacchi, Amalia Sabiescu y Cecilia Gordano presentan de manera resumida un marco para las ecologías comunicativas, que ojalá sirva de inspiración a los educadores de adultos a fin de que revisen sus prácticas y estrategias de comunicación institucional.

Este proyecto de investigación EduMAP, de tres años de duración, ha generado obviamente un caudal de información mucho más amplio que el que puede abordarse en esta publicación.

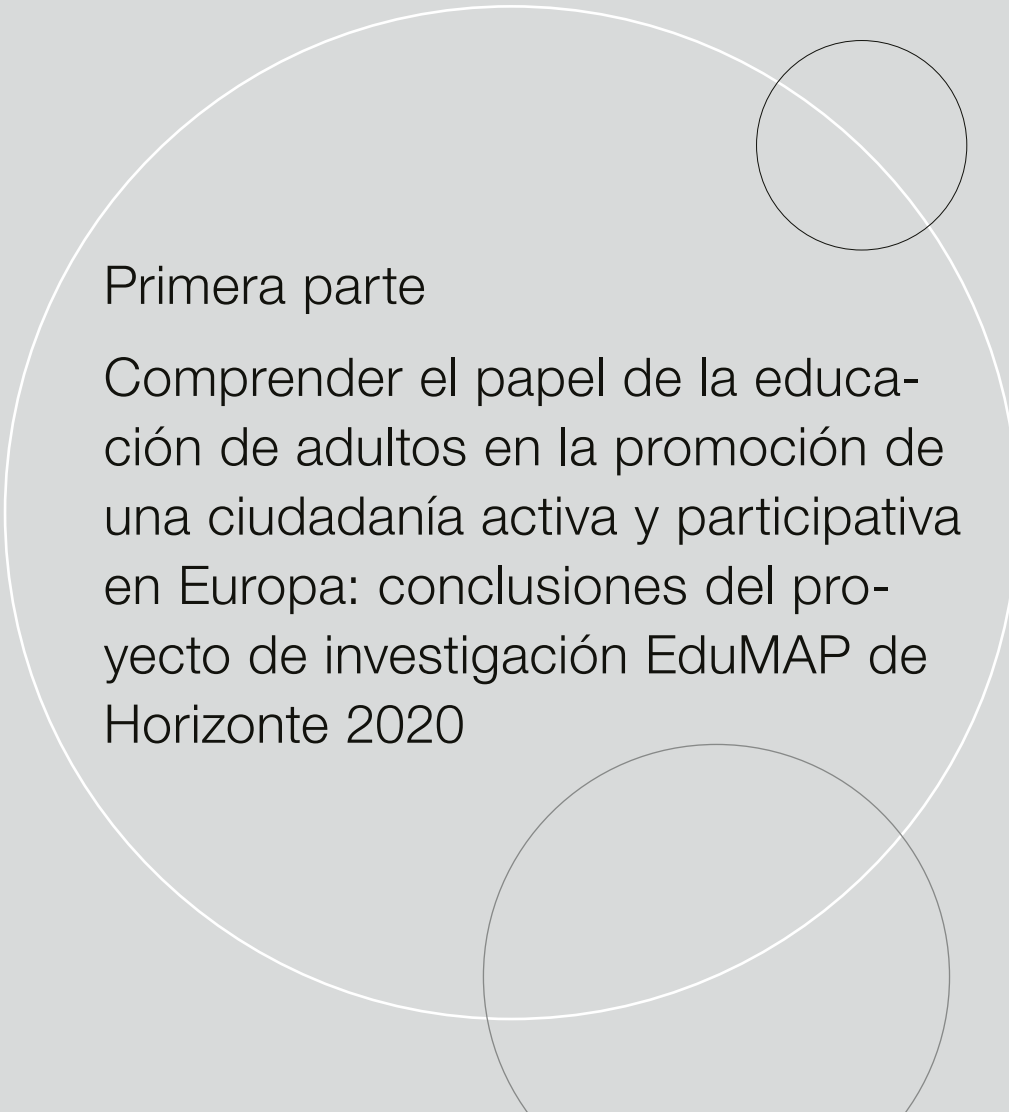
Se invita a los lectores a analizar los artículos pertinentes en el sitio web del proyecto: www.edumap.uta.fi

Segunda parte

En la segunda parte de esta publicación se presentan las conclusiones de la investigación, así como ejemplos concretos de mejores prácticas de los tres países donde DVV International está apoyando la educación no formal dirigida a jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Los artículos de Adela Scutaru-Guțu y Liliana Poștan, de Oleg Smirnov y Yana Dragovenko y de Galina Veramejchyk describen las diversas y complejas condiciones marco que regulan la educación para una ciudadanía activa en Ucrania, Bielorrusia y Moldavia, como también los más recientes enfoques allí desarrollados. Al analizar las conclusiones de la investigación, los autores identifican los factores que han determinado el éxito de prácticas educativas sobre ciudadanía activa. Son siete los casos que demuestran cómo programas educativos en pequeña escala pueden generar oportunidades para que los alumnos apliquen las competencias que desarrollan durante la formación y para que «aprendan haciendo», lo cual, según las conclusiones de la investigación, es el componente fundamental de una educación para una ciudadanía activa.

Bettina Brand

Beate Schmidt-Behlau



Primera parte

Comprender el papel de la educación de adultos en la promoción de una ciudadanía activa y participativa en Europa: conclusiones del proyecto de investigación EduMAP de Horizonte 2020

EduMAP — Diseño y metodología de la investigación

El proyecto de investigación titulado „La educación de adultos como medio para ejercer una ciudadanía activa y participativa („Adult Education as a Means to Active Participatory Education, EduMAP“) se implementó en el período comprendido entre febrero de 2016 y enero de 2019 gracias a la generosa financiación del programa Horizonte 2020.¹ El consorcio estuvo liderado por la Universidad de Tampere, de Finlandia, e involucró a equipos de investigación de varias universidades de Estonia, Hungría, Reino Unido y Grecia, además de Turquía en calidad de „Estado no miembro de la UE“. La siguiente información es solo una descripción muy concisa y resumida de algunos de los elementos del diseño y la metodología de la investigación —caracterizados por su profundidad y rigurosidad— desarrollados por el consorcio del proyecto EduMAP. El objetivo es orientar al lector para ayudarlo a comprender la base y los antecedentes de las contribuciones de la PRIMERA PARTE de esta publicación.²

^{1/} Plan de financiación: Programa Marco de Investigación e Innovación Horizonte 2020 (2014-2020), Desafío de sociedad 6, Europa en un mundo en permanente cambio: sociedades integradoras, innovadoras y reflexivas, convocatoria YOUNG-3-2015. Tema: La educación permanente para adultos jóvenes: mejores políticas para el crecimiento y la integración en Europa.

^{2/} En el n.º 85 de la revista Educación de Adultos y Desarrollo de DVV se ha publicado un primer artículo que describe la metodología, así como algunas conclusiones iniciales (Endrizzi, Francesca, Schmidt-Behlau, Beate: „Cómo analizar el impacto de la educación de adultos: el ejemplo del EduMAP“. Publicado en: Educación de Adultos y Desarrollo EAD 85/2018: Papel e Impacto de la Educación de Adultos. DVV International, Bonn, 2018). En el sitio web del proyecto (<https://blogs.uta.fi/edumap>) se puede acceder a cinco documentos que brindan información adicional acerca del diseño y la metodología de toda la investigación.

Objetivo y pregunta de la investigación

La finalidad del proyecto fue estudiar e identificar las mejores prácticas a nivel de políticas y procedimientos del sector de la educación de adultos. Está dirigido a jóvenes de entre 16 y 30 años que se encuentran en situación de riesgo.

Los objetivos del proyecto EduMAP eran:

- compilar un inventario para la educación de adultos en la UE-28 y Turquía, e investigar la eficacia de las políticas y prácticas de la educación de adultos para prevenir la exclusión social (paquete de trabajo — PT2);
- estudiar iniciativas educativas exitosas entre grupos vulnerables dentro y fuera de Europa (PT3);
- investigar y mapear las ecologías comunicativas en la educación de adultos y crear foros innovadores para el diálogo entre las partes interesadas (PT4);
- crear y someter a ensayo un Sistema Inteligente de Apoyo a la Toma de Decisiones (IDSS) (PT5);
- hacer recomendaciones a los encargados de formular políticas y otras partes interesadas para mejorar el aprendizaje de la ciudadanía activa y participativa en Europa (PT6).



TAMPEREEN
YLIOPISTO



HOME ABOUT EDMAP CONSORTIUM EVENTS POLICY CORNER PUBLICATIONS CONTACTS LINKS



Communicative Ecology in Adult Education illustrated

March 14, 2019 • Other resources • Tagged: Adult education, Adult education in the EU, Communicative ecologies • no comments

The task 'Communicative ecologies in adult education', investigated the role of information and communication processes in shaping aspects of access, inclusion and engagement in adult education (AE) for young people...

Adult Education as a Means to Active Participatory Citizenship (EduMAP)

EduMAP is a Horizon 2020 research project focusing on adult education among young adults at risk of social exclusion. Particular attention is paid to educational policies and practices needed to foster active citizenship among vulnerable young people.

The main research question is: What policies and practices are needed in the field of adult

<https://blogs.uta.fi/edumap>

La pregunta clave en la investigación de EduMAP se formuló de la siguiente manera:

¿Qué políticas y prácticas son necesarias en la educación de adultos en Europa para incluir en la ciudadanía activa y participativa a los adultos jóvenes en riesgo de exclusión social?

Las conclusiones se basan en el análisis de entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y mapeo de ecología comunicativa con 814 encuestados.

Ellos representan a educadores de adultos e instituciones, planificadores de políticas, adultos jóvenes (entre los que se incluyen a los alumnos actualmente en programas) de 20 países: Austria, Chipre, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Malta, Países Bajos, Portugal, Rumanía, España, Suecia, Turquía y Reino Unido.

El papel de DVV International en el proyecto

Entre los seis paquetes de trabajo del proyecto³, DVV International y su equipo de investigación, compuesto por Beate Schmidt-Behlau y Francesca Endrizzi, se encargó de contribuir a todos los paquetes de trabajo y liderar la investigación de campo en el paquete de trabajo 3 (PT3) sobre las mejores prácticas. Este PT se llevó a cabo en estrecha colaboración con el paquete de trabajo 4 sobre ecologías comunicativas, que estuvo a cargo del equipo de la Universidad de Loughborough. Ambos paquetes de trabajo supusieron la contribución principal a los resultados del proyecto de investigación de campo.

El objetivo del PT3 se formuló de la siguiente manera:

„Examinar la eficacia, los resultados y las deficiencias de las iniciativas educativas identificadas como buenas prácticas (BP), evaluadas conforme a su eficacia para permitir que los alumnos vulnerables participen en la vida social, política y económica“.

³/ Los paquetes de trabajo y el plan de trabajo se describen con mayor detalle en <https://blogs.uta.fi/edumap/about-edumap/>

El objetivo del PT4 se formuló de la siguiente manera:

„Mapear y examinar las variadas ecologías comunicativas (EC) en la educación de adultos aplicadas por las instituciones proveedoras de iniciativas pedagógicas y los grupos vulnerables, con el fin de:

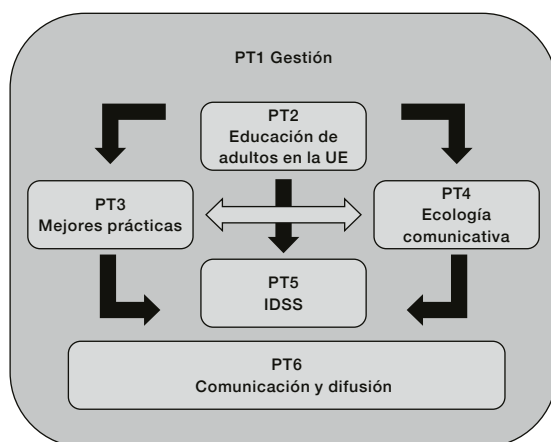
- arrojar luz sobre las interconexiones y los desajustes entre la oferta y los diversos usos de la educación de adultos;
- ofrecer una visión en profundidad del contexto de la información y comunicación de los grupos vulnerables“.

Diseño de la investigación

Los datos se recopilaron conjuntamente para los paquetes de trabajo 3 y 4 entre tres tipos de encuestados: autoridades educativas, educadores y alumnos en programas de educación para adultos.

Además, se recopilaron datos para el PT4 de los grupos destinatarios de las iniciativas educativas, pero no necesariamente consultándoles a ellos. Los datos se reunieron a partir de tres vertientes:

1. Análisis de contexto (PT3 y 4)
2. Investigación focalizada en buenas prácticas (PT3 y 4)
3. Investigación focalizada en grupos vulnerables:
Mapeo de ecologías comunicativas (PT4)



<https://blogs.uta.fi/edumap/about-edumap/>

Para orientar el proyecto y los equipos de investigación en su proceso de llevar a cabo la investigación de campo se desarrollaron cinco documentos estratégicos. Fueron utilizados con el fin de garantizar la coherencia en todo el consorcio para la recopilación e interpretación de datos. Los socios de EduMAP recopilaron datos en 19 países de la UE, además de Turquía, cubriendo un total de 40 programas de educación de adultos (EA). Asimismo, ocho grupos de jóvenes en riesgo de exclusión social (91 encuestados) de siete países de la UE, además de Turquía, fueron incorporados en el estudio a fin de investigar sus prácticas comunicativas y determinar las estrategias que pueden aprovecharse para mejorar el acceso a la educación de adultos.

Se elaboraron preguntas para realizar entrevistas semiestructuradas a

- las autoridades educativas y los planificadores de políticas cuya área principal sea relevante para las BP;
- los educadores, los diseñadores, los administradores y demás personal involucrado en el diseño y la coordinación de las iniciativas educativas concretas determinadas como BP;
- los alumnos actuales y exalumnos involucrados en cada BP.

Con el fin de facilitar y estructurar el diseño de la investigación, la pregunta integral de la investigación de EduMAP sobre qué políticas y prácticas son necesarias en la educación de adultos a fin de incluir en la ciudadanía activa y participativa europea a los adultos jóvenes en riesgo de exclusión social fue desglosada en cuatro preguntas de investigación (PI) concretas:

Pregunta de investigación 1.1: ¿Qué prácticas son necesarias en la educación de adultos en Europa para incluir a los adultos jóvenes en riesgo de exclusión social en la ciudadanía activa y participativa (CAP)?

Pregunta de investigación 1.2: ¿Qué políticas son necesarias en la educación de adultos para incluir a los adultos jóvenes en riesgo de exclusión social en la ciudadanía activa y participativa en Europa?

Pregunta de investigación 2: ¿Cómo se puede mejorar la comunicación al interior de los programas de educación de adultos (EA) y en relación con los mismos para...

- Contactarse y conectarse de manera eficaz con adultos jóvenes en riesgo de exclusión social?
- Mejorar la interacción y el compromiso de los alumnos?

- Mejorar el compromiso y la colaboración dentro de la organización de EA y con los agentes externos pertinentes?

Pregunta de investigación 3: ¿Qué tipo de información necesitan los planificadores de políticas, las autoridades educativas y los educadores para mejorar su capacidad para diseñar o dar forma a políticas y programas que respondan a las necesidades de los jóvenes?

Estas preguntas fueron reformuladas con mayor precisión para fines analíticos, siendo transformadas en preguntas de poco alcance y más detalladas, las cuales fueron utilizadas para orientar la codificación, el desarrollo de las consultas y el análisis y sistematización de los resultados. Cada uno de los integrantes del consorcio entregó un informe final relacionado con cada una de las cuatro preguntas al equipo de investigación de DVV Internacional, el cual tenía la tarea de elaborar un informe consolidado sobre los resultados del total de los casos.⁴

Dificultades

A lo largo del proceso surgieron múltiples dificultades, pero estas supusieron también una motivación para investigar el complejo y valioso papel de la educación de adultos para fomentar la CAP y su repercusión.

Dificultad 1: Concepto y definiciones

El primer problema tenía que ver con la definición y el uso de los términos **vulnerabilidad** —en relación con el grupo destinatario de la investigación— y **ciudadanía activa y participativa**, ambos interrelacionados.

Tras un profundo proceso de reflexión, el consorcio del proyecto se opuso firmemente al uso de la expresión „grupos vulnerables“, que se había empleado aún en la fase de solicitud, aduciendo que agrupar a las personas de esta manera podría contribuir a estigmatizarlas y etiquetarlas, por lo que convenía aplicar los términos de una manera más sensible. La vulnerabilidad podría considerarse parte de la condición humana, que afecta a cada individuo de manera única según su situación personal y social. Habiendo adoptado esta perspectiva, el grupo decidió definirla en relación con una falta de opciones y capacidades de las personas (Abris-

4/ El informe final sobre los resultados del PT3 también se publicará en el sitio web del proyecto como disponible 3.1 <https://blogs.uta.fi/edumap>

keta et al. 2015).⁵ En este sentido, el concepto utilizado en el proyecto EduMAP se ajustaba fielmente a la idea de „personas desfavorecidas“ por una posible falta de oportunidades.

Dificultad 2: Acceso a la investigación

Una dificultad de orden más práctico fue la exploración de la accesibilidad de los casos y la tramitación del acceso a la investigación. La fase de análisis del contexto fue fundamental a este respecto. Comenzamos con contactos y redes establecidas, como, por ejemplo, organizaciones y expertos en educación de adultos, los que propusieron buenas prácticas a partir de sus conocimientos y experiencia en el sector. Una vez establecido el contacto con el „portero“, que podía ser el director de la organización o el coordinador del programa, el acceso estaba asegurado. Se hallaron otras partes interesadas pertinentes mediante el muestreo de bola de nieve, en tanto que las propias instituciones señalaron a los posibles encuestados entre los jóvenes.

Dificultad 3: Recopilación de información de adultos jóvenes

La interacción con los jóvenes también fue un tanto difícil. El uso de entrevistas semiestructuradas para recopilar datos no resultó ser el método más eficaz para recabar información de adultos jóvenes que se encontraban en una situación especialmente desfavorecida. Además, no hubo tiempo para construir una relación de confianza ni, en algunos casos, para llevar a cabo entrevistas completas y profundas, ya que la mayoría de los adultos jóvenes tenían escasez de tiempo. Hubo experiencias positivas utilizando el mapeo de ecologías comunicativas; igualmente, la incorporación de las personas en el diseño del esquema resultó ser una herramienta más adecuada, por ser más interactiva y práctica, permitiendo así a los jóvenes entrevistados superar la frecuentemente más incómoda situación de entrevista.

⁵ Abrisketa, J.; Churrua, C.; de la Cruz, C.; García, L.; Márquez, C.; Morondo, D.; Nagore, M.; Sosa, I. y Timmer, A. (2015): Human rights priorities in the European Union's external and internal policies: An assessment of consistency with a special focus on vulnerable groups. Proyecto FRAME para promover las políticas europeas de derechos humanos: Paquete de trabajo n.º 12 — Entregable n.º 2. <https://bit.ly/2ujWnef>

El aprendizaje y la educación de adultos (AEA) para una ciudadanía activa y participativa (CAP) en Europa: el debate actual

Las reflexiones en este capítulo derivan de intensos intercambios de puntos de vista al interior del Consorcio entre los investigadores implicados en el proyecto Horizonte 2020 EduMAP. Puesto que la investigación de campo involucraba a jóvenes de entre 16 y 30 años en situación de riesgo y exclusión, para los miembros del Consorcio era importante encontrar puntos en común en los supuestos generales sobre vulnerabilidades, educación de adultos y ciudadanía activa, guiados también por el deseo de no caer en la trampa de «etiquetar» a las personas. Partir de una base común era fundamental a fin de preparar el diseño de la investigación para organizar un trabajo de campo empírico, analizar los datos de forma coherente y presentar las conclusiones finales. En 2012, en la investigación y las políticas, el discurso sobre la ciudadanía activa alcanzó a nivel europeo su punto culminante, aunque el papel y los efectos de la educación de adultos adquieren relevancia como consecuencia del constante crecimiento de las ideologías de derecha en toda Europa. El capítulo resume el discurso académico y político, y presenta luego las perspectivas de los jóvenes, los factores de éxito y las dificultades, según han sido sistematizados a partir de conclusiones transversales basadas en la investigación de campo en EduMAP. También se presentan las conclusiones e implicaciones de estos hallazgos. Se puede obtener más información en la publicación final sobre el paquete de trabajo 3 y en el sitio web del proyecto.

Conceptos, definiciones y características de la ciudadanía activa y participativa

A nivel político, el estudio «más reciente» es el informe de la Comisión Europea del año 2012, el Programa *Europa con los Ciudadanos*, dirigido por el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Este proporciona una investigación detallada de las formas participativas de ciudadanía en la totalidad de los 28 Estados miembros de la Unión Europea (UE), las cuales abarcan políticas, prácticas y compromisos. Las conclusiones del estudio revelan que las crisis económicas han causado una reducción de la financiación en el ámbito de la ciudadanía participativa. Los efectos se han sentido en todos los niveles, poniendo en riesgo la sostenibilidad de las políticas y prácticas que anteriormente han fomentado la participación y el compromiso de los ciudadanos en la toma de decisiones. Los efectos de las crisis económicas en los ciudadanos se pueden apreciar ya en una pérdida de fe en las instituciones políticas, con una reducción drástica de la confianza en las instituciones nacionales y europeas, en particular en España, Irlanda y Grecia. Y ello a pesar de que las estrategias que incluyen elementos innovadores de participación y de cohesión social, que van más allá de las competencias profesionales, podrían suponer un equilibrio útil, especialmente para los jóvenes en períodos de alto desempleo juvenil.

El estudio sugiere la siguiente definición de ciudadanía activa: «participación en la sociedad civil, en la comunidad o en la vida política, que se caracteriza por el respeto mutuo y la no violencia, de conformidad con los derechos humanos y la democracia» (Informe 4 de la Comisión Europea, Programa Europa con los ciudadanos, p. 12).¹

Resumen del discurso sobre la ciudadanía activa (y participativa) en la investigación y las políticas europeas

Las conclusiones de la investigación básica sobre ciudadanía activa, realizada especialmente entre 2009 y 2013 y financiada a través de programas de la CE y el Consejo de Europa, sugieren que la cuestión de la ciudadanía activa reviste gran importancia para la legitimidad de la gobernabilidad

1/ Este informe puede consultarse en https://ec.europa.eu/citizenship/about-the-europe-for-citizens-programme/studies/index_en.htm

democrática. Ello, porque, según un estudio de Biesta (2009), la legitimidad depende del grado en que las estructuras y prácticas democráticas son percibidas como «propiedad» del ciudadano común.

Sin embargo, en la práctica las generaciones jóvenes son más pasivas frente al compromiso político y social que las de mayor edad, al menos en lo referente a los métodos tradicionales de participación. En lugar de una participación social de arriba abajo, los nacidos en la era de la información suelen preferir grupos y comunidades virtuales que se organizan principalmente como redes de afines en las que los individuos y sus comunidades pueden convertirse en fuerzas que moldean el mundo y en impulsores del cambio (Allison, 2007).

El compromiso en una comunidad basada en valores

Para comprender mejor cómo se podría propiciar y promover una participación de este tipo, la noción de comunidad es de vital importancia. Las investigaciones indican que una idea común es que se considera más deseable participar activamente en una comunidad que estar fuera de ella. Field y Schemmann (2017:172) observan que, en el contexto de las políticas de la UE, se entiende por ciudadano activo o global un miembro de la comunidad general que, de alguna manera no especificada, está comprometido con el proceso de políticas o tiene ciertas expectativas sobre el mismo. Formar parte de una comunidad y participar en ella se relaciona con la noción de ámbito de ciudadanía. La creciente internacionalización y globalización, así como la expansión de las nuevas tecnologías, han ampliado el ámbito de la ciudadanía (Field y Schemmann, 2017; Jarvis, 2004). Ello ha permitido que en el mundo contemporáneo una persona pueda participar activamente en diversas comunidades nacionales e internacionales mediante las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. Otros autores (Brooks y Holford 2009: 17) también apuntan al discurso que percibe una ampliación del ámbito de la ciudadanía a través de la globalización, que se apoya en las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones para incluir a las comunidades internacionales que se caracterizan por los valores de tolerancia y no violencia y por el reconocimiento de los derechos humanos y el respeto mutuo. Como varios autores (Biesta 2009:148; Hoskins y otros, 2006:11; Hoskins y otros 2008: 389; Mascherini et al 2009: 10) han señalado ya:

La ciudadanía activa no es un concepto arbitrario de participación en la comunidad; la idea más bien denota un conjunto de actividades que se consideran necesarias para una democracia estable, y por tanto se

incorpora a los valores democráticos. Las fronteras éticas establecen límites para la participación activa, especificando los valores concretos que se deben afianzar al participar en la vida comunitaria. Por regla general, las actividades de las personas deben contribuir al bien de la comunidad y no contravenir los principios de los derechos humanos y el Estado de derecho.

También se ha sostenido que la forma en que las personas ejercen la ciudadanía activa suele ser muy diferente según el sexo, y que ello tiende a perpetuar los roles de género convencionales. Por ejemplo, para muchas mujeres jóvenes, practicar la ciudadanía activa a menudo significa ser económicamente responsables de sí mismas y a la vez ocuparse de otras personas. A los hombres jóvenes, por otro lado, se les alienta más abiertamente a participar en una mayor variedad de actividades relacionadas con la ciudadanía (Brooks y Holford, 2009: 16).

Cambio neoliberal: de titular de derechos a portador de deberes

Sin embargo, diversos autores también apuntan a un cambio de discurso dentro del punto de vista neoliberal, que se ha convertido en la perspectiva preponderante en Europa. En la visión neoliberal de una buena sociedad, las acciones individuales de los ciudadanos activos se consideran la principal «solución» a los problemas colectivos. De hecho, en el contexto angloamericano, la idea de ciudadanía activa surgió con fuerza a raíz del *thatcherismo* y el *reaganismo* como «respuesta» frente al vacío creado tras la deconstrucción que supuso la progresiva reducción del Estado del bienestar. En este contexto, un ciudadano activo era ante todo la persona que, mediante su participación activa en la comunidad local, brindaría aquellos «servicios» que ya no proveía el estado del bienestar (Biesta, 2009: 150). Según Eriksson (2009: 194-198), como consecuencia del giro neoliberal los ciudadanos han pasado paulatinamente de ser titulares de derechos a ser portadores de deberes, lo que sugiere que la idea de ciudadanía activa se asemeja mucho a la idea de una ciudadanía subordinada a las necesidades de orden sociopolítico. Esta corriente especifica los tipos de actividades e «inversiones» que los individuos deben realizar para que se pueda reproducir el orden sociopolítico concreto. Por tanto, como se señala en el documento de la Comisión Europea, la ciudadanía activa se concentra en determinar si las personas participan y cómo participan en todos los ámbitos de la vida social y económica, las oportunidades y los riesgos que afrontan al intentar hacerlo, y en qué medida sienten que pertenecen a la sociedad en la que viven y tienen poder de decisión en ella (Comisión Europea, 2000: 5).

Definición del término «vulnerabilidad»

Diversos enfoques

Existen varias definiciones y perspectivas sobre la vulnerabilidad y, consiguientemente, sobre quién podría ser una persona vulnerable o miembro de un grupo vulnerable. La vulnerabilidad puede verse como algo consustancial a la condición humana, al estar particularmente encarnada e incorporada en las personas, afectando a cada individuo de manera única en función de su situación personal y social (Abrisketa y otros, 2015).

El Informe sobre Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2014) describe la vulnerabilidad como multidimensional, dinámica y relacional, y la vincula a una restricción de las opciones y capacidades personales que son decisivas para el desarrollo humano (por ejemplo, en las áreas de salud, educación, seguridad personal o control sobre los recursos materiales).

Como parte del proyecto FRAME (que promueve las políticas europeas de derechos humanos), Abrisketa y otros (2015) proporcionan una clasificación útil de los diversos criterios políticos para examinar la vulnerabilidad, incluidas las formas en que el concepto se ha utilizado en las políticas y prácticas de la UE. Los autores examinaron distintos marcos políticos y jurídicos de la UE en el campo de los derechos humanos, y concluyeron que el concepto de vulnerabilidad no ha sido definido por la UE de manera general, sino que más bien hay definiciones específicas incorporadas en determinadas áreas políticas. Además, en algunas políticas de la UE se tiende a vincular la vulnerabilidad con una serie de conceptos relacionados, como la exclusión, la discriminación o la marginación, cuyos límites conceptuales no siempre son claros o explícitos, y en ocasiones se utilizan indistintamente. En general, Abrisketa distingue tres enfoques principales dentro de los marcos de políticas específicas de la UE: (1) un enfoque centrado en los grupos vulnerables, el cual se basa en listas de grupos determinados (por ejemplo, mujeres, niños, adultos mayores, migrantes, etc.) sin una definición más detallada del concepto mismo de vulnerabilidad, el cual vendría a usarse aquí como una «etiqueta»; (2) un enfoque centrado en factores, el cual analiza los problemas que hacen que las personas sean vulnerables (por ejemplo, el sexo, la edad, la discapacidad, etc.), proporcionando explicaciones en vez de meras etiquetas; y (3) un enfoque mixto, el cual se refiere a los grupos vulnerables y explica los factores que hacen vulnerables a las personas.

Según Gynther (2017), quien contribuyó al estudio de EduMAP PT2.1 con un análisis diferenciado de las políticas y leyes existentes a nivel de la

UE, las diversas políticas y normativas comunitarias dirigidas a los jóvenes desfavorecidos en materia de educación pueden describirse como fragmentarias en el mejor de los casos. Sin embargo, a nivel legislativo, las disposiciones contra la discriminación incluidas en el Tratado de Lisboa (por razón de nacionalidad, sexo, origen racial o étnico, religión o creencia, discapacidad, edad y sexualidad) dan una idea de la concienciación acerca de los motivos específicos que pueden hacer a las personas vulnerables (a la discriminación y, por tanto, a la exclusión).

Vulnerabilidad y situaciones de riesgo

Como se ha sugerido anteriormente, la vulnerabilidad se define esencialmente en relación con una restricción de las opciones y capacidades de las personas. En este sentido, el concepto está estrechamente ligado, e incluso es casi equivalente, al de «personas desfavorecidas», dado que estas también se encuentran marginadas (incapacitadas o limitadas) debido a ciertas desventajas o a una posible carencia de ventajas u oportunidades.

La vulnerabilidad entendida como la limitación de las propias opciones y capacidades es compleja, dinámica y depende del contexto. Estar discapacitado («tener capacidades diferentes») puede suponer una desventaja para ciertas personas, dando lugar a su exclusión, o bien puede que no tenga ningún efecto trascendente en la vida de otras. De manera similar, ser un refugiado podría ser una desventaja perjudicial en ciertos casos, mientras que en otros podría resultar incluso algo ventajoso. Por ejemplo, Papadopoulos (2007) sugiere que, además de las consecuencias negativas de la adversidad (como son el trauma y la angustia), existen posibles efectos neutrales (que él describe como resiliencia), así como resultados potencialmente positivos (que él resume como «desarrollo activado por la adversidad»).

Podría decirse que lo que define la vulnerabilidad y la diferencia de otros conceptos, como la desventaja, es que implica una situación de riesgo. Dicho de otro modo, cuando hablamos de grupos vulnerables nos referimos a aquellas personas y comunidades que tienen un riesgo considerablemente mayor de padecer limitaciones, exclusiones y desventajas.

Otro aspecto importante a la hora de definir eficazmente la vulnerabilidad es el referente a sus repercusiones. En otras palabras, cuando decimos que una persona es vulnerable —en el sentido más amplio de estar en riesgo de desventaja y exclusión, como se ha analizado anteriormente, y

entendiéndolo más allá de una mera limitación de opciones y capacidades— deberíamos preguntarnos de qué tipo de desventaja y riesgo estamos hablando. ¿A qué son vulnerables? ¿Cuáles son las repercusiones de su vulnerabilidad?

Vulnerabilidad y resiliencia: hacia la participación activa

Al describir la vulnerabilidad como una limitación de opciones y capacidades, el informe PNUD 2014 proporciona una vinculación importante con el concepto de ciudadanía activa y participativa. La resiliencia humana, el mecanismo compensatorio de la vulnerabilidad, es lo que ayuda a las personas a afrontar mejor los riesgos y reveses, al poder escoger entre una mayor variedad de opciones, acciones y capacidades. Cuando se trata de promover la resiliencia, el papel de las instituciones a nivel local, regional, estatal y mundial implica «... eliminar las barreras que coartan la libertad de las personas para actuar (...) [y] permitir que los grupos desfavorecidos y excluidos ejerzan sus derechos, expresen sus inquietudes abiertamente, sean escuchados y sean agentes activos a la hora de forjar su propio des-



Ilustraciones basadas en el material obtenido en entrevistas realizadas a jóvenes.

La ciudadanía activa se asocia a la autonomía

tino. Nos referimos a gozar de la libertad de vivir una vida que uno valora y gestionar adecuadamente los asuntos propios. (PNUD, 2014: 5).

Abrisketa y otros (2015) se empeñan en distinguir entre los enfoques de protección y los de empoderamiento, que pueden ser utilizados por las instituciones para mitigar la vulnerabilidad. Aunque la protección puede generar derechos adicionales, incluido el acceso prioritario a algunos recursos, también implica riesgos, como el de reforzar y perpetuar una capacidad y una actividad disminuidas (por ejemplo, mediante el etiquetado y la estigmatización antes mencionados), y el de no esforzarse lo suficiente por abordar las causas fundamentales (estructurales) de la vulnerabilidad de la persona o el grupo. Por otro lado, un enfoque orientado al empoderamiento tiene como objetivo aumentar las opciones y capacidades creando resiliencia y tratando de superar las barreras estructurales (por ejemplo, la discriminación).

Promover la ciudadanía activa a través del aprendizaje y la educación de adultos

Tanto la Comisión Europea como el Consejo de Europa, dos actores clave en las políticas a nivel comunitario, han promovido y financiado eventos políticos y estudios científicos que promueven la educación de adultos (EA) como un medio estratégico para respaldar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social en Europa (Comisión Europea 1998, 2000 y 2016; Consejo Europeo y Comisión Europea, 2015). Dentro de la política oficial europea, la idea de ciudadanía activa ha sido enfatizada por el Consejo Europeo de Lisboa en el año 2000. El objetivo estratégico era que la Comunidad Europea se convirtiese en «la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, con más y mejores puestos de trabajo y mayor cohesión social».

Promover la ciudadanía activa a través de la educación se ha convertido en una de las estrategias de la Comisión Europea para aumentar la cohesión social y la igualdad de oportunidades, así como para reducir el déficit democrático en Europa (Comisión Europea, 1998). Se espera que el sistema educativo sirva de instrumento y de motivación para que las personas expresen sus opiniones de manera democrática y consigan aumentar así su confianza en el sistema político. En el documento «Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente», la Comisión Europea destacó tres pilares principales, uno de los cuales era el «aprendizaje para la ciudadanía activa» (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001). La importancia de potenciar la ciudadanía activa a través de la educación ha sido subrayada por las recomendaciones sobre aprendizaje a lo

largo de la vida formuladas por el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea desde 2006. En este debate sobre políticas, las competencias clave a las que se debe dar prioridad en todos los Estados miembros de la UE incluyen la capacidad de comunicarse en la lengua materna y en lenguas extranjeras, el desarrollo de las competencias cívicas a través del conocimiento de conceptos sociales y políticos, y un compromiso con la participación democrática. Los objetivos del aprendizaje a lo largo de la vida han sido combinados con otras estrategias, que, a su vez, tienen el efecto de lograr que las personas dependan menos del Estado o de transformar el aprendizaje en un bien de consumo deseable. En esta línea de argumentación, las estrategias de educación de adultos y el aprendizaje a lo largo de la vida se han utilizado para incentivar a las personas a ayudarse a sí mismas, en lugar de prestarles servicios. Los jóvenes en particular son los destinatarios de iniciativas para fomentar la ciudadanía activa mediante la participación comunitaria y el voluntariado (Brooks y Holford, 2009: 11; Field, 2006).

A través del extenso análisis sobre cómo la EA satisface las necesidades de los jóvenes en situación de vulnerabilidad en la totalidad de los 28 Estados miembros europeos, los investigadores de EduMAP también identificaron el cambio neoliberal mencionado anteriormente, cuya influencia y efecto se puede apreciar en el sector de la educación de adultos. Aunque históricamente la educación de adultos ha sido un medio importante para proporcionar a las personas una educación más amplia y humana, recientemente en muchos países europeos la educación de adultos se ha reducido a una sola de sus funciones, a saber, la empleabilidad o el «aprender para ganar dinero».² Como se indica en el informe de conclusiones, la dimensión económica se ha convertido en un aspecto importante de la ciudadanía activa. Además de la educación formal, en las publicaciones sobre políticas generalmente se hace hincapié en el aprendizaje informal como factor clave para desarrollar y mantener las competencias esenciales relacionadas con el trabajo.

Sin embargo, el reciente debate sobre la ciudadanía activa y la educación de adultos también se ha visto influido en gran medida por la discusión sobre cómo dicha ciudadanía podría practicarse de tal manera que promueva la justicia social, la inclusión y la participación, así como sobre el papel que cumplen las diversas formas de educación de adultos y aprendizaje a lo largo de la vida (Jarvis, 2008). En este análisis se reconocen las complejas interdependencias entre ciudadanía, inclusión y participación, tanto en las comunidades locales como en las mundiales.

2/ ver informe completo paquete de trabajo 2.1 de EduMAP.

En el reciente debate sobre políticas en relación con la ciudadanía activa también ha salido a relucir la preocupación de que los jóvenes en particular no suelen estar muy involucrados en sus comunidades, por lo que probablemente carecen de los conocimientos y competencias que les permitan actuar de manera eficaz como ciudadanos. En esta discusión, la educación es vista como un medio estratégico para apoyar la ciudadanía activa y la cohesión social (Brooks y Holford, 2009; Henn y otros, 2005; Vromen, 2003; de Weerd, Gemmeke).

Según esta interpretación, el aprendizaje para la ciudadanía activa es parte de una actividad de por vida en la que una persona establece vínculos entre el aprendizaje y la acción social. Las personas pueden participar de manera activa en diversos procesos de aprendizaje formales e informales a nivel local, nacional e internacional. Los contextos en los que se puede aprender a ejercer la ciudadanía se dan, por tanto, no solo en las organizaciones educativas, sino también en diversos ámbitos de la vida social: la sociedad civil, el trabajo, y lo que generalmente se conoce como la esfera privada (Kalekin-Fishman, Tsitselikis y Pitkänen, 2007: 30).

Conceptos diversos: aprender sobre, para y a través de la ciudadanía

Se pueden explorar tres dimensiones diferentes —aunque con algunos elementos en común— del aprendizaje para la ciudadanía activa: el aprendizaje para la ciudadanía multicultural, el aprendizaje para la ciudadanía inclusiva y el aprendizaje para la ciudadanía participativa. En términos generales, el aprendizaje para la ciudadanía activa comprende dos enfoques para el aprendizaje de la ciudadanía, a saber: aprender sobre la ciudadanía y aprender a través de la ciudadanía (Kalekin-Fishman, Tsitselikis y Pitkänen, 2007: 28-32). Aprender sobre ciudadanía es una tarea tradicional de la educación formal y un tema del que se ocupa la educación cívica. A menudo abarca la dimensión histórica y cultural, así como la información sobre los derechos y responsabilidades de los ciudadanos. Este aprendizaje se refiere principalmente a la ciudadanía como estatus, y se centra primordialmente en las esferas político-jurídicas de la ciudadanía. Aprender a través de la ciudadanía es aprenderla practicándola principalmente en la vida diaria. El aprendizaje es normalmente informal y de naturaleza participativa. El aprendizaje para la ciudadanía es particularmente apropiado para la educación de adultos, ya que ofrece la posibilidad de vincular el aprendizaje formal e informal, como también las acciones individuales

y colectivas, y establecer conexiones dinámicas entre la ciudadanía como estatus y la ciudadanía como práctica. Tiene el potencial de incorporar y desarrollar aptitudes para la ciudadanía, ubicándolas dentro de contextos sociales más amplios.

Aprendizaje para la ciudadanía multicultural

En el mundo actual, cada vez más marcado por la interconexión y la movilidad, existe la necesidad de reformular la educación de manera que se enriquezca con la diversidad cultural. A diferencia de la conceptualización tradicional de la educación como panacea para asegurar la unidad social dentro del Estado nación, se hace cada vez mayor hincapié en la diversidad. Todo lo relacionado con la promoción de la inclusión de poblaciones culturalmente diversas supone un desafío importante para los sistemas educativos que cargan con la responsabilidad de preparar a las personas para ejercer la ciudadanía activa.

Reproducir la ciudadanía activa se ha percibido como una forma de superar las vulnerabilidades en una sociedad multicultural. Existen muchos instrumentos disponibles para que los extranjeros que residen legalmente se comprometan y participen política y socialmente, pero, en la práctica, la falta de ciudadanía jurídica (como la que tienen los residentes) a menudo implica la exclusión del mercado laboral y de la sociedad. Abordar este tema significa reconocer la amplia gama de contextos en los que se puede aprender a ejercer la ciudadanía. Especialmente entre los grupos minoritarios vulnerables, el aprendizaje para la ciudadanía activa debe incluir un curso de acción que les permita encontrar maneras de formar parte de la sociedad e influir en sus procesos de múltiples maneras.

Aprendizaje para una ciudadanía inclusiva

La inclusión o exclusión social de las personas determina o limita su participación social. Las investigaciones han demostrado que la exclusión social y el aislamiento son problemas reales en las sociedades europeas. Son muchos los grupos de jóvenes que viven en un espacio híbrido entre la cultura dominante y estilos de vida marginales. Si no se adoptan medidas para crear condiciones concretas que les permitan transformarse en miembros y participantes de la sociedad, estos jóvenes corren el riesgo de ser marginados y percibidos como intrusos (McCollum 2011).

Normalmente se supone que, después de finalizar la enseñanza formal, un graduado debería haber adquirido los conocimientos pertinentes y desarrollado la conciencia de pertenencia a una realidad nacional, como constructo identitario fundamental del Estado. Este tipo de enfoque im-

plica una distinción entre la tradición cultural predominante (hegemónica) y las tradiciones periféricas carentes de relevancia, y probablemente no guarde relación con los problemas a los que se enfrentan los alumnos pertenecientes a minorías. Para prevenir la exclusión social entre los grupos vulnerables, los planteles educativos deben diseñar los contenidos curriculares, las iniciativas educativas y las estrategias pedagógicas de tal manera que sean aceptables para un espectro más amplio de códigos culturales y prácticas comunicativas del entorno social de los alumnos.

Aprendizaje para la ciudadanía participativa

Según Hoskins y otros (2012: 9), el concepto de ciudadanía activa se introdujo inicialmente para resaltar el cambio en la concepción de la ciudadanía, percibida no solo como un concepto legal, sino además como el compromiso individual con la democracia participativa, con un mayor énfasis en el involucramiento de los ciudadanos en la toma de decisiones y en la elaboración de políticas. A nivel de la UE, la creciente preocupación por las formas participativas de ciudadanía ha sido una manera de recordarles a los ciudadanos europeos sus derechos y responsabilidades, y de alentarlos a participar en la comunidad europea. La principal preocupación de las políticas europeas reside principalmente en los elementos participativos destinados a asegurar la estabilidad de las sociedades europeas (Milana, 2008: 211). También se han invertido ingentes esfuerzos en desarrollar indicadores e instrumentos para medir las formas participativas de ciudadanía y aprendizaje para la participación activa (véase, por ejemplo, Hoskins, 2007; Scholze, 2009; de Weerd y otros, 2005).

El aprendizaje para una ciudadanía activa y participativa plantea un desafío tanto para los legisladores como para las instituciones responsables de la educación. Entre los contextos en los que se puede aprender a ejercer la ciudadanía participativa se incluyen no solo instituciones educativas y actividades políticas, sociales y económicas, sino también formas nuevas y menos convencionales de participación, como determinadas políticas y el consumo responsable (Hoskins y otros, 2006: 11; Biesta, 2009: 148). Así pues, además de las escuelas, la sociedad civil y los lugares de trabajo, las formas participativas de ciudadanía se pueden aprender a través de diversas acciones en comunidades virtuales, entornos digitales y grupos de interés dedicados a un único tema. La igualdad y los derechos humanos también son elementos esenciales del aprendizaje para la ciudadanía activa. Otro aspecto importante consiste en determinar si las iniciativas educativas consideran las formas de aprendizaje que fomentan la ciudadanía crítica, o si su objetivo principal es canalizar la participación

política de una persona hacia la reproducción del orden sociopolítico existente (cf. Brooks y Holford, 2009: 21).

Además, la competencia necesaria para ejercer la ciudadanía activa incluye una dimensión operativa: el capital humano, social y cultural de una persona. Un ciudadano ideal posee aptitudes profesionales o de emprendimiento pertinentes, competencia digital, capacidad de innovación y creatividad. Puede comunicarse interculturalmente, además de interactuar y crear redes de trabajo, sustentándose en valores compartidos, en la confianza y en la reciprocidad.

La capacidad de participación política, social y económica puede considerarse una condición necesaria, pero no suficiente, para la ciudadanía activa; pueden existir barreras mentales que les impidan participar a personas capacitadas para ser ciudadanos activos. Por lo tanto, además de mejorar las aptitudes y los conocimientos necesarios para la participación activa, también es importante modificar la manera en que el alumno se identifica y se compromete. El aprendizaje para la ciudadanía activa tiene una importante dimensión afectiva, que busca reestructurar no solo la conciencia y el comportamiento de las personas, sino también sus identidades y emociones. La dimensión actitudinal incluye cuestiones como el compromiso con los principios de derechos humanos, igualdad, democracia, y la motivación para contribuir a la comunidad (local/nacional/europea/internacional) y no contravenir el Estado de derecho.

Conclusiones de la investigación de campo de EduMAP

El enfoque conceptual en EduMAP

En EduMAP empleamos el concepto de ciudadanía activa para brindar una percepción más clara de la inclusión social y la participación de los jóvenes en situaciones de riesgo. El consorcio de investigación consideró que la ciudadanía activa está relacionada con las dimensiones sociales, políticas o económicas de la participación y el compromiso de la siguiente manera:

- dimensión social: se centra en el desarrollo de competencias sociales y capital social;
- dimensión política: fomenta la participación cívica y política (por ejemplo, dirigir asociaciones de vecinos, organizar actividades locales);

- dimensión económica: se relaciona con el empleo (por ejemplo, desarrollar aptitudes de empleabilidad) y el conocimiento sobre el acceso a las prestaciones sociales.

Nuestra investigación de EduMAP sugiere que la ciudadanía no debe verse pura y simplemente como una cuestión jurídica, sino que es complementaria desde el punto de vista de la participación de las personas en los ámbitos político, social y económico. Por ejemplo, los extranjeros que residen en un país de forma permanente son considerados ciudadanos potencialmente activos en cuanto a su participación política, social y económica. En esta interpretación, la ciudadanía activa no se limita a la pertenencia legal a un país, sino que además comprende múltiples funciones políticas, sociales y económicas asumidas por las personas.

En el proyecto adoptamos la postura de que la educación contribuye a fortalecer la cohesión social y la ciudadanía activa, específicamente en su interpretación tridimensional. Recoger las perspectivas y opiniones de los jóvenes adultos en situaciones de riesgo es una de las prioridades centrales del proyecto.

Sostenemos que en el mundo actual la participación en la vida asociativa es múltiple: las personas pueden participar activamente a nivel local, nacional, europeo e internacional. Lo ideal sería que las actividades participativas de una persona y las interacciones con otras personas se caracterizaran por el respeto mutuo y la no violencia. Especialmente en las generaciones jóvenes, un tema que ha cobrado actualidad es hasta qué punto los individuos participan no solo en los estados y otras entidades territoriales, sino también en redes discursivas de información y conocimientos controvertidos. Este enfoque se basa en las preocupaciones políticas de los propios jóvenes y reconoce su potencial para establecer nuevas formas de solidaridad a nivel local, nacional y transnacional.

La educación se ha fijado metas en cada una de las dimensiones de la ciudadanía antes mencionadas. La enseñanza primaria es el principal agente de empoderamiento social, pero la ciudadanía activa no se puede resumir en un conjunto de competencias que se adquieren «de una vez y para siempre».

Las conclusiones de EduMAP confirmaron de manera categórica que el aprendizaje para la ciudadanía activa es un proceso **cambiante que dura toda la vida** y que no se puede completar con éxito en la infancia o a comienzos de la edad adulta. Para propiciar el compromiso social y la inclusión de los adultos jóvenes en situaciones de riesgo y en peligro de exclusión se puede recurrir a diversos tipos de educación de adultos y aprendizaje a lo largo de la vida (por ejemplo, formación

profesional, clases para inculcar competencias básicas, enseñanza de segunda oportunidad) tanto en entornos formales como informales en los que se considera que la ciudadanía activa está relacionada con las dimensiones sociales, políticas o económicas de la participación y el compromiso.

Como primer intento de mapear el campo de la educación de adultos como un sector que puede contribuir al empoderamiento de los jóvenes adultos en diversas situaciones de vulnerabilidad a fin de promover su ciudadanía activa y participativa, fue necesario que el equipo de investigación de EduMAP definiera algunos factores de vulnerabilidad. Esta tarea se realizó en la primera fase de EduMAP (en 2016) mediante una extensa investigación documental, la cual se tradujo en un documento (paquete de trabajo 2)³, en el que se analiza el status quo de las actuales políticas y actitudes jurídicas hacia los jóvenes en situación de riesgo en los 28 Estados miembros de la UE. A este respecto se tuvo presente que, al usar categorías como «grupos vulnerables», tanto las instituciones como los investigadores académicos que ocupan cargos de poder en la sociedad pueden contribuir inconscientemente a los procesos que tienen efectos de estigmatización y de etiquetado. Al mismo tiempo, el consorcio concluyó que el objetivo de investigaciones como la de EduMAP debe ser el de contribuir a la adopción de enfoques más empoderadores, aun teniendo en cuenta las perspectivas subjetivas y las descripciones que los propios jóvenes hacen de sí mismos.

En el proyecto EduMAP, la perspectiva que asumimos para tratar de superar la vulnerabilidad es considerar la educación de adultos como un medio potencial que contribuye de diversas maneras a forjar la resiliencia de los jóvenes.

Perspectivas de los jóvenes

Una de las aportaciones más valiosas de la investigación de campo de EduMAP es la amplia recopilación y el exhaustivo análisis de testimonios de primera mano de los jóvenes acerca de sus experiencias, opiniones y expectativas con respecto a la educación o el aprendizaje y la ciudadanía activa. Su perspectiva, compuesta por un conjunto de relatos diversos, espontáneos, a veces dramáticos, ayuda a comprender las complejas relaciones entre oportunidades y motivaciones para aprender, por un lado, y la multitud de obstáculos y dificultades que abundan en sus experiencias,

³/ Ver publicación en el sitio web del proyecto en PT2.

por otro. El análisis aporta evidencias sobre cómo las vulnerabilidades están compuestas por varias capas, basadas en factores estructurales (por ejemplo, falta de acceso a servicios básicos) y personales (por ejemplo, familias desestructuradas, discriminación por razón de etnia o género, entre otros), los cuales tienen elementos en común.

Los jóvenes entrevistados son muy conscientes de las condiciones concretas imperantes que generan una falta de oportunidades que los hace vulnerables o los perpetúa en esa condición. En todos los casos analizados en el transcurso del proyecto EduMAP, los jóvenes adultos mencionan, por ejemplo:

- un determinado nivel de pobreza;
- la falta de cualificaciones formales (en Finlandia, por ejemplo, un diploma de enseñanza secundaria);
- acceso restringido o nulo a recursos como la información, el conocimiento y la tecnología;
- acceso restringido o nulo al poder político y a la representación (marginación, exclusión);
- capital social limitado o nulo, incluidos las redes y los contactos sociales;
- creencias, costumbres y actitudes inadecuadas como respuesta frente a riesgos o desastres;
- malas condiciones de vida (por ejemplo, débil estructura de las viviendas, escasa protección social, deficiente infraestructura de mantenimiento, etc.);
- límites físicos y mentales frágiles.

A su vez, los hallazgos revelan que la ciudadanía activa y participativa es un concepto impreciso que depende en gran medida del contexto, y que los entrevistados definen de manera desigual. Diversos profesionales de la educación de adultos, responsables políticos y jóvenes entrevistados se refieren a una o varias de las múltiples dimensiones de la ciudadanía activa y participativa, a saber: la **económica** (relacionada con la empleabilidad), la **política** (a menudo relacionada con la política partidista), o la sociocultural (relacionada con la participación en actividades recreativas o comunitarias).

En particular, la percepción que tienen los jóvenes de la ciudadanía y la participación está muy relacionada con situaciones que experimentan en la vida diaria. La mayoría relacionan el ejercicio de la ciudadanía activa y participativa con una **actitud individual**: en concreto, declaran que cuentan con una estructura diaria, que se concentran en un propó-

sito específico, que se han fijado metas y objetivos, que tienen una visión optimista de la vida, que respetan las opiniones de los demás, que tienen intereses y compromisos y hacen todo lo posible por progresar en la medida de sus capacidades.

Algunos jóvenes mencionan una serie de características que asocian con la autonomía: por ejemplo, asumir un compromiso profesional, tener empleo, realizar una práctica profesional o simplemente asistir a un curso de formación y ser un miembro útil de la sociedad. Otra postura consiste en percibir la ciudadanía activa y participativa como **compromiso social o una participación** en actividades extraacadémicas, como practicar deportes o mantener contactos sociales. Para algunos dicha ciudadanía consiste en realizar actividades de voluntariado, asistir a personas mayores o ayudar a amigos.

Otros la ven como un compromiso político, en particular, mantenerse al tanto de la realidad política y participar en las elecciones. La ciudadanía activa y participativa se relaciona frecuentemente con un concepto derivado de los derechos humanos: el derecho a recibir bienes y servicios



Este proyecto ha recibido financiación del programa de investigación e innovación Horizonte 2020 de la Unión Europea en virtud del acuerdo de subvención n.º 693388.

*Caso de estudio: Foro de la juventud

La ciudadanía activa se asocia al compromiso político

básicos, como la atención médica, pero también el derecho a voto y a participar activamente en los ámbitos político, social y económico.

Elementos y factores de éxito de los programas

En este contexto, las conclusiones de la investigación sugieren que los programas de EA influyen poderosamente en la forma en que los adolescentes y adultos jóvenes perciben y experimentan la ciudadanía activa. Los diversos casos demuestran que existe un enorme potencial para lograr que los jóvenes perciban más claramente su contribución e intervención en la sociedad, y para ofrecerles, a través de un amplio abanico de estrategias educativas, oportunidades concretas en relación con la práctica y la reflexión.

Algunos ejemplos —por mencionar solo dos— incluyen, como parte del programa, la posibilidad de alentar a los participantes a ayudar a los demás (como en el caso del Reino Unido), o de buscar activamente soluciones alternativas para mejorar sus condiciones de vida (por ejemplo, organizando consejos y foros juveniles, como ocurre en Alemania). Por lo tanto, en las conclusiones de la investigación de campo se resalta la manera en que los diversos tipos de programas de educación de adultos clasificados como de segunda oportunidad, de recuperación, de readiestramiento, de competencias básicas y de formación profesional, logran volver a involucrar a los jóvenes no solo en los propios procesos de aprendizaje, sino también en un compromiso cívico activo y participativo.

Con esta finalidad, algunos de los principales factores de éxito de los programas y de la oferta de educación de adultos surgidos de la investigación de campo de EduMAP ponen de manifiesto los siguientes aspectos:

- reconocer la realidad multidimensional de las necesidades de los jóvenes (principalmente necesidades de aprendizaje, sociales, emocionales, al igual que necesidades básicas de mantenimiento) y procurar que coincidan —en cuanto a sus motivaciones y aspiraciones— con el contenido, los métodos y los contextos de entrega del programa;
- determinar las causas de fondo que explican la falta de compromiso de los jóvenes con el aprendizaje, y proporcionar alternativas de formación atractivas en entornos propicios y mediante interacciones marcadas por la confianza, el respeto y la empatía, que faciliten la adquisición de capital social;
- ofrecer una educación altamente personalizada a través de contenidos y metodologías que sean suficientemente dinámicos, prácticos, aplicables

- a la vida cotidiana, grupales y flexibles, para así adaptarse a los diversos perfiles e intereses individuales;
- garantizar la entrega de una amplia variedad de servicios de apoyo, desde asignaciones económicas hasta acompañamiento psicológico, tutoría y orientación profesional y pedagógica.

Obstáculos que dificultan el AEA

La lista de factores de éxito depende, pese a todo, del contexto y exige que los proveedores de EA y el personal de los programas cumplan rigurosamente el papel de mediadores entre los alumnos y los recursos disponibles para su desarrollo personal y profesional. Algunos de los problemas más acuciantes que dan a conocer los entrevistados en la investigación de EduMAP tienen que ver con:

- la disponibilidad y la capacitación de equipos multidisciplinares capaces de cubrir las necesidades multidimensionales de los participantes en la EA;
- los esfuerzos por ofrecer servicios de calidad en un contexto europeo marcado por las políticas de austeridad, con recortes de fondos y presupuestos que afectan a numerosas iniciativas en el área de la EA y en sectores relacionados de inclusión social. Como queda demostrado en algunos casos, la sociedad civil ha empezado a compensar la falta de financiación pública mediante el voluntariado. El ejemplo más reciente en este sentido es el programa de educación informal y no formal implementado en época reciente para responder frente a la crisis de los refugiados;
- a nivel de políticas sociales, respuestas políticas desiguales en el contexto de la exclusión social en los todos los diversos casos analizados.

En resumen, se puede concluir que en todos los Estados miembros de la UE —incluso en aquellos donde las políticas afirmativas se implementan de manera más eficaz— se necesita aplicar con urgencia políticas intersectoriales y multilaterales más enérgicas en los distintos niveles geopolíticos (europeo, nacional y local) con el fin de crear condiciones propicias para que los profesionales de la EA puedan superar las dificultades que experimentan al prestar servicios a jóvenes en situación de riesgo.

Conclusiones e implicaciones de crear respuestas en forma de políticas de apoyo

El contexto de investigación de EduMAP se revela como un conjunto de obstáculos políticos, económicos, demográficos y culturales que exigen respuestas políticas rápidas e innovadoras. Entre las dificultades que requieren una pronta solución se incluyen:

- la creciente diversificación de las sociedades europeas debido a los movimientos migratorios y, más recientemente, a un mayor número de refugiados en algunos países;
- la falta de intercambio entre los actores políticos y las poblaciones locales, lo cual genera un riesgo de guetización y de exclusión en detrimento del compromiso cívico;
- el auge de las corrientes políticas de derechas, las políticas de inmigración excluyentes y la exacerbación de nacionalismos disfrazados de respuestas «fáciles»;
- en el ámbito de la EA, los estudios de casos por país demuestran que el contenido relacionado con la ciudadanía activa y participativa en la educación impartida ha disminuido hasta casi desaparecer de las políticas en algunos de los países analizados, y se ha tornado muy escaso en otros;
- las políticas no siempre cubren las necesidades de los jóvenes más vulnerables, especialmente de los migrantes poco cualificados;
- aunque las concepciones de la vulnerabilidad son complejas y multifacéticas entre los planificadores de políticas, uno de los temas clave que salió a relucir fue la dificultad de encontrar una definición que abarque a todos los grupos que experimentan situaciones de exclusión social, riesgo y vulnerabilidad. Existe el riesgo de proporcionar una definición restrictiva que no proteja ni aborde todas las necesidades de los jóvenes;
- las cuestiones relacionadas con la igualdad y el acceso equitativo a los recursos están estrechamente ligadas a la inclusión. Resulta particularmente importante implementar las políticas porque, si no se adaptan a las necesidades reales o no son ejecutadas y financiadas adecuadamente, las políticas y la legislación en materia de inclusión social seguirán siendo mera retórica;
- cuando distintos tipos de discriminación, incluido el racismo, se encuentran estructuralmente arraigados en las sociedades y los mecanismos de gobierno, los jóvenes en situación de vulnerabilidad se enfrentan a

otros obstáculos multifacéticos que pueden ser notorios o estar ocultos y arraigados.

Por añadidura, las conclusiones de la investigación de EduMAP revelan que los dos principales detonantes asociados a la contribución económica y a la inmigración generada por el aumento del número de refugiados en algunos países de Europa han provocado respuestas políticas que tienden a «culpar» a ciertas personas, y que muchos países presionan para que se apliquen sanciones (generalmente recortes en prestaciones sociales) por no cumplirse los requisitos de asistencia a clases. Especialmente los países afectados por atentados terroristas suelen advertir una estrecha relación entre la integración y la seguridad. Las respuestas de los jóvenes estudiantes entrevistados apuntan al (negativo) impacto a largo plazo de este tipo de políticas en la motivación, la sensación de pertenencia y la identidad entre los jóvenes.

A partir de los problemas identificados mediante la investigación empírica, existe una necesidad urgente de promover y fortalecer una educación para la ciudadanía crítica como una herramienta esencial para aprender a vivir en paz en un contexto social marcado por la diversidad y la diferencia. Las políticas contra la discriminación, el racismo, la intolerancia y el discurso de odio, por ejemplo, deben reforzarse e implementarse de manera estructural y sistemática.

En el segundo informe europeo de políticas⁴ de EduMAP se detallan las implicaciones políticas concretas y las recomendaciones a nivel comunitario, nacional y regional derivadas de las conclusiones del PT3, estructuradas en seis áreas de intervención:

1. Aprender a vivir juntos.
2. Fortalecer los factores de inclusión de la ciudadanía activa y participativa en los sistemas de EA.
3. Mejorar la accesibilidad y la inclusión de la EA para jóvenes en situación de riesgo.
4. Promover la participación de los actores involucrados en la EA y de los jóvenes en consultas políticas y en la toma de decisiones.
5. Aumentar el grado de coherencia y de cooperación intersectoriales.
6. Aprovechar la inteligencia humana y artificial para el procesamiento y la difusión de información.

^{4/} Los dos informes de políticas desarrollados en EduMAP están disponibles en el sitio web del proyecto <https://blogs.uta.fi>).

Referencias

Abrisketa, J., Churruca, C., de la Cruz, C., García, L., Márquez, C., Morondo, D., Nagore, M., Sosa, L., Timmer, A. (2015): Human rights priorities in the European Union's external and internal policies: an assessment of consistency with a special focus on vulnerable groups. Proyecto FRAME que promueve las políticas europeas de derechos humanos: Paquete de trabajo n.º 12 – Entregable n.º 2, <http://www.fp7-frame.eu/wp-content/uploads/2016/08/24-Deliverable-12.2.pdf>

Biesta, G. (2009): What Kind of Citizenship for European Higher Education? Beyond the Competent Active Citizen. *European Educational Research Journal* 8(2): 146-158

Brooks, R. y Holford, J. (2009): Citizenship, Learning, Education: Themes and Issues. *Citizenship Studies* 13(2): 85-103

Comisión Europea. (1998): Educación y ciudadanía activa en la Unión Europea. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales

Comisión Europea. (2000): Memorándum sobre el aprendizaje permanente. Bruselas

Comisión Europea. (2016): Una nueva agenda de capacidades para Europa: Trabajar juntos para reforzar el capital humano, la empleabilidad y la competitividad. Estrasburgo

Consejo Europeo y Comisión Europea. (2015): Informe conjunto del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, Diario Oficial de la Unión Europea, C417/25-35, 15 de diciembre de 2015

Eriksson, K. (2009): Osallistuva politiikka: aktiivinen kansalaisuus ja itsepalveluyhteiskunta. *Sosiologia* 3/2009, 190-209

Field, J. y Schemmann, M (2017) International organisations and the construction of the learning active citizen: An analysis of adult learning policy documents from a Durkheimian perspective, *International Journal of Lifelong Education*, 36:1-2, 164-179, DOI: 10.1080/02601370.2017.1287920

Gynther, P. (2017): Review of European Legislation, capítulo escrito como parte del entregable de EduMAP 2.1 Broad research on adult education in the EU. 2.1, febrero de 2017, editado por Natasha Kersh y Hanna Toivai-nen

Henn, M., Weinstein M., y S. Forrest. (2005): Uninterested Youth? Young People's Attitudes towards Party Politics in Britain, Political Studies 53 (3): 556–578. doi:10.1111/j.1467-9248.2005.00544.x

Holford, J. (2008): Hard Measures for Soft Stuff: citizenship indicators and educational policy under the Lisbon Strategy. European Educational Research Journal 7(3): 331-343

Hoskins, B., Jesinghaus, J., Mascherini, M. y otros (2006): Measuring Active Citizenship in Europe. Documento de investigación CRELL 4, EUR 22530 EN. Ispra: Instituto para la Protección y la Seguridad del Ciudadano de la Comisión Europea

Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D., y Barber, C. (2008): Measuring Civic Competence in Europe: A composite Indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 years old in School. Documento de investigación CRELL, EUR 23210, Comisión Europea: Italia

Jarvis, P. (2004): Lifelong learning and active citizenship in a global society: An analysis of European Union lifelong learning policy. Journal of Adult and Continuing Education, 10, 3-18

Jarvis, P. (2008): Democracy, lifelong learning, and the learning society: Active citizenship in a late modern age. Abingdon: Routledge

Kalekin-Fishman, D., Tsitselikis, K. y Pitkänen, P. (2007): Theorizing Multiple Citizenship. Publicado en: D. Kalekin-Fishman y P. Pitkänen (eds.) Multiple Citizenship as a Challenge to European Nation-States. Rotterdam-Taipei: Sense Publishers, 1-38

Mascherini, M., Manca, A. R. y Hoskins, B. (2009): The characterization of Active Citizenship in Europe. Comisión Europea, Centro Común de Investigación, Instituto para la Protección y la Seguridad del Ciudadano. Comunidades Europeas, Luxemburgo

McCollum, David (2011): «An acceptance that it's just your lot, I suppose»: Reflections on turbulent transitions between work and welfare. *People, Place & Policy Online* 5/3, 149-160. DOI: 10.3351/ppp.0005.0003.0003

Milana, M. (2008): Is the European (Active) Citizenship Ideal Fostering Inclusion within the Union? A Critical Review. *European Journal of Education* 43(2): 207-216

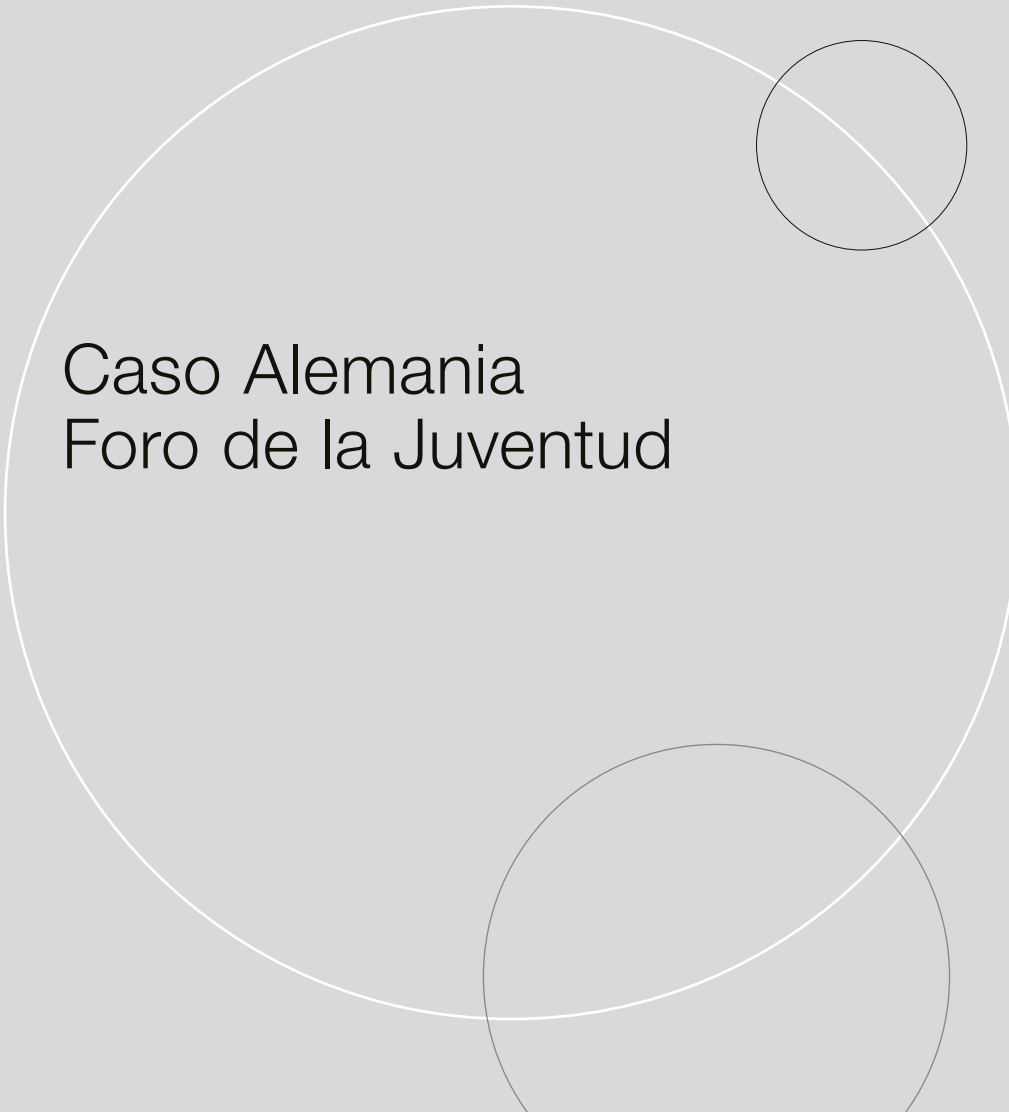
Papadopoulos, R. K. (2007): Refugees, trauma and adversity-activated development. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, 9, 301-312

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2014): Informe sobre Desarrollo Humano 2014. Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-report-en-1.pdf>

Scholze, T. (2009): *Evidencing the impact of informal learning on active citizenship in European projects*. Cuvillier, Göttingen

Vromen, A. (2003): «People Try to Put Us Down ...»: Participatory Citizenship of «Generation X», *Australian Journal of Political Science*, 38:1, 79-99, DOI: 10.1080/1036114032000056260

de Weerd, M., Gemmeke, M., Rigter, J. y van Rij, G. (2005): Indicators for monitoring active citizenship and citizenship education. Informe final de investigación para la Comisión Europea / DG Educación y Cultura. Amsterdam: Regioplan. Obtenido de: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/citizenship_en.pdf



Caso Alemania

Foro de la Juventud

Empoderar a los jóvenes para que se conviertan en agentes de cambio social

En la investigación de campo de EduMAP en Alemania, realizada por el equipo de investigación de DVV International, se identificaron tres ejemplos de buenas prácticas (BP): un curso para integrar a los jóvenes, un programa relacionado con la lengua y la cultura puesto en marcha por uno de los centros de educación de adultos, y el Foro de la Juventud (FJ), que será el tema central de este capítulo. La contribución, basada en un proyecto destinado a promover una mayor participación de los jóvenes, destaca cómo se puede alentar a los jóvenes para que se conviertan en agentes activos en su comunidad, superando todos los obstáculos y dificultades que se les interpongan en el camino. Al escuchar lo que dicen los jóvenes y las reflexiones críticas de la institución, se deduce que las buenas prácticas requieren políticas de apoyo. Pero, en lo que se refiere a la situación concreta de los inmigrantes y refugiados, y si se pretende que la integración sea un proceso bidireccional exitoso, la responsabilidad recae igualmente en la sociedad de acogida.

Introducción y notas metodológicas

El grupo seleccionado para los casos de buenas prácticas (BP) en la investigación de EduMAP en Alemania fue el de los inmigrantes y refugiados. Ello se debe a que, tras la crisis de los refugiados que tuvo lugar en 2015 en Europa, este constituye uno de los principales grupos potencialmente vulnerables. Al respecto, se han considerado las necesidades de los jóvenes de ser integrados y de convertirse en el futuro en ciudadanos alemanes activos.

Durante la investigación documental se identificaron los casos de buenas prácticas del Foro de la Juventud especialmente gracias a un documento de investigación escrito por el director de la institución. El director y fundador del Foro de la Juventud estaba dispuesto a establecer los contactos con el actual coordinador y facilitador del Foro. Todos los encuestados —diez en total— fueron entrevistados en alemán. Las observaciones generadas a partir de la participación in situ en una sesión en directo del Foro de la Juventud fueron comunicadas en notas de campo y analizadas como parte de los datos brutos.

Las personas entrevistadas fueron seleccionadas por el coordinador y facilitador del Foro de la Juventud. Todas estaban motivadas y ya participaban activamente en el Foro. Tenemos algunos motivos para suponer que los datos resultantes de las entrevistas pueden estar sesgados hacia el lado de los jóvenes más activos y de las experiencias positivas de participación en el Foro de la Juventud.

Aprender la ciudadanía activa y participativa en Alemania en el contexto de la inmigración y la integración

La situación en 2016

En 2015 y 2016 llegaron a Alemania alrededor de 1,2 millones de refugiados para solicitar asilo. Aunque no era la primera vez que mucha gente huía a Alemania (miles de personas entraron en el país a principios de la década de 1990 tras la disolución de la multiétnica y hoy desaparecida Yugoslavia), su elevado número, así como la necesidad de contar con una provisión suficiente de educación de adultos, supusieron una serie de nuevas dificultades para el sector y el sistema. Ahora bien, cabe señalar que la enorme cantidad de personas recién llegadas no provenían en realidad de Siria, sino de otros países de Europa. Según la Oficina Federal de Estadística de Alemania, alrededor de 2,1 millones de personas inmigraron a Alemania en 2015.

Cuadro 1: Foro de la Juventud

Objeto de atención: El proyecto Foro de la Juventud es parte de las actividades de desarrollo comunitario. Ha sido desarrollado en consonancia con el objetivo de la Asociación, promoviendo la participación de los jóvenes en los procesos de toma de decisiones políticas a nivel local, a través de la creación de oportunidades para la reflexión y la acción democráticas. Los jóvenes toman conciencia de que pueden contribuir a mejorar las condiciones de su barrio o localidad con su compromiso y sus ideas. El Foro de la Juventud incentiva la participación de jóvenes a partir de los 14 años, creando una plataforma en la que puedan dar a conocer sus propios intereses y necesidades. Así pueden atraer la atención hacia los temas que les interesan y debatirlos, además de ponerse en contacto con políticos y aprender que el compromiso repercute positivamente en las condiciones de vida.

Grupo(s) destinatario(s): El Foro de la Juventud es un proyecto que se enmarca en el «Programa de acción para una mayor participación de los jóvenes», el cual es financiado conjuntamente por el Ministerio Federal de Familia, Tercera Edad, Mujeres y Juventud, la Agencia Federal para la Educación Cívica y el Consejo Federal para la Juventud de Alemania. Está dirigido a jóvenes que viven en un sector desfavorecido de una ciudad determinada del norte de Alemania.

Requisitos y acceso: No existen requisitos de acceso. Todos los jóvenes que viven en un barrio (principal grupo etario: entre 16 y 26 años) pueden acceder al Foro de la Juventud. Algunos de los jóvenes también visitan escuelas para promocionar y fomentar la participación en el Foro de la Juventud. Gracias a que está ubicado dentro de un centro juvenil en el barrio de la ciudad, las ofertas adicionales del centro —como actividades culinarias, excursiones, proyectos y juegos grupales— también pueden resultar atractivas y motivar a los jóvenes para que acudan. Sin embargo, el Foro de la Juventud se concentra más en desarrollar la motivación y en asumir la responsabilidad de actuar como promotor de cambios, así como en generar un interés por los asuntos políticos.

Puede encontrar más información en el documento de trabajo sobre buenas prácticas en:
<https://blogs.uta.fi/edumap/2019/01/21/edumap-country-based-working-papers/>

Aproximadamente el 45 % procedía de la Unión Europea y el 13 % de otros países europeos que no son miembros de la UE. Muchos venían de países meridionales de la UE, huyendo de la crisis económica local en busca de empleo en Alemania. Sin embargo, muchas personas también buscaban amparo al huir de países devastados por la guerra. Alrededor de 476.000 personas presentaron una solicitud de asilo en Alemania en 2015. En 2016, la cifra se elevó a 745.000.

Muchas personas que llegaron en 2015 no pudieron enviar sus solicitudes a la Oficina Federal Alemana de Migración y Refugiados (BAMF por su sigla en alemán) hasta 2016 porque estaba sobrecargada. Esto significa que, aunque llegaron menos personas en 2016, el número de solicitudes presentadas fue considerablemente mayor que el año anterior.

El concepto de integración en Alemania

Cabe advertir que, desde la década de 1980, el sector de la educación de adultos en Alemania ha acumulado una vasta experiencia en el perfeccionamiento de su(s) concepto(s) de integración. En una entrevista, el responsable de políticas de una de las mayores instituciones proveedoras de servicios de educación de adultos destaca algunos hitos en la evolución del concepto:

- En la década de 1980, el concepto de integración llevaba consigo la idea de «asimilación» de los recién llegados a la sociedad alemana y la necesidad de que estos adoptaran los «valores alemanes» para ser aceptados.
- Solo entre 2010 y 2012 el Gobierno alemán aceptó que Alemania era «un país de inmigración», lo cual permitió trasladar el énfasis desde el idioma y la integración europea hacia la inmigración y el idioma como capacidades y medios.
- Desde 2013, el debate se ha enriquecido con la postura de que la integración debe ser vista como un proceso cultural de negociación («Aushandlung») entre diferentes actores de una sociedad de la que los inmigrantes también forman parte. La integración ya no debe centrarse únicamente en tomar parte («Teilnahme»), sino en ser parte («Teilhabe»), en el sentido de participar de manera consciente y activa en la sociedad, lo cual incluye la motivación personal. Esto se acerca más a la idea de «inclusión» (aunque el término no se use explícitamente en el sector del aprendizaje y la educación de adultos).

- El concepto ha entrado ahora en una fase de «postmigración». Se reconoce que los inmigrantes tienen necesidades y características diversas y ya no se trata de que se integren, sino de que **todos** los miembros de la sociedad participen activamente.

Para incorporar esta idea de inclusión y diversidad en las políticas generales a nivel estructural, la Asociación Alemana de Educación de Adultos (DVV) ha elaborado, por ejemplo, directrices y recomendaciones sobre cómo deben adaptarse los centros de educación de adultos a fin de incorporar un concepto de participación activa de los inmigrantes y refugiados.

Esta evolución del concepto de integración es fundamental para determinar la manera en que se han desarrollado los programas para la integración de refugiados en Alemania.

Desventajas estructurales

En el concepto de los cursos a nivel de la Federación para la integración de los jóvenes¹ se reconoce que la experiencia migratoria ha cambiado y que las redes sociales de inmigrantes y refugiados en parte han dejado de funcionar. Los inmigrantes deben readaptarse a una sociedad de acogida que tiene valores y creencias ajenos y radicalmente distintos. De acuerdo con este argumento, aunque no se lo menciona explícitamente, podemos considerar la fase de readaptación como una situación específica de desventaja o riesgo para las personas afectadas.

Con todo, el funcionario entrevistado de la Oficina Federal de Migración y Refugiados prefiere no usar el calificativo «vulnerable» para tipificar a los refugiados e inmigrantes en general. Entre estos últimos, solo se puede definir como tales a grupos específicos, como los menores no acompañados, los solicitantes de asilo sin perspectivas de quedarse, las personas con otras necesidades especiales y las mujeres. La discriminación entre los inmigrantes generalmente se produce entre quienes tienen derecho y quienes no tienen derecho a recibir prestaciones sociales.

Según el coordinador del programa local de la institución que fue objeto de la investigación, la vulnerabilidad entre los jóvenes inmigrantes es solo de naturaleza estructural. Como sujetos concretos, no se les puede definir automáticamente como vulnerables. Considerarlos personas

1/ Oficina Federal de Migración y Refugiados (2015): Konzept für einen bundesweiten Jugendintegrationskurs. Edición revisada, abril de 2015. Extraído de: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzeptLeitfaeden/konz-f-bundesw-jugendik.pdf?__blob=publicationFile

educativamente desfavorecidas («bildungsfern») es un juicio muy subjetivo. Por otro lado, pueden considerarse vulnerables desde otro punto de vista, ya que no sacan provecho de todas las condiciones y los derechos de los ciudadanos alemanes; por ejemplo, no pueden participar en todos los procesos sociales e institucionales de Alemania, y no pueden acceder fácilmente al mercado laboral debido a sus competencias lingüísticas limitadas.

«No están en desventaja como personas concretas. No se les puede encasillar automáticamente como carentes de educación por causa de su origen. Pero yo los consideraría desfavorecidos en términos estructurales porque, como migrantes o inmigrantes, se les niega el acceso a un gran número de procesos que aquí en Alemania tienen un carácter social. Y esto constituye una desventaja estructural. No están en pie de igualdad con otras personas que viven en Alemania, lo cual es básicamente una desventaja estructural. Están excluidos de las instituciones sociales a las que tienen acceso los ciudadanos alemanes». (Coordinador del programa local, Alemania)

Los profesores reconocen algunas dificultades habituales que afronta el grupo destinatario, como la barrera del idioma, la reorganización de las condiciones de vida, y problemas relacionados con la condición de residencia.

«Naturalmente esta es una situación que viven todos los que han llegado desde hace relativamente poco tiempo a Alemania y primero tienen que aprender alemán. Esta dificultad —el idioma— es igual para todos, por eso las condiciones de vida de muchos de ellos son similares. Tienen que ocuparse de la vivienda, tienen que cambiar. Por lo general eso significa preocuparte de organizar tu vida cotidiana si acabas de llegar a un lugar». (Docente)

En general, coinciden en que no se debe utilizar el apelativo «vulnerable», ya que lo que sobre todo perciben en sus alumnos es su potencial.

«En los cursos propiamente tales no veo un grupo de personas desfavorecidas. Todas tienen exactamente el mismo objetivo, quieren aprender el idioma local; me refiero a que no me parece que el hecho de llegar a un país extranjero sea una vulnerabilidad». (Docente)

«Tiendo a ver las ventajas con que cuentan estas personas al llegar, porque ya se han graduado de la escuela secundaria en sus lugares de origen. La mayoría de ellos han estudiado en la universidad uno o dos años, o bien han aprendido una profesión [] y han adquirido muchas habilidades sociales. Entonces, desde esta perspectiva, para mí los puntos fuertes son más importantes que la evaluación final». (Docente y director)

Un factor que influye enormemente es el nivel de instrucción o de acceso a la educación que estas personas han alcanzado hasta ahora.

«Así que usaría [el apelativo] vulnerable para las personas que han tenido escaso acceso a la educación y, por lo tanto, no están familiarizadas [con el proceso de aprendizaje], lo cual, como es natural, se advierte claramente en el curso». (Docente)

Leyes y políticas importantes

Ayuda al desarrollo urbano

El caso del Foro de la Juventud con carácter participativo se desarrolla en el contexto del programa de asistencia al desarrollo urbano de Alemania denominado Ciudad Social, puesto en marcha en 1999, el cual es un importante elemento de la política de desarrollo urbano a nivel federal en Alemania. La financiación del programa se destina a inversiones en desarrollo urbano de conformidad con el artículo 104 b de la Constitución alemana, conocida como Ley Fundamental («Grundgesetz»). Unas 850 áreas en casi 450 ciudades y municipios ya han recibido financiación. El programa seguirá percibiendo 190 millones de euros del presupuesto general de Alemania para 2018.

Los programas (URBAN II para ciudades desfavorecidas) y la financiación de la UE han proporcionado importantes incentivos y una cuantiosa financiación para implementar proyectos. La directiva europea contra la discriminación de 1997 también dispuso la destinación de fondos municipales al mejoramiento de las medidas antidiscriminatorias relacionadas con la vivienda. En este contexto, la organización pudo establecer una estrecha cooperación con las agencias que luchan contra la discriminación y recibir algunos fondos adicionales de ellas. La financiación es importante en todos los niveles: los programas de la UE tienden a ser mejor retribuidos económicamente, pero también requieren una gran cantidad de

trabajo administrativo. El programa se concentra en estabilizar y mejorar los barrios y comunidades que se han deteriorado y se encuentran económica y socialmente deprimidos. Las inversiones en desarrollo urbano para mejorar el entorno del barrio, la infraestructura y la calidad de las viviendas, garantizan una mayor equidad intergeneracional y un ambiente más acogedor para las familias que habitan en él. También mejoran las oportunidades de participación e integración de los residentes. El objetivo es promover la creación de barrios llenos de vitalidad y fortalecer la cohesión social. El concepto de desarrollo integrado es un elemento clave del programa, pues aúna a todos los actores involucrados y aprovecha los recursos de un mismo barrio. La participación ciudadana asegura la generación de nuevas ideas, mejora los resultados y aumenta el grado de aceptación de las medidas de construcción.

Leyes y normativas en las que se apoya

La Ley Federal de Protección Infantil especifica claramente el mandato de protección tanto de la Oficina de Bienestar Juvenil como de las organizaciones independientes de bienestar infantil y juvenil. El objetivo de los acuerdos con la Oficina de Bienestar Juvenil es procurar que todas las organizaciones e instituciones que prestan servicios de conformidad con lo dispuesto en el libro VIII del Código Social alemán (SGB VIII) cumplan como corresponde con su mandato de protección. El grupo etario cubierto abarca desde los 12 a los 26 años. En la definición de jóvenes socialmente desfavorecidos se incluye tanto a los extranjeros como a los repatriados de origen alemán procedentes de Europa del Este («Spätaussiedler») que tienen dificultades idiomáticas o problemas de integración. Los padres jóvenes solteros también están incluidos en el libro III del Código Social (SGB III, 2016).

En vista del elevado número de refugiados en 2016, se ha aclarado, ampliado y enmendado la legislación para dar cabida a las necesidades relativas a los servicios de empleo, la formación profesional, la formación de personas con discapacidad, las prestaciones por desempleo, la asistencia durante la transición entre desempleo y empleo, y la eliminación de la contratación ilegal de extranjeros. También se puede considerar favorable el hecho de que, en 2012, el Gobierno alemán finalmente declarase a Alemania como un país de inmigración, contribuyendo así a mejorar las posibilidades de generar un debate más abierto sobre el proceso de integración y sobre la necesidad de que las instituciones sean más abiertas culturalmente y se observen más estrictamente los principios de diversidad.

No cabe duda de que Alemania cuenta con sistemas de apoyo muy arraigados, en especial para los jóvenes en riesgo de exclusión. Se está implementando una gran variedad de programas, aumentando el número de proveedores y de servicios de EA, incluidos los servicios de apoyo basados en un complejo sistema de leyes y normativas, a fin de atender a las necesidades de los jóvenes adultos en situación de riesgo. A través de un complejo sistema de cooperación —establecido democráticamente— entre el Estado y los sectores secundario y terciario (que incluye especialmente organizaciones de la sociedad civil) es posible que los proveedores de educación soliciten financiación para proyectos dentro del marco de diversos programas. Con todo, al interior del sistema federal resulta muy difícil evaluar los progresos realizados, ya que cada estado federado tiene sus propias leyes descentralizadas sobre educación de adultos, apoyo a los jóvenes, e incluso integración.



Pero evidentemente también hay muchos factores que crean condiciones que no favorecen la motivación para convertirse en ciudadano activo, tales como impedimentos relacionados con el idioma, las incertidumbres legales acerca de la posibilidad de quedarse en el país, la limitación de los derechos civiles y políticos, al igual que experiencias previas negativas con autoridades públicas, incluida la violencia y la discriminación en el país de origen. Además, las actitudes de rechazo, las desigualdades o incluso las hostilidades racistas experimentadas en la sociedad de acogida influyen en la motivación para participar de manera activa. Las experiencias de «falta de reconocimiento» y la «sensación de impotencia» pueden bloquear literalmente las oportunidades de participación (no solo) de los inmigrantes (Roth 2009, 23, Beer 2013, 298). En su estudio sobre el estado de la política de integración municipal en Alemania, Frank Gese- mann y otros (2013, 59) concluyeron que hay que prestar mayor atención a la participación de los inmigrantes en los procesos de diseño y toma de decisiones a nivel municipal.

Educación de adultos para la ciudadanía activa

Si bien el hecho de «ser parte» («Teilhabe») de las iniciativas y de ejercer la ciudadanía activa se considera el nuevo paradigma en los programas relacionados con la integración, existe un sector de la educación de adul-

tos en Alemania dedicado enteramente a promover actitudes y comportamientos democráticos, como la tolerancia, el respeto mutuo, la participación, la humanidad y la solidaridad, la valoración de la diversidad y la resolución pacífica de los conflictos. La Agencia Federal para la Educación Cívica, FACE², que depende del Ministerio Federal del Interior, es el organismo del Gobierno federal alemán responsable de promover la educación cívica. Fue creado hace bastante tiempo, en 1952, y tiene filiales en cada uno de los «Länder» o estados federados.

Se ha creado una sinergia interesante entre el programa Ciudad Social y la filial de la agencia en Renania del Norte-Westfalia, y se han establecido «laboratorios de democracia» para residentes de barrios escogidos, donde se aplican estrictos requisitos de integración en diferentes sectores. El objetivo es promover las habilidades y capacidades de los habitantes para mejorar de manera conjunta las condiciones de vida de su barrio.

La educación cívica de los jóvenes («politische Jugendbildung»), así como el correspondiente plan para la infancia y la juventud, están financiados por el Ministerio Federal de Familia, Tercera Edad, Mujeres y Juventud.³ Dentro del marco de este programa se pueden financiar varios proyectos organizados por diversas instituciones, pero normalmente estas iniciativas están dirigidas a todos los jóvenes, incluidos los que se encuentran en situación de riesgo, como los refugiados. Ello quiere decir que los refugiados son participantes individuales, de manera que estos proyectos no llegan a una gran cantidad de jóvenes en situación de riesgo. Solo desde agosto de 2016 se ha llevado a cabo un programa educativo de 3 a 6 semanas de duración disponible para jóvenes adultos refugiados (de 18 a 26 años) que no asisten a la escuela ni participan en otras actividades.

El Foro de la Juventud

Contexto

El Foro de la Juventud de Ciudad del Norte (traducido literalmente de «Nordstadt») es un proyecto enmarcado en el «Programa de acción para una mayor participación de los jóvenes», el cual está financiado conjuntamente por el Ministerio Federal para la Familia, Tercera Edad, Mujeres y

2/ Bundeszentrale für politische Bildung: www.bpb.de

3/ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: www.bmfsfj.de

Juventud, la Agencia Federal para la Educación Cívica y el Consejo Federal de la Juventud de Alemania.

Según las estadísticas de la ciudad, la proporción de personas que reciben prestaciones sociales y el porcentaje de desempleados en esta parte de la ciudad es de 37,6 % y 24,5 %, respectivamente; es decir, el doble de las cifras del conjunto de la ciudad. El 43,4 % de los residentes son inmigrantes.

Desde su creación en 2007 hasta la actualidad se han organizado foros de la juventud en la zona deprimida de una ciudad alemana de mayor extensión, también como parte del programa Ciudad Social («Soziale Stadt»). Los jóvenes pueden debatir sobre cuestiones de actualidad con actores de relevancia social. Las conclusiones del debate, cuyos temas y puesta en práctica son elegidos por los propios jóvenes, tienen por objeto traducirse en propuestas concretas de cambio que serán presentadas ante comités de la ciudad, como el comité para la infancia y la juventud.

La institución está organizada como asociación para promover la planificación urbana democrática y el desarrollo comunitario.⁴ Su enfoque se basa en un principio de intervención activadora («aktivierende Einmischung»), lo que significa que las personas que viven en esa área de la ciudad no solo adquieren capacidades individuales, sino que también son empoderadas a nivel estructural, en el sentido de que se les permite determinar y dar a conocer sus intereses. Mediante una planificación «desde cerca» es posible realizar una labor de extensión de fácil acceso, lo que facilita la comunicación. De este modo aumentan las posibilidades de interactuar y comunicarse con habitantes menos itinerantes. Actualmente, en la asociación trabajan 12 empleados, uno de los cuales actúa como coordinador y facilitador del Foro de la Juventud.

Concepto de ciudadanía activa

Cabe señalar que el espíritu del Foro de la Juventud, creado por el proveedor para promover la ciudadanía activa, se refleja especialmente, y de un modo explícito, en las respuestas de los estudiantes que demuestran poseer un mayor nivel de autorreflexión en cuanto a su función como agentes activos. En este ejemplo, y en lo referente a la promoción de la ciudadanía activa, las perspectivas del coordinador del Foro de la Juventud, del proveedor y los participantes no difieren demasiado. Se puede

4/ En alemán: «Verein zur Förderung demokratischer Stadtplanung und stadtteilbezogener Gemeinwesenarbeit».

concluir con prudencia que los elementos del programa considerados esenciales para crear un entorno que les permita a los jóvenes experimentar verdaderamente su influencia potencial están dando resultados concretos. Al entrevistar a los jóvenes, se percibe de manera palpable que valoran esta oportunidad y que también son capaces de reflexionar sobre los cambios que experimentan a medida que participan activamente.

Al dar a conocer experiencias positivas, los jóvenes resumen en sus propias palabras de qué manera las posibilidades que les brinda la participación en el Foro de la Juventud les han sido de utilidad:

«Todos pueden aportar ideas y son escuchados. Los jóvenes sin apoyo familiar pueden hablar libremente sobre sus problemas; se abordan cuestiones importantes para ellos; se debaten en el grupo los problemas del barrio; se recibe información sobre cómo participar en la vida política (por ejemplo, aprendiendo a manifestarse); se involucran en la sociedad a través de las actividades del Foro de la Juventud».

Y una joven (alumna 5) concluye:

«El Foro de la Juventud les plantea a los jóvenes los problemas concretos del barrio desde una perspectiva diferente. Aclara las cosas de una manera distinta. Al mismo tiempo, sugiere estrategias para afrontar los problemas y maneras en que los jóvenes pueden colaborar». También valora la oportunidad de escuchar las experiencias de otras personas que acuden al centro y dan a conocer sus testimonios. En particular, se refirió a un proyecto que fue presentado en una de las sedes del evento por una persona que presta asistencia a jóvenes en Ghana. A ella también le gustaría mucho tener la oportunidad de viajar allá.

La iniciativa que en teoría más se aproxima al ejercicio de la dimensión político-jurídica de la ciudadanía activa consiste en organizar reuniones con representantes de diversos partidos políticos o con el alcalde de la ciudad. En esas circunstancias la experiencia puede ser positiva o negativa; también sirve para que los jóvenes se den cuenta de que a los políticos no siempre les interesa tratar de resolver sus problemas.

En cuanto a su calidad de vida, los participantes en el Foro de la Juventud pueden describirse como habitantes desfavorecidos, al menos si se tiene en cuenta que sufren una alta tasa de desempleo de larga duración (60 %) y que las viviendas en las que residen se ubican en una

zona con problemas medioambientales y un alto volumen de tráfico, cuyos bajos precios atraen a una gran cantidad de inmigrantes. No obstante, a juicio del proveedor y promotor del proyecto, la verdadera vulnerabilidad está asociada a la discriminación, el trato desigual y la estigmatización por parte de la sociedad de acogida:

«No encasillamos [a los jóvenes] en estereotipos, sino que sostenemos que afrontan numerosas situaciones de riesgo a lo largo de la vida. Y una persona joven se encuentra de todos modos en esa situación de riesgo; los jóvenes son «vulnerables» de una u otra manera. Es así como pueden coincidir muchos factores: desempleo, falta de educación, problemas idiomáticos... A través del proyecto se procura determinar las condiciones necesarias para que estos jóvenes participen activamente a pesar de su situación».

Desde el punto de vista de los propios jóvenes, ninguno de ellos se ve a sí mismo como víctima; más bien se concentran en las posibilidades y oportunidades que tienen:

«Es especialmente activo y participa en otros dos proyectos impulsados por el Foro de la Juventud. Es miembro del Foro de la Juventud del barrio y del Foro de la Juventud general de la ciudad. Ha trabajado seis meses como cazatalentos y en estos momentos es entrenador de fútbol. Cree que la fuerza de voluntad y el interés pueden desempeñar un papel decisivo, ya que los jóvenes tienen derecho a cambiar la realidad».

Concepto de vulnerabilidad

Aunque las personas de origen inmigrante que viven en el norte de la ciudad representan el 60 % de la población, el proveedor no percibe este antecedente como el principal problema. Los datos revelan que en esta parte de la ciudad la tasa de desempleo es dos veces superior a la de otras áreas aledañas; la tasa de desempleo de larga duración es excesivamente alta. En términos generales, se trata de un sector desfavorecido, ya que las viviendas se construyeron en una zona afectada por muchos problemas ambientales y con un elevado volumen de tráfico. Eran pisos de bajo precio, lo que atraía a muchos inmigrantes (el 95 % de los habitantes de la zona es de origen inmigrante). Y dado que el hecho de vivir en «Ciudad del

Norte» conlleva al mismo tiempo un estigma, los jóvenes prefieren indicar la dirección de un amigo o familiar que viva fuera del barrio y muchos se mudan tan pronto como pueden. Los principales países de origen de los residentes son Siria, Rumania y Bulgaria.

Sin embargo, cuando se le pidió que definiera el concepto de vulnerabilidad, el instructor entrevistado no definió a estos jóvenes como «personas con escasa educación» («bildungsfern»), porque ese no es siempre el caso. Algunos jóvenes provienen de familias más vulnerables, pero aún así sus padres los animan a estudiar y tienen posibilidades de completar su enseñanza formal. Por eso, desde esta perspectiva, es importante darles a conocer a los jóvenes todas las oportunidades disponibles. Se considera que la vulnerabilidad está relacionada con la discriminación y el trato desigual. Como él mismo admite, los verdaderamente vulnerables son los jóvenes que han desistido de su esfuerzo y no acuden al Foro.

Y aunque el Foro de la Juventud funciona en este barrio desfavorecido, algunos de los jóvenes entrevistados se describen a sí mismos de manera positiva, lo que interpretamos como demostración de una actitud resiliente. En ocasiones, incluso los jóvenes, que están mejor integrados que sus padres, asumen un papel activo en la familia, de modo que esta también pueda aprovechar sus puntos fuertes: «Gracias a sus competencias idiomáticas, una joven ayuda a sus padres a realizar gestiones con las instituciones alemanas».

Pero el Foro permite incluso que los jóvenes que ya participan activamente se conecten con sectores más amplios de la comunidad y lleguen a valorar el papel de agente habilitador que desempeña esta instancia:

«El Foro de la Juventud saca a relucir el potencial de los jóvenes que viven en un barrio desfavorecido, que a menudo están desmotivados. La joven participa en dos proyectos apoyados por el Foro de la Juventud». (Fuente: equipo de investigación de EduMAP)

Visión, misión y objetivos del Foro de la Juventud

La visión del Foro de la Juventud es capacitar a los jóvenes para que participen en la política y desarrollen su compromiso, facilitándoles un espacio en el que puedan dar a conocer sus inquietudes. El grupo que participa en el Foro de la Juventud se distingue por la diversidad de culturas y religiones de los inmigrantes. El propio facilitador posee raíces culturales no alemanas. El alto porcentaje de inmigrantes y miembros de

minorías étnicas que viven en el barrio le aporta diversidad al grupo, pero, al mismo tiempo, algunos residentes son ciudadanos alemanes. Tanto los hombres como las mujeres jóvenes participan por igual.

Además, se debe promover la identificación con el barrio de «Ciudad del Norte» y la tolerancia y el respeto por todas las culturas, sensibilizando a los jóvenes sobre las cuestiones políticas y permitiéndoles participar en los procesos políticos a nivel municipal. De esta manera, los jóvenes toman consciencia de que pueden definir el curso de la sociedad como ciudadanos de una democracia.

Objetivos principales:

- Los jóvenes deben ser conscientes de sus necesidades e intereses y poder expresarlos. El Foro de la Juventud se ha creado como una plataforma en la que puedan dar a conocer sus intereses.
- Reunir a jóvenes de diversas culturas, reducir los prejuicios entre ellos y ayudarles a resolver los conflictos.
- Fomentar su identificación con el barrio y aumentar la confianza en sí mismos.

Enfoque pedagógico

No se aplican métodos pedagógicos específicos, ya que el proveedor no es una organización educativa; el enfoque aplicado consiste en ofrecerles deliberadamente a los jóvenes el espacio y la posibilidad para adquirir competencias estrechamente relacionadas con la ciudadanía activa, por ejemplo:

- Asignándoles responsabilidades a los jóvenes, por ejemplo, moderar las sesiones del Foro.
- Poniendo en práctica las iniciativas e ideas de los jóvenes.
- Proporcionándoles a los jóvenes adultos una plataforma donde puedan debatir.
- Involucrando a los jóvenes y analizando juntos las posibles soluciones («mitreden»).

Una de las mejores oportunidades para aprender y ejercer la participación activa consiste en cumplir la función del portavoz del Foro de la Juventud (alumno 1).

Un joven mencionó que el entorno, diferente al de la escuela y al de la vida cotidiana, favorece el aprendizaje. A nadie se le juzga ni se le ponen notas como en la escuela. Todos pueden participar en el Foro de la Juventud sin que se les discrimine o se les trate de manera diferente. Jóvenes de 10 a 35 años participan sin ningún problema.

Los proyectos que emprende el Foro de la Juventud favorecen el aprendizaje práctico, ofrecen oportunidades para viajar y conocer otros lugares y ambientes de trabajo. También hay cursos de capacitación para jóvenes desfavorecidos, y el centro juvenil que sirve de sede a las reuniones del Foro de la Juventud ofrece un espacio adicional de encuentro y aprendizaje.

Métodos y actividades

Algunas actividades e iniciativas citadas por el facilitador son:

- Encuentros breves: líderes políticos federales y nacionales se reúnen con los jóvenes.
- Presentación de los programas que conceden becas o incentivos económicos, y de personas beneficiarias de los mismos, como prueba de que también pueden optar a una ayuda y obtener fondos.
- Adquirir competencias para solicitar empleo y conocimientos sobre medios digitales. El Foro de la Juventud ofrece a los jóvenes adultos la oportunidad de aprender a liderar grupos.

Estas actividades variadas, y a veces «entretenidas», son importantes cuando se trata de motivar a los jóvenes para que asistan al Foro de la Juventud. El facilitador se empeña por animar a los jóvenes para que acudan al Foro y prueben a asistir sin ningún compromiso a una sesión.

El hecho de estar ubicado al interior de un centro juvenil del barrio permite que las ofertas adicionales del centro, como cursos de cocina, excursiones, proyectos y juegos grupales, puedan resultar también atractivos y motiven a los jóvenes a acudir. Con todo, el Foro de la Juventud se centra más en desarrollar la motivación y las responsabilidades de los participantes para que se transformen en agentes de cambio, y en despertar su interés por los temas políticos.

Al mismo tiempo, no siempre resulta del todo evidente que los jóvenes sean conscientes de las diferencias entre el centro juvenil y el Foro de la Juventud. Así pues, por el hecho de estar en el centro juvenil, al facilitador del Foro de la Juventud le resulta más fácil contactarse con los jóvenes e invitarlos:

«Supo del centro por otros amigos. Va allí para divertirse, conocer a otras personas, charlar con amigos y escuchar música».

Los jóvenes también visitan las escuelas para promover la participación en el Foro de la Juventud. La motivación de los jóvenes en las escuelas depende en gran medida de cada profesor. Algunos son muy activos y también fomentan la motivación de sus alumnos.

Competencias de los encargados del programa

El coordinador principal que trabaja para la asociación/entidad proveedora es quien se encarga de captar el interés de los jóvenes del barrio, diseñar una agenda interesante y motivarlos para que asistan regularmente. Aunque los portavoces son elegidos y pueden trabajar en equipo con el facilitador/coordinador, es este el responsable de mantener el Foro en funcionamiento y de que se obtengan buenos resultados. El coordinador es una persona activa, dinámica y comprensiva, con formación en el área de la asistencia social. Gracias a su origen inmigrante también comprende bien la situación de los jóvenes de «Ciudad del Norte» (Nordstadt).

Algunos de los asistentes mencionaron en varias ocasiones las habilidades de los facilitadores/coordinadores para contactarse con los jóvenes, para invitarlos y motivarlos a acudir.

Los proveedores consideran que los instructores deben poseer los siguientes conocimientos y aptitudes:

- Conocer el problema (las vulnerabilidades) y los procesos.
- Poder ver más allá de su propia perspectiva y estar dispuestos a aprender de los demás.
- Ser capaces de trabajar en equipos compuestos por personas con más o menos experiencia.

Actitudes consideradas necesarias:

- Ser contrarios a la discriminación y estar dispuestos a cambiar de postura.
- Vivir en el barrio para poder conocer a la gente.
- Tener verdadera empatía sin perder el punto de vista crítico.
- Demostrar continuidad.

Aparte de estas cualidades básicas, según nuestra propia experiencia como observadores en una de las sesiones, también podrían mencionarse el compromiso, las habilidades sociales y el interés por los problemas personales como capacidades muy importantes que debe tener un buen facilitador.

- Gran parte del éxito depende también de las habilidades creativas del coordinador para mantener el interés de los participantes. Ello queda de manifiesto en el siguiente comentario del equipo de investigación sobre una de las participantes:

«Tuvo acceso al Foro de la Juventud gracias al facilitador y coordinador del centro juvenil, quien dio a conocer el taller y los temas a debatir. Ella decidió asistir porque varias cosas le parecieron interesantes; por ejemplo, la posibilidad de conocer al alcalde, la presentación de libros, los testimonios personales de participantes que vienen a presentarse y la oportunidad de interactuar y hacer preguntas». (Fuente: Equipo de investigación de EduMAP).

Los profesores en etapa de formación también tienen la oportunidad de aprender «sobre el terreno»:

«Durante las últimas vacaciones de otoño, ella tuvo la oportunidad de trabajar de profesora en práctica durante dos semanas en el centro juvenil. Valora el que los alumnos puedan adquirir mayor conciencia de sus derechos gracias a la práctica. Actualmente asiste como participante. Sus tareas consistieron en colaborar, proporcionar información y ayudar en lo que pudiera. Le interesaron las prácticas debido a los temas que debatían y a la posibilidad de encontrar una solución a los problemas». (Fuente: Equipo de investigación de EduMAP).

Resultados y logros del aprendizaje

De conformidad con el enfoque aplicado por la asociación/entidad proveedora en cuanto a crear y coordinar el Foro como una oportunidad para fomentar el compromiso «político» de los jóvenes y, de esta manera, generar experiencias concretas de interacción entre los vecinos, el principio y razón de ser del Foro es promover la ciudadanía activa y participativa

de manera muy directa. La exclusión de inmigrantes y refugiados de las estructuras políticas representativas es la principal causa que motiva las iniciativas del barrio socialmente desfavorecido de Ciudad del Norte.

Viajar y dialogar con organismos políticamente relevantes contribuye a la vez a despertar el interés de los jóvenes por el Foro:

«Ella piensa que el Foro de la Juventud es una instancia fundamental para los jóvenes del barrio. El Foro de la Juventud ofrece sin duda muchas oportunidades para enriquecernos como seres humanos: excursiones, viajes, un lugar de encuentro... Transmite el mensaje de que las opiniones de los jóvenes son importantes. Ellos también pueden provocar cambios (pone como ejemplo la revista de barrio). El Foro de la Juventud brinda la oportunidad de viajar a jóvenes cuyas familias no se lo pueden permitir». (Fuente: equipo de investigación de EduMAP)

El Foro de la Juventud les ofrece a los jóvenes una experiencia directa en distintos niveles.

Al estructurar y agrupar las reflexiones de los participantes entrevistados según sus respuestas a la pregunta acerca de sus resultados de aprendizaje relacionados con la CAP, surgen tres niveles, comenzando por los cambios advertidos a nivel individual que conducen a la adquisición de habilidades sociales que se consideran necesarias para convertirse en ciudadanos activos.

Nivel A: espíritu comunitario de barrio y trabajo en red

Es importante tener en cuenta que estas buenas prácticas aparecen contextualizadas como una oportunidad ofrecida por un proveedor con un objetivo político.

Ampliar sus redes y brindarles oportunidades para experimentar una actividad comunitaria y llegar a conocer formas de socialización. Muchos no forman parte de ninguna asociación que ofrezca oportunidades, como BfDT, la Alianza para la Democracia y la Tolerancia: contra el Extremismo y la Violencia (Bündnis für Demokratie und Toleranz — gegen Extremismus und Gewalt), o Juleica (programa para la capacitación profesional de los voluntarios en el sector de la juventud).

Las respuestas de algunos de los entrevistados confirman que se ha cumplido el objetivo de lograr que los jóvenes se perciban a sí mismos como ciudadanos activos en el barrio y, aunque esté estigmatizado, contribuyan a su desarrollo:

«Ha aprendido a adoptar una postura crítica y ha modificado sus puntos de vista sobre algunos aspectos del barrio». (Alumna 4)

«No descarta la posibilidad de realizar su práctica profesional en el centro juvenil. Si bien la reputación del barrio y del centro no es tan buena, ha cambiado de opinión», (Alumna 3)

«El hecho de que los jóvenes puedan aportar sus propias ideas y que estas se puedan desarrollar y poner en práctica los hace sentirse libres para tomar decisiones. La forma en que se distribuye el dinero no tiene importancia. Esta experiencia le ayuda a reconsiderar la reputación y las potencialidades del barrio». (Alumno 7)

Nivel B: Individual

Debido a su forma y su metodología, el Foro de la Juventud tiene por objeto desarrollar conocimientos, competencias y actitudes necesarias para actuar como ciudadano o para una ejercer una ciudadanía activa.

Entre los objetivos mencionados por el facilitador se incluyen:

- Guiar adecuadamente su transición de la escuela a la vida profesional.
- Aumentar su motivación y su confianza en sí mismos, dándoles a conocer diversas posibilidades en el ámbito profesional.
- Fomentar sus potencialidades y puntos fuertes, dándoles a conocer especialmente modelos positivos y testimonios de éxito de personas que, pese a algunas dificultades, lograron alcanzar sus objetivos.
- Desarrollo futuro: con el tiempo, la personalidad de los participantes también se fortalece.

Al preguntarles qué les ha enseñado el Foro de la Juventud, el éxito de este tipo de educación informal que consiste en «aprender haciendo» es definido por todos los entrevistados como un «logro»:

- El alumno 8 ha desarrollado un pensamiento crítico y ahora tiene una conciencia más clara de los asuntos políticos y está mejor informado.
- El alumno 7 ha aprendido a formular preguntas, a escuchar y modificar su propia forma de pensar cuando corresponda.

- El alumno 6 tiene ahora más confianza en sí mismo y un carácter más firme.
- La alumna 5 tiene ahora una actitud positiva y un horizonte más amplio; está más dispuesta a aprender y a indagar sobre nuevos temas.
- La alumna 4 está ahora mejor informada sobre su entorno; ha ampliado su vocabulario, se desenvuelve mejor en el grupo.

Las trayectorias de aprendizaje incluso parecen facilitar desarrollos y cambios en cuanto a la percepción de la propia personalidad:

- La alumna 4 se ha vuelto más tolerante y capaz de aceptar diferentes opiniones, y ha mejorado su asertividad.
- El alumno 6 era más bien tímido y reacio a interactuar directamente con otras personas; ahora se siente más seguro y es más abierto hacia los demás.

Nivel C: Grupo

Para poder ejercer la ciudadanía activa es necesario desarrollar competencias sociales y comunicativas. El Foro de la Juventud parece promover el desarrollo de esas habilidades, transformando a los jóvenes en personas «aptas» para participar en una democracia:

- Alumnos 8, 5 y 6: Todos reflexionan sobre cómo mejorar la capacidad para escuchar a los demás y aceptar más abiertamente la diversidad de opiniones. Uno es ahora capaz de escuchar a otras personas con más paciencia, lo cual repercute en la vida cotidiana; ha aprendido a respetar otras opiniones (alumno 8). Otro ha aprendido a participar en un debate, a escuchar a los demás (alumno 6). Ha aprendido a escuchar y respetar otras opiniones y a aceptar las diferencias de opinión dentro del grupo (alumna 5). En cuanto a su futura formación en el sector social, ha aprendido a interactuar y trabajar con una gran variedad de personas.
- El alumno 7 y el alumno 6 subrayan el efecto positivo y estimulante de pertenecer a un grupo: tienen más contacto con personas que también quieren participar activamente. Este enfoque proactivo resulta positivo y estimulante cuando hay que poner en marcha nuevos proyectos. Mayor motivación y disposición a comprometerse gracias al contacto con otras personas. Se entusiasman más con las actividades: sentimientos positivos indirectos.

- La alumna 5 reflexiona sobre cómo ha ampliado sus horizontes gracias a la oportunidad de familiarizarse con nuevos ámbitos: está comprometida con causas de las que nunca antes se había ocupado. Ha podido vivir experiencias a las que no había tenido acceso en su entorno familiar, como, por ejemplo, asistir a un concierto de música clásica. También está mejorando su formación cultural.

Los jóvenes generalmente valoran también la experiencia de formar parte de un grupo, lo que les permite hacer nuevas amistades e incluso hablar de problemas personales:

«A la alumna le gustaría poder hacer viajes en grupo porque la dinámica de grupo enriquece la experiencia de aprendizaje: permite aprender mutuamente. Valora las reuniones con las personas que vienen a dar a conocer su testimonio y la oportunidad de hacerles preguntas. Se siente al mismo nivel que los demás asistentes al Foro de la Juventud». (Alumna 5)

«Aun cuando no tiene un carácter muy abierto, gracias al centro juvenil ha aumentado la confianza en sí misma, ha mejorado la comunicación con los demás y su vocabulario. Ha hecho nuevos amigos y ha conocido gente nueva. También es posible hablar de problemas personales en el centro». (Alumna 3)

El facilitador también menciona otros efectos, como el aumento de la tolerancia y la solidaridad:

- Los participantes en el Foro de la Juventud perciben las ventajas de poder acceder a más información y a oportunidades que no tenían antes.
- Dos participantes mencionaron la vinculación con la Agencia Federal para la Educación Cívica (bpb), cuyas actividades solo pudieron conocer gracias al Foro de la Juventud. La bpb también organiza visitas gratuitas y actividades adicionales, como una visita de cuatro días a Berlín, o también a Núremberg o Leipzig, pero la mayoría de los jóvenes desconocen estas oportunidades. Señaló que es una lástima porque se financian con dinero público.

Varios entrevistados mencionaron las visitas que hicieron a otros lugares y las ocasiones que tuvieron de conocer otras iniciativas sociales positivas:

«Tuvo la oportunidad de conocer un proyecto dirigido a personas sin hogar y socialmente desfavorecidas. Consiste en la

publicación de una revista de barrio, cuya venta es un trabajo de poca exigencia que les ofrece una oportunidad a personas que temporalmente no están en condiciones de encontrar otro tipo de empleo. El objetivo es fortalecer la autoconfianza y la estructura cotidiana para que sea posible retomar un trabajo convencional. La revista de barrio se ha publicado mensualmente desde febrero de 1995. Le impresionó positivamente esta iniciativa, que también quedó registrada en un documental». (Fuente: Equipo de investigación de EduMAP)

Teniendo en cuenta los problemas económicos a los que podrían enfrentarse los jóvenes del barrio, cabe suponer que el hecho de poder participar en excursiones también contribuye al éxito del programa:

«Ya ha tenido experiencias de voluntariado sin recibir ningún tipo de remuneración. Por eso valora especialmente que las actividades organizadas por el Foro de la Juventud sean muchas veces gratis o que solo se pida una contribución económica limitada a los jóvenes, que no siempre pueden permitirse estos gastos». (Fuente: Equipo de investigación de EduMAP)

Entre las actividades mencionó, por ejemplo, las visitas de estudio a Estrasburgo, Ámsterdam, Colonia y Düsseldorf. En Düsseldorf, asistieron a un pleno del Landtag (el parlamento regional).

Al evaluar la importancia de crear redes y mantener contactos sociales fuera de su propio grupo, los jóvenes también toman conciencia de las ventajas de establecer redes y contactos a través del Foro de la Juventud:

- Tuvo la oportunidad de conocer gente nueva, socializar, recibir otra información y crear su propia red.
- Piensa que conocer a más personas también ayuda en la vida profesional. Por ejemplo, durante un encuentro de jóvenes de un partido político conoció a una persona que trabajaba en una oficina de colocación, la cual más adelante le dio a conocer ofertas de empleo. Otro ejemplo: el coordinador del Foro de la Juventud le ayudó a redactar una solicitud de trabajo.

Inmigrantes y refugiados como reconstructores

La función del proveedor

Considerar todas las circunstancias de los sectores urbanos desfavorecidos como el de «Ciudad del Norte» (Nordstadt), el proveedor se plantea su papel como el de un organismo intermediario. Esta es, pues, la contribución que realiza el proveedor al crear el Foro de la Juventud:

Los «conceptos de capital social» también pueden facilitar criterios útiles para el objetivo de participación y activación en la Ciudad Social (véase Huning 2005, 254 y sigs.). Además de las normas y redes, la «confianza social» es, según Robert D. Putnam, una condición esencial para crear capital social. Debido a la menor disponibilidad promedio de capital económico, sobre todo en los barrios desfavorecidos, el capital social adquiere aún mayor significado como recurso. Se pueden distinguir varios tipos de capital social: El capital de inmigración social («capital social vinculante»), por ejemplo, puede desarrollarse muy marcadamente, y si se identifica con el hecho de integrarse en la propia comunidad puede aportar un apoyo particularmente útil en el momento de la llegada al país de acogida. Sin embargo, a largo plazo puede también tener un efecto excluyente («la trampa de la movilidad»), ya que se dirige principalmente al propio grupo.

En lugar de ver el problema en el lado de los inmigrantes, el proveedor señala que la responsable es la sociedad de acogida. El éxito del Foro de la Juventud se basa en esta actitud positiva hacia los inmigrantes y refugiados. Dado que el principal problema radica en la desconfianza generalizada hacia la mayoría de la sociedad, todos los proyectos propenden a generar confianza a nivel social e individual, demostrando continuidad y asignándoles a los inmigrantes el papel de intermediarios de la organización, lo que permite reducir las brechas. Los propios inmigrantes se consideran más dignos de confianza. A través de proyectos que unen a las personas y las habilitan y potencian para vivir una experiencia positiva como agentes de cambio, se crea un espíritu de solidaridad y amistad que las une.

Mejoras

Las mejoras mencionadas tienen que ver más con las dificultades del programa Ciudad Social que con el Foro de la Juventud en sí mismo, pero al estar ambos estrechamente interrelacionados la institución concluyó que, si no se afrontan las dificultades a un nivel superior, el éxito a nivel

micro será limitado. Según el director de la institución, y desde un punto de vista crítico, la percepción y las perspectivas que se tienen respecto de los inmigrantes y refugiados se reflejan en el enfoque de los jóvenes que pertenecen a familias de refugiados e inmigrantes:

- La gestión de barrios («Quartiersmangement») no tiene un concepto intercultural, por lo que hasta cierto punto su efecto es excluyente y no inclusivo.
- Los grupos de inmigrantes no están representados porque no están incluidos en las estructuras democráticas, aunque el número de inmigrantes es elevado.
- La financiación debe estar disponible sobre una base democrática. Ahora existe una competencia entre los diversos barrios necesitados.

La objeción después de tantos años de «activación» sigue siendo que el Foro de la Juventud no puede ser la única solución para activar a los jóvenes. Los planificadores de políticas esperan que los jóvenes sean más activos, pero según el proveedor:

- Los jóvenes de origen inmigrante no están adecuadamente representados a nivel político.
- Las ideas de los jóvenes no se tienen seriamente en cuenta ni se ponen en práctica.
- Los jóvenes adultos tienen que enfrentarse con contradicciones políticas, por ejemplo, en relación con la venta de armas o el apoyo estatal a regímenes antidemocráticos.

Los alumnos también tienen sus propias opiniones basadas en experiencias propias muy concretas al vivir, por un lado, en esa zona deprimida de la ciudad y pertenecer, por otro, a un grupo etario que a menudo no es tomado en serio. Además, debido a que los padres con frecuencia no han llegado a dominar el idioma más allá del nivel básico y permanecen dentro de sus zonas de confort cultural, los jóvenes carecen de un entorno familiar que les apoye, y los padres muchas veces no entienden de qué se trata y qué es lo que hace el Foro de la Juventud. A veces, los padres incluso se preocupan cuando sus hijos pasan demasiado tiempo en el centro juvenil, porque no están familiarizados con el concepto de trabajo social juvenil.

Los jóvenes también se percatan de que no es fácil —ni siquiera posible— producir cambios y ejercer su influencia en un corto espacio de tiempo.

Las sugerencias del facilitador para mejorar la situación apuntaban sobre todo a que el Foro de la Juventud intensifique su nivel de influencia en los jóvenes. En concreto, mencionó lo siguiente:

- Asignar una parte del presupuesto a las iniciativas de los jóvenes para estimular el espíritu crítico de responsabilidad e infundirles ánimo.
- Tener un equipo más numeroso de empleados para poder emprender más proyectos.

Si bien en general están muy satisfechos con las oportunidades ofrecidas por el FJ, los jóvenes formularon las siguientes sugerencias:

- Más apoyo económico, por ejemplo, cooperando con nuevos patrocinadores, y a través de clubs de fútbol, personalidades destacadas del ámbito deportivo, etc.
- Más apoyo por parte de las instituciones, así como un mayor reconocimiento del Foro de la Juventud.
- Una diferenciación por edad en las actividades.
- Tener más dinero a disposición del propio grupo. De momento, los viajes con objetivos relacionados con la educación cívica, por ejemplo, reciben apoyo económico, pero siempre se hace a través de solicitudes extraordinarias, y el proveedor debe conocer las fuentes de financiación para poder acceder a ellas.
- El Foro de la Juventud no es muy conocido, pero la publicidad cuesta dinero. La mejor forma de propaganda es el boca a boca. Solo cuando los jóvenes han asistido, se dan cuenta de que pueden aprender y sacar provecho participando en él.

Conclusiones

En el ejemplo del Foro de la Juventud, creado en el barrio desfavorecido de «Ciudad del Norte» (Nordstadt), lo más interesante es que la institución ha puesto en práctica los fundamentos teóricos y el pensamiento crítico respecto de la participación de los inmigrantes. Al aplicar los conceptos de participación y activación asociados al capital social, el proveedor se ha preocupado de señalar la responsabilidad que tiene la sociedad mayoritaria (de acogida) de comprometerse con los inmigrantes y no quedarse estancada en una postura basada en estereotipos y desconfianza.

A diferencia de todos los demás casos, el objetivo cívico y la función esencial del proveedor, que consiste en tratar de derribar los estereotipos

propiciando experiencias positivas con jóvenes que se encuentran en una situación de vida difícil, destacan como un ejemplo de superación de numerosos obstáculos. Con la creación de la exitosa iniciativa del Foro de la Juventud, el proveedor contribuye al empoderamiento no solo de las personas, sino también de todo el barrio.

También considera que es necesario que la ciudad establezca un marco político que facilite un concepto intercultural; que la ciudad debe contar con una mejor estructura democrática, que incorpore a inmigrantes y refugiados; y que los proyectos deben financiarse de forma inclusiva y no competitiva.

Se podría esperar que el Foro de la Juventud ofrezca una solución para activar a los jóvenes. Los planificadores de políticas esperan que los jóvenes sean más activos, pero, según el proveedor, los mismos encargados de formular políticas no se toman en serio las ideas de los jóvenes y a menudo no ofrecen un modelo de rol positivo.

Aunque en general están muy satisfechos con las oportunidades que ofrece el FJ, los jóvenes formularon las siguientes sugerencias:

- Más apoyo económico, por ejemplo, colaborando también con nuevos patrocinadores como clubs de fútbol y personajes deportivos destacados.
- Un mayor apoyo de las instituciones y un mayor reconocimiento del Foro de la Juventud.

De hecho, estas recomendaciones señalan los límites del trabajo estructural que se traduce en un proyecto. Aunque los proyectos pueden estar también justificados, lo que demuestra este ejemplo es que una transformación y un cambio más profundos necesitan al menos personas comprometidas que se dediquen a esta actividad y estructuras de apoyo sostenibles.

Referencias

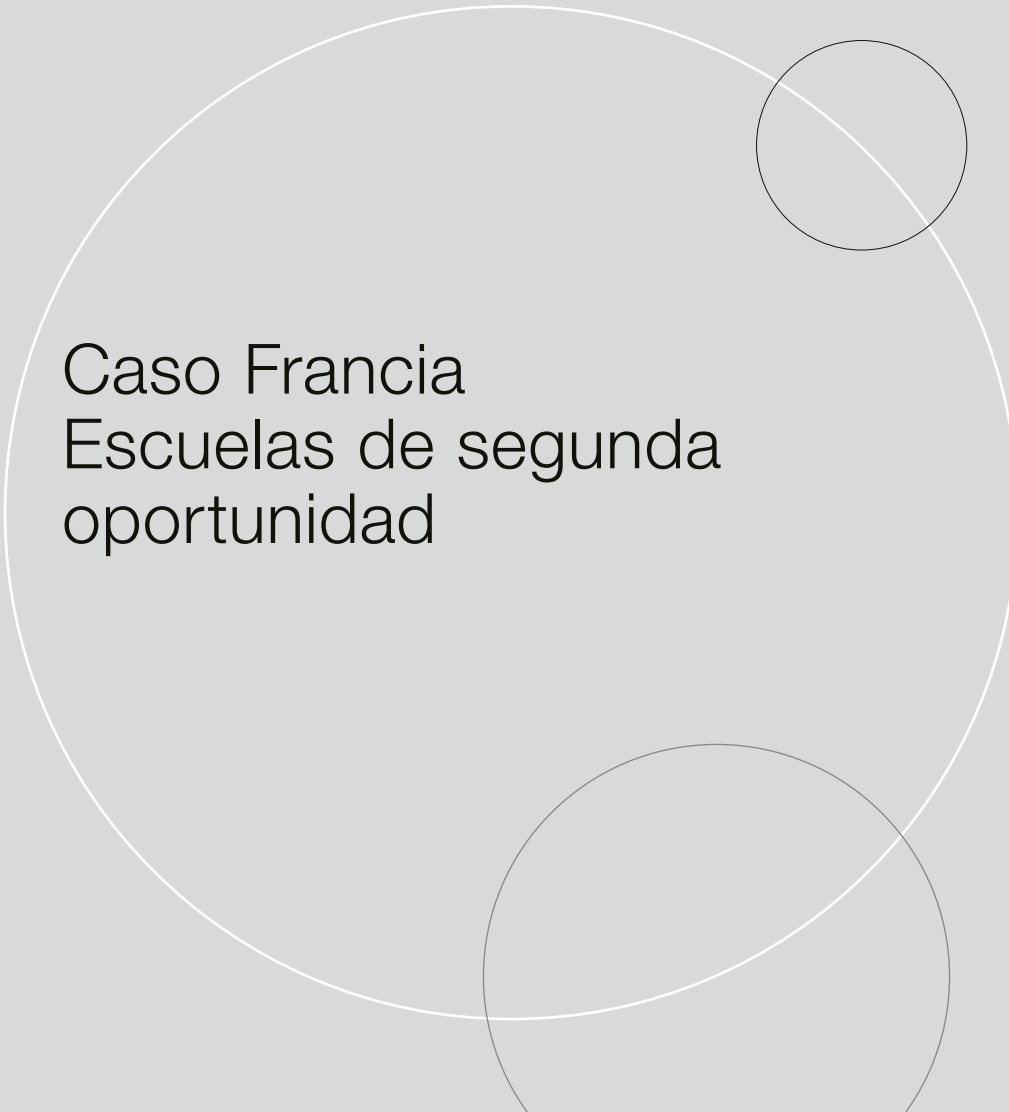
Beer, Ingeborg (2015): Integration, Vielfalt und Beteiligung in der «Sozialen Stadt» – Nachdenkliche Bilanz zur Umsetzung eines zentralen Programmziels. Publicado en: vhw FWS 6/Dec. 2015, págs. 295-299

Gesemann, Frank/Roth, Roland/Aumüller, Jutta – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration (DESI; 2012): Stand der kommunalen Integrationspolitik in Deutschland. Berlin

Huning, Sandra (2005): Aktivierung und Beteiligung im Rahmen der «Sozialen Stadt» – Ein Klärungsversuch mit Hilfe von Sozialkapitalansätzen, in: Greiffenhagen, Sylvia/Neller, Katja (eds.): Praxis ohne Theorie – Wissenschaftliche Diskurse zum Bund-Länder-Programm «Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – die Soziale Stadt»

Putnam, Robert D. Putnam (2002): Solo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana. Nueva York

Roth, Roland (2009): Handlungsoptionen zur Vitalisierung der Demokratie (Expertise für die BertelsmannStiftung). Gütersloh; págs. 253-270



Caso Francia

Escuelas de segunda oportunidad

Abordar la ciudadanía de manera indirecta a través de la formación profesional

El objetivo de este artículo es determinar si la ciudadanía activa y participativa puede o no decidirse únicamente a nivel político. Francia tiene una larga tradición de abordar los diversos aspectos relacionados con la ciudadanía, especialmente en torno al concepto de «convivir» («vivre ensemble»). Este se reduce a la idea de que todos los ciudadanos deben ser capaces de adoptar el principio del interés público y anteponer el bien común a sus intereses personales. Este tema ha sido tratado durante décadas en el sistema escolar, integrando la educación cívica en el currículo académico. Más recientemente se han implementado diversos programas para promover el compromiso cívico de los jóvenes adultos. En este documento se describen los programas que Francia ha aplicado durante las dos últimas presidencias tras la conmoción causada por los atentados terroristas de 2015. Se argumenta que, si no se cumplen algunas condiciones básicas, la ciudadanía activa y participativa bien puede transformarse en un lujo del cual algunos jóvenes adultos ni siquiera se atreven a soñar. La independencia económica y un acceso igualitario a oportunidades de educación y formación de alto nivel son requisitos previos para que la ciudadanía activa y participativa pueda ser abordada adecuadamente, a la vez que en Francia existe un alto nivel de reproducción social. En este sentido, en este artículo se pone también de manifiesto que el enfoque adoptado en las escuelas de segunda oportunidad puede ser un método interesante.

El aprendizaje de adultos como herramienta para promover la ciudadanía activa y participativa en Francia

El contexto francés

Los atentados terroristas perpetrados en Francia contra periodistas y caricaturistas en enero de 2015 provocaron una inmediata reactivación del debate en torno a la ciudadanía y el compromiso de todos con los valores republicanos. Poco después se puso en marcha un plan de acción para movilizar el sistema escolar en apoyo a los valores republicanos, el cual confirmó, a través de once medidas, la tradicional misión de la educación. La mayoría de ellas hacen referencia a la ciudadanía en cuanto a la forma en que se debe movilizar el sistema escolar,¹ promoviendo el laicismo, los valores republicanos, una cultura de compromiso con la promoción de la diversidad social y del espíritu cívico desde todas las instancias asociadas al sistema escolar; luchando contra las desigualdades y movilizando a los centros de enseñanza superior y al mundo de la investigación.

La Ley relativa a la Igualdad y la Ciudadanía de Francia² supone una clara reacción frente a los recientes atentados terroristas cometidos en París el 13 de noviembre de 2015. Conocidos más comúnmente como los «atentados del Bataclan» —por el nombre de un teatro del distrito 11 de París en el que se produjo la mayor cantidad de víctimas—, los hechos tuvieron lugar de forma coordinada el viernes 13 de noviembre de 2015 en el centro de París y en el suburbio de Saint-Denis, al norte de dicha ciudad, cerca del estadio deportivo nacional («Stade de France»). Bajo el mandato presidencial de Hollande, el Gobierno francés promulgó el 22 de diciembre de 2016 esta ley, que promueve el compromiso cívico, la diversidad social, la lucha contra todas las formas de discriminación, y les confiere nuevos derechos a los jóvenes adultos. Consta de tres capítulos (véase el Cuadro 1).

1/ <http://eduscol.education.fr/cdi/actualites/archives/1er-semester-2015/mesures-valeurs-rep>

2/ <http://www.jeunes.gouv.fr/actualites/actualites-interministerielles/article/loi-egalite-citoyennete>

Cuadro 1: Ley relativa a la Igualdad y la Ciudadanía

En el primer capítulo se sientan las bases para generalizar una cultura de compromiso cívico a lo largo de la vida y reforzar la condición de los jóvenes como principal grupo destinatario de estas políticas desde 2012 (por ejemplo, se establece el derecho a obtener una dispensa laboral para inscribirse como voluntario en una organización sin ánimo de lucro³ o en la reserva civil,⁴ el reconocimiento sistemático de la participación en una organización sin ánimo de lucro en los títulos otorgados en el ámbito de la educación postsecundaria,⁵ la apertura del servicio cívico a un público más amplio,⁶ la financiación de clases de conducción⁷ a través de la cuenta de aprendizaje individual revisada recientemente, o servicios de salud).⁸

En el segundo capítulo se ponen en marcha programas en el sector de la vivienda con el fin de promover la convivencia y luchar contra la segregación territorial (por ejemplo, se promueve la diversidad social, se reserva una parte de las viviendas sociales a determinados grupos destinatarios, se pone un límite al monto de los alquileres mensuales, se aumenta la transparencia con respecto a las viviendas disponibles, se pone fin a la discriminación contra la población nómada —inmigrantes o temporeros romaníes y sintis— y se establece la construcción de viviendas sociales en los municipios en los que se requiera).

En el tercer capítulo se confirman y se establecen nuevos derechos para todos los ciudadanos (por ejemplo, mediante la ampliación de funciones de la administración municipal, un aumento en la contratación de funcionarios públicos, el endurecimiento de las penas para castigar a infractores declarados culpables de comportamiento racista, la lucha contra la discriminación en las empresas y el mejoramiento de la relación entre la policía y la ciudadanía).

Fuente: <https://www.gouvernement.fr/action/la-loi-egalite-et-citoyennete>

3/ www.jeunes.gouv.fr/actualites/actualites-interministerielles/article/un-nouveau-droit-a-conge-pour-les

4/ www.jeunes.gouv.fr/actualites/actualites-interministerielles/article/la-reserve-civil-quel-engagement-de

5/ www.jeunes.gouv.fr/actualites/actualites-interministerielles/article/l-engagement-benevole-des

6/ www.jeunes.gouv.fr/actualites/actualites-interministerielles/article/le-service-civique-un-engagement

7/ www.jeunes.gouv.fr/actualites/actualites-interministerielles/article/a-partir-du-15-mars-2017-une

8/ www.jeunes.gouv.fr/actualites/actualites-interministerielles/article/sante-et-jeunes-une-meilleure

Aún no se han podido constatar los efectos de esta ley. En esta etapa inicial, solo podemos comentar algunos aspectos:

- Tal parece que los procesos de contratación en el mercado laboral siguen estando marcados por la discriminación, como se ha observado en el caso de los jóvenes de origen no europeo (Dares y «France Stratégie», 2017; p. 28). En 2016, el defensor del pueblo («Défenseur des droits») publicó un informe que muestra los resultados de una convocatoria de testigos entre marzo y junio de 2016. Incluye pruebas de que en las empresas existe un alto grado de discriminación hacia los solicitantes de empleo por razón de su origen geográfico. Las respuestas de 758 personas, la mayoría de ellas jóvenes y altamente cualificadas, permiten confirmar que se trata de un asunto de mucha actualidad en Francia.
- Al momento de redactar el presente artículo, no está claro cuánto dura en total el permiso que se toman los voluntarios que desean participar en una organización sin ánimo de lucro.
- El reconocimiento del compromiso cívico al momento de acceder al sistema de educación postsecundaria tal vez no sea un criterio muy inclusivo. Al inscribirse en «Parcoursup» (el nuevo portal para acceder a la educación postsecundaria, que sustituirá al antiguo sistema APB),⁹ se pregunta a los estudiantes si han participado en alguna organización sin ánimo de lucro, y las instituciones de educación postsecundaria lo valoran a la hora de captar nuevos alumnos. Pero esto puede potenciar la inequidad social, ya que, cuando los futuros estudiantes viven en entornos propicios, aumentan las posibilidades de que participen en actividades de voluntariado, a diferencia de aquellos que habitan en barrios conflictivos.

El actual Gobierno (en ejercicio desde 2017) ha implementado políticas para promover la ciudadanía y el compromiso cívico, por ejemplo, con la creación de una cuenta de compromiso ciudadano («Compte d'engagement citoyen», CEC).¹⁰ Esta cuenta es un plan dirigido a voluntarios que han asumido responsabilidades en una organización sin ánimo de lucro. La idea esencial es vincularla a la cuenta personal de formación («Compte personnel de formation», CPF) para que los interesados puedan inscribirse en programas de educación y formación pagados por dicha cuenta. El

⁹/ *Application Post Baccalauréat* (solicitud postbachillerato).

¹⁰/ <http://www.uniformation.fr/Salaries/M-informer-sur-les-dispositifs-de-formation-et-d-evolution-professionnelle/Le-Compte-d-engagement-citoyen>

objetivo es aumentar el nivel general de aptitudes entre los voluntarios, sin imponerles una pesada carga económica.

La ciudadanía en el sistema francés de educación y formación¹¹

Educación cívica

En Francia, la noción de enseñanza va unida a la de preparación para la ciudadanía y el pleno ejercicio de los derechos y deberes democráticos. Prueba de ello es que la educación cívica se imparte dentro del plan de estudios. Durante los últimos 200 años ha sido un elemento constante del sistema educativo francés y, al mismo tiempo, un factor variable del sistema en función de la situación política y social (Galichet, 2005). El enfoque francés aplicado a la democracia y los valores nacionales convierte a la educación cívica en un importante elemento de la convivencia. El modelo francés se basa en una clara distinción entre la esfera privada y la pública. En la privada se halla lo relativo al ámbito familiar, social, cultural y también religioso, mientras que en la esfera pública tienen lugar los principales debates políticos. Los ciudadanos de la República Francesa deben ser capaces de pensar en el interés público y anteponer el bien común a sus intereses personales. Ello requiere una educación que los prepare para tomar decisiones, la cual puede desarrollarse en la escuela.

La historia de la educación cívica en el sistema escolar francés siempre ha sido convulsa y se ha ido revisando periódicamente con cada nueva crisis. El modelo republicano francés afronta dificultades debido a la globalización y el multiculturalismo que se deriva de la presencia de poblaciones de origen norafricano y subsahariano —que llevan mucho tiempo en Francia—, así como de los inmigrantes recién llegados que huyen de los conflictos de Oriente Medio. Por tanto, no debería sorprender que la educación para la ciudadanía también esté atravesando una crisis con continuos debates y polémicas. En teoría, los valores republicanos, en particular el laicismo (neutralidad religiosa)¹² y la igualdad (en el trato de todos los niños y niñas), constituyen el centro neurálgico del sistema francés de educación y formación.

^{11/} Como interesante lectura complementaria en inglés sobre el sistema francés en comparación con el caso alemán, véase Schreiber-Barsch (2015). Para una comparación más amplia a nivel internacional acerca de los conceptos de ciudadanía utilizados en los lineamientos curriculares, véase también Cox (2016).

^{12/} Desde la aprobación de una ley en 1905, ha habido una clara separación entre las autoridades religiosas y el Estado.

Planes recientes para jóvenes que todavía se encuentran en el sistema de educación y formación

Las medidas más recientes dirigidas a los jóvenes que todavía se hallan en el sistema de educación y formación pueden resumirse de la siguiente manera:

- Trayectoria de ciudadanía («Parcours Citoyenneté»)¹³ Se ha aplicado a todos los niveles desde el 6.º al 12.º curso (es decir, la educación secundaria elemental y superior). Tiene que ver con la introducción de la «Educación moral y cívica» en el plan de estudios, y se han añadido actividades que se dejan al arbitrio de los directores de las escuelas. No es de extrañar, por tanto, que rara vez se utilice esta trayectoria, al igual que otras que se han creado al mismo tiempo para proponer un enfoque integral aplicado a los jóvenes en relación con la salud, el futuro, el arte y la cultura. Aparte de los cursos de educación moral y cívica, poco más se hace al respecto en el sistema de educación secundaria básica, y menos aún en el sistema de educación secundaria superior. Testimonios dispersos indican que algunos directores de escuela organizan actividades como la semana cívica —durante la cual se les inculca a los alumnos el concepto de ciudadanía—, pero no crean realmente un marco dentro de la trayectoria de ciudadanía. Por ejemplo, apenas existe relación con la trayectoria de futuro, que apunta a establecer un vínculo con el mercado laboral, la comprensión del ámbito laboral y las condiciones de vida y la igualdad entre hombres y mujeres, aspecto que está algo más presente en el currículo escolar. Se ha realizado una evaluación inicial de la trayectoria de ciudadanía, pero no se ha hecho pública. Se ha publicado otra evaluación —aunque en menor escala, porque incluía únicamente el distrito educativo de Créteil (a las afueras de París)—, pero las conclusiones de la misma no son muy alentadoras. Nuevamente, la aplicación concreta de actividades dentro de la trayectoria de ciudadanía se deja al arbitrio de los directores de escuela, aunque formen parte de la Ley sobre la Base de Competencias («Socle de compétences») de 2015. La tarea de los profesores y demás personal académico consiste en preparar a los jóvenes para que se conviertan en los ciudadanos del mañana, pero esto apenas guarda relación con la trayectoria. Por ejemplo, en la práctica, la principal expresión de la acción cívica a nivel nacional suele ser elegir delegados de clase, y aun así no se les comunica a los delegados todo lo que deben saber sobre

¹³/<http://eduscol.education.fr/cid107463/le-parcours-citoyen-eleve.html>

su misión, lo que podría influir negativamente en el futuro a la hora de participar activamente en elecciones generales.

- Puesta en marcha de la nueva plataforma para que los jóvenes que finalizan la educación secundaria superior accedan a la educación postsecundaria: «Parcoursup». Entre los criterios enumerados para facilitar el acceso a la institución de educación postsecundaria elegida, está el de invertir en la sociedad a través del compromiso con una entidad sin ánimo de lucro. Sin embargo, teniendo en cuenta el trabajo de Bourdieu y Passeron (1970) sobre reproducción social, se mantiene la interrogante en cuanto a si en Francia sigue habiendo un alto grado de discriminación en el acceso a la educación postsecundaria y, en general, un bajo nivel de diversidad social. Lo señalado en este trabajo pionero ha sido repetidamente confirmado por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (informe PISA de 2015). Hay argumentos de peso para afirmar que es difícil aprender a convivir cuando no hay intercambio entre distintos grupos y, en particular, cuando algunos grupos se encuentran aislados en los suburbios de las grandes ciudades. La responsabilidad de esta falta de movilidad social recae en parte en el Ministerio de Educación, pues la compartimentación por zonas geográficas lleva a una forma de guetificación que resulta perjudicial para el compromiso cívico, porque algunos jóvenes se sienten fuera de lugar. La falta de ambición de los encargados de formular políticas a menudo impide que los jóvenes adultos se relacionen con otras personas fuera de su zona de confort. En el estudio sobre educación de segunda oportunidad que se presenta a continuación, el trabajo de campo proporcionó pruebas sólidas a este respecto. Un gran número de jóvenes adultos matriculados en escuelas de segunda oportunidad viven una situación social complicada. Necesitan aprender los códigos de la sociedad en la que supuestamente viven.
- Uno de los objetivos de la reforma del año 2017 de la formación en alternancia (o dual) de Francia¹⁴ era garantizar que ninguna persona joven terminase el sistema de educación y formación iniciales sin un título. Sin embargo, los jóvenes pueden tener dificultades a la hora de acceder al sistema dual francés, ya que para su formación en el empleo, que puede suponer el 80 % de su tiempo de aprendizaje, se les exige que cuenten con un contrato de aprendizaje («contrat d'apprentissage») o un contrato de profesionalización («contrat de professionalisation»); el primero forma parte del sistema de educación y formación iniciales, y

¹⁴/ <http://www.cci-paris-idf.fr/entreprises/formalites-et-taxe-dapprentissage/reforme-apprentissage-dfcta>

el segundo se puede encontrar en el sistema de formación de adultos («formación continua»). Esto puede revelarse como un obstáculo importante, y se pueden distinguir al menos otros dos: los jóvenes adultos en riesgo de desempleo con frecuencia no cuentan con una red que facilite su acceso al mercado laboral —y en última instancia al empleo— ni disponen de los códigos necesarios para desenvolverse en el mercado laboral, los cuales no pueden ser adquiridos por jóvenes que están demasiado desvinculados de su sociedad. A este respecto, los legisladores procuran acertadamente ocuparse de temas relativos a la ciudadanía, pero si Francia no empieza a reducir notablemente la reproducción social, la ciudadanía puede seguir siendo un sueño inalcanzable.

Convivir

El modelo francés de convivir («vivre ensemble») —que se basa, entre otras cosas, en la prioridad de la esfera pública por sobre la privada, dentro de un sistema de seguridad social totalmente inclusivo, con acceso pleno y gratuito a los servicios preescolares para todos los niños y niñas desde los tres años de edad¹⁵ y un marcado énfasis en la socialización y una sólida formación de los maestros (que deben poseer títulos de posgrado)— ha estado amenazado durante los últimos cincuenta años, y este riesgo ha ido en aumento en el último tiempo a causa de las sucesivas crisis económicas, como también del terrorismo.

La escuela es el lugar donde niños y niñas adquieren competencias que les serán indispensables para el resto de su vida, más allá de la etapa escolar, y que les permitirán realizar estudios posteriores o completar su formación profesional, así como establecer y seguir un proyecto para su posterior aprendizaje y futuro laboral. De este modo podrán llevar una vida social fructífera y ejercer plenamente la ciudadanía a través de la autonomía, la responsabilidad, la apertura a los demás, la autoestima, el respeto por los demás y el pensamiento crítico.

¹⁵/A partir de septiembre de 2019, la educación preescolar (de 3 a 6 años) se ha convertido en obligatoria para todos los niños y niñas. Ello no cambiará demasiado la situación, ya que la mayoría de los niños y niñas ya asistían al jardín infantil antes de que entrara en vigor la nueva ley. Afectará solo a un pequeño porcentaje de la población, como a las familias itinerantes y otras que no llevan a sus hijos al jardín infantil por razones diversas.

Cuadro 2: Escuelas de segunda oportunidad

Objeto de interés: Las E2C se dirigen a jóvenes de 16 a 25 años que tienen grandes dificultades para encontrar trabajo. Utilizan una metodología de formación basada en el trabajo que tiene en cuenta los estilos de aprendizaje particulares de los alumnos. Las E2C facilitan la transición de la escuela al trabajo, proporcionando una formación personalizada de entre seis y nueve meses. Hay tres elementos clave para el enfoque de formación basada en el trabajo de las E2C: el centro de formación que pone al día las competencias básicas de los jóvenes; el centro de negocios que establece asociaciones con empresas locales; y el centro de vida social que fomenta la integración en la comunidad general.

Las asociaciones forjadas con las empresas constituyen uno de los pilares del éxito de las E2C; un elemento clave del programa de formación basada en el trabajo son las prácticas que se realizan en empresas asociadas.

Grupo(s) destinatario(s): Las escuelas de segunda oportunidad en Francia son instituciones que reciben el nombre general de «Établissements pour l'insertion dans l'emploi» (lo que se traduce como «instituciones para la integración en el empleo»). Son organismos que tienen por objetivo procurar la integración social y laboral de los jóvenes de entre 16 y 25 años. Actualmente los gestionan conjuntamente el Ministerio de Cohesión Social y el Ministerio de Trabajo. En estas instituciones, el enfoque que se aplica a los jóvenes con alto riesgo de exclusión social, y particularmente a los desertores escolares tempranos, se basa en competencias laborales.

Requisitos y acceso: Los organizadores son principalmente la Oficina de Extensión Local («Mission Locale», una organización sin ánimo de lucro subvencionada por el Estado) y el Servicio Público de Empleo («Pôle Emploi»; anteriormente ANPE, «Agence nationale pour l'emploi»). Los alumnos son antiguos becarios del sistema francés de educación y formación profesional que, si están acreditados y carecen de títulos, reciben una remuneración.

Puede encontrar más información en el documento de trabajo sobre buenas prácticas en: <https://blogs.uta.fi/edumap/2019/01/21/edumap-country-based-working-papers/>

Es en la escuela donde aprenden a convivir en una sociedad democrática y republicana. Para este fin, el enfoque francés aplicado a la hora de definir la base de competencias («socle de compétences») incluye las siguientes habilidades sociales que deben adquirirse:¹⁶

- espíritu de diálogo, de negociación, de consenso y de trabajo en equipo;
- respeto de las reglas de convivencia, tanto en el aula como en las instituciones de educación y formación;
- sentido de responsabilidad, tanto individual como colectiva, en materia de seguridad, salud y sexualidad; y
- respeto por los demás, civismo y lucha contra los estereotipos y la discriminación.

A mayor escala, recientemente se han realizado esfuerzos¹⁷ para explicarles a los inmigrantes, e incluso a los visitantes temporales, algunos aspectos de la cultura francesa. Sin embargo, la reciente preocupación general por la ciudadanía en Francia está algo desconectada del mercado laboral y del éxito económico. Esa es la razón por la que este estudio se propone, entre otras cosas, evaluar la capacidad de la educación de segunda oportunidad para abordar temas relativos a la ciudadanía mientras prepara a los jóvenes adultos para el mercado laboral. Planteamos la hipótesis de que lo primero es una condición necesaria para lo segundo (véase el capítulo «Las escuelas de segunda oportunidad y la ciudadanía activa y participativa» en la pág. 88).

Un nivel sistemáticamente alto de deserción escolar en Francia

Las políticas públicas para promover el empleo de los jóvenes adultos se dirigen principalmente a personas con desventajas educativas que afrontan grandes dificultades para incorporarse al mercado laboral. El principal grupo destinatario lo componen jóvenes adultos sin calificaciones y «ninis» (los que ni estudian ni trabajan), que son los que sacan mayor provecho de los planes específicos del Gobierno y los contratos laborales para jóvenes. La red de escuelas de segunda oportunidad se encuentra entre los

¹⁶/ <https://eduscol.education.fr/cid47749/apprendre-vivre-ensemble.html>

¹⁷/ www.france-terre-asile.org/actualites/actualites/lactualite-france-terre-dasile/ensemble-en-france

primeros, junto con la Garantía Juvenil y el EPIDE («Establecimiento para la Inserción Laboral»).

Para hacerse una idea de la magnitud de esta cohorte de jóvenes adultos que empiezan a trabajar cada año sin contar con un título que tenga alguna validez en el mercado laboral,¹⁹ su número asciende a un millón de personas cada siete años, en comparación con una fuerza laboral total de menos de 30 millones de trabajadores. El número de desertores escolares es enorme —España, por lo que parece, tiene cifras similares— y, hasta el Gobierno que se extendió entre 2012 y 2017, no se había adoptado ninguna medida política real para hacer frente a este problema. Ello explica la notoria caída de 2013 (véase la Tabla 1).

Tabla 1: Cifras de desertores escolares en Francia entre 1998 y 2017

Año (abandono de la educación y formación iniciales)	Número de jóvenes adultos sin título (por debajo del EQF o marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje)	Número de jóvenes adultos que se incorporan al mercado laboral	Porcentaje
1998	148.000	742.000	19,9
2001	133.000	762.000	17,5
2004	123.000	737.000	16,7
2007	133.000	739.000	18,0
2010	119.000	708.000	16,8
2013	96.000	693.000	13,9

Fuente: Céreq (2002, 2005, 2007, 2013, 2017); compilado por los autores.

En Francia, tener un título es un pasaporte para ingresar al mundo laboral

Entre países comparables —dentro de la Unión Europea o de la OCDE,²⁰ por ejemplo—, Francia es conocida por tener un mercado laboral en el

18/ *Établissement pour l'insertion dans l'emploi*, un criterio algo militar.

19/ Algunos sí disponen del certificado escolar, pero no tiene valor alguno en el mercado laboral. La primera titulación de importancia en el mercado laboral, la base de todos los convenios colectivos, es el CAP (*Certificat d'aptitudes professionnelles*), que es la primera titulación de la ECTP (Programa Trimestral de Ciudadanía Europea) del programa de titulaciones francés, y que corresponde al nivel 3 del EQF.

20/ Corea del Sur y Malta comparten este intenso apego a las titulaciones.

que disponer de un título²¹ es el requisito formal más habitual para los jóvenes que desean acceder sin dificultad al mercado laboral. Tener un título es una condición necesaria, aunque no suficiente, para conseguir un empleo o incluso simplemente para solicitarlo. Debido a la gran cantidad de candidatos y al reducido número de vacantes laborales en Francia, el proceso de selección de los empresarios suele excluir a quienes no dispongan de un determinado título. Las entrevistas, las pruebas o la simulación de trabajo se pueden organizar en una etapa posterior y suponen obstáculos adicionales, pero poseer un título pertinente suele ser la primera etapa del proceso de solicitud de empleo. El contenido y las características del título deben figurar en el CV y se debe proporcionar una copia del documento si el solicitante resulta seleccionado para las siguientes etapas del proceso de selección.²²

Desde su fundación en Francia a principios de la década de 1970, el Centro de Estudios e Investigaciones sobre las Cualificaciones (Centre d'études et de recherches sur les qualifications, Céreq) se ha centrado también con igual intensidad en las cuestiones relativas al mercado laboral, así como en los aspectos sociales (véase Céreq, 2013, para un ejemplo reciente del papel que desempeñan las condiciones de vida, como, por ejemplo, el hecho de vivir en un barrio marginal, definido en las políticas públicas como zona urbana sensible). Su emblemático sondeo, la Encuesta Generation, realizada cada tres años desde 1998, se centra tanto en los temas sociales como en la educación, la formación y la economía.²³

El último parámetro esencial para entender el mercado laboral francés es el ámbito de la educación y la formación. A partir de un cierto nivel de cualificación, el campo en el que se ha formado el poseedor del título es fundamental para facilitar el proceso de transición de la escuela al trabajo. Si carecen de experiencia laboral, la productividad de los jóvenes se evalúa basándose únicamente en su área de educación o formación, especialmente en el sistema de educación y formación profesional, en el que la preparación profesional es bastante específica. Así pues, los jóvenes capacitados para ejercer un oficio concreto muy solicitado (por

21/ Según Coles y Werquin (OCDE, 2007): *Un título se obtiene cuando un organismo competente determina que una persona ha adquirido conocimientos, habilidades o mayores competencias según unos estándares concretos. La calidad del aprendizaje se confirma mediante un proceso de evaluación [...].*

22/ Debido a los frecuentes fraudes denunciados particularmente por la Comisión Europea.

23/ www.cereq.fr/sous-themes/Enquetes-Generation-Sous-Themes/Generation-2013-en-quete-2016

ejemplo, en el campo de la aeronáutica) tienen por lo general una menor tasa de desempleo que los que han recibido formación en campos más amplios, como los del sector de servicios.

En resumen, en Francia poseer un título y una «buena» cualificación (es decir, una que prepare a una persona para ejercer un oficio) es un pasaporte para conseguir empleo. Otra prueba de ello es el sistema implantado en Francia para reconocer el resultado del aprendizaje informal, que se conoce como validación de la experiencia adquirida (VAE): los adultos que obtienen un título mediante la convalidación y el reconocimiento de sus resultados de aprendizaje no formal e informal obtienen mejores resultados en el mercado laboral que los no cualificados (Recotillet y Werquin, 2008).

Por todas estas razones, existe la presunción generalmente aceptada de que el acceso sin dificultad de los jóvenes adultos al mercado laboral comienza una vez que se integran razonablemente en la sociedad y aceptan y observan íntegramente sus costumbres, participando de este modo activamente en la vida comunitaria. **El concepto de ciudadanía incluye, por tanto, en buena medida el de integración social.** De hecho, parece muy extendida la convicción de que la posibilidad de encontrar trabajo está vinculada a la integración social, y que para que esta se produzca es necesario que la persona tenga un trabajo digno.²⁴

Las escuelas de segunda oportunidad («Écoles de la deuxième chance», E2C) son un ejemplo de esta larga tradición de abordar los problemas relativos a la economía, la educación, la formación y el ámbito social, procurando a la vez facilitarles a los jóvenes adultos el proceso de transición de la escuela al trabajo. La ciudadanía es uno de los componentes clave de este último.

²⁴/ Dadas las estrictas normativas laborales existentes en Francia, un trabajo digno puede ser fácilmente definido como un trabajo a jornada completa o parcial voluntaria que es remunerado con el salario mínimo e incluye una protección contra los riesgos más habituales (cobertura sanitaria, prestaciones por desempleo y plan de jubilación).

Las escuelas de segunda oportunidad y la ciudadanía activa y participativa

Breve descripción de las escuelas de segunda oportunidad

Las escuelas de segunda oportunidad (E2C) surgieron de la voluntad política (el libro blanco)²⁵ de reducir las repercusiones negativas del hecho de que un porcentaje tan elevado de jóvenes adultos abandonen el sistema de educación y formación iniciales sin un título. En las últimas décadas, los desertores escolares han representado hasta el 20 % de cada cohorte de jóvenes adultos que abandonan el sistema de educación y formación iniciales para incorporarse al mercado laboral. El objetivo era, pues, prepararlos para una rápida integración ocupacional en el mercado laboral.

Las escuelas de segunda oportunidad están orientadas a jóvenes de entre 16 y 25 años que están inscritos en el Servicio Público de Empleo («Pôle emploi») y no tienen ningún título. Están organizados en una red, pero gozan de total autonomía. Al momento de redactar este informe, hay 130 escuelas de segunda oportunidad repartidas por toda Francia. Emplean una metodología de formación en el trabajo que tiene en cuenta los estilos de aprendizaje particulares de los alumnos. Las escuelas de segunda oportunidad facilitan la transición de la escuela al trabajo, proporcionando formación personalizada durante un período de seis a nueve meses.

Dos tercios de los que asisten a escuelas de segunda oportunidad son enviados por la Oficina de Extensión Local («Mission locale»)²⁶ y, a veces, por el Servicio Público de Empleo («Pôle emploi»), o incluso por la Oficina Francesa de Inmigración e Integración («Office français de l'immigration et de l'intégration», OFII).²⁷ En algunos casos (una tercera parte), los alumnos solicitan por iniciativa propia ingresar en una escuela específica de segunda oportunidad.

²⁵http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf

²⁶/Una organización sin ánimo de lucro subvencionada por el Estado (www.mission-locale.fr)

²⁷/www.ofii.fr

Planteamientos de la misión y criterios para satisfacer las necesidades de los alumnos

El objetivo explícito de las escuelas de segunda oportunidad es colocar a los alumnos en empleo, en un puesto de aprendizaje práctico, o bien permitirles volver a estudiar. Formalmente, los alumnos son becarios del sistema francés de educación y formación profesional y se les paga como tales (entre 300 y 650 euros al mes). Quienes se inscriben solo para ganar dinero no duran mucho, porque la motivación es el elemento clave del éxito, como lo confirma Dares (2014).

Aunque el grado en que la motivación determine el éxito depende en gran medida de cada escuela en particular (al momento de escribir este artículo, hay 130 centros en la Francia continental y de ultramar y 15.000 alumnos repartidos en 12 regiones), la misión de todas las escuelas de segunda oportunidad consiste, en primer lugar y sobre todo, en dotar a los alumnos de un proyecto profesional y de los medios para llevarlo a cabo. Depende de cada escuela, ya que algunas transforman la colocación laboral en su prioridad y tienen por objetivo lograr contratos indefinidos a jornada completa o, por lo menos, contratos de formación en el empleo o a corto plazo, mientras que otras se esfuerzan más por proporcionar a los alumnos herramientas y competencias clave, como la de aprender a aprender.

En términos generales, el tiempo que pasan en una E2C (con frecuencia nueve meses) se organiza de tal manera que alumnos puedan efectuar una rápida inmersión en el ambiente de una empresa cercana a su lugar de residencia para así optimizar el tiempo de formación en el empleo. A lo largo de los nueve meses, los alumnos experimentan una media de entre tres y cuatro periodos de formación en el empleo. Aparte de lo anterior, los nueve meses se organizan de la siguiente manera:

- un mes de «descubrimiento»;
- después de dos o tres meses: balance y orientación; y
- dos o tres meses antes de finalizar: nuevo balance y orientación.

Hay tres elementos clave en el enfoque de formación en el trabajo de las E2C:

- el centro de formación, que pone al día las competencias básicas de los jóvenes;
- el centro de negocios, que establece asociaciones con empresas locales; y

- el centro de vida social, que fomenta la integración en la comunidad general.

Las asociaciones forjadas con las empresas constituyen uno de los pilares del éxito de las E2C; un elemento clave del programa de formación en el trabajo son las prácticas que se realizan en empresas asociadas.

Como habrá quedado ya claro, el enfoque de la pedagogía dominante no es el típico basado en el aula, incluso si la participación en los proyectos de inmersión es voluntaria. Tal como se ha mencionado anteriormente, el enfoque se adapta naturalmente a las necesidades de cada alumno. A los que necesitan más clases de francés por ser de origen extranjero o haber abandonado la escuela, se les proporciona más orientación y un mayor número de lecciones para enseñarles el francés escrito.

En el aula, el enfoque aplicado a la docencia es más participativo, con mucho trabajo en grupo y actividades extracurriculares. Es en este contexto donde se introducen elementos de ciudadanía. Un diagnóstico realizado hace mucho tiempo es que el típico asistente a una E2C no solo necesita educación básica (por ejemplo, nociones de francés y de aritmética), sino también un espíritu de pertenencia y de convivencia.

Las escuelas de segunda oportunidad pueden constituir una revelación para algunos jóvenes adultos que a menudo ven en ellas la vía para llegar a conseguir trabajo. También enseñan a convivir a jóvenes que han estado en riesgo de exclusión social, por ejemplo, a través de prácticas en empresas locales u organizaciones sin ánimo de lucro que los jóvenes adultos no conocían, lo cual les puede ayudar además a promover la ciudadanía activa.

Aprender a ejercer la ciudadanía familiarizándose con el código de conducta de las empresas y realizando excursiones culturales

El sistema de E2C les permite a los jóvenes adultos acceder al mundo laboral gracias a las asociaciones entre la escuela y el sector empresarial local. Con este fin, los jóvenes adultos reciben una preparación específica. Como requisito fundamental, es necesario ser capaz de redactar un currículum y una carta de presentación. Sobre todo, los jóvenes adultos necesitan aprender las reglas y los códigos de conducta por los que se rigen las empresas. Durante la preparación en la E2C, los educandos sacan provecho de una pedagogía individualizada y se los sensibiliza acerca de la noción de ciudadanía, pero nunca de manera explícita.

Los docentes y directores de escuela de las E2C utilizan una retórica impregnada de espíritu cívico, pero inculcar la ciudadanía no es un objetivo concreto en sí mismo, ni lo es para los jóvenes adultos.

A diferencia de lo que ocurre en un curso de educación cívica, el objetivo de la pedagogía que se emplea en las escuelas de segunda oportunidad es abordar la ciudadanía desde un punto de vista práctico, no teórico. El objetivo es que los alumnos sean capaces de desarrollar un sentido de convivencia para que logren adaptarse a su comunidad (por ejemplo, demostrando puntualidad, empleando el lenguaje adecuado, perseverando en los estudios). Ello se considera indispensable para una integración adecuada en el mercado laboral.

Además, las E2C también incluyen más actividades culturales. Organizan visitas al teatro o a una exposición, especialmente cuando guardan relación con los recientes atentados terroristas. El objetivo es demostrar que la cultura es accesible para todos y que los alumnos de las E2C son tan ciudadanos franceses como cualquiera.

Cuadro 3: Otros ejemplos para abordar la ciudadanía

Hay otros organismos en Francia dedicados también a abordar cuestiones relativas a la ciudadanía cuando se trata de ofrecer oportunidades de aprendizaje para adultos.

Las asociaciones sin ánimo de lucro

Francia cuenta con una larga tradición de asociaciones sin ánimo de lucro. Estas se rigen por una ley aprobada en 1901.²⁸ Constituyen un denso tejido que desempeña una función importante fuera del ámbito laboral y profesional (deportes, juegos y todo tipo de actividades para todas las edades). Son estas asociaciones principalmente las que abordan temas relativos a la ciudadanía, especialmente con el fin de ayudar a los jóvenes en riesgo de exclusión social o a los que viven en barrios marginales a participar en actividades comunitarias.

El solo hecho de que las asociaciones se encarguen de crear conciencia sobre la ciudadanía y generar adhesión al respecto es oportuno, en el sentido de que los jóvenes se familiarizan desde muy temprano

²⁸/ La nueva Ley relativa a la Igualdad y la Ciudadanía (véase Sección 1) redujo de 18 a 16 años la edad para presidir una organización sin ánimo de lucro.

con temas vinculados a la ciudadanía y al concepto mismo de ciudadanía. Pero no queda claro si esto no genera alguna forma de disparidad entre regiones de Francia.

De hecho, la financiación que proporcionan tanto el Estado como las instituciones regionales y municipales varía de un lugar a otro, y en función de ello las asociaciones se encuentran en condiciones más o menos adecuadas para poner en marcha actividades destinadas a fomentar el espíritu cívico. Por ejemplo, aún persiste la duda sobre si se tendrá en cuenta la ciudadanía en zonas geográficas que rara vez se han visto afectadas por problemas de violencia. Pero el concepto de ciudadanía debería aplicarse a todos los ciudadanos.

Una actividad concreta: Establecimiento para la Inserción Laboral (EPIDE) de jóvenes adultos

El EPIDE²⁹ está constituido por organismos que se relacionan con jóvenes de 18 a 25 años. Su objetivo es la integración social y laboral de estos jóvenes. Actualmente lo gestionan conjuntamente el Ministerio de Cohesión Social y el Ministerio de Trabajo. Los organizadores son, principalmente, la Oficina de Extensión Local («Mission locale»)³⁰ y el Servicio Público de Empleo («Pôle emploi», anteriormente ANPE, «Agence nationale pour l'emploi»). En estas instituciones para jóvenes en grave riesgo de exclusión social (y que en su mayoría son desertores escolares) el enfoque se basa en gran medida en la disciplina, y la preparación para la ciudadanía activa es un área prioritaria.

Pero los participantes ya están convencidos de que les hace falta algún tipo de disciplina, y eso deja de lado a los jóvenes que más necesitan imbuirse del espíritu cívico. Además, la demanda sigue siendo muy baja y no se llega a abordar el problema general.

El servicio cívico voluntario³¹

El servicio cívico se creó en 2010 (para sustituir el servicio civil creado en 2006, el cual, a su vez, reemplazó el servicio militar que había sido

²⁹/Établissement pour l'insertion dans l'emploi, un critério algo militar.

³⁰/Una organización sin ánimo de lucro subvencionada por el Estado (www.mission-locale.fr)

³¹/<https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2018-01/07-service-civique-Tome-2.pdf>

suspendido en 1996), y se reforzó intensamente en 2016 con la creación de la Agencia de Servicio Cívico («Agence du service civique», ASC) (ASC, 2017).

El servicio cívico le permite a cualquier voluntario —siempre que tenga nacionalidad francesa y entre 16 y 25 años de edad— participar en un proyecto colectivo de interés general. La duración del contrato varía de seis a doce meses, y los participantes deben asistir a clases presenciales al menos 24 horas a la semana.

A los participantes se les permite trabajar en cualquiera de los nueve ámbitos de intervención que han llegado a considerarse prioritarios (por ejemplo, actividades humanitarias, educación para todos, medio ambiente, conmemoraciones y espíritu cívico, deportes).³² Uno de los puntos fuertes del programa es la formación cívica y ciudadana, que es obligatoria y tiene una duración mínima de dos días.

La evidencia relativa a este programa no está clara: solo participaron 260.000 personas entre 2010 y 2018. Incluso después de reforzarse el programa, en 2017 solo hubo 125.000 participantes (80.000 nuevos contratos). Este programa no resulta, pues, especialmente rentable, dado su presupuesto de 448 millones de euros, que supone un notable aumento con respecto a 2014 (134 millones de euros).³³ El objetivo para 2018 era llegar a 150.000 contratos firmados, pero las cifras finales se desconocen al momento de redactar este artículo. El presupuesto para 2019 es de 497 millones de euros, lo que representa nuevamente un aumento notable de 49 millones de euros.

El Servicio Nacional Universal («Service national universel», SNU)

El Servicio Nacional Universal ha funcionado de manera experimental desde junio de 2019. Por esa razón, al momento de redactar este informe no es posible aportar ninguna evidencia sobre su funcionamiento y su aceptación. Será obligatorio para todos los jóvenes de entre 16 y 18 años y durará de uno a seis meses. Se integrará en la trayectoria de ciudadanía, con la opción de ser voluntario por un período más largo para jóvenes de 18 a 25 años. Es muy probable que se omita esta medida, y es difícil creer que se haga cumplir su obligatoriedad. De hecho, los jóvenes adultos que abandonan sus estudios y acceden al merca-

³²/<https://www.service-civique.gouv.fr/page/exemples-de-missions>

³³/https://www.lexpress.fr/actualites/1/societe/service-civique-objectif-150-000-jeunes-en-2018_1990274.html

do laboral probablemente procurarán no cumplir con esta normativa mientras estén estudiando, o en caso de que su búsqueda de empleo resulte fructífera.

En cualquier caso, la franja de edad establecida para este Servicio Nacional —de 16 a 18 años— corresponde al período inmediatamente posterior al fin de la enseñanza obligatoria (16), y esto puede ser algo tarde para aquellos que necesitan una mayor inmersión en la ciudadanía activa. Si bien existe en cierta medida una exigencia de embarcarse en la participación cívica, el enfoque no es del todo convincente. Como se ha dicho, algunas escuelas organizan una semana cívica y se ha añadido la educación moral y cívica al plan de estudios, pero resulta una medida muy poco eficaz en relación con la necesidad de preparar realmente a los jóvenes para que se conviertan en ciudadanos activos.

Suministro estatal de información pertinente

El Gobierno creó un sitio web (www.jeune.gouv.fr) como una manera de atender a la solicitud formulada en un informe elaborado por Frank Riestter,³⁴ en el sentido de proporcionar, en un solo lugar, todo tipo de información sobre estudios y formación; empleo y puestos de trabajo; vivienda y transporte; salud y bienestar; ciudadanía y actividades de todo tipo, así como movilidad internacional para jóvenes de 16 a 25 años.

Sin embargo, al parecer los jóvenes no conocen este sitio web. Existe escasa o nula comunicación al respecto, y los jóvenes que acceden a este sitio son los que ya están «en el sistema» y necesitan menos asistencia. Por ejemplo, este sitio no se menciona en los folletos publicados por el CIO (Centro de Información y Orientación) y la ONISEP (Oficina Nacional de Información sobre Estudios y Profesiones), que son los organismos sistemáticos más relevantes y de mayor cobertura para que los jóvenes accedan a información pertinente sobre profesiones.

³⁴/www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000574.pdf

Evaluar la ciudadanía activa y participativa en Francia.

Obstáculos para invertir en la ciudadanía activa y participativa

La actual situación social y económica en Francia no ofrece todas las condiciones necesarias para que la ciudadanía sea una prioridad, o siquiera un objetivo. Cuando no se satisfacen las necesidades fundamentales de las personas, estas pueden ser reacias a invertir en algo que no les reportaría beneficios inmediatos, como un trabajo fijo. Dentro de la sociedad francesa hay desigualdades que pueden influir a la hora de invertir en ciudadanía:

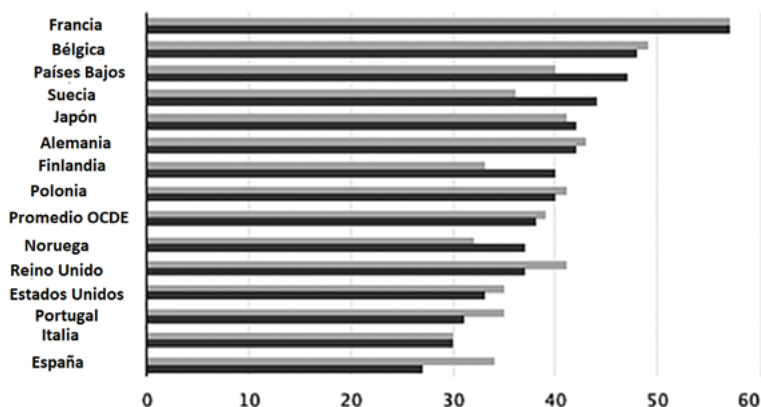
- desigualdades en el acceso al empleo;
- desigualdades en el acceso a una educación y formación eficaces;
- desigualdades en el acceso a la vivienda: existen factores que indican que los que demuestran mayor movilidad son esos jóvenes adultos que disponen de redes personales más reducidas y demuestran una menor tendencia a ejercer la ciudadanía activa. Como consecuencia de lo anterior, los adultos desfavorecidos se trasladan a los barrios que conocen y tienen pocas posibilidades de beneficiarse de la movilidad ascendente gracias a la diversidad social y el acceso a nuevas oportunidades;
- acceso a una asistencia sanitaria de calidad.

En el país donde se habla de «libertad, igualdad y fraternidad» la reproducción social es considerable,³⁵ y se sostiene que, entre otras consecuencias perjudiciales, esta situación es poco propicia para acceder a la ciudadanía plena. Son los jóvenes adultos más próximos al «sistema», a la ciudadanía activa y participativa, quienes tienen pleno acceso a los organismos que enseñan o promueven la ciudadanía activa y participativa. Existe un marcado sesgo en la selección.

Las escuelas francesas no son inclusivas. Se encuentran entre las menos inclusivas de los países que participan en el Programa de la OCDE para la Evaluación Internacional de Estudiantes (Informe PISA, véase el Gráfico 1). Es incluso todo lo contrario: las escuelas francesas se oponen a la inclusión y más bien generan desigualdades.

³⁵/ https://www.challenges.fr/france/pisa-la-france-pays-de-la-reproduction-sociale-pour-najat-vallaud-belkacem_441727

Gráfico 1: Impacto del entorno social en el Informe PISA (PISA, 2012 y 2015)



Fuente: Observatorio de Desigualdades (Observatoire des inégalités: <https://www.inegalites.fr/> Selon-l-OCDE-la-France-est-l-un-des-pays-ou-le-milieu-social-influe-le-plus-sur)

Leyenda: Gris: escala matemática (2012); negro: escala científica (2015)

Interpretación: aumento de la puntuación en matemáticas y ciencias debido al aumento de un punto en el índice socioeconómico de los padres (índice que combina el grado de cualificación, la ocupación y el nivel de vida).

Gestionar la recepción de inmigrantes sigue siendo un problema en Francia:

- Un factor que complica la situación son los orígenes inmigrantes de algunos de los jóvenes adultos y la relativa falta de voluntad de ciertos sectores de la sociedad francesa para acoger a los extranjeros no europeos. En las recientes elecciones políticas se ha hecho especial hincapié en este tema.
- La reforma del sistema dual tiene por objetivo, entre otras cosas, que todos los jóvenes adultos terminen su etapa escolar contando con un título de educación y formación profesional básicas. Sin embargo, los jóvenes pueden tener dificultades para acceder al sistema dual francés, ya que les obliga a obtener un contrato de aprendizaje práctico («contrat d'apprentissage») o un contrato de profesionalización («contrat de professionnalisation»). Esto puede transformarse en un obstáculo importante, y se pueden distinguir al menos otros dos: los jóvenes adultos en riesgo de desempleo con frecuencia no disponen de una red que les facilite el acceso al mercado laboral (y, en última instancia, al empleo), y tampoco

están familiarizados con los códigos necesarios para desenvolverse en el mercado laboral. Son códigos que no pueden ser adquiridos por los jóvenes adultos que están demasiado desconectados de la sociedad. Es lo que están intentando hacer las escuelas de segunda oportunidad.

Obstáculos

Los obstáculos no son nuevos y derivan naturalmente de todo lo anterior:

- En los jóvenes adultos de origen inmigrante se combinan varios problemas.³⁶ Los que tienen al menos un padre o una madre que ha nacido fuera de Francia se encuentran en una situación de mayor riesgo que aquellos que no tienen un origen inmigrante. La situación es aún más difícil para los jóvenes adultos con padre y madre de origen inmigrante, y en particular para los jóvenes adultos de origen inmigrante africano y los jóvenes varones.
- El sistema de educación y formación profesional, que con frecuencia se ocupa de los jóvenes adultos que están menos convencidos de la ciudadanía activa y participativa, es una vía alternativa. No se valora mucho y solo a los estudiantes que no consiguen acceder a la vía académica se les «invita» a tomar la vía de la educación y formación profesional. Por tanto, no debe sorprendernos que haya pocos jóvenes que accedan al sistema de educación y formación profesional con un alto grado de motivación.
- La negación de la ciudadanía: En pocas palabras, a buena parte de los jóvenes adultos se les niega el acceso a la ciudadanía socioeconómica a pesar de sus denodados esfuerzos (aunque sean demasiado tardíos), y por lo tanto no debería sorprender que se les niegue también el acceso a la ciudadanía activa y participativa.³⁷
- Una idea interesante para evitar la exclusión socioeconómica definitiva sería establecer unos ingresos garantizados. Se produjo un animado debate sobre dicho plan durante la campaña de las últimas elecciones presidenciales, pero está claro que la sociedad francesa no está preparada para una idea tan moderna como esa, y la discusión se interrumpió incluso antes de acabar la campaña.

³⁶/Dares y France Stratégie, «*L'insertion professionnelle des jeunes*», 2017, p. 28

³⁷/<https://laviedesidees.fr/Les-jeunes-ces-citoyens-de-seconde-zone.html>

Temas para reflexionar

Todos los nuevos enfoques aplicados por la actual presidencia se basan en promover a los líderes —dirigentes destacados, grupos acomodados de la sociedad, actores involucrados y grupos de interés con un alto nivel socioeconómico— partiendo de la premisa de que son los que elevarán al resto de la sociedad. Este criterio es de naturaleza puramente económica: la lucha contra la pobreza, por ejemplo, ahora solo consistirá en proporcionar trabajo a los jóvenes adultos y, por consiguiente, una educación y formación adecuadas. La pobreza ha existido en todas las civilizaciones y en todas las épocas, pero en los últimos 40 años la tasa de desempleo juvenil en Francia ha sido la más alta de Europa y de la OCDE. Este enfoque no resulta convincente, y si la ciudadanía activa y participativa está en las agendas políticas, las recientes reformas aún deben demostrar que pueden lograr su propósito. Por ejemplo, la educación y formación profesional vuelve a ocupar un lugar destacado en las agendas. Pero en Francia la educación y formación profesional siempre ha sido la solución solo para aquellos que han fracasado en el sistema académico. Ello genera dos categorías de ciudadanos, y esta categorización frecuentemente presenta aspectos en común con otras asociadas a la condición social y al origen inmigrante.

Algunas ideas interesantes se han eliminado demasiado pronto del debate público, como los ingresos garantizados en función de los ingresos verificados. Algunas actividades extracurriculares de gran relevancia —como visitar museos o ir al teatro— no están suficientemente desarrolladas en el sistema escolar para los niños y niñas pequeños que se están formando para transformarse en ciudadanos activos e informados, pese a que hay evidencias de que resultan útiles para desarrollar las habilidades interpersonales. Sin embargo, son actividades que conllevan un cierto riesgo, por lo que, para evitar responsabilidades en caso de accidentes, los profesores no suelen organizarlas.

De la misma manera, podrían emprenderse iniciativas conjuntas entre un sector céntrico acomodado y zonas suburbanas marginales, pero esto rara vez ocurre. En este mismo sentido, algunas instituciones de educación y formación de gran renombre de las zonas céntricas de las ciudades podrían tener cupos para jóvenes adultos procedentes de familias menos pudientes del extrarradio, pero hay pocos ejemplos de ese tipo (con la notable excepción de Science Po Paris, que tiene un cupo para jóvenes adultos procedentes de los suburbios marginales del norte de París).

En términos generales, resulta poco realista creer que las personas puedan desarrollar una ciudadanía activa y participativa únicamente a tra-

vés de programas específicos y aislados. Por el contrario, las escuelas de segunda oportunidad tienen bastante éxito cuando se trata de inculcarles una cierta idea de ciudadanía a sus alumnos, pero están insertas en sus barrios, especialmente en empresas del área: cuentan con una larga experiencia, incluso muy larga en algunos casos. Los planes estándar, como los programas para jóvenes, siempre se preocupan especialmente de conseguirles un puesto de trabajo a los alumnos. El aspecto asociado a la educación y la formación está algo ausente y mucho más el de ciudadanía. Es un área que nunca se ha abordado en Francia.

La situación de Francia en materia de ciudadanía activa y participativa no puede entenderse si se analiza de manera aislada de la condición social de los jóvenes, que tiene que ver también con su origen inmigrante o el de sus familias (generalmente sus padres o abuelos). Porque para la mayoría de los jóvenes adultos que lidian diariamente con dificultades de tipo económico, la ciudadanía activa es un lujo que quizás nunca van a plantearse.

Referencias

ASC (Agence du service civique) (2017): Rapport d'activité de l'ASC, (consultado por última vez el 24 de julio de 2019: https://www.service-civique.gouv.fr/uploads/content/files/rapportactivit__2017_servicecivique.pdf)

Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970): La reproducción. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Editions de minuit. París

Céreq (2002, 2005, 2007, 2013 y 2017): Quand l'école est finie – Premiers pas dans la vie active, (consultado por última vez el 24 de julio de 2019: para la versión de 2017, véase: www.cereq.fr/publications/Cereq-Enquetes/Quand-l-ecole-est-finie.-Premiers-pas-dans-la-vie-active-de-la-Generation-2013)

Céreq (2008 en adelante): Générations (consultado por última vez el 24 de julio de 2019: www.cereq.fr/themes/Acces-aux-donnees-Themes/Enquetes-d-insertion-Generation)

Coles Mike y Patrick Werquin (2007): Sistema de cualificaciones: Sistemas de cualificaciones: Puentes para el aprendizaje a lo largo de la vida, publicaciones de la OCDE (<http://www.oecd.org/education/innovation-education/qualificationssystemsbridgestolifelonglearning.htm>)

Cour des comptes (2015): Les dispositifs et les crédits mobilisés en faveur des jeunes sortis sans qualification du système scolaire

Cox, Cristian (2016): Conceptos de ciudadanía mundial integrados a los lineamientos curriculares de 10 países: Análisis comparativo, serie Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación, IBE-UNESCO, núm. 9, abril.

Cresson E., (1996): Enseñar y aprender: Hacia la sociedad del conocimiento, Libro blanco sobre la educación y la formación.

Dares (2014): L'École de la deuxième chance: la grande école des décrocheurs motivés, análisis de Dares, septiembre

E2C (2015): L'Activité en 2015, (consultado por última vez el 24 de julio de 2019: <https://reseau-e2c.fr/actualites/3183-rapport-dactivite-15-000-jeunes-accueillis-en-perspective.html>)

E2C Marseille (2016): E2Cnews, boletín de información en línea

CE (2015): Monitor de educación y formación

Eurostat (2016): «Proporción de jóvenes que no trabajan ni siguen estudios ni formación («ninis»), por sexo y edad», 2015 (consultado por última vez el 24 de julio de 2019: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Archivo:Share_of_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_and_training,_by_sex_and_age,_2015%25.png)

Galichet, François (2005): L'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'enseignement français nécessairement laïcs et leur mise en oeuvre, Colloque international salésien de Lyon (20-24 de agosto)

Recotillet Isabelle y Patrick Werquin (2016): «Creating 'second chance' opportunities for young people: The French Écoles de la deuxième chance», en Sachrajda, Alice y Burnell, Emma (eds.) Making Inclusion Work Reaching Disenfranchised Groups Through Work-Based Learning, Institute for Public Policy Research, IPPR, abril, págs. 23-35. (consultado por última vez el 24 de julio de 2019: <https://www.ippr.org/event/making-inclusion-work-how-work-based-learning-can-bring-excluded-groups-closer-to-the-labour-market>)

Sabuco P (2016): L'École de la deuxième chance: co-construire un cheminement vers l'insertion professionnelle?, proyecto de fin de máster, Universidad de Aix-Marsella

Schreiber-Barsch, Silke (2015): Deutsches Institut für Erwachsenenbildung -DIE- e.V. Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (ed.): Adult and continuing education in France. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, (Länderpor-träts). – ISBN 978-3-7639-5612-8. DOI: (consultado por última vez el 24 de julio de 2019: <https://dx.doi.org/10.3278/37/0577w>)

Sénat (2015): Les écoles de la deuxième chance: donner aux jeunes décrocheurs les moyens de réussir, informe en nombre del comité de finanzas

Comunicación y educación de adultos: El marco de ecologías y ensamblajes comunicativos

En este capítulo presentamos un marco para analizar cómo se pueden mejorar las prácticas de comunicación de las organizaciones de educación de adultos a fin de lograr contactarse con los jóvenes adultos en riesgo de exclusión social. Explicaremos nuestros conceptos de ecologías y ensamblajes comunicativos, así como los cinco componentes del marco: objetivos, aspecto social, información, medios y capacidad comunicativa. Seguidamente ilustraremos la aplicación del marco analítico de ecologías comunicativas, como en el caso de un programa de formación profesional en Rumania, y lo compararemos con la situación comunicativa de los jóvenes adultos en un barrio muy pobre de Bucarest cuyos habitantes son principalmente de etnia romaní.

El presente capítulo gira en torno a la creación y aplicación de un marco analítico, que ha sido diseñado para entender el papel que cumple la comunicación cuando se trata de permitir que los jóvenes en situación de vulnerabilidad o en riesgo de exclusión social tengan acceso a oportunidades de educación de adultos en toda Europa. Por el hecho de ser los únicos investigadores sobre el ámbito de la comunicación en el numeroso equipo del proyecto EduMAP, nuestra labor consistió en diseñar y dirigir una investigación cualitativa sobre los aspectos comunicativos de la educación de adultos (EA).

Al ser invitados al proyecto en la etapa de solicitud, se nos pidió expresamente que incorporáramos un enfoque de ecologías comunicativas, ya que el investigador principal tenía un estudiante que lo había empleado y descubrieron que ofrecía una perspectiva interesante. El elemento central del proyecto general era el estudio de 40 casos de buenas prácticas en materia de educación de adultos en 20 países. Junto con estos casos de buenas prácticas, se incluyeron en la investigación aspectos de comunicación que fueron abordados con los 712 encuestados. Además, exploramos las «ecologías comunicativas» de grupos seleccionados de jóvenes en riesgo de exclusión social en siete países de la UE, además de Turquía, con la participación de 91 encuestados adicionales.

Es importante señalar que, en nuestro enfoque, la comunicación se percibe como una práctica más que como un objeto fijo, y como tal no puede ser estudiada aisladamente de los contextos, relaciones, experiencias, intenciones y aspiraciones del acto comunicativo. Así pues, cuando hablamos de los aspectos comunicativos del proyecto EduMAP, deben entenderse como un enfoque sobre las prácticas comunicativas inherentes a la vida, las actividades y las instituciones cotidianas. El enfoque de comunicación en EduMAP ha sido diseñado como parte integral del proyecto de investigación, que añade una dimensión comunicativa al objetivo del proyecto de brindar asesoramiento a los responsables políticos a fin de potenciar la educación de adultos para una ciudadanía activa y participativa en todo el continente europeo. Analizamos las prácticas comunicativas de los proveedores de EA, de los estudiantes jóvenes en riesgo de exclusión social y de los grupos de jóvenes adultos en situación de vulnerabilidad que no necesariamente participan en algún tipo de educación de adultos.

¿Qué son las ecologías y los ensamblajes comunicativos?

El concepto de «ecologías comunicativas» fue creado en 2002 (Tacchi, 2015) como marco analítico para estudiar la tecnología de la información

y las comunicaciones, las estructuras, los procesos y las prácticas en el desarrollo internacional. Su objetivo era ir más allá de las concepciones estrechas sobre el impacto de los medios de comunicación, y de las nociones universalistas sobre los medios de difusión, la información y las tecnologías de la comunicación, teniendo en cuenta las relaciones, los contextos y las complejidades. Se ha aplicado en una amplia variedad de entornos desde 2002.

Las ecologías comunicativas constituyen toda la estructura de flujos, canales y barreras de comunicación e información en la vida de las personas, «El completo repertorio de recursos (simbólicos y materiales) para la comunicación en una localidad, así como las redes sociales que los organizan y median entre ellos» (Slater, 2013: 42). El enfoque puede entenderse a la vez como un concepto y una metodología, en particular su interés por el *conocimiento accionable*: comprender los cambios (tal como suceden) y crear espacio para la intervención y las medidas que conducen a un cambio social positivo. Las ecologías comunicativas están compuestas por recursos, medios, redes, interrelaciones y contenidos de información y comunicación a los que las personas acceden para cumplir sus objetivos de consumir y producir información, de relacionarse socialmente y de comunicarse. La idea de «ecología» implica la existencia de un complejo e interrelacionado sistema de procesos y prácticas, así como de los recursos y medios utilizados para ejecutarlos.

No hay una estructura fija ni una forma única de percibir y analizar las ecologías comunicativas. La ecología comunicativa de cada uno es diferente a la de los demás y tiene un flujo cambiante. Sin embargo, el hecho de mapear las ecologías comunicativas desde el punto de vista de las personas y grupos que nos interesan proporciona valiosas percepciones sobre el modo en que gestionan las relaciones y los flujos de información, sobre su capacidad y deseo de acceder a tecnologías, plataformas e información, y sobre cómo funciona todo eso al interior de complejos mundos vitales que a menudo son muy diferentes al nuestro. Podemos identificar y aislar algunos elementos esenciales en una ecología comunicativa, como los medios de comunicación que están disponibles para una persona o grupo, las redes sociales a las que acceden y los objetivos y contextos para los que habitualmente crean diversos ensamblajes de comunicación.

Dentro de las ecologías comunicativas, los «ensamblajes de comunicación» se dan cuando las personas reúnen recursos, redes y medios informativos para objetivos concretos en determinados contextos de comunicación. Se pueden crear diferentes ensamblajes para objetivos, escenarios o contextos de comunicación concretos. Un joven puede usar los mismos recursos (por ejemplo, un teléfono móvil) de manera muy

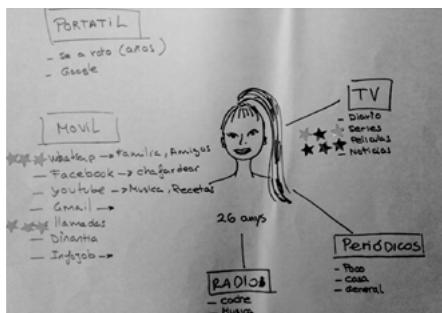
variada en diversas situaciones. Por ejemplo, si tiene acceso a las redes sociales, un joven puede entrar en Facebook y compartir información con amigos, familiares y un amplio círculo de conocidos; también puede usar WhatsApp solo para contactar a amigos cercanos y familiares, y puede tener un perfil público en Instagram. Además, puede acceder a todas esas aplicaciones a través de su teléfono móvil, el de amigos o familiares, u otro dispositivo compartido o propio.

Podría decirse que las ecologías comunicativas son contenedores de ensamblajes comunicativos.

- Las ecologías comunicativas constituyen un complejo, dinámico —y a menudo desordenado— repertorio de recursos, agentes y redes de recursos de información y comunicación, así como de flujos y procesos que los conectan entre sí. Abarcan múltiples ensamblajes de comunicación establecidos, cada uno con su propio objetivo y contextos de uso típicos.
- Los ensamblajes comunicativos están orientados a objetivos: representan la forma en que los recursos, las redes y los medios de comunicación son movilizadas hacia metas concretas, las cuales van desde objetivos de comunicación profesional (un joven que busca empleo) hasta otros incorporados en su rutina diaria (detenerse a conversar con un vecino, o chismorrear con un amigo de camino a casa).

En pocas palabras, al mapear ecologías comunicativas nos referimos a la disponibilidad de recursos como el teléfono móvil, la conectividad a Internet o la libertad para hablar, y las situaciones o contextos en los que se utilizan habitualmente. Cuando describimos ensamblajes de comunicación, analizamos estos recursos en combinaciones que se utilizan para fines específicos.

Metodológicamente, el mapeo de ecologías comunicativas funcionó como una herramienta de apoyo para las entrevistas individuales, los grupos de debate y las observaciones sobre el terreno, enriqueciendo el enfoque etnográfico del trabajo de campo. En su forma más tangible, el mapeo de ecologías comunicativas proporcionó esbozos visuales de ensamblajes de comunicación (como se aprecia en la Figura 1), destacando, siempre que fuese posible, los *dispositivos* y *plataformas* de información y comunicación utilizados y las *personas* y *redes* que participaban en los eventos comunicativos, así como el contenido y las finalidades correspondientes.



Fotografías: Cecilia Gordano

El objetivo de nuestro paquete de trabajo sobre comunicación era mapear y examinar las diversas ecologías comunicativas que existen en el campo de la educación de adultos entre los proveedores de iniciativas educativas y los jóvenes adultos en riesgo de exclusión social, con el fin de:

- Los datos fueron analizados de manera conjunta para formarse una idea clara sobre la manera en que se podría mejorar la comunicación entre los proveedores de EA y los jóvenes adultos.

La contribución de la educación de adultos a una ciudadanía activa y participativa

Marco analítico de ecologías y ensamblajes comunicativos (communicative ecologies and assemblages, CEA)

El marco CEA consta de cinco elementos clave:

- la capacidad para fijarse **objetivos** y procurar alcanzarlos;
- el acceso a redes y nodos **sociales**;
- el acceso a contenido e **información** de utilidad;
- el acceso a **medios** y plataformas pertinentes y el uso de los mismos; y
- las competencias y los conocimientos básicos sobre información y comunicaciones (**capacidad comunicativa**).

La idea es que dentro del marco se abran categorías y se modifique la presentación de las conclusiones de EduMAP, adoptándose un enfoque con un mayor grado de autorreflexión y autocuestionamiento en el que se reconozcan las complejidades propias del proceso de investigación. Además, procura evitar que se establezcan categorías universales que pudieran dar prioridad a las perspectivas y cosmologías de los investigadores y restar valor a concepciones alternativas de los demás participantes en la

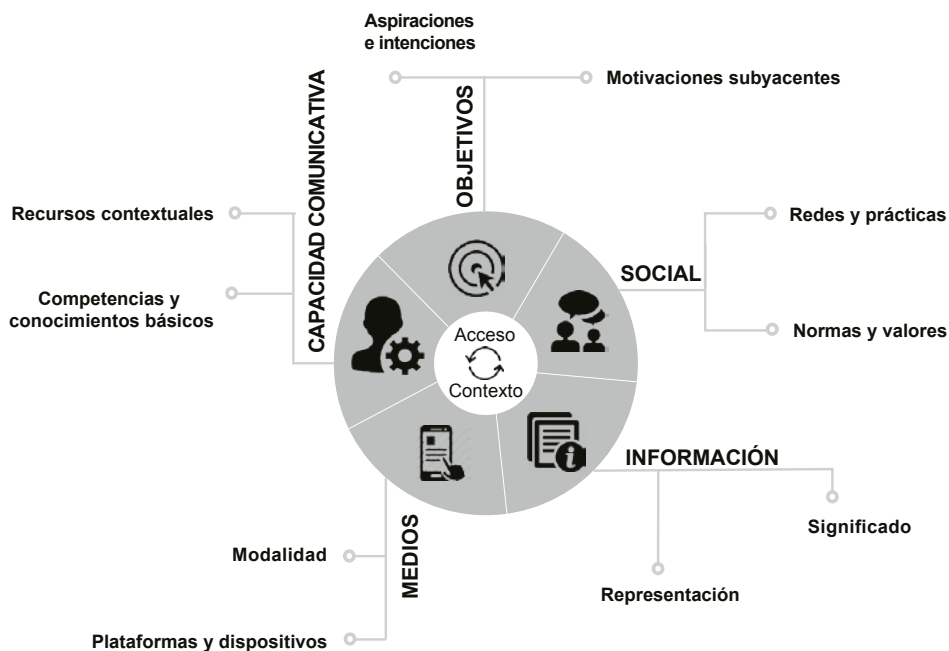


Figura 2: Elementos clave del marco CEA

investigación. Por ejemplo, la percepción al inicio del proyecto era que las nuevas redes sociales ofrecen una nueva forma de comunicación con los jóvenes que suele ser accesible y atractiva para los jóvenes adultos. Por lo tanto, la intención original era procurar establecer foros en línea utilizando medios digitales para que la EA pudiera sintonizar mejor con los intereses de los jóvenes adultos más reacios. Junto con lo anterior, existía la suposición sobrentendida de que si a los jóvenes socialmente excluidos se les hace llegar información sobre EA van a aprovechar las oportunidades que se les ofrezcan para mejorar su situación.

La eficacia del marco dependerá de que cuestionemos esas ideas preconcebidas y consideremos la adopción de prácticas de comunicación insertas en ecologías y vidas comunicativas más amplias. El marco nos permite describir, comparar y contrastar los objetivos, las redes sociales, el acceso a la información, los usos de los medios de difusión y los aspectos de la capacidad comunicativa que tienen y utilizan los proveedores de EA y los jóvenes adultos en situación de vulnerabilidad. También nos insta a poner en tela de juicio nuestros propios supuestos como investigadores. En muchos de los casos estudiados, los medios digitales no resultaron ser la herramienta más adecuada para comunicarse con los jóvenes en situación de vulnerabilidad, e incluso cuando existía un interés y un deseo de participar en programas de EA se interpusieron una gran cantidad de obstáculos.



Figura 3: Aplicación del marco CEA sobre las prácticas comunicativas de los jóvenes: ecologías comunicativas de los jóvenes de etnia romaní en un barrio desfavorecido de Bucarest

Podemos examinar esta situación más a fondo, en primer lugar, observando representaciones esquemáticas de las ecologías y los ensamblajes comunicativos de jóvenes adultos en una comunidad de Bucarest cuyos habitantes son mayoritariamente de etnia romaní y, en segundo lugar, comparando estas representaciones con la manera en que un programa de formación profesional de dicha ciudad utiliza ensamblajes comunicativos para incorporar a su programa a jóvenes adultos en riesgo de exclusión social. Analizamos las prácticas de comunicación de todos nuestros ejemplos de buenas prácticas a lo largo de cuatro etapas: el diseño del programa, la captación de alumnos, la ejecución del programa y el seguimiento posterior.

Al aplicar — como en el primer diagrama (Figura 3) — el marco a la zona donde se llevó a cabo el estudio rumano — un barrio de Bucarest muy pobre y habitado mayoritariamente por personas de etnia romaní, podemos advertir que los objetivos cotidianos de estos jóvenes adultos se centran en el corto plazo y en los esfuerzos diarios para llegar a fin de mes. Las aspiraciones a más largo plazo son prácticamente inexistentes y hay pocos modelos de rol que ayuden a generar confianza o mostrar horizontes más allá de simplemente subsistir.

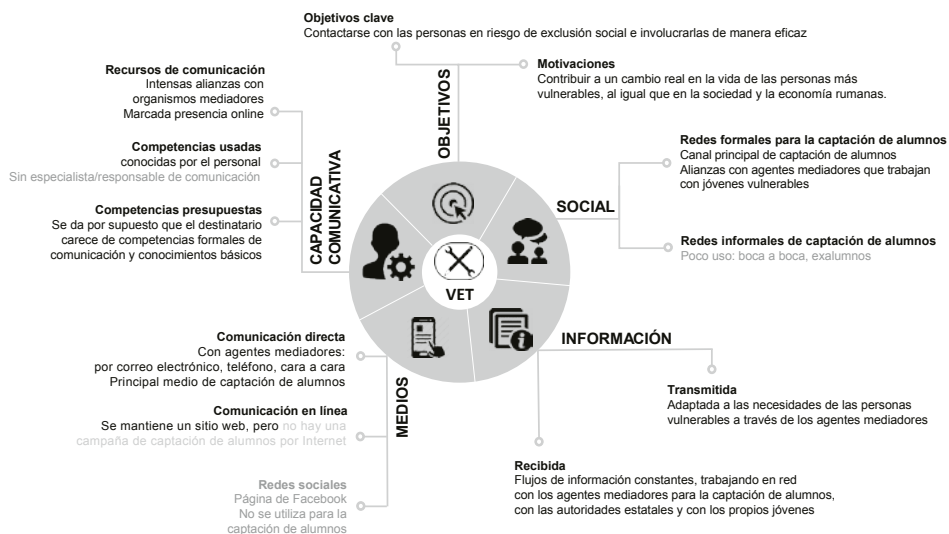


Figura 4: Aplicación del marco CEA en la educación de adultos: ensamblajes comunicativos movilizados por una organización de EA para captar como alumnos a jóvenes en riesgo de exclusión social (programa de educación y formación profesional para la inserción en el mercado laboral, Rumania)

Los objetivos del programa de educación y formación profesional en el segundo diagrama (Figura 4) consisten en contactarse precisamente con este tipo de personas y causar un efecto positivo en su vida. Para ello, resulta de gran utilidad comprender profundamente el contexto en el que se encuentran los jóvenes adultos. Podemos observar las formas en las que esta iniciativa local de educación profesional utiliza la comunicación para captar alumnos, reconociendo que la mejor manera de contactarse con los jóvenes adultos es a través de órganos mediadores, transmitiendo información y comunicándose a través de ellos. Estas son las organizaciones de confianza a las que los jóvenes adultos acuden en busca de información, como se puede apreciar en el primer diagrama (Figura 3).

El programa de educación y formación profesional escucha a estas organizaciones mediadoras, que están más cerca de los jóvenes adultos con los que quieren contactarse y que comparten información útil con el programa de educación y formación profesional.

Al comparar los diagramas, notamos también que en el programa de educación y formación profesional existe una conciencia de lo limitadas que son las aptitudes de comunicación formal, por lo que se adoptan las correspondientes medidas. No utilizan su página web para captar alumnos porque se dan cuenta de que esta alternativa sería mucho menos eficaz (o incluso innecesaria) para contactarse con los jóvenes adultos que trabajar con las organizaciones sobre el terreno que ya tengan presencia y presten servicios. Este programa de educación y formación profesional en Rumania ha sido escogido como uno de nuestros casos de buenas prácticas porque demuestra un alto grado de conciencia sobre dificultades y problemas aún más graves que padecen los jóvenes adultos en riesgo de exclusión social en el país. Mantiene un eficaz trabajo en red con otras organizaciones de apoyo y demuestra que comprende las ecologías y los ensamblajes comunicativos de los jóvenes adultos, aunque no usa estos conceptos para describirlos.

En lo referente a los jóvenes, ellos les asignan importancia a las redes que son propias de su comunidad: mantienen estrechos lazos sociales y redes de apoyo comunitario, regidos por roles y normas de género. Es a estas redes informales a las que el programa de educación y formación profesional accede a través de sus propias redes de comunicación formal con las organizaciones mediadoras. Entienden que es poco probable que la comunicación formal directa tenga éxito, y el diagrama de los jóvenes adultos nos muestra que están en lo correcto. También nos revela que puede haber otras opciones para que el programa de educación y formación profesional se contacte con sus destinatarios, como, por ejemplo, comprometiendo la participación de exalumnos que hayan obtenido buenos resultados durante el programa y seguido progresando después

del mismo. Ellos pueden actuar como modelos de rol que de otro modo estarían ausentes.

En este artículo hemos comparado la ecología comunicativa, los ensamblajes y las prácticas de los jóvenes adultos en esta comunidad particular de Bucarest con las formas en que un programa de educación y formación profesional utiliza la comunicación para captar estudiantes. En este ejercicio, y en este ejemplo en particular, la atención se centró en los aspectos prácticos y pragmáticos de las prácticas de comunicación del programa de educación y formación profesional en relación con su captación, como se muestra en el diagrama anterior. Se puede hacer lo mismo para comparar sus prácticas y ensamblajes de comunicación para el diseño, implementación y etapa posterior a la implementación de su programa (comunicación con exalumnos).

Conclusión

El marco y sus cinco componentes tienen por objeto fomentar el compromiso abierto, de modo que, en lugar de dar por sentado que existen una concepción y una experiencia universales sobre, por ejemplo, la capacidad comunicativa, investigamos qué es esa capacidad y cómo la experimentan las personas, los grupos o las instituciones en particular. Esto no se logra preguntándole a la gente «¿qué significa para usted la capacidad comunicativa?», sino hablando con la gente sobre su vida, sus relaciones y sus experiencias. Asimismo, el marco evita realizar suposiciones *a priori* sobre los objetivos que tienen las personas, y más bien trata de comprender cuáles son y cómo están determinados por otros factores. Lo mismo se aplica a las suposiciones sobre los medios, la información y las redes sociales. El marco está «vacío» y procura valorar el punto de vista de personas diferentes a nosotros, situándolas al mismo nivel de nuestras propias percepciones, concepciones y experiencias.

Esto implica, por ejemplo, no imponerles a diversos grupos los conceptos de lo que significa la capacidad comunicativa, sino abordar el asunto indagando de manera abierta y estudiándolo en su totalidad y en su contexto local. En la investigación advertimos —tal como se observa en el anterior diagrama del marco de jóvenes adultos de etnia romaní— que en el caso de los jóvenes adultos, la capacidad de comunicarse y acceder a la información puede entenderse mejor si se distribuye en varias plataformas, canales y otras categorías de actores humanos y no humanos involucrados en procesos comunicativos. En cada uno de nuestros casos, nos vimos en la necesidad de preguntar qué plataformas, qué canales y qué otros actores son importantes. Esta visión distribuida de la capaci-

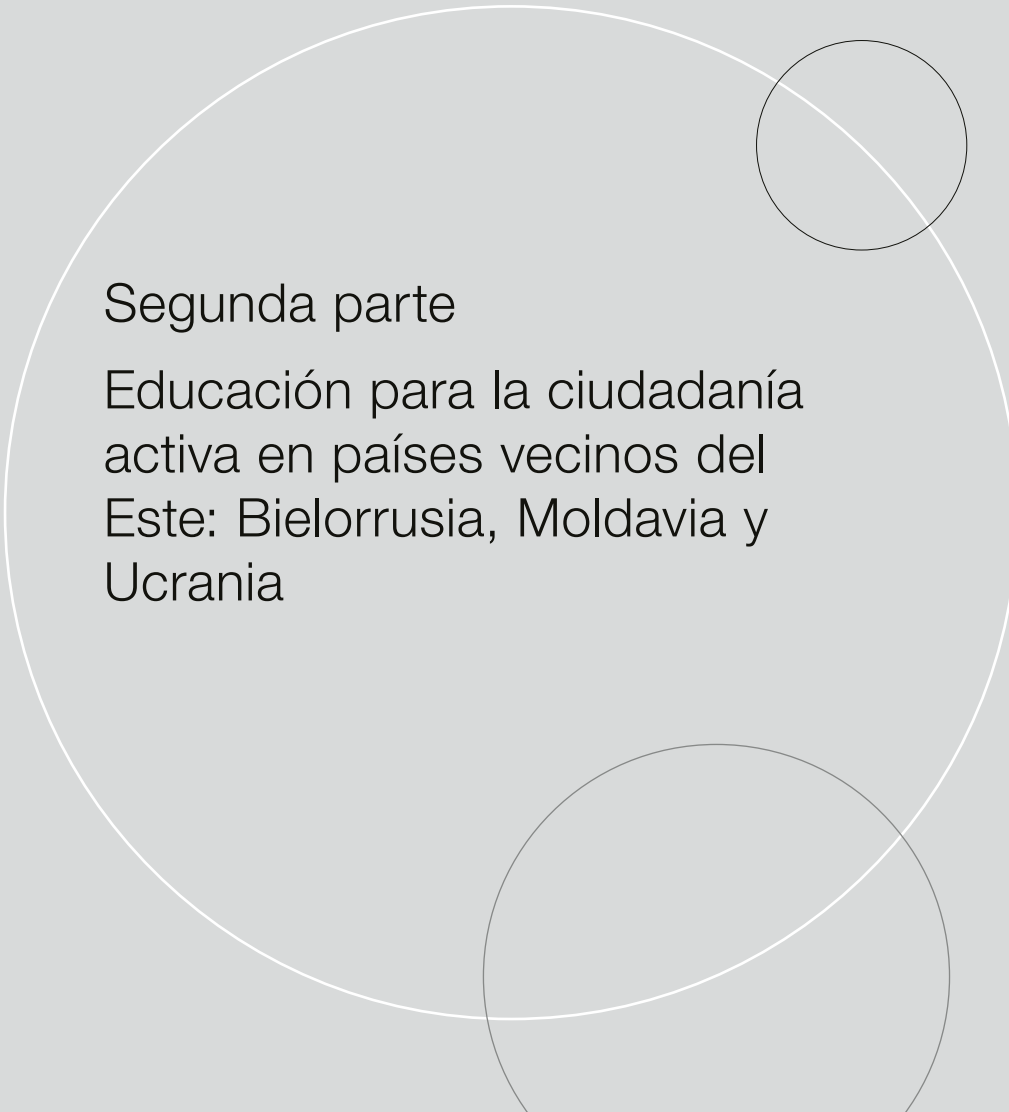
dad comunicativa sitúa el centro de interés analítico en los agentes y las relaciones establecidas con diversos otros agentes, recursos y herramientas (Slater, 2013). En el marco de CEA, la capacidad comunicativa (al igual que los otros cuatro elementos) es considerada un «concepto vacío» en cuanto a la posibilidad de observarlo y cuestionarlo. La idea es ubicar los cinco componentes y sus interrelaciones dentro del marco de la investigación.

El marco se puede utilizar en varias situaciones relacionadas con la comunicación: para analizar las prácticas existentes, para determinar espacios de intervención o para observar los resultados de las intervenciones. Puede utilizarse para centrarse en prácticas individuales o colectivas, en comunidades u organizaciones. Puede arrojar luz sobre la manera en que los proveedores de EA movilizan los recursos de comunicación para objetivos específicos, por ejemplo, para analizar las prácticas de comunicación en que se basa la captación de nuevos estudiantes, para entender por qué generalmente es posible contactarse con algunos grupos, y con otros no, y qué se puede cambiar para comunicarse con estos últimos.

Referencias

Slater, D. (2013): New media, development and globalisation. Making connections in the Global South. Cambridge, Reino Unido, Polity Press

Tacchi, J. (2015): Ethnographic Action Research: Media, information and communicative ecologies for development initiatives; en (ed.) Bradbury, H. The SAGE Handbook of Action Research, 3e. Londres: Sage



Segunda parte

Educación para la ciudadanía activa en países vecinos del Este: Bielorrusia, Moldavia y Ucrania



Bielorrusia

Aprender a actuar: tres historias asociadas a regiones bielorrusas

Educación cívica en Bielorrusia

Desde la década de 1990 no han cesado en Bielorrusia los debates acerca de la esencia y los objetivos de la educación cívica, así como sobre la eficacia de sus programas de educación. Para muchos, la capacitación de ciudadanos activos ha sido una de las principales preocupaciones desde la independencia del país. Sin embargo, los distintos actores ofrecen diversas soluciones al problema, y esta disparidad de opiniones y posturas dificulta la conformación de un enfoque unificado compartido por todos. Es así como los expertos hablan del carácter fragmentado de la educación cívica en Bielorrusia, como si fuera un mosaico (Inysheva 2011). Sin embargo, la diversidad de posturas y opiniones permite dividir claramente a los actores en dos grupos. Según Vyacheslav Bobrovich, estos se adhieren a dos enfoques polarizados a la hora de determinar las metas y los objetivos de la educación cívica: el enfoque estatal y el no estatal.

Al adoptar un sistema político centralizado y una cultura política subdesarrollada, **el Estado** y sus organismos educativos y mediáticos equiparan la educación cívica con la labor ideológica realizada en todo el país. Este enfoque también está consagrado en el Código de Educación de la República de Bielorrusia. Si bien la expresión «educación cívica» no se menciona en el Código, en el artículo 18 se dice que la tarea prioritaria de la educación que se imparte en las instituciones educativas es la de «fomentar la ciudadanía, el patriotismo y la identidad nacional basada en la ideología del Estado». Las disposiciones clave del enfoque oficial aplicado a la educación cívica están contenidas en el curso titulado «Bases ideológicas del Estado de Bielorrusia», que es una asignatura obligatoria para los estudiantes de todas las especialidades. El sistema de «educación cívica» creado por el Estado se ajusta a la naturaleza del sistema político que ha prevalecido hasta ahora, en el que conceptos como «ciudadano», «Estado» y «conciencia cívica» han llegado a adquirir un significado peculiar. Por regla general, la obediencia está limitada a las leyes y reglamentos y a una declaración de lealtad al Gobierno.

Al deber de acatar la ley se le asigna a menudo el significado «primordial» de cumplimiento de los «objetivos comunes», subordinación de la persona al colectivo y capacidad de sacrificar los intereses personales por el bien de la sociedad. Según Bobrovich, los principales defectos de este enfoque son su incompatibilidad con las normas y los valores consagra-

dos en la Constitución de la República de Bielorrusia, la reproducción de ideas arcaicas sobre la ciudadanía, un sesgo hacia la educación patriótica y su eclecticismo.

La variedad de conceptos es en mucho mayor medida característica del enfoque **no estatal**. Algunos de los diversos proyectos nacionales y políticos que han sido propuestos por organizaciones públicas y políticas independientes del Estado incluyen conceptos e ideas algo complejos sobre ciudadanos y ciudadanía, mientras que otros conceptos solo se describen en términos generales. Algunos se centran en la identidad nacional y cultural, y otros en la identidad cívica. Muchas organizaciones están promoviendo activamente una identidad europea. No obstante, lo que une a todos es el hecho de que se orientan hacia una percepción democrática de lo que depara el futuro y una concepción del ciudadano como alguien que cumple un papel activo en la estructura nacional y democrática. Esto se puede hallar en los más importantes documentos estratégicos y programáticos: «El concepto de educación cívica en Bielorrusia» (2007), «La postura de la Asociación para el Aprendizaje permanente y la Instrucción sobre Educación Cívica en la República de Bielorrusia» (2016), y el concepto «Educación no formal de adultos en Bielorrusia. Agenda: materiales de debate» (2019). La pluralidad de enfoques refleja de manera clara y natural la diversidad estructural de la sociedad bielorrusa y sus necesidades. Sin embargo, no siempre permite combinar los recursos de manera eficaz y lograr los objetivos a largo plazo. Además, los programas educativos del tercer sector bielorruso no llegan de forma masiva a la población, lo que ayudaría a lograr el objetivo de moldear una cultura jurídica democrática. Según estimaciones de expertos, la cobertura total de los programas educativos no estatales no ha superado los 100.000 participantes en cinco años, lo que equivale aproximadamente al 1,2 % de la población de 14 años o más. Asimismo, el Estado ofrece programas de índole educativa e ideológica para aproximadamente 3,6 millones de personas —alrededor del 45 % de la población de 14 años o más—, además de la cobertura que realizan los medios de comunicación estatales (Oficina de Conocimientos Técnicos y Comunicaciones a Nivel Europeo, Oficina por una Bielorrusia Democrática 2015: 8).

Sería, por cierto, interesante ver qué porcentaje de la población bielorrusa se adhiere a cada enfoque. Lamentablemente no disponemos de datos fiables o directos que nos permitan evaluar el nivel de competencias cívicas y su relación con cualquiera de los dos enfoques.

Las conclusiones de un análisis comparativo a gran escala efectuado en 2016 sobre el nivel de conocimientos cívicos entre los ciudadanos de Ucrania, Moldavia y Bielorrusia parecen ser las más pertinentes para este artículo. En general, los datos de dicho estudio sugieren que exis-

ten diferencias importantes entre los ciudadanos de Ucrania, Moldavia y Bielorrusia en cuanto a sus conocimientos sobre la estructura estatal, la legislación y sus correspondientes derechos y obligaciones (Instituto Internacional de Sociología de Kiev 2017).¹ Al mismo tiempo, el nivel de conocimientos cívicos es algo más elevado en Bielorrusia que en sus países vecinos, aunque la disposición de los bielorrusos a emplear esos conocimientos es mucho menor. Por ejemplo, el menor grado de disposición a sumarse a una protesta contra un desarrollo industrial tóxico se registra en Bielorrusia, donde el 39 % no participaría. Este porcentaje es del 23 % en Ucrania y del 19 % en Moldavia. La tasa más elevada de compromiso a la hora de organizar una protesta de este tipo se encuentra en Moldavia, con un 38 %, mientras que en Ucrania y Bielorrusia la cifra baja hasta el 11 % y el 4 %, respectivamente. La mitad de los encuestados en Ucrania y Moldavia, y solo el 35 % de los bielorrusos respondieron que estarían dispuestos a participar en una protesta (Ibid: 34). Esta baja disponibilidad se debe en buena medida al escepticismo de los encuestados respecto a su capacidad de cambiar las cosas. Según el estudio, aproximadamente la mitad de los encuestados hicieron mención a esto.

También es de gran interés para nuestro artículo el hecho de que los autores del estudio procurasen dividir a los encuestados en grupos en función de su nivel de conocimientos cívicos. Se puede apreciar que los ciudadanos de la República de Bielorrusia muestran un nivel extremadamente bajo de disposición a organizar actividades cívicas en su ciudad o localidad, independientemente de su nivel de educación y conocimientos cívicos. En cuanto a la experiencia de participación en la vida ciudadana, el grupo con menor nivel de conocimientos cívicos resulta ser también el más pasivo. Irónicamente, en este segmento hay un número algo mayor de personas que creen en su capacidad para influir en la situación de su localidad y su país (aunque son una minoría en cada grupo) y, al mismo tiempo, son menos quienes creen en su capacidad para influir en su propia vida y su bienestar personal. Desafortunadamente, las conclusiones del estudio no proporcionan datos suficientes sobre la medida en que los representantes de este segmento pueden categorizarse como personas en riesgo potencial. Pero es evidente que factores como el bajo nivel de

1/ Alfabetización cívica en Ucrania, Moldavia y Bielorrusia. Preparado por el Instituto Internacional de Sociología de Kiev (IISK) para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en Ucrania (PNUD) con el apoyo del Ministerio de Asuntos Exteriores de Dinamarca. Proporciona una explicación de la encuesta de opinión pública representativa realizada en 2016 por el KIIS en Ucrania, CBS-AXA en Moldavia (encargada por el PNUD) y SBTC SATIO en Bielorrusia (encargada por Pact Inc.).



Presentación de los programas desarrollados en el evento final del miniproyecto «Aprender junto a toda la familia», Babruisk, junio de 2018

Fotografía: Yuri Kalenik

autoestima y confianza en sí mismo son propios de los ciudadanos que se encuentran en riesgo de exclusión social.

También sabemos que un número suficientemente elevado de programas de formación del «tercer sector» se centran en la participación de diversos grupos sociales que tienen ciertas carencias. Esto se debe a que las ONG aspiran a cambiar la situación de vida de sus grupos destinatarios y a su apreciación de los programas de capacitación como parte integral de los servicios sociales. Es necesario seguir investigando la cuestión para saber en qué medida estos programas —la mayoría de los cuales carecen de contenidos cívico-políticos explícitos— contribuyen al desarrollo de competencias cívicas.

Asimismo, damos por sentado que los actores clave de la sociedad civil son conscientes de que:

- generar competencias para la ciudadanía activa es uno de los principales objetivos de la educación de adultos;
- los grupos vulnerables generalmente están excluidos del contexto social y la vida activa y, por tanto, tienen mucha menos experiencia de participación cívica y niveles más bajos de conocimientos cívicos;

- la mayoría de los miembros de grupos vulnerables tienen un acceso limitado a la educación y, en consecuencia, no pueden sacar provecho de las ventajas que ofrece;
- por estas razones, participar en cualquier programa de la sociedad civil puede considerarse literalmente el primer paso hacia la generación de competencias cívicas.

El proyecto «Aprender a actuar», llevado a cabo sobre la base de estos supuestos, proporcionó muchas oportunidades de análisis, ya que se centraba en apoyar y desarrollar las actividades educativas de las ONG bielorrusas que trabajan con diversos grupos sociales vulnerables en las provincias; asimismo, agrupó en una sola iniciativa las prácticas de más de diez organizaciones bielorrusas. Además, la metodología de investigación desarrollada dentro del marco del proyecto «La educación de adultos como medio para ejercer una ciudadanía activa y participativa» adoptó, por un lado, una perspectiva ligeramente diferente para comprender las competencias cívicas y, por el otro, permitió utilizar las herramientas de análisis existentes con leves ajustes.

Metodología y alcance de la investigación

Entre junio y octubre de 2018 se realizó un análisis de tres prácticas educativas, basado en la metodología del proyecto «La educación de adultos como medio para ejercer una ciudadanía activa y participativa».

El objetivo del estudio era investigar las condiciones para crear y aplicar de manera eficaz las prácticas de educación no formal destinadas a desarrollar competencias de ciudadanía activa y reducir el riesgo de exclusión social entre grupos vulnerables de jóvenes y adultos desde el punto de vista del personal y los participantes en las prácticas educativas.

Cada una de estas prácticas era un programa separado que, sin embargo, también formaba parte del proyecto a gran escala «Aprender a actuar». En el estudio participaron organizaciones de las ciudades de Babruisk (capital de distrito), Vítebsk (capital de provincia) y Lyntupy (distrito de Postavy, provincia de Vítebsk). En Babruisk se puso en marcha un proyecto para familias que tienen niños y niñas pequeños y jóvenes con discapacidad, cuyo objetivo era desarrollar competencias en los campos de la fotografía, la realización de vídeos, la recaudación de fondos y la gestión de proyectos. El proyecto contribuyó a mejorar en Vítebsk la competitividad de las mujeres en situación de desventaja dentro del mercado laboral y de la sociedad. Dentro del marco del proyecto que se puso en marcha en Lyntupy, se creó un espacio cultural y educativo en el que ve-

cinos de ese distrito rural con bajos ingresos o desempleados adquirieron conocimientos teóricos y prácticos sobre restauración de casas antiguas y fabricación de *souvenirs* de cerámica.

Durante el estudio se utilizaron los siguientes métodos: encuesta a expertos, entrevistas en profundidad, análisis de documentos.

Se encuestó a los siguientes participantes:

- 4 expertos
- 16 representantes de las mejores prácticas, que incluían:
 - 3 administradores
 - 3 capacitadores
 - 10 participantes en la capacitación

También se analizaron más de 80 documentos internos relacionados con estas prácticas.

Resumen de los resultados y las conclusiones del estudio

Grupos vulnerables y desarrollo de sus competencias en educación no formal

La encuesta a expertos se centró tanto en obtener las opiniones de expertos sobre las mejores prácticas como en evaluar la situación de los grupos vulnerables en Bielorrusia.

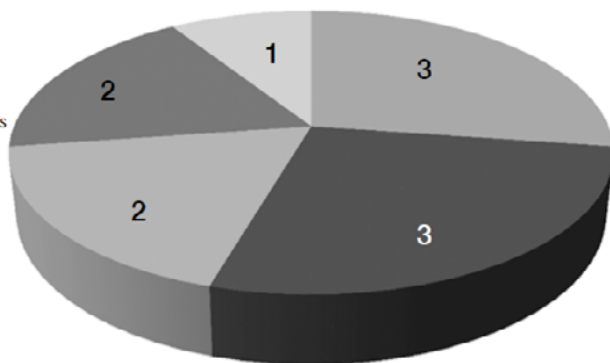
Se formularon preguntas

- sobre los grupos vulnerables más importantes de Bielorrusia y los que actualmente no reciben atención;
- sobre las competencias cívicas que se desarrollan actualmente con mayor frecuencia entre los miembros de los grupos vulnerables, y aquellas que resultan más pertinentes en Bielorrusia;
- sobre los factores que podrían servir para mejorar la eficacia en el trabajo con grupos vulnerables en Bielorrusia.

Los expertos contestaron a la pregunta «¿Qué grupos vulnerables considera que son los más relevantes en Bielorrusia (para el Estado, la economía y la población del lugar) a la hora de desarrollar aún más su ciudadanía activa? Enumere hasta tres» de la siguiente manera:

Grupos vulnerables de mayor interés para Bielorrusia

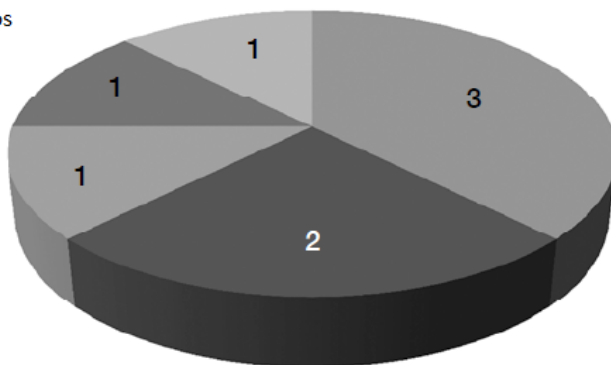
- Personas que viven en pequeños pueblos y localidades
- Personas desempleadas, personas en riesgo de perder su trabajo y personas con bajos ingresos
- Personas con discapacidad (incluida la mental) y sus familiares
- Otros adultos
- Graduados, jóvenes profesionales



Los expertos contestaron a la pregunta «¿Qué grupos vulnerables considera que reciben menos atención en Bielorrusia (del Estado, de organizaciones públicas e internacionales y de empresas) (enumere hasta tres)» de la siguiente manera:

Grupos vulnerables que reciben menos atención

- Reclusos o expresidarios
- Personas con diversas adicciones (exadictos)
- Personas realizando el servicio militar
- Niños abandonados
- Personas sin domicilio fijo



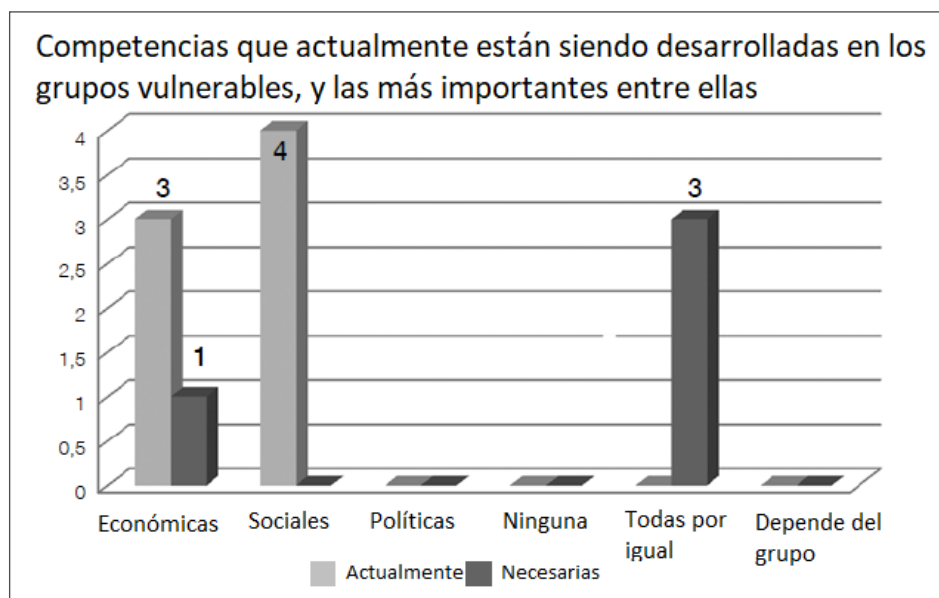
Los administradores responsables de las mejores prácticas también respondieron a estas preguntas y determinaron que los grupos vulnerables **más relevantes** son las personas que viven en pequeñas localidades, los niños, niñas y jóvenes con discapacidad y sus familias, los huérfanos, los

desempleados —especialmente las mujeres con hijos—, los expresidarios y las personas sin domicilio fijo.

Los grupos vulnerables que reciben **menos atención** en Bielorrusia son las personas que viven en pequeños pueblos y aldeas, adultos mayores, adultos con discapacidad, expresidarios, personas sin domicilio fijo y desempleados en pequeños pueblos y localidades. Los grupos mencionados por los administradores que coinciden con las opiniones de los principales expertos han sido escritos en cursiva. Las opiniones de dichos expertos son, por tanto, bastante unánimes, mientras que las opiniones de los representantes de las mejores prácticas difieren entre sí y también de las opiniones de los principales expertos (especialmente en lo que se refiere a los grupos que reciben menos atención en Bielorrusia).

Así pues, según la totalidad de los votos y la opinión de ambos grupos de expertos, trabajar con personas que viven en pequeños pueblos y localidades, especialmente los desempleados, las mujeres con hijos y sin trabajo, como también las personas con discapacidad y sus familias, es lo más importante en Bielorrusia.

En el diagrama de resumen se muestran las respuestas de los principales expertos a la pregunta sobre las competencias cívicas que se desarrollan actualmente con mayor frecuencia en los grupos vulnerables, y las que tienen mayor importancia para Bielorrusia.



Como consecuencia de lo anterior, los principales expertos señalan que el desarrollo de las competencias sociales y económicas es bastante intensivo, mientras que a las competencias políticas no se les presta atención. Para los expertos, lo ideal sería que se desarrollasen los tres tipos de competencias para mejorar la eficacia del trabajo con grupos vulnerables.

Por otra parte, las opiniones de los administradores responsables de las prácticas (quienes trabajan directamente con grupos vulnerables) no son tan unánimes y difieren de las opiniones de los principales expertos, lo que indica más bien que sus opiniones deben ser estudiadas por separado y con mayor detalle al desarrollar cualquier política en esta área.

Los expertos de ambos grupos proporcionaron diversas opciones en respuesta a la pregunta «¿Qué cree que podría activar el trabajo con los grupos vulnerables en Bielorrusia y aumentar su eficacia? Enumere hasta tres factores potenciadores», a saber:

- aprobar, dentro del contexto del orden social estatal, una ley de emprendimiento social que otorgue beneficios y préstamos preferentes a empresas sociales (4 votos);
- crear condiciones marco favorables para los proveedores de educación no formal de adultos; lograr que el Gobierno, al igual que los sectores público y privado, ofrezcan condiciones económicas equitativas para dichos proveedores; conseguir que las autoridades locales participen activamente en la promoción del desarrollo de la educación formal y no formal (3 votos);
- simplificar los mecanismos para obtener financiación para las organizaciones sin ánimo de lucro, ya que así es como el Estado le restringe el acceso a muchos grupos vulnerables e impide trabajar con ellos (2 votos);
- emprender una campaña informativa en el conjunto de la sociedad y entre los grupos destinatarios específicos que desempeñan prácticas educativas exitosas, logrando que estas también estén disponibles en las regiones (2 votos);
- involucrar a los grupos vulnerables en todas las etapas de la implementación del programa y asegurar el cumplimiento de las leyes relacionadas con ellos (asesoramiento, evaluación de necesidades, búsqueda conjunta de soluciones a los problemas), e integrarlos realmente en la vida social (2 votos);
- ofrecer oportunidades de formación y empleo para los representantes de grupos vulnerables (trabajos especiales) (2 votos);
- lograr que empresas, autoridades locales o estatales y organismos internacionales apoyen proyectos experimentales con grupos vulnerables (cooperación intersectorial) (1 voto).

Así pues, se considera que una mayor participación del Estado (en particular a través de la legislación pertinente y la interacción a nivel local, como también mediante la educación) es el principal factor que potencia y mejora la eficacia del trabajo con los grupos vulnerables en Bielorrusia.

Conclusiones del análisis de mejores prácticas

Como parte de los tres análisis de las mejores prácticas, se llevó a cabo una serie de entrevistas individuales en profundidad con administradores de proyectos, capacitadores y participantes (antiguos o actuales):

- Las entrevistas con los administradores de las prácticas educativas tenían por objetivo estudiar los procesos estratégicos y organizativos relacionados con la aplicación de las mejores prácticas (experiencia de la organización sometida a estudio en el campo de la ciudadanía activa; el proceso de desarrollo del programa y el compromiso de los participantes; la comunicación con estos y con otros actores involucrados; los criterios de selección de los capacitadores; las particularidades del proceso educativo; la movilización de los recursos; el impacto de una práctica en los participantes y las recomendaciones para mejorar la práctica en el futuro).
- El objetivo de las entrevistas con los capacitadores era comprobar su nivel de cualificación y estudiar sus enfoques pedagógicos, sus métodos para interactuar con los diversos grupos destinatarios, y el grado en que tienen en cuenta sus particularidades, el proceso de formación y el trabajo o la comunicación con los participantes, los procedimientos para evaluar el proceso de formación y sus resultados, los efectos de la actividad en los participantes y las recomendaciones para mejorar la actividad en el futuro.
- La finalidad de las entrevistas con los participantes era explorar las razones que tenían para asistir a un determinado curso, la calidad de la comunicación durante el curso, y la influencia de la actividad educativa en ellos y en su vida sobre la base de dos aspectos clave: 1) desarrollar competencias de participación cívica activa; 2) descubrir y aprovechar oportunidades de participación social, económica y política en la vida comunitaria.
- En cada entrevista se incluían cuatro bloques de preguntas. Entre ellas, resultaron de especial interés para el artículo las relacionadas con el grado en que la participación en programas de educación no formal influía en el desarrollo de competencias cívicas, o con los factores clave que definen la eficacia y el éxito de dichos programas.

Generar competencias para la ciudadanía activa (cómo la experiencia de la capacitación afectó la vida de los participantes)

Todos los administradores entrevistados están convencidos de que sus programas han cambiado la vida de los participantes, aunque no de todos ellos y no de forma inmediata. Algunos consiguieron de inmediato aumentar su nivel de actividad en el aula: redactaron una solicitud de proyecto que fue aceptada, se les proporcionó capacitación y se les dio empleo, aprendieron a hacer reparaciones y comenzaron a recibir sus primeros pedidos. Historias de éxito como esas inspiraron a los demás. Al mismo tiempo, varios administradores notaron que no todos los participantes estaban lo suficientemente motivados para trabajar de forma independiente y llegar a cambiar de vida. El éxito de los programas dependió en muchos aspectos del grado en que sus organizadores y capacitadores lograron promover la motivación interna de los participantes, tanto durante la capacitación como en el período posterior, para así evitar «llevarlos de la mano y caer en el parasitismo social».

Casi todos los capacitadores encuestados comparten este punto de vista. En su opinión, el principal cambio que han podido observar en la mayoría de los casos, es la esperanza de los participantes de que se produzcan cambios positivos en su vida. En este sentido, la función del capacitador y la manera en que los prepara para tales cambios es muy importante («Alentamos a las personas para que logren realizar cambios positivos en su vida, para que participen en diversas organizaciones, en sus comunidades y en los grupos destinatarios con los que trabajamos... Los animamos a cambiar. Los que estén preparados, deben esforzarse por lograr esos cambios»).

Todos los participantes encuestados también reconocieron los cambios y describieron ejemplos concretos de sus actividades durante el curso y después del mismo. Pudieron percibir una mayor confianza en sí mismos y la influencia positiva de los ejemplos de otros que enfrentaban o habían enfrentado problemas similares. Entre los principales resultados de la capacitación se incluye la capacidad de hablar en público y defender sus proyectos (los participantes del programa de capacitación impartido por la ONG Nadezhda en Babruisk). Según aseguraron los participantes del proyecto puesto en marcha por el centro cultural y educativo Kultivatar de Lyntupy, consiguieron reunir algunas «reservas» para el futuro («Acumulas algunas cosas en tu interior, y luego las sacas y las usas justo en el momento en que las necesitas»). El curso permitió romper con la rutina, adquirir habilidades adicionales y hacer nuevas amistades.

Las mujeres liberadas de la prisión o con problemas de alcoholismo, a las que la ONG Ulyana de Vítebsk les proporcionó capacitación y asesoramiento, destacaron el desarrollo de los lazos sociales y el hecho de que lograron tomar una serie de medidas importantes para cambiar su comportamiento en el futuro. Algunas de ellas decidieron abstenerse del alcohol y someterse a terapias alternativas de desintoxicación, mientras que otras se dedicaron a ayudar a los demás, se transformaron en voluntarias activas y modificaron sus círculos sociales. («Corté el contacto con muchos amigos ocasionales y no conservé prácticamente ninguna de las amistades de mi vida anterior... Empezaron a pasar por casa amigos de mi marido que nunca antes habían venido. Su hermano también comenzó a visitarnos con su familia, algo que en el pasado jamás ocurría... Antes no tardaba en trabar amistad con una persona aficionada a la bebida; ahora considero que es alguien que necesita ayuda»).

En general, todos los encuestados señalaron que el hecho de haber asistido a la capacitación sobre todo les permitió desarrollar sus **competencias sociales**. Todos empezaron a comunicarse más fluidamente entre ellos y con los demás, y a adoptar una actitud más abierta. Incluso se crearon lazos de amistad y empezaron a trabajar juntos. Se hizo especial mención a la atmósfera y al estilo de comunicación caracterizados por la informalidad: «Ahora somos compañeros dispuestos a ayudarnos el uno al otro».

Los participantes en la encuesta generalmente coincidieron en señalar que la participación en ese tipo de proyectos y programas contribuyó de manera importante a desarrollar sus **competencias cívicas**: tuvimos la oportunidad de conocer nuestros derechos y de empezar a ejercerlos si contábamos con algún tipo de apoyo. El aprendizaje no formal promueve dichas competencias al emplear temas escogidos y un contenido variado, y al aplicar diversas técnicas que desarrollan el pensamiento crítico, como también la capacidad para dialogar, para resolver conflictos y para defender los propios derechos.

También resulta interesante que muchos encuestados, incluidos tanto los organizadores de la capacitación como los participantes, destacaran la importancia de involucrar a los participantes en las actividades de las ONG y en iniciativas de voluntariado para así mejorar su posicionamiento cívico. Este tipo de cooperación no siempre había sido planificado desde el comienzo, pero resultó ser un «valor añadido» para ambas partes. Los voluntarios se convirtieron en un recurso adicional para las ONG que habían organizado la capacitación y, al mismo tiempo, tuvieron la oportunidad de poner a prueba sus conocimientos y aptitudes en un entorno seguro, de desarrollar su autoestima y de pasar a cumplir otro papel en la sociedad.

Uno de los participantes del curso impartido por la ONG Kultyvatar en la aldea de Lyntupy señaló que la realización de una serie de reuniones y cursos fue un factor fundamental que permitió advertir cómo se producían los cambios y florecían las iniciativas a nivel comunitario («Es importante crear un lugar con cierta reputación al que acudan las personas. Ni siquiera tiene que ser un lugar físico, sino una red de la que la gente desee formar parte. El sitio puede cambiar. Un evento único es considerado por lo general como un regalo»).

El desarrollo de las **competencias económicas** no fue la principal preocupación en todos los casos, y esa puede ser la razón por la que muchos encuestados mencionaron el impacto indirecto de la capacitación en la vida de las personas. También señalaron que contar con conocimientos y competencias adicionales les permitió disfrutar de ciertas ventajas directas, como ahorrar en reparaciones (porque aprendieron a hacerlas por su cuenta), poner en marcha su propio negocio tras obtener una acreditación como artesanos (en el caso de los participantes en el curso de restauración de casas viejas impartido en la aldea de Lyntupy), mejorar sus posibilidades en el mercado laboral al adquirir competencias básicas en la nueva profesión (las mujeres liberadas de correccionales de Vítebsk



Vadim Glinnik, administrador del miniproyecto «Creamos aprendiendo» en Lyntupy y director del «Centro cultural Kultyvatar de Lyntupy», octubre de 2018

Fotografía: Piotr Markelov

y en la región de Vítebsk), y ampliar los recursos económicos y materiales de su organización desarrollando nuevos proyectos y consiguiendo la correspondiente financiación (los padres de niños y niñas discapacitados que son miembros de una ONG local en Babruisk).

Factores clave que determinan el éxito de las prácticas educativas

Aunque el análisis abarcó programas de contenido variado dirigidos a diversos grupos de la población, elaborados y puestos en marcha por distintos tipos de ONG, en las descripciones de los factores de éxito se incluye generalmente un buen número de ideas similares sobre lo que determina la eficacia y el éxito de un programa.

A continuación se exponen las principales conclusiones organizadas de acuerdo con los distintos tipos de encuestados:

Entrevistas a los administradores:

1. Un papel activo del administrador de la práctica es fundamental para lograr un resultado positivo (se encuentra dentro de una determinada comunidad o de un grupo vulnerable de la zona, desea mejorar algún aspecto y además comprende la función de la educación en el desarrollo de la ciudadanía activa). También ha dedicado muchos años a trabajar, a comunicarse e incluso a convivir con dichos grupos; ha comprometido la participación de todos los miembros de la organización en el desarrollo de los programas; ha colaborado con las autoridades locales, con los servicios sociales y otros organismos que también trabajan con grupos vulnerables; es consciente de que la «introducción» de cualquier actividad en grupos tan vulnerables debe ser un proceso muy paulatino, cuidadosamente planificado y prudente. Asimismo, los administradores señalaron que sería necesario estudiar más a fondo las necesidades de los grupos destinatarios a la hora de desarrollar programas educativos en el futuro.
2. En lugar de recurrir a un proceso de selección competitiva, a los capacitadores que impartieron las prácticas en cuestión se les ofreció este trabajo teniendo en cuenta una experiencia previa de cooperación y comunicación con ellos, como también la evaluación subjetiva de los administradores y la percepción que se tenía de cómo iban a interactuar con los grupos vulnerables, sintonizar con ellos y ganarse su confianza. Toda experiencia previa de cooperación con un capacitador se consideraba una valiosa ventaja. También era importante que el

capacitador fuese un ejemplo de éxito y un profesional en el ámbito en el que transmitía sus conocimientos.

3. Para seleccionar eficazmente a los participantes, se recurrió en gran medida a los contactos y vínculos personales, así como a la comunicación informal. Tanto los administradores como los participantes señalaron la necesidad de aprovechar los medios para crear conciencia en la población y aumentar el número de participantes en las prácticas, así como de seleccionarlos de manera más estricta de acuerdo con sus necesidades futuras. Las administraciones locales y los servicios sociales proporcionaron una asistencia inestimable al compartir información sobre potenciales participantes y establecer primeros contactos (especialmente si las prácticas se implementaban por primera vez).
4. Los organizadores de la capacitación entrevistados opinaron unánimemente que en el proceso de aprendizaje debe impartirse la mayor cantidad posible de conocimientos prácticos para que así los participantes puedan comenzar a realizar alguna actividad por su cuenta y a familiarizarse con los ejemplos de trabajo cuando aún está en marcha la capacitación. Asimismo, se recalcó que entre los principales objetivos de la capacitación que se brinda a los grupos vulnerables se debe incluir un cambio de actitud hacia ellos mismos y su propia vida, así como una reorientación de su situación personal. El proceso educativo debe ajustarse a las circunstancias de vida y a las necesidades de los grupos vulnerables siempre que sea necesario, y no seguir siempre a rajatabla el programa original en lo referente al cronograma. Es importante ser muy flexible para conservar a los participantes iniciales hasta el final de la capacitación.
5. Los administradores deben comunicarse activamente con los participantes, hacer todo lo posible para crear un ambiente agradable y relajado y «estimular» a los alumnos más inactivos. Una vez finalizada la práctica, se debe mantener la comunicación con los participantes para estar al tanto de los cambios ocurridos en su vida y evaluar los resultados que hayan obtenido.
6. Se deben utilizar métodos tanto formales (cuestionarios) como informales para realizar la evaluación y para recabar comentarios y opiniones. Al mismo tiempo, es preciso simplificar el proceso y documentarlo de manera muy detallada.
7. El aumento de la eficacia y viabilidad de los programas depende del apoyo de las autoridades de la zona, el cual permite que el proyecto sea más sostenible. En general, se ha observado que la participación de los socios resultó indispensable cuando había que aplicar eficazmente los programas de educación no formal.

8. La motivación de los participantes merece especial atención. Es necesario diseñar un sistema eficaz para motivar y conservar a los participantes incluso durante el desarrollo de la capacitación (otorgarles certificados al finalizar el curso, ofrecerles ayuda para abrir sus propios negocios o realizar sus primeras ventas, cubrir algunos gastos que son importantes para realizar cambios, etc.). Lo ideal es que los primeros cambios ocurran cuando la capacitación aún está en marcha (participar en iniciativas cívicas, actividades de voluntariado, inculcarles el deseo de cambiar tanto su propia vida como la de quienes los rodean). Aunque los cambios no se produzcan en todos los participantes, ni tampoco de forma inmediata, más adelante servirán de inspiración a los demás. Los programas de formación también deben incluir aspectos que puedan motivar a los participantes para hacer algo de forma independiente una vez finalizado el proyecto, sin la ayuda ni el apoyo de los organizadores.

Entrevistas con capacitadores:

1. La cualificación de los capacitadores es fundamental. Es importante que tengan éxito a la vez como capacitadores y como profesionales, y que apoyen a los participantes durante el proceso, ayudándoles a tomar la iniciativa para que no tengan temor de actuar de manera proactiva en el futuro. El capacitador desempeña la importante función de determinar la eficacia del trabajo con grupos vulnerables.
2. Los resultados positivos dependen en gran medida de la comunicación y la cooperación que se establezcan entre los organizadores de la capacitación y los capacitadores. Es necesario planificar y celebrar reuniones de trabajo, recabar comentarios y opiniones y definir claramente y desde el principio el nivel y las necesidades del grupo.
3. La disposición del capacitador a colaborar estrechamente con los participantes durante la puesta en marcha del programa de capacitación es uno de los factores importantes que contribuyen al éxito: no siempre es preciso ceñirse estrictamente al programa, sino centrarse en las necesidades y exigencias que puedan surgir, cambiar de tema cuando sea necesario y adaptarse a las circunstancias del momento. También es muy importante que los organizadores y capacitadores tengan en cuenta las características de los asistentes, les brinden las oportunidades y les inculquen las competencias que sean pertinentes para ellos, de manera que les resulten de utilidad en su vida diaria y contribuyan a provocar cambios. De lo contrario, los participantes serán incapaces de aplicar en la práctica los conocimientos y aptitudes

recién adquiridos. También se destacó la importancia de las formas individuales de trabajo y su eficacia para ambas partes.

4. Comunicación y evaluación: la comunicación personal informal basada en la confianza también reviste enorme importancia. No puede ser documentada. Debe ser una comunicación estrecha y confidencial y supone una actitud de respeto entre el capacitador y los representantes de los grupos vulnerables, lo cual permite obtener resultados verdaderamente impresionantes. La comunicación posterior al proyecto también es muy gratificante. Las formas de evaluación más importantes deben ser, asimismo, informales y permitir que los participantes no teman cometer errores.

Entrevistas con los participantes:

1. La eficacia de la capacitación depende en gran medida de si los participantes se sienten motivados desde el principio, comprenden la necesidad de finalizar la capacitación y desean aplicar en la práctica las competencias adquiridas. Puede que la principal motivación para asistir al curso esté vinculada principalmente a su utilidad práctica y a su carácter único en la región, así como a la proximidad del local donde se imparte la capacitación al lugar de residencia (de modo que un participante no tenga que recorrer largos trayectos, especialmente si existen varios tipos de restricciones). Las expectativas que los participantes tienen antes de iniciar la capacitación también afectan la motivación: la mayoría de los encuestados esperaba que se obtuvieran resultados prácticos concretos antes de que acabase el curso, como poder participar en la vida de la comunidad local, conversar con personas que tengan problemas similares, recibir mayor atención, llegar a darse cuenta de que todo problema tiene solución, etc.
2. Un sistema de comunicación bien estructurado también influye en la motivación para participar y en la eficacia del aprendizaje. En primer lugar, el aspecto personal y la comunicación posterior al proyecto son importantes (poder comunicarse con el capacitador y los organizadores en la etapa de aplicación de conocimientos y aptitudes, recibir observaciones y sugerencias, al igual que apoyo).
3. Desarrollar competencias cívicas es casi imposible sin la experiencia de participación cívica. Es importante involucrar desde el principio a los participantes en iniciativas cívicas, mientras se encuentran todavía en el proceso de aprendizaje. El trabajo con grupos vulnerables se traduce hoy en un óptimo desarrollo de las competencias sociales, pero es importante fomentar en el mismo grado otros tipos de competencias (integrar a los participantes en las actividades económicas y en

la vida real de la sociedad, aumentar su alfabetismo jurídico para modificar su situación de vida). A nivel social es importante que los participantes tengan confianza en sí mismos y experimenten el efecto positivo que produce el ejemplo de otras personas con problemas similares. Los representantes de grupos vulnerables valoran la oportunidad de romper con la rutina, adquirir capacidades adicionales, hacer nuevos amigos y modificar sus redes sociales.

Conclusiones

Las conclusiones del análisis de tres miniproyectos educativos implementados en diversas regiones de Bielorrusia y destinados a ampliar la variedad de conocimientos teóricos y habilidades prácticas de habitantes de zonas rurales, de familias con niños, niñas y jóvenes con discapacidad, así como de expresidarias y personas alcohólicas, confirman la hipótesis planteada al comienzo del artículo en cuanto a que los participantes, capacitadores y organizadores de la capacitación consideran que tomar parte en las actividades emprendidas por entidades de la sociedad civil es un factor importante para el desarrollo de las competencias cívicas de una persona.

- En todas las entrevistas realizadas se recalcó que las ONG deben incluir en el programa del curso módulos prácticos destinados a desarrollar habilidades de autoayuda y de ayuda a los demás ya desde la etapa de planificación de los programas de formación para grupos en riesgo de exclusión social. Además, la incorporación de programas multinivel aumenta notoriamente la eficacia de la capacitación (formación + apoyo/asesoramiento posterior al proyecto), si el participante se mantiene en contacto con la organización, su capacitador y asesor, y tiene la oportunidad de sumarse a las iniciativas y proyectos de la organización, en los que puede aplicar sus conocimientos recién adquiridos.
- Al mismo tiempo, se hace hincapié en que las aptitudes de participación cívica solo pueden generarse sobre la base de las competencias sociales desarrolladas previamente y de los cambios en la actitud de una persona hacia sí misma, que se manifiestan principalmente en un mayor grado de autoconfianza, motivación y disposición a cambiar, a resolver los propios problemas y a comprometerse en la resolución de los problemas de la comunidad o la sociedad.
- Los currículos orientados a la práctica y el «aprender haciendo» son el hilo conductor de todas las entrevistas. Por lo tanto, podemos dar por supuesto que actualmente representan uno de los conceptos o las

ideas más trascendentes para los programas de educación no formal aplicados en Bielorrusia por organizaciones de la sociedad civil.

- Todos los encuestados hicieron hincapié en la naturaleza informal del aprendizaje y la comunicación como factor clave del éxito de los programas, y como un elemento distintivo que contribuyó a mejorar la eficacia del aprendizaje.
- El esfuerzo mancomunado y la cooperación también fueron mencionados en todas las entrevistas como factores que determinan el éxito de los programas de educación no formal para diversos grupos sociales vulnerables. Asimismo, dicho esfuerzo mancomunado fue analizado en los distintos niveles en que tuvo lugar: desde la asociación entre el capacitador y los participantes hasta la cooperación entre los organizadores y los capacitadores o la interacción y asociación entre varias organizaciones y actores involucrados.
- En general, todos los administradores, los capacitadores e incluso los participantes de la capacitación entrevistados demostraron poseer un alto nivel de valores cívicos y el deseo de desarrollar sus competencias cívicas. Con todo, debido a que se trata de una muestra específica (los programas de capacitación fueron organizados por representantes de ONG que conocían bien los objetivos específicos de la organización, por lo que se concentraron en promover los intereses de sus grupos destinatarios; la participación voluntaria en la capacitación implicaba la existencia de cierto grado de interacción entre los participantes, etc.), no podemos hacer extensiva esta evaluación a todos los potenciales participantes y organizadores de esos cursos. Por el contrario, el hecho de que los tres grupos de encuestados pusieran tanto empeño en aumentar la motivación de los participantes para desarrollar sus competencias cívicas, sugiere que consideraban que su experiencia en la implementación exitosa de dicho programa era una práctica excepcional.
- También confirman esa conclusión, de manera indirecta, los administradores y capacitadores, quienes insisten en que se debe prestar mayor atención a una evaluación preliminar de las necesidades de los participantes, y que es necesario ser altamente flexible durante la aplicación del programa para poder responder a los intereses y necesidades de los participantes.
- En realidad, la encuesta no proporcionó suficiente información sobre la manera de evaluar la cualificación de los capacitadores ni el proceso de selección/formación de los mismos. Sin embargo, ambos grupos —capacitadores y administradores— se refirieron detalladamente a los factores subjetivos que determinan la selección del capacitador «adecuado».

Referencias

Asociación para el Aprendizaje Permanente y la Educación Cívica (2016): La postura de la Asociación para el aprendizaje permanente y la educación cívica en la República de Bielorrusia. Extraído de http://adukatar.net/wp-content/uploads/2016/12/position_ce_en.pdf

Inysheva, Y. (2011): Problemas y lagunas en la educación cívica moderna en Bielorrusia. Minsk: Eurobelarus. Extraído de <https://eurobelarus.info/news/society/2011/11/09/adukacia.html>

Instituto Internacional de Sociología de Kiev (2017): Conocimientos cívicos en Ucrania, Moldavia y Bielorrusia. Kiev. Extraído de http://www.ua.undp.org/content/ukraine/en/home/library/democratic_governance/civic_literacy_in_three_countries.html

Matskevich, V. (2007): Concepto de educación cívica en Bielorrusia. Extraído de <http://methodology.by/?p=1053>

Oficina de Conocimientos Europeos y Comunicaciones, Oficina para una Bielorrusia Democrática (2015): Revista del sector de educación cívica en Bielorrusia. Extraído de <https://by.odb-office.eu/files/Overview%202013%2005%2014%20ru2%20%281%29.pdf>

Sokolova, M. (2019): El concepto de «educación no formal de adultos en Bielorrusia. Agenda: materiales para el debate». Minsk: Medisont. Extraído de http://adukatar.net/wp-content/uploads/2019/04/For_WEB.pdf



Moldavia

Prácticas de aprendizaje y educación de adultos para la ciudadanía activa en Moldavia

Análisis preliminar

Según la recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida (2006/962/CE), las aptitudes **sociales y cívicas** de cada persona son fundamentales en una sociedad basada en el conocimiento; estas aptitudes se expresan a través de la capacidad de la persona de participar de manera eficaz y constructiva en la vida social y laboral, y de participar activa y democráticamente en la vida comunitaria, lo cual reviste especial importancia en sociedades cada vez más heterogéneas y diversas.

La educación para la ciudadanía activa es un concepto relativamente nuevo en Moldavia y no se ha desarrollado todavía a nivel sistémico. La mayoría de las iniciativas se dirigen a los jóvenes que asisten a la escuela, y al mismo tiempo se percibe que la población es participativa «per se». De hecho, en las tendencias más recientes se aprecia en Moldavia una menor participación y falta de cultura cívica. La reforma de los currículos de la educación formal en la República de Moldavia desde 2010 ha impulsado el sistema educativo del país hacia una pedagogía de competencias, esforzándose por lograr armonizar la manera en que está diseñada la educación a nivel nacional con las prácticas y los sistemas educativos de Europa. Desarrollar las competencias sociales y cívicas es uno de los objetivos estratégicos del currículo de la etapa preuniversitaria de 2010. En la reforma curricular que se llevó a cabo en 2018 se reexaminó el tema y en la educación secundaria y superior se introdujo un curso obligatorio de educación para la sociedad. Dicho curso tiene como objetivo fomentar los valores del Estado de derecho y desarrollar las competencias necesarias para que se respeten los derechos y las responsabilidades de los ciudadanos. El currículo de la educación no formal en educación cívica ha sido aplicado a lo largo de 25 años, lo cual se ha traducido en diversos programas educativos llevados a cabo principalmente por organizaciones de la sociedad civil (OSC).

Sin embargo, las OSC también están experimentando procesos naturales y fluctuaciones. El número de OSC legalmente constituidas es bastante impresionante: entre 8.000 y 6.500, según reflejan diversas fuentes oficiales. Sin embargo, los analistas aseguran que más del 65 % de esas entidades se encuentran en la capital, y que solo alrededor del 25 % tra-

bajan realmente de manera activa, es decir, que emprenden proyectos de forma más o menos periódica. Las propias organizaciones distinguen sus ámbitos de actividad de la siguiente manera: aproximadamente la mitad de todas las OSC se consideran instituciones proveedoras de educación y formación (50 %), mientras que el 40,8 % de las OSC ofrecen servicios de tipo social. Los ámbitos más o menos complementarios de **desarrollo comunitario y participación cívica** representan el 36,9 % y el 26,2 %, respectivamente. Estas mediciones pueden ser cuestionadas porque no existe un conocimiento profundo de las diferencias entre los dos ámbitos, por lo que se distinguen de manera casi intuitiva, lo que conduce a una posible superposición de datos y doble contabilización. A diferencia de las sociedades con procesos participativos más desarrollados, donde en el crecimiento de la comunidad se incluye necesariamente al Gobierno local o nacional, en la joven democracia moldava el desarrollo comunitario se considera principalmente una responsabilidad de la sociedad civil, que involucra a las autoridades solo en ciertas etapas, si acaso. En realidad, la vida comunitaria y la participación cívica tienen un ámbito de acción algo reducido, y se llevan a cabo principalmente por iniciativa de donantes y auspiciadores internacionales.

Al mismo tiempo, los datos estadísticos revelan una **regresión general** en los indicadores de **participación cívica tanto en los procesos electorales** como en el **mercado laboral**. Es así como la participación de los jóvenes en las elecciones parlamentarias de 2014 llegó solo al 34,43 %, frente al 64,64 % de los adultos que acudieron a votar ese año. El 30,73 % de los jóvenes de 15 a 29 años fueron a votar en la primera ronda de las elecciones locales de 2015, en comparación con el 55,32 % del total de la población adulta. La participación en las elecciones presidenciales de 2016 fue del 50,95 %. En cambio, en las elecciones locales de 2018 la población de la capital registró la tasa de participación más baja en la historia de las elecciones locales: cerca de un 35,53 % de votos válidos.

Otro indicador relevante de la participación es la **tasa de actividad** de la población de 15 años o más en el mercado laboral, que se situó en el 42,2 % en 2017, ligeramente por debajo de la de 2016 (42,6 %). Es evidente que el porcentaje de los **jóvenes inactivos (52,6 %)** es más alto que el de los jóvenes que trabajan o estudian. En 2017, los jóvenes «nini» constituían el 29,3 % del total de jóvenes de 15 a 29 años, sin contar a los que se fueron al extranjero a trabajar o estaban buscando trabajo.

Los autores de un estudio titulado «Educación para la ciudadanía activa. La situación actual y los mecanismos para su desarrollo continuo» (2016) evalúan los avances desde la perspectiva de la educación no formal. Sostienen que «participar ejerciendo el derecho a voto e implicarse en el proceso de toma de decisiones» son dos manifestaciones de parti-

cipación cívica que han surgido de la educación para la ciudadanía activa. Destacan que asegurar una cooperación eficiente entre los actuales y potenciales actores a nivel local y nacional sería un aspecto importante si se pretende crear conciencia y establecer mecanismos sostenibles para el desarrollo de una ciudadanía activa.

Metodología

La presente investigación sobre el desarrollo de la ciudadanía —mejores prácticas en la educación de adultos en Moldavia— Los organizadores se propone evaluar algunas prácticas educativas, y su realización ha sido posible gracias al apoyo de la oficina de proyectos de DVV International en Moldavia, en cooperación con sus socios de la zona. Su objetivo era permitir que diversos grupos de la población adquirieran aptitudes sociales, políticas, económicas y ciudadanas, y de formular recomendaciones para consolidar y desarrollar competencias cívicas en el personal docente y en los participantes de las prácticas educativas.

El estudio empírico se basa en entrevistas semiestructuradas realizadas a los destinatarios de la actividad de DVV International Moldavia, que tuvieron lugar entre marzo y abril de 2018 en tres organizaciones asociadas de la capital del país y de las regiones del centro y el sur:

1. La ONG «Iniciativa Positiva», situada en la capital, Chisináu, orientada a personas que viven con el VIH, entre las que se incluyen reclusos y expresidarios (<http://ong.ngo.md/rus/ong/view/3189>)
2. La ONG humanitaria «Filantropia Crestina», situada en la ciudad de Orhei, centrada en la ayuda a mujeres y jóvenes desempleados (<http://arch.mitropoliabasrabiei.md/news/727/>)
3. La ONG «AZI», situada en la ciudad meridional de Cahul, que ofrece educación para adultos mayores y personas con discapacidad (<https://www.facebook.com/ao.azi/>)

El estudio se basó en el método de entrevistas semiestructuradas a partir de una guía de preguntas concretas predefinidas, formuladas a los entrevistados con el fin de determinar: (1) las características de las iniciativas de educación cívica; (2) las ventajas de las prácticas educativas; (3) sus desventajas, y (4) la posibilidad de aplicar a mayor escala actividades de aprendizaje para el desarrollo de competencias cívicas entre diferentes grupos de la población. A través de preguntas directas e indirectas, el entrevistador procuró determinar la percepción de los encuestados sobre el concepto de ciudadanía activa y de participación cívica a nivel personal

y de la organización, así como recoger las opiniones de los encuestados sobre las competencias cívicas y la participación ciudadana.

A cada participante en la entrevista se le asignó un código, de manera que las referencias a las ideas citadas a continuación solo indican el cargo o la función de la persona.

Resultados de la investigación

«Participación cívica activa», «compromiso participativo activo» y «ciudadanía activa» son conceptos polifacéticos complejos vinculados a la inclusión y la participación cívica en la vida política, social y económica de la comunidad. En países con democracias incipientes —entre ellos la República de Moldavia— no se entiende del todo el concepto, lo que lleva a la confusión social, la que a su vez se traduce en desconfianza social, pasividad social o un bajo nivel de participación de los ciudadanos en todos los ámbitos de la vida comunitaria. El Consejo de Europa (CE) funciona con la noción de «ciudadanía democrática», que implica un alto nivel de participación, cohesión social, accesibilidad, equidad y solidaridad: conlleva una mayor inclusión y una menor exclusión; más participación y



Formación de capacitadores locales

Fotografía: DVV International Moldavia

menos marginación; más cultura y valores —y no solo procesos básicos como acudir a votar—, y por supuesto la capacidad de determinar y aplicar las prácticas de ciudadanía activa.

En la encuesta actual los participantes definieron un ciudadano activo como:

- «Una persona que detecta una injusticia y reacciona ante ella de manera que sea posible repararla, ocupándose del caso y haciendo un seguimiento hasta el final.
- Una persona que posee la ciudadanía de un Estado y está inscrita oficialmente en los organismos civiles. Además, se considera que es alguien que se compromete activamente a trabajar, a aprender, a viajar, a ocuparse de sus asuntos y a procurar desarrollarse como persona.
- Una persona que se involucra en actividades cívicas o públicas y se preocupa no solo de los asuntos de su vida personal, sino también de lo que sucede a su alrededor. Un ciudadano que tiene iniciativa propia y es útil a la sociedad.
- Una persona participativa: si somos once mujeres participantes, sin duda lograremos atraer a una o dos compañeras más.
- Los ciudadanos que llegan a la edad de jubilación son percibidos como personas temporalmente inactivas que pasan el tiempo en casa; pero, una vez que se involucran en una actividad, se sienten más libres, más visibles, más necesarios».

Resulta evidente que la ciudadanía activa se puede definir como el hecho de aprovechar las oportunidades para transformarse en una persona activa y participar democráticamente en el proceso de definir e intentar resolver los problemas de las comunidades y mejorar la calidad de vida.

«La participación cívica requiere adoptar una posición social activa. Creo que nuestra organización demuestra un alto nivel de participación cívica y responde a las necesidades sociales. Apoyamos a los impulsores de cambios significativos en la sociedad, comenzando por la puesta en marcha de programas médicos innovadores, como, por ejemplo, un tratamiento de la hepatitis C. Al principio se compraban medicamentos a precio elevado para unas 300 personas por año, en un país en el que al menos 300.000 personas sufren hepatitis C. Gracias a nuestras iniciativas de promoción y cabildeo, hemos podido llegar a tratar unos 3000 casos al año. Esta cifra sigue en aumento y el tratamiento es más eficaz y más rápido. Esto demues-

tra que no hay que permanecer pasivos, sino que es preciso involucrarse. En una comunidad alejada de la capital pusimos en marcha una empresa en la que cada persona asume su propia responsabilidad y participa en un proceso que puede beneficiar a la comunidad en su conjunto y a las personas que acuden a ella. Fue la gente la que lo decidió. A nosotros se nos ocurrió la idea, pero nos apoyaron. La educación era una plataforma de movilización. Puedes darle algo a una persona, poner a su alcance educación o enseñanza, pero si no está dispuesta a continuar trabajando con otras personas, todo ese esfuerzo será en vano». *(Coordinador del proyecto de una OSC)*

La participación se ejerce a través de diversos organismos, desde los consejos escolares hasta los consejos municipales y entidades clasificadas por ámbitos: asociaciones solidarias, sindicatos, organizaciones de jóvenes, de mujeres, de personas mayores, etc. Los ciudadanos pueden participar de manera individual y colectiva, desarrollando una sociedad civil para asegurar que se logre un equilibrio entre los organismos estatales y los ciudadanos.

Según la encuesta titulada «Participación de los ciudadanos en la vida comunitaria», realizada por el Instituto de Encuestas y Marketing IMAS en junio de 2018, la población moldava, especialmente los jóvenes, muestra un **bajo nivel de actividad cívica**.

En primer lugar, solo un reducido porcentaje de los encuestados utilizan los canales oficiales para resolver un problema en su localidad:

- El 85 % de la población **no ha asistido nunca a una reunión del consejo municipal** de su localidad (aunque son públicas por ley).
- La inmensa mayoría de la población (91 %) **no ha formulado ninguna queja** sobre algún problema de su zona.
- El 79 % dijo que **no se habían puesto en contacto con su ministro ni con el parlamentario electo de su distrito** en los últimos 12 meses. Por tanto, llama la atención la ausencia de comunicación con los representantes del pueblo y las autoridades.
- Solo el 7 % de los encuestados se ha puesto en contacto con al menos un medio de comunicación para informar sobre un problema en su localidad.
- Los participantes en la encuesta no suelen utilizar las redes sociales como herramienta para debatir sobre un problema comunitario. En el año anterior al estudio, el 91 % de los encuestados dijeron que no habían publicado en las redes nada relacionado con problemas que hubieran tenido en la comunidad.

Los resultados antes mencionados indican una falta de confianza de los ciudadanos en las autoridades locales, así como su incapacidad para resolver problemas comunitarios. Al mismo tiempo, los datos evidencian también que en la población se observa una sensación de indiferencia, así como un desconocimiento de los instrumentos de participación cívica.

Otro aspecto que vale la pena señalar es la diferencia notable entre el porcentaje de quienes afirman **haber debatido con otras personas sobre la solución** a un problema local y los que **se han dedicado a solucionar el problema**. El 54 % de los encuestados habla sobre los problemas de su localidad, pero generalmente estos problemas no desaparecen, ya que solo el 34 % participa en la resolución de los mismos. Las personas de mediana edad (entre 41 y 55 años) exhiben un mayor nivel de actividad cívica (37 %) en comparación con los jóvenes (de 18 a 25 años), que participan en un nivel similar al de los mayores de 71 años (25 %). Y ello pese a que la mayoría de las organizaciones dedicadas a promover la actividad cívica ven a los jóvenes como un grupo destinatario. Sin embargo, parece que no son los jóvenes quienes ven en la participación cívica un medio para resolver los problemas de la localidad. El estudio revela que el nivel de instrucción es un factor importante para la actividad cívica porque la tasa de participación en la resolución de problemas locales, con un 64 %, es mayor entre las personas con educación superior que entre otras. Por otro lado, los investigadores advirtieron un aumento de la conciencia ambiental de los ciudadanos: el 56 % de los encuestados participó en la recolección de basura, el 42 % en la plantación de árboles, más del 40 % en la instalación o en la reparación de un recurso público. Además, una cuarta parte de los encuestados participaron como voluntarios en actividades de las ONG.

Cinco años después de dicha encuesta, la situación no parece haber cambiado mucho, aunque los entrevistados por DVV International han mencionado que al organizarse en grupos —ya sean de aprendizaje o de índole cultural, confesional, de rehabilitación o de reinserción— sienten que ejercen activismo cívico al debatir sobre problemas medioambientales, al construir instalaciones recreativas y de ocio en sus comunidades, al promover los valores nacionales, al prestar asistencia a personas mayores, etc.

«Es importante que se lleven a cabo grandes proyectos de infraestructura, pero, desde nuestro punto de vista, los proyectos más pequeños no son menos importantes. Me refiero a las iniciativas locales que comprometen la participación de todas las personas. Eso es lo que queríamos comunicar a la gente mediante nuestro propio ejemplo. Los alcaldes de las aldeas

de Iujnoe y Manta destacaron la importancia de los pequeños proyectos; son los más hermosos, los más valiosos, porque hacen participar a toda la comunidad, y de este modo se obtienen resultados y ayuda». *(Administrador de una OSC)*

Los proyectos sociales comunitarios se basan en el **voluntariado** (en particular, apoyando proyectos sociales o a personas con discapacidad) y en la **responsabilidad personal o social** (de personas reclusas o recientemente liberadas de prisión que actúan como asesores de los presos).

«... El voluntariado se desarrolla en la comunidad a través de nuestra asociación (OSC) y una sociedad vinculada a la Iglesia que establecimos (una agrupación de la comunidad). A lo anterior se suma la asociación, sin que se confundan sus funciones específicas. La actividad cívica es principalmente de tipo filantrópico, ya que los valores tienen un fundamento religioso y, en este caso, se trata de actividades de voluntariado y de apoyo social, de desarrollo de competencias económicas y sociales para diversos tipos de personas desfavorecidas y, más recientemente, de actividades vinculadas a la educación de adultos, de la que forman parte la profesionalización, la recualificación, la mediación en el empleo y otras cuestiones»

(Administrador de una OSC).

«En nuestra actividad con personas beneficiarias, así como con niños, niñas y jóvenes con discapacidad, nos ayudan jóvenes de la comunidad. Sin ellos no lo habríamos logrado. Llevan muchos años con nosotros. Gracias a estos voluntarios, los jóvenes con discapacidad han logrado resultados positivos. Hemos desarrollado una política de voluntariado en virtud de la cual cada uno tiene un contrato de voluntario. Nos parecía que lo que hacíamos podía ser útil para los demás. Cuando redacté el proyecto para estas cuatro comunidades, pensamos en trabajar como voluntarios en estas localidades». *(Administrador de la OSC)*

«... Tenemos dos [tipos de] actividades: de comunidad ([centro de] rehabilitación) y [trabajo en] cárceles. En ambas hablamos de personas que se encuentran en una situación social especial que han participado en actividades de responsabilidad social. Los reclusos han asumido la función de asesores, de personas que se preocupan por los demás. En la comunidad [terapéutica], creamos y pusimos en marcha [una pequeña

casa de campo], donde cada persona tiene su propia responsabilidad, participa en un proceso del que luego saca provecho toda la comunidad y las personas que vayan a incorporarse a la comunidad».

(Coordinador de una OSC)

Tanto el voluntariado como la responsabilidad social son modelos de interacción humana en la sociedad, que se basan en un cierto tipo de valores políticos, jurídicos y morales, todos ellos determinados históricamente. Se supone que los voluntarios generalmente emprenden iniciativas y realizan actividades en países en los que coinciden las ideas nacionales y cívicas. Un ejemplo de voluntariado en la sociedad moldava es la tradicional «claca»: vecinos, familiares y miembros de la comunidad se juntan para construir una casa, limpiar un pozo o realizar conjuntamente otras actividades que requieren un trabajo no remunerado.

Las tradiciones comunitarias, combinadas con enfoques innovadores de las iniciativas de la sociedad civil, han generado la necesidad de regular el voluntariado. Gracias a la presión de la sociedad civil de Moldavia en 2010, el voluntariado ha sido reconocido como iniciativa de utilidad pública en la Ley núm. 121. De conformidad con esta Ley, al obtener el carnet de voluntario, su poseedor se beneficia de la experiencia laboral que ha acumulado y del reconocimiento de la misma por parte del empleador. El voluntario goza de ciertas ventajas frente a otras personas en lo referente a la admisión a instituciones de educación superior, tales como becas o la posibilidad de vivir en residencias de estudiantes y acumular créditos educativos transferibles en las prácticas profesionales, así como el reconocimiento de 40 horas de actividad en dichas prácticas (art. 14).

La responsabilidad social personal y la responsabilidad social empresarial están relacionadas con la idea de compensación positiva por el apoyo recibido de personas o empresas, de grupos sociales y del Estado. La responsabilidad social de una persona resulta un valor añadido al valor personal de aplicar sus ideas fundamentales.

«[Nuestros] participantes habían estado en la cárcel o consumido drogas, por lo que la rehabilitación laboral supone una seria dificultad para ellos. El módulo educativo les ha ayudado a ser socialmente responsables, a comprender su función en la sociedad y en el mercado laboral, a creer que pueden ser útiles a la sociedad, que pueden poner en marcha iniciativas empresariales y que su pasado no es un impedimento sino que puede incluso resultar una ventaja. Pudimos apreciar que a (algunas) personas que habían acabado el programa de rehabilitación han emprendido negocios exitosos. Al analizar la

situación, llegamos a la conclusión de que habían desarrollado [competencias prácticas] que van más allá de los límites [del desarrollo] que se podría imponer en las escuelas o universidades. Las personas generan soluciones y enfoques originales. La cuestión es que el empleo es provechoso si las personas se benefician de él, independientemente del tipo de actividad de que se trate. Los participantes se consideran ahora a sí mismos personas que invierten en programas sociales».

(Capacitador)

En el análisis de las entrevistas semiestructuradas se destaca la manera en que influyen dentro de la comunidad «los modelos de personas con un pasado y experiencias similares» en cuanto a desarrollo personal, compromiso y participación ciudadana, incluidas las personas en conflicto con la ley o las que han llevado una vida aislada. Los entrevistados señalaron que la participación cívica es a veces un efecto instintivo de la participación de una persona en actividades de aprendizaje: quien las recibe se vuelve más activo sin ser consciente de que se trata de activismo social.

«El principio de nuestra organización es *el trabajo entre pares*: »Yo estuve en tu misma situación y sé cómo ayudarte», lo cual genera un patrón positivo de éxito. Quienes se han relacionado con consumidores de drogas saben que no confían en personas que están fuera de su ambiente. No puedes decirles que has venido a enseñarles cómo deben vivir. Eso no funciona. Están tratando de asimilar la idea de que él era como yo: era consumidor, era un don nadie, también lo había perdido casi todo, pero hoy tiene éxito. Ese es el único modelo que funciona. No podemos integrar otros tipos de modelo; no funcionan porque los beneficiarios de nuestro proyecto suelen ser muy desconfiados; ese es el contexto en el que nos movemos, y el programa, las personas y el currículo se centran en el concepto de la relación entre pares».

(Coordinador de una OSC)

«Atrajimos a los participantes a exposiciones, ferias y cursos de capacitación, y se transformaron en activistas. Entraron en contacto con la sociedad; vieron lo que hacían otras personas en otras comunidades. Las relaciones de colaboración entre los participantes comenzaron con una amistad, conocieron sus intereses y empezaron a participar en reuniones y actividades. De esta manera, se involucraron sin quererlo. «Mira, hay un festival, pero ¿cuáles son los requisitos para participar? ¿Tie-

nen que vestir trajes tradicionales?» No solo se interesaron por nuestro curso, sino que salieron de casa, se volvieron activos, ampliaron su círculo de amistades y conocidos. Entienden que participar en actividades les da la oportunidad de conocer a otras personas que pueden ayudarlos. Todo llegó por sí solo, de forma natural. Si preguntas directamente a los beneficiarios del proyecto sobre el activismo cívico, no te responden, pero si les preguntas qué es lo que les ha permitido transformarse en miembros más activos de la sociedad y ofrecer algo nuevo a los demás, entonces te darán una respuesta». *(Capacitador)*

Además, los miembros de las organizaciones que fueron entrevistados hablaron de las vías formales para resolver problemas en su localidad o comunidad como herramientas para activar a los ciudadanos: se firman y envían peticiones o consultas formales, acuerdos de cooperación o memorandos. Igualmente, en los cursos de educación de adultos impartidos por organizaciones asociadas se incluyen módulos relacionados con los derechos de los ciudadanos, la legislación laboral y la actividad empresarial.

«Me he jubilado. Ahora que me dedico a este proyecto, soy jefe. Voy a la municipalidad, llamo a la puerta... He escrito a la alcaldía y al consejo de distrito. Hemos recaudado 350.000 lei (unos 17.500 euros¹) para el tejado del centro cultural. Conseguimos otros 23.000 lei (unos 1.150 euros) para los trajes nacionales. También esperamos conseguir algo de dinero para los zapatos tradicionales». *(Participante)*

«Las autoridades estatales son receptivas y abiertas; es probable que emprendan iniciativas, pero no pueden darnos subvenciones. Estamos en condiciones de buscar recursos. No tienen derecho a comprar servicios (de organizaciones sin ánimo de lucro); el Estado no puede hacerse cargo ni asumir prioridades individuales. Necesitan la ayuda de la sociedad civil y los donantes, pero esperamos que estas actividades sean asumidas por el Estado, que sean sostenibles y que el Estado las subvencione. Pero se necesita tiempo, inversión y recursos». *(Coordinador de una OSC)*

1/ Nota del autor: 1 euro equivale a unos 20 lei moldavos (MDL)

«Después de la capacitación sé cuáles son mis derechos como trabajador sin experiencia. Ahora mismo no siento que se esté vulnerando alguno de mis derechos, pero cuando ocurra, sabré cómo actuar». *(Participante)*

Las organizaciones participantes revelaron que los grupos destinatarios y los resultados del aprendizaje difieren. Algunas de las iniciativas propuestas tienen carácter empresarial, entre ellas: cría de codornices, costura y bordado tradicionales, apicultura y actividades artísticas. Para todos los programas mencionados se elaboraron currículos de referencia y se establecieron objetivos específicos para desarrollar las competencias cívicas. En respuesta a la pregunta «¿Cómo ha contribuido el curso al desarrollo del activismo cívico?», los encuestados, la mayoría de ellos capacitadores y diseñadores de currículos, afirmaron:

«Se ha desarrollado el voluntariado. La gente quería hacer algo, pero carecía de iniciativas. Los participantes han formado un grupo de iniciativas de comunicación. Ahora son más comunicativos y colaborativos, y se ayudan entre sí». *(Participante)*

«Nos transformó en personas más amigables, nos permitió mostrar que lo que hacíamos no era solo por nosotros mismos, sino también por la comunidad. No fue una actividad en vano; no estuvo mal». *(Participante)*

«Nos hemos convertido en personas más asertivas y hemos llegado a formar un grupo de intereses, ideas y gustos comunes. A veces, cuando hablamos, nos damos cuenta de que pensamos de la misma manera; nos hemos transformado en un grupo de personas que quieren desarrollarse y no permanecer impasibles. Hemos rememorado canciones antiguas, queremos aprenderlas e interpretarlas, no olvidar las tradiciones de la aldea, de la localidad». *(Participante)*

«Hemos entendido que personas de todas las edades tienen interés en la vida, cada uno tiene su lugar en la comunidad. Incluso si estás jubilado, no tienes que quedarte en casa y olvidarte de todo; tienes que dejar de esperar que ocurra algo más hermoso».

(Participante)

«[Los alumnos] han entendido sus obligaciones. Son conscientes de que no solo el Estado tiene que darles algo a los ciudadanos, sino que los ciudadanos también tienen que tomar la iniciativa y no mantener una actitud pasiva frente a lo que sucede en el país, en la comunidad. Creo que eso es lo principal».

(Alcalde de una localidad)

«Los alumnos han tomado conciencia de su derecho a saber y comprender. Eso es lo que querían, pero no sabían cómo hacerlo ni que tenían ese derecho. Se han aunado esfuerzos: alguien ofrece material de siembra, o bien otros emprendedores realizan sus propias contribuciones».

(Participante en la capacitación)

«Hemos abordado con más detalle los derechos y las responsabilidades de los ciudadanos. Una cosa es conocer tus derechos de manera superficial y otra hacerlos valer. Incluso si admitimos o descubrimos una vulneración de los mismos, solemos decir «bueno, dejémoslo pasar» y seguimos como si nada. Tenemos el derecho y la responsabilidad de adquirir conciencia y actuar en consecuencia».

(Capacitador local)

«Los participantes están informados de las oportunidades que tendrán gracias a los cursos: les resultará más fácil encontrar trabajo, participar en los cursos de capacitación, en los campamentos y las actividades... Los jóvenes de las localidades que vienen a Cahul participan principalmente en actividades de voluntariado. No tenemos problemas con los voluntarios. Los hay de varias categorías: jóvenes, adultos, incluso mujeres embarazadas participan en nuestras actividades de voluntariado. La capacitación ha contribuido a la integración social. Por ejemplo, las bibliotecas cumplen una función importante a nivel comunitario; los habitantes han valorado mucho el trabajo voluntario organizado por el bibliotecario en la comuna de Lujnoe. Su valor social ha aumentado».

(Administrador de una OSC)

«Creo que todo lo que aprendí estaba destinado a desarrollar competencias cívicas, a lograr algo a nivel comunitario, en la escuela secundaria». *(Capacitador local)*

«Los módulos de liderazgo, la función de la empresa social [son] temas en los que se planteó la importancia social de los beneficiarios del proyecto: qué pueden ofrecerles a sus familias, a la sociedad... [Todo esto] ha contribuido al desarrollo de las competencias cívicas. La estrategia según la cual todo el mundo te debe algo, está obsoleta; ahora [los miembros de la comunidad] también tienen que ofrecerles algo a otras personas. Por ello nos centramos en la idea del activismo social: al ayudarte a ti mismo, ayudas a los que te rodean».

(Coordinador de la OSC)

La diversidad de respuestas se puede interpretar desde diversos puntos de vista, pero vemos que tanto las organizaciones de la sociedad civil que realizan actividades de educación y capacitación, como las personas que se benefician de las mismas, están familiarizadas con el concepto de **activismo cívico**. En el caso de los participantes procedentes de las



Diálogo entre generaciones

Fotografía: DVV International Moldavia

comunidades rurales, la connotación de los términos a veces se entiende de manera un tanto literal, es decir, que hay que ser activo en la sociedad, no necesariamente de manera estructurada o sofisticada. Esto demuestra que tanto los participantes en los programas de AEA como los capacitadores locales tienen una comprensión muy básica del activismo cívico, que puede reducirse a acoger las necesidades de la comunidad y adoptar una postura ante las exigencias inmediatas. Ninguna de las personas entrevistadas mencionó el hecho de participar en la toma de decisiones o en el seguimiento de las políticas locales. La máxima participación posible que consiguieron al poner en marcha el proyecto fue instar a las autoridades a asignar algunos recursos para satisfacer necesidades de la comunidad local. Los conceptos clave mencionados por las organizaciones entrevistadas con respecto al activismo cívico son «voluntariado», «responsabilidad personal» y «responsabilidad social», mientras que no se mencionaron conceptos como «solidaridad», «iniciativa social» y «toma de decisiones participativa».

Los beneficiarios de los cursos de capacitación y los que crearon empresas emergentes mencionaron las siguientes competencias cívicas que habían desarrollado:

- conocer y ser conscientes de los derechos y deberes de los ciudadanos;
- identificar los problemas de la comunidad y emprender iniciativas cívicas;
- establecer una comunicación y una cooperación de carácter cívico;
- intervenir enviando peticiones a las autoridades de la zona;
- identificar socios para emprender iniciativas cívicas;
- demostrar confianza y coraje cívico;
- analizar prácticas positivas y determinar los recursos propios para actuar según los modelos a seguir.

Propuestas de los entrevistados

Los representantes de la organización y los beneficiarios del proyecto formularon las siguientes propuestas para los participantes, organizadores y capacitadores en relación con las actividades futuras:

Con respecto a los grupos destinatarios:

- Les corresponde a los participantes seleccionar una actividad atractiva, y los organizadores deben atraer a personas de diversas áreas, actividades y grupos . Esto es, los proveedores de programas de educación de adultos deben realizar un análisis de necesidades más estructurado y más eficaz, que genere resultados más pertinentes.
- Junto con los adultos, los grupos de jóvenes deberían involucrarse también de manera más activa a fin de aumentar su motivación para seguir viviendo en su localidad y así contrarrestar la emigración.
- Es menester organizar actividades de educación para padres.
- Para las actividades posteriores hay que ampliar el grupo destinatario. Es preciso tener en cuenta las particularidades demográficas de cada localidad e instar a las personas a trabajar como voluntarias, independientemente de su edad. En Cahul y en las zonas rurales el voluntariado suele asociarse a los jóvenes, pero la situación en las aldeas es diferente: hay comunidades en las que se observa una casi total ausencia de jóvenes, pero se ha pasado por alto la posibilidad de que las personas mayores sean un grupo destinatario.
- Se pueden recomendar grupos más pequeños para actividades de AEA: se considera que se pueden seleccionar grupos de hasta diez personas para los cursos de capacitación personal.

En lo referente a la estrategia y los métodos de aprendizaje (currículo):

- Hay que aplicar estrategias para motivar el aprendizaje a lo largo de la vida, poniendo además énfasis en el concepto de desarrollo personal.
- Hay que aplicar estrategias de aprendizaje para ampliar las zonas de confort de los alumnos, eliminar prejuicios, participar y conocer gente nueva.
- El currículo se centrará en actividades prácticas, para así sacar el máximo provecho de la experiencia de aprendizaje.
- Es preciso revisar la duración del curso y de las sesiones de capacitación para reducir las pausas entre sesiones. También es necesario aplicar un enfoque sistemático y verificar la coherencia de las unidades de aprendizaje.
- Es importante asegurarse de que las actividades para el desarrollo del trabajo voluntario sean eficaces.



Curso de desarrollo personal

Foto: DVV International Moldavia

Con respecto a los formadores y los recursos de aprendizaje:

- Es necesario fomentar el optimismo y el deseo de los organizadores y formadores de trabajar con personas de la comunidad. Es una labor ardua, pero es necesario mantenerla y desarrollarla.
- La capacitación de capacitadores debe ser continua. Se valoran enormemente los seminarios sobre el desarrollo del currículo.
- Hay que procurar que participen capacitadores que cuenten con un amplio bagaje de experiencias.
- Es preciso considerar la posibilidad de cambiar los locales para las actividades de aprendizaje y educación de adultos. Se debe alentar a las OSC para que creen espacios de aprendizaje acogedores, y encuentren fuentes de financiación que permitan desarrollar los recursos técnicos y materiales necesarios para el proceso de capacitación.

En las entrevistas realizadas se aprecia que la percepción que se tiene de la **ciudadanía activa** en la República de Moldavia es algo limitada: quienes muestran algún interés en la vida comunitaria o los compromisos comunes son vistos como ciudadanos activos. Tras un par de décadas de espíritu cívico más o menos entusiasta, se puede observar cierta

apatía hacia las iniciativas cívicas. La población generalmente recuerda el voluntariado «impuesto» durante la época socialista, o se muestra reacia a afrontar la realidad actual cuando la confianza pública en las reformas se ha visto seriamente mermada por unas autoridades corruptas y por la sensación de que nada cambia, sea cual sea la reacción social. También resulta evidente que la mayoría de los ciudadanos no cree que participar en la toma de decisiones sea una posibilidad real, o ni siquiera se plantea esta inquietud. Si el activismo cívico se transforma en tema de debate, tiene que ver con participar en la votación durante las elecciones nacionales o municipales, o con generar iniciativas generalmente a pequeña escala para mejorar el entorno: limpiar un espacio público, crear y mantener un parque o un área de juegos, y participar en otras actividades similares... En general se creía que eran los jóvenes quienes se habían vinculado al voluntariado y al activismo cívico, y la mayoría de los proyectos estaban orientados a este grupo concreto. Sin embargo, dada la drástica emigración general que se ha producido, deberían programarse más actividades para los adultos en su conjunto y no solo para los jóvenes adultos. Podría tratarse de un grupo de la población más difícil de abordar en los cursos de capacitación: algunos entrevistados mencionaron que era un tema nuevo; también se percibió la participación interactiva como un nuevo enfoque. Además, algunos intelectuales de zonas rurales admitieron que, pese a tener una larga experiencia como docentes, carecían de ciertas habilidades y competencias básicas, por ejemplo, para elaborar una solicitud o consulta oficial o para emprender una iniciativa cívica desde su planificación hasta su evaluación.

Los líderes de las OSC que gozan de cierta reputación en las localidades, y que alientan a las personas a comprender las necesidades comunes y a actuar, también son percibidos como ciudadanos activos y formadores de opinión. Son dignos de confianza en muchos aspectos, entre ellos, el de invitar a las personas a tomar parte en las actividades de aprendizaje. No obstante, las OSC que fomentan la ciudadanía activa tienen solo un poco más de experiencia que la población general; sus esfuerzos se dirigen a impulsar iniciativas locales, a veces de manera muy básica. Estas actividades a pequeña escala no siempre son suficientes. Los habitantes y las comunidades se encuentran aún en una etapa en la que se concentran en problemas que afectan solo a determinadas personas: si se entrevista a un maestro rural, este hará hincapié en la necesidad de trabajar con los padres de los estudiantes.

Los capacitadores locales son reclutados entre los recursos humanos disponibles (educadores, bibliotecarios), pero necesitan a su vez capacitación en la metodología de trabajo con adultos, así como en temas específicos. Pueden tener un nivel más avanzado que el de los alum-

nos que asisten a los cursos, pero sería deseable que contaran con una profesionalización más sistemática tanto en el AEA como en la educación cívica.

Conclusiones y recomendaciones

En una sociedad basada en el conocimiento, las competencias sociales y cívicas son fundamentales para cada persona, y se manifiestan en la capacidad de una persona de participar de manera eficaz y constructiva en la vida social y laboral, y de participar activamente en sociedades cada vez más diversas. Al mismo tiempo, la educación para la ciudadanía activa es un concepto relativamente nuevo, no desarrollado a nivel sistémico, por lo que resulta difícil promover la democracia participativa y la cultura cívica en la República de Moldavia, como queda de manifiesto en el bajo nivel de participación cívica en los procesos electorales y en el mercado laboral. Moldavia diseña políticas para el desarrollo de las competencias sociales y cívicas en las escuelas, de conformidad con la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/EC). Desarrollar las competencias sociales y cívicas es uno de los objetivos del sistema educativo, lo cual se refleja en el currículo nacional de la enseñanza secundaria de 2010. En la reforma curricular de 2018 se ha reconceptualizado la disciplina escolar de educación cívica, y se ha introducido la educación para la sociedad como una asignatura obligatoria para los alumnos que asisten a la escuela primaria (5.º a 9.º curso) y a la escuela secundaria (10.º a 12.º curso). El currículo de educación no formal sobre educación cívica es el fruto de 25 años de experiencia que se traducen en diversos programas educativos aplicados por las OSC, principalmente sobre la base de proyectos financiados por organizaciones donantes internacionales.

Las personas que respondieron a la entrevista semiestructurada distinguieron entre ser un ciudadano de la República de Moldavia y ser un ciudadano activo que:

- detecta una injusticia y reacciona ante ella de manera que sea posible repararla, ocupándose del caso y haciendo un seguimiento hasta el final.
- se compromete activamente a trabajar, a estudiar y viajar, a ocuparse de sus asuntos y a desarrollarse profesionalmente y como persona;
- se dedica a actividades sociales, gubernamentales o no gubernamentales, participa en actividades de asistencia social, cuida no solo de sí mismo, sino también de quienes le rodean, y es útil para la sociedad;
- conoce sus derechos y participa en la vida comunitaria.

De este modo, la ciudadanía activa se define como el aprovechamiento por parte de los ciudadanos de las oportunidades para participar activa y democráticamente cuando se trata de definir y tratar de resolver los problemas de sus comunidades y mejorar la calidad de vida.

El desarrollo de la sociedad civil es de vital importancia para consolidar los valores fundamentales, democráticos y pluralistas de cualquier país, así como para fomentar la participación social de los ciudadanos en los procesos de desarrollo. Sin embargo, en la población moldava, y en particular entre los jóvenes (a quienes están dirigidos muchos proyectos de las OSC), se aprecia una progresiva disminución de la actividad cívica, lo que reafirma la necesidad urgente de proporcionarles a los niños, niñas, jóvenes y adultos información y programas de educación adicionales para así fomentar el activismo cívico.

Quienes respondieron estas entrevistas de investigación, esto es, los representantes de las OSC de varias partes del país, señalan que al reunirse en grupos —de aprendizaje, culturales, religiosos o de rehabilitación e integración social— han ejercido el activismo cívico en áreas tales como intervenciones para modificar el entorno; reparación y construcción de instalaciones recreativas y de esparcimiento en las comunidades locales; fomento de los valores nacionales y las tradiciones a través de la educación; y apoyo a los adultos mayores y a las personas con necesidades especiales. La implementación de proyectos sociales a nivel comunitario a través de la acción ciudadana se basa en el voluntariado (dos de las OSC participantes) y en la responsabilidad personal o social (OSC especializada en el trabajo con reclusos). El hecho de contar con un modelo positivo dentro de la comunidad es de vital importancia para el desarrollo personal, el compromiso y la participación ciudadana. Las entrevistas realizadas no revelan fenómenos como **actos de solidaridad, iniciativas sociales o participación en la toma de decisiones**.

Los participantes en los programas de educación empresarial y formación de empresas emergentes han desarrollado las siguientes competencias:

- conocer y ser conscientes de los derechos y deberes de los ciudadanos;
- identificar los problemas de la comunidad y establecer iniciativas cívicas;
- establecer una comunicación y una cooperación de carácter cívico;
- enviar peticiones a las autoridades de la zona;
- identificar socios para las iniciativas cívicas;
- demostrar confianza y coraje cívico;

- analizar prácticas positivas y determinar los recursos propios para actuar según los modelos a seguir.

Los proyectos de educación no formal para adultos establecidos por la oficina de proyectos de DVV International en Moldavia, en cooperación con organizaciones asociadas de la zona, han contribuido al desarrollo del activismo cívico a través de la expansión del voluntariado y el desarrollo del espíritu de iniciativa, colaboración y comunicación, realizando actividades orientadas a la unidad de la comunidad.

La edad no es un factor de mucha relevancia en el contexto del activismo cívico; lo que importa es el impulso y el trabajo en grupo. Los esfuerzos conjuntos pueden impulsar la revitalización y el desarrollo de la participación cívica y la cultura cívica, la solidaridad y el respeto mutuo. En este contexto, la educación es la herramienta fundamental.

Referencias

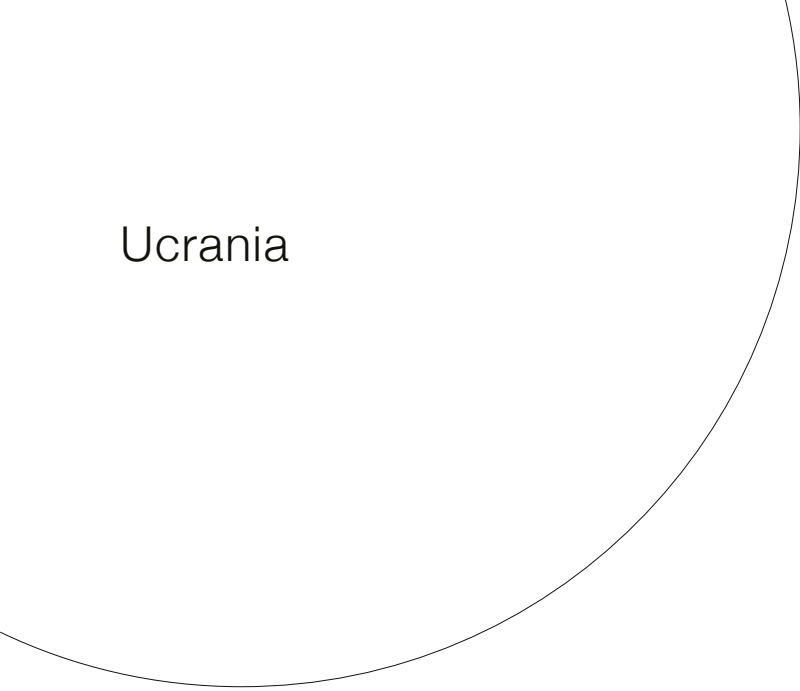
Currículo nacional. Plan marco para la educación primaria, preparatoria y secundaria para 2018-2019: <https://mecc.gov.md/ro/content/in-vatamint-general>

Gordila-Bobeico, Olga y Pașcanean, Ludmila (2016): Educación para la ciudadanía activa (en rumano): Educațiapentru cetățenie activă. Situația actuală și mecanismele de dezvoltare continuă a acesteia, Asociația Pro-mo-LEX, Chișinău

Organizaciones de la sociedad civil en la República de Moldavia. Organizatiile societății civile în Republica Moldova: evoluția, sustenabilitatea și participarea la dialogul politic, IDIS Viitorul, Chișinău (2014): www.viitorul.org/files/4183299_md_ong_site.pdf

Petruți Doru, Zaharco Viorelia, Crivițchi Alexandru (2018): Implicarea cetățenilor în viața comunităților, IMAS INVEST SRL, Chișinău

Posșan, Liliana (2012): Educación no formal en la República de Moldavia (2012): Situación actual y problemas, en: Non-formal education for regional democratic transformation, Kiev, 2012, pp. 64-73, <https://archive.eap-csf.eu/.../non-formal-education-for-regional.de>



Ucrania

Las mejores prácticas educativas en el ámbito de la ciudadanía activa en Ucrania

Condiciones marco

Pese al hecho de que el término «ciudadanía activa» no se ha popularizado desde la independencia de Ucrania y es utilizado únicamente por activistas y expertos, diversos enfoques orientados a «forjar ciudadanos activos y responsables» se han visto reflejados durante los últimos años en numerosas iniciativas legislativas.

Cabe señalar que la imperiosa necesidad de «forjar ciudadanos activos» solo se ha manifestado en Ucrania durante las dos últimas décadas. Por una parte, las élites políticas y empresariales no siempre se dieron cuenta de cómo se beneficia la sociedad al contar con ciudadanos activos, o bien no deseaban que los ciudadanos fueran demasiado activos, porque de esa manera estos podrían llegar a impedir que dichas élites «gestionaran» los recursos a nivel nacional, regional y local. Por otra parte, debido a la ausencia de una tradición de verdadera participación democrática durante la era soviética, la población nunca tomó conciencia de esa necesidad.

Los primeros intentos por elaborar y analizar un concepto de educación cívica fueron emprendidos a fines de la década de 1990 y a comienzos de la primera década del 2000 en instituciones de educación secundaria media y superior. En los institutos de formación docente se crearon los departamentos de educación cívica; los profesores siguieron cursos especiales de capacitación, pero desgraciadamente esta iniciativa solo recibió apoyo de organizaciones y fundaciones internacionales. La propuesta de concepto no fue aprobada oficialmente por el Estado ucraniano, por lo que los cursos impartidos en las escuelas han mantenido un carácter opcional.

En la actualidad, la educación cívica de la población adulta es el área de interés central de las actividades de las organizaciones de la sociedad civil (OSC), y es financiada solo por organizaciones internacionales y fundaciones privadas. Su principal enfoque apunta a forjar la capacidad de los ciudadanos para «proteger los derechos personales y expresar sus intereses a través de diversas formas de democracia participativa».

Según las conclusiones de una encuesta de opinión pública que abarcó a toda la población ucraniana, denominada «Alfabetización cívica en Ucrania», la cual fue llevada a cabo entre julio y septiembre de 2016

por el Instituto Internacional de Sociología de Kiev —dentro del marco de un proyecto del PNUD titulado «Democratización, derechos humanos y desarrollo de la sociedad civil»—,¹ solo «el 27 % de los encuestados se consideran ciudadanos activos». También se señala que «los ucranianos declaran realizar una intensa actividad cívica de carácter retórico: preferirían incorporarse a las actividades en vez de emprenderlas por su cuenta.

Sin embargo, los procesos políticos y sociales observados en el país durante la elección presidencial de 2004, y en especial durante el Euromaidán o «revolución de la dignidad» que tuvo lugar entre 2013 y 2014,² han dado pie para un amplio debate sobre cómo «involucrar a los ciudadanos en la tarea de desarrollar e implementar políticas estatales y abordar asuntos de importancia local».

Estrategia nacional para el desarrollo de la sociedad civil

Uno de los resultados de esas iniciativas fue la activa participación de los ciudadanos en la estrategia nacional para el desarrollo de la sociedad civil en Ucrania entre 2016 y 2020, la cual fue aprobada por decreto presidencial el 26 de febrero de 2016. Entre los problemas de desarrollo estratégico se incluyen la ausencia de «iniciativas para comprometer la participación de la comunidad en la tarea de desarrollar e implementar políticas estatales y abordar asuntos de importancia local; la falta de suficientes incentivos para que las organizaciones de la sociedad civil se embarquen en actividades empresariales destinadas a resolver problemas sociales (empresariado social); la inclusión de dichas organizaciones en la prestación de servicios sociales para promover el empleo y la formación profesional de grupos socialmente vulnerables de la población».

Entre los objetivos de la estrategia pueden mencionarse «ofrecer oportunidades adicionales para el ejercicio y la protección de los derechos y libertades humanos y civiles; satisfacer el interés público, emplear diversas formas de democracia, participación, iniciativa cívica y autoorganización». En la estrategia se identifican cuatro áreas, una de las cuales se

1/ http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/democratic_governance/civilliteracy.html

2/ Las manifestaciones y los desórdenes civiles ocurridos a partir de noviembre de 2013 —principalmente en la Plaza de la Independencia (*Maidan Nezalezhnosti*) en la capital de Ucrania, Kiev, pero también en otras ciudades de todo el país— contra el Gobierno, que se había negado a firmar el Acuerdo de Asociación con la Unión Europea. Las protestas se extendieron por tres meses; el presidente se vio obligado a huir del país en febrero de 2014, y el Gobierno abandonó el poder. Tras celebrarse elecciones presidenciales en mayo de 2014, Ucrania escogió un vector de desarrollo europeo.

relaciona directamente con el apoyo a la ciudadanía activa «asegurándose de que existan procedimientos que permitan una participación eficaz de la comunidad en la elaboración e implementación de políticas estatales y regionales, y abordando asuntos de importancia local». Gracias a lo anterior, las autoridades ejecutivas y los organismos de autogobierno local podrían llevar a cabo consultas públicas con miembros de la comunidad, y los propios ciudadanos podrían organizar y efectuar referéndums locales; también sería posible organizar y celebrar reuniones generales (conferencias) de miembros de una comunidad territorial en su lugar de residencia, y poner en práctica sus decisiones, entre otras cosas.

Se comprende claramente que ese compromiso de parte de los ciudadanos resulta imposible si no se adoptan «medidas de alcance general destinadas a fomentar la educación cívica de los habitantes, para así garantizar que puedan proteger sus derechos y dar a conocer sus intereses a través de diversas formas de democracia participativa», y tampoco es factible si en los currículos de las instituciones de educación superior general y profesional no se incluyen cursos y temas relativos al desarrollo de la sociedad civil» y «si no se promueven las actividades de voluntariado», un aspecto que también está previsto en la estrategia.

En los planes anuales para llevar a la práctica esta iniciativa se incluyen actividades y objetivos concretos: «crear una cultura y una conciencia sobre los temas jurídicos en la sociedad, mejorar el nivel de conocimiento de los ciudadanos acerca de los derechos garantizados por la Constitución y las leyes de Ucrania en diversas esferas de la vida, como también consolidar la sociedad civil», por una parte. Por otra parte, también es importante capacitar a las autoridades locales y, en este mismo sentido, «elaborar programas de capacitación para perfeccionar las cualificaciones en materia de educación cívica, y desarrollar las competencias cívicas de los funcionarios y empleados públicos de autogobiernos locales, para posteriormente organizar programas de capacitación adecuados».³

Primer concepto de ciudadanía activa

En realidad, uno de los primeros intentos por comprender el concepto de ciudadanía activa en Ucrania fue el de un grupo de expertos del Instituto de Liderazgo y Gestión de la Universidad Católica de Ucrania,⁴ quienes en

3/ Plan de actividades para 2018 sobre la implementación de la Estrategia Nacional para el Desarrollo de la Sociedad Civil en Ucrania entre 2016 y 2020, aprobado por orden del Gabinete de Ministros de Ucrania, 10 de mayo de 2018, N.º 297-p.

4/ <https://goo.gl/nQ1GaM>



Performance «Ciegos en la ciudad»

Fotografía: Irina Shishkova

octubre de 2018 publicaron el opúsculo «La ciudadanía activa como estilo de vida». Según los autores, «el texto refleja el concepto de ciudadanía activa sobre la base de las actividades del instituto a lo largo de cuatro años. Los autores han propuesto un enfoque especial para aplicarlo a la formación de los capacitadores ucranianos, y además han formulado siete principios de los agentes de cambio». Al comienzo se asigna enorme importancia a la implementación de las competencias cívicas a través de instituciones de la sociedad civil, las que deberían ser estables y conformar el marco de la sociedad. Sería necesario proporcionar un espacio para la actividad, la creatividad y la innovación mediante actividades basadas en proyectos. El ejercicio de esa ciudadanía activa permite, al mismo tiempo, crear, reproducir y modificar las instituciones. También es preciso mantener un equilibrio entre las instituciones y las actividades de los proyectos. En segundo lugar, los autores exponen su percepción de las diferencias entre participación pública y participación cívica: «Cuando hablamos de ‚participación pública‘ nos referimos principalmente a las conexiones locales entre miembros de una comunidad. Y al abordar la ‚participación cívica‘ consideramos que un ciudadano influye en las relaciones entre un individuo y el Estado. Ello significa que afecta las relaciones verticales y repercute en el poder».

Concepto para el desarrollo de la educación cívica

Debido a la promulgación de las correspondientes normas durante el último trimestre de 2018, en virtud de las cuales se aprobó el concepto para el desarrollo de la educación cívica, se produjo un notorio cambio de orientación hacia el diseño de programas educativos para la ciudadanía activa destinados a adultos de Ucrania. Dicho concepto se basa en la Ley Ucraniana sobre Educación, en la cual se establece que «el Estado deberá crear las condiciones para que las personas puedan recibir educación cívica con el fin de desarrollar las competencias necesarias para la toma de conciencia de sus derechos y obligaciones como miembros de la sociedad, de los valores de una sociedad civil (libre y democrática), del Estado de derecho, al igual que de las libertades y los derechos humanos y civiles». En este documento se presenta una lista de competencias civiles, se definen los criterios de referencia (indicadores) en materia de valores y se describe el sistema de educación cívica, en el cual se incluyen tanto las organizaciones de la sociedad civil como las autoridades estatales, los organismos de autogobierno local y las instituciones educativas bajo diversas formas de propiedad.

Por una parte, el concepto plantea dos «principales orientaciones estratégicas para la educación cívica: la educación jurídica de los ciudadanos, particularmente en lo que se refiere a poder comprender y ejercer sus propios derechos y responsabilidades constitucionales; y el desarrollo de su capacidad para participar en la vida pública y aprovechar las posibilidades de influir en los procesos de toma de decisiones a nivel nacional y local (consagración del derecho a participar)». Al mismo tiempo, en el marco jurídico también se necesitan mecanismos prácticos para implementar las normas establecidas en el concepto, en especial el mecanismo para financiar los programas educativos destinados a adultos, incluidos aquellos llevados a cabo por OSC. En la actualidad, los donantes internacionales (British Council, UE, USAID, Consejo de Europa, PNUD, entre otros) constituyen la principal fuente de financiación de la educación de adultos en Ucrania.

Investigación sobre prácticas educativas en el campo de la ciudadanía activa en Ucrania

La investigación se realizó en cinco regiones de Ucrania entre abril y junio de 2018. Las principales sedes en que se desarrolló el estudio fueron seis organizaciones no gubernamentales, y su principal objeto de análisis fueron seis prácticas educativas en el área de la enseñanza no formal: 1) un

curso de costura ofrecido en Bucha; 2) un programa de formación sobre educación cívica impartido en la Escuela de Activistas del Autogobierno Popular (CHANCE) , en Skole; 3) un programa educativo sobre inclusión de personas con discapacidad en los procesos democráticos de la comunidad, el cual se llevó a cabo en Melitópol; 4) un curso sobre voluntariado social dictado en Vinnytsya; 5) una práctica educativa denominada «El teatro del diálogo moderno como instrumento para resolver problemas sociales», dirigido a la comunidad de Poltava; y 6) un programa educativo de socialización que se desarrolló también en Poltava.

Basándose en la metodología del proyecto EduMAP, las guías para entrevistas y debate en grupo fueron adaptadas en función de las características regionales específicas de los casos seleccionados de Ucrania. En particular, se modificó la estructura de las guías y el orden de las preguntas; asimismo, se agregaron algunas preguntas (por ejemplo, sobre el proceso de diseño de los programas educativos, sobre las actividades de los capacitadores, sobre la comunicación con los participantes y el apoyo que se les brindaba). Se elaboró una guía aparte para los capacitadores, centrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A diferencia del proyecto EduMAP, el tema de las políticas en materia de ciudadanía activa y educación de adultos no fue analizado.

En el estudio se emplearon los siguientes métodos:

- entrevistas y grupos de debate semiestructurados con los participantes en las prácticas educativas;
- entrevistas semiestructuradas con el personal involucrado en las prácticas educativas (administradores, capacitadores y otros funcionarios);
- análisis de documentos: plan de trabajo de la práctica educativa; cronograma de las clases, lista de participantes, informes de los capacitadores; mensajes en los medios de comunicación sobre la práctica educativa, formularios con comentarios y sugerencias rellenos por los participantes o informes sobre lo señalado en dichos formularios.

Conclusiones

Perfil de las organizaciones/entidades proveedoras de servicios educativos

Los grupos vulnerables son el principal destinatario de la mitad de las organizaciones involucradas, y las otras tres colaboran periódicamente con ellas dentro del marco de las actividades del proyecto. Por ejemplo, además de servicios educativos, una organización les presta a estos grupos

servicios sociales: asesoramiento, representación de intereses, gestión de casos, etc. Lo anterior se traduce en algunas diferencias en el proceso de planificación e implementación de las prácticas educativas. Por ejemplo, el proceso de involucrar a los participantes se simplifica en estas prácticas porque ya se cuenta con una base de datos de los contactos. Asimismo, existen exigencias y expectativas más claras con respecto a los capacitadores y a los procesos de enseñanza y aprendizaje. También difiere la percepción que los encuestados/participantes tienen de esas organizaciones. Ellos tienden a considerar a esas organizaciones no solo como proveedoras de servicios educativos, sino además como espacios donde reciben ayuda, donde se les escucha y se les comprende, y donde son aceptados.

El programa de resocialización para (ex)convictos (Poltava) ofrece un excelente ejemplo de una combinación entre servicios sociales y educativos. En algunos módulos, los capacitadores proporcionan información sobre servicios adicionales que los participantes pueden recibir en la organización. Entre ellos se incluyen la asistencia en la búsqueda de empleo, la ayuda para encontrar un lugar donde vivir, ayuda humanitaria, etc. Asimismo, a solicitud de los participantes, la información sobre su situación de vida puede ser transferida a la asistente social, quien puede ocuparse del caso y brindar ayuda en el futuro.

El concepto de ciudadanía activa

Preguntados sobre el concepto de ciudadanía activa, la mayoría de los encuestados de diversos grupos lo definieron en función del contexto político relacionado con la participación política y cívica. En respuesta a la pregunta «¿Quiénes son ciudadanos activos?», los encuestados indicaron que son personas conscientes que luchan por introducir cambios positivos en su propia vida y en la vida de la sociedad donde viven. Otro aspecto importante tiene que ver con su disposición a asumir la responsabilidad por sus creencias, actos y situaciones de vida: «... en estas situaciones te das cuenta de que la valla forma parte de la calle y de que eres responsable tanto de la valla como de la calle» (entrevistado 16). Esas personas son conscientes de cómo pueden ejercer una influencia y en qué ámbitos.

Los ciudadanos con una abierta disposición son, por lo general, optimistas y proactivos: «Tienden a recuperarse y a seguir adelante, y no se quejan de que la vida sea tan cruel» (entrevistado 32). Tienen la valentía de atreverse a cambiar, y la persistencia de conseguir lo que desean: «Es preciso estar preparado para resignarse a que las primeras cartas de solicitud que mandes sean ignoradas, y persistir hasta conseguir una respuesta positiva» (entrevistado 26).



Performance «Zlatomisto» en Gadyach, región de Poltava

Fotografía: Hanna Kiyashchenko

Según los encuestados, los ciudadanos activos poseen una serie de competencias: conocen bien sus derechos, están informados sobre el marco regulatorio, conocen y cumplen sus deberes, son capaces de representar y proteger sus intereses, y están al tanto de lo que ocurre en la vida pública a nivel estatal y comunitario. También pueden buscar información, al igual que evaluarla y analizarla críticamente. Pueden identificar relaciones causales y poseen excelentes habilidades comunicativas.

Diseño de prácticas educativas

En ninguna práctica educativa se advirtió el empleo de un enfoque específico para diseñar programas educativos. Por lo general, un programa educativo se elabora teniendo en cuenta uno o varios factores, entre ellos las aspiraciones de los participantes, las intenciones y nuevas ideas del personal, las exigencias del programa de donación, además de las actividades de otras organizaciones. El diseño del programa está a cargo del equipo, el cual puede estar compuesto por personal de planta o freelance. En el equipo normalmente se incluyen administradores y futuros capacitadores de prácticas educativas; también pueden participar expertos con conocimientos especializados en la materia. Rara vez ocurre que el programa sea diseñado únicamente por capacitadores, y lo normal es que los administradores los acompañen en ese proceso.

En la elaboración de programas educativos no se efectúa un análisis exhaustivo de necesidades del grupo destinatario, en el cual es preciso estudiar el ambiente externo y paralelamente analizar las solicitudes de dicho grupo. En la mayoría de los casos ese análisis es fragmentario y no regular. Los administradores señalaron que, pese a su importancia, para realizar ese análisis es necesario contar con más recursos humanos y tiempo disponible.

Los grupos vulnerables pueden participar en el diseño de programas educativos mediante la comunicación, el análisis de observaciones y comentarios de los actuales y potenciales participantes, así como sondeos periódicos de sus intereses y solicitudes; por ejemplo, durante eventos públicos llevados a cabo por la organización.

Tipos de capacitadores y competencias que deben poseer

Entre uno (Caso 1, Bucha) y nueve (Caso 3, Melitópol) capacitadores y expertos participaron en el proceso de diseñar e impartir clases en las prácticas estudiadas. En la mayoría de los casos (5 de 6), junto con el personal de planta participaron capacitadores freelance, mientras que en otra práctica solo intervinieron capacitadores a tiempo completo de la organización. Quedó de manifiesto que las organizaciones afrontan dificultades cuando se trata de encontrar capacitadores cualificados en pueblos pequeños, razón por la cual se ven obligadas a convocar a especialistas de otras ciudades, a menudo de los centros regionales. El nivel de responsabilidad de los capacitadores varía según el programa: en el Caso 3 colaboró un mayor número de capacitadores, y cada uno de ellos tuvo a su cargo un determinado módulo o tema de un programa educativo. Si los organizadores no prestan suficiente apoyo, la integridad de todo el programa podría verse afectada.

Existen cuatro tipos de capacitadores, según sea su experiencia práctica en la docencia:

1. Capacitadores por vocación

Capacitar significa liderar. La experiencia práctica se complementa con un adecuado bagaje de educación y formación. Estos capacitadores poseen sólidas competencias para diseñar sus sesiones, y saben cómo liderarlas. Conocen y evalúan críticamente sus fortalezas y debilidades en el ejercicio de la profesión. Por lo general, aplican un enfoque de capacitación propio y tienen una visión personal del trabajo en grupo. Su desarrollo profesional es sistemático y regular.

2. Capacitadores a tiempo parcial

La actividad de capacitador se complementa o se ejerce en conjunto con otras actividades, como la docencia en instituciones de educación superior o la administración de una organización pública. En la mayoría de los casos, la experiencia práctica como capacitadores se complementa participando en algún programa de formación. Las competencias y cualificaciones como capacitador son variables y dependen de los intereses individuales en el área en que se trabaja.

3. Capacitadores que son especialistas en una determinada área

Estos capacitadores poseen conocimientos especializados en un ámbito específico, pero no cuentan con una formación y una práctica suficientes. Sus aptitudes prácticas para trabajar con diversos grupos destinatarios se basan en la actual experiencia laboral, y por lo general carecen de una base teórica. Es probable que afronten algunas dificultades al diseñar y aplicar técnicas y métodos educativos cuando trabajan con el grupo. Las clases expositivas, las presentaciones y los debates en grupo son los métodos que les resultan más conocidos y familiares. También emplean los videos y el estudio de casos individuales.

4. Capacitadores novicios

Su experiencia práctica como capacitadores comienza tras completar un determinado programa de formación. Debido a su falta de experiencia práctica, procuran seguir las recomendaciones recibidas durante sus estudios. No trabajan permanentemente como capacitadores; consideran que es un pasatiempo o una oportunidad para la autosuperación.

En las prácticas estudiadas no existía un proceso especial de selección de los capacitadores. De todos modos, los administradores mencionaron una serie de criterios que deberían tenerse en cuenta a la hora de buscar a un capacitador profesional. Entre ellos se incluyen: poseer experiencia práctica en el trabajo con el grupo destinatario y comprender sus características específicas; demostrar tolerancia; contar con conocimientos sobre la materia que va a enseñar. Si bien las aptitudes y la experiencia del capacitador revisten importancia, no son un factor determinante para seguir trabajando en esa área. Como lo demuestra la práctica, hay especialistas con un alto nivel de conocimientos sobre una determinada área, pero sin cualificaciones como capacitadores, que pueden responsabilizarse de algunos módulos o clases. En este enfoque es preciso que el personal educativo de la organización realice esfuerzos adicionales y brinde más apoyo; por ejemplo, ayudarle a un experto a planificar las clases em-

pleando métodos interactivos y diversas modalidades de trabajo, prestar asistencia en las dinámicas de grupo, etc.

Otros dos criterios adquieren importancia cuando se aborda la ciudadanía dentro de un contexto político. En primer lugar, la experiencia práctica del capacitador en la materia que enseña: «No es posible enseñarle al capacitador a emprender campañas de promoción si no cuenta con experiencia en este tipo de actividades» (entrevistado 24). También es fundamental su disposición proactiva como ciudadano, y su experiencia en el ejercicio de los derechos cívicos: «Si les enseñan a otras personas a ser ciudadanos activos, también deben ser individuos activos» (entrevistado 26).

Además de los criterios antes mencionados, la disposición del capacitador potencial a respetar las normas y los principios establecidos para el trabajo de la organización con los respectivos grupos destinatarios es otro aspecto esencial para las entidades que trabajan de manera permanente con grupos vulnerables: «Para nosotros es importante encontrar un capacitador que comprenda y acepte nuestras normas y nuestra experiencia» (entrevistado 17).

Por añadidura, la mayoría de los encuestados mencionó una serie de competencias del capacitador que para ellos eran fundamentales, independientemente del contexto de la ciudadanía activa:

- La capacidad para crear un clima de confianza y apoyo en el grupo. Según los encuestados, en un ambiente emocional favorable se incluye el respeto entre el capacitador y los participantes, como también entre estos últimos; la ayuda mutua durante las tareas prácticas; y la ausencia de juicios negativos de parte del capacitador o de otros participantes en el grupo.
- Pensamiento positivo de parte del capacitador, y aptitudes para empoderar e involucrar a los participantes. Ello puede apreciarse en el uso de ejemplos positivos, entre ellos algunos de su propia vida, en los elogios, chistes y palabras de aliento, al igual que en las características propias de la personalidad del capacitador. Todos estos aspectos ayudan a descubrir oportunidades ocultas para los participantes, comunican una sensación de confianza, y además promueven y favorecen los cambios.
- La capacidad para comunicar información de manera clara, incluyendo el uso de explicaciones sencillas e ilustrativas; ejemplos de la vida real aplicables al público destinatario.
- Flexibilidad y disposición para modificar el plan de acción anterior y reaccionar frente a las necesidades del grupo «aquí y ahora»: «Decidí modificar la metodología durante la capacitación: se simplificaron algunas tareas, se ampliaron algunos temas, y se aumentó la duración

de los módulos» (entrevistado 23). Al mismo tiempo, los capacitadores indicaron que para aplicar la flexibilidad se requiere una cuidadosa preparación: «Planifiqué cada minuto de mi módulo, y ese minuto era multifactorial» (entrevistado 23).

Para todos los grupos de encuestados, la preparación psicológica de los capacitadores es un requisito esencial cuando se trabaja con grupos vulnerables. Ella incluye la capacidad para lograr dominar sus complejos y miedos internos, de modo de evitar imponérselos subcientemente a los miembros del grupo destinatario. También tiene que ver con la capacidad para reaccionar de manera adecuada frente a los cambios en el estado psicoemocional de los participantes: «Estábamos analizando situaciones que verdaderamente afectan el estado psicoemocional de las personas, y una mujer se puso a llorar (...) Me parece que un capacitador-psicólogo puede ser de gran ayuda en el trabajo con este público destinatario» (entrevistado 2).



Participantes en el proyecto verifican la accesibilidad de las farmacias de la ciudad para personas con movilidad reducida
Fotografía: Anastasia Tkachenko

Enfoques y métodos educativos

En el proceso educativo de las prácticas estudiadas predominan los elementos del aprendizaje activo y cooperativo, al igual que el aprendizaje a través de la participación. En las prácticas se incentiva decididamente el comportamiento activo (demostrar iniciativa durante los ejercicios, aportar nuevas ideas durante los debates, intercambiar opiniones opuestas, etc.), como también la estrecha interacción de los participantes durante toda la formación.

Los capacitadores destacaron que su tarea no consiste únicamente en proporcionar información, sino que además deben crear un ambiente de aprendizaje en el que los participantes se vean obligados a pensar. Los capacitadores motivan a los participantes para que recurran a sus experiencias personales, y para que transfieran a la vida real las experiencias adquiridas durante la capacitación. Por ejemplo, en el curso de alfabetización mediática los participantes analizaron sus periódicos favoritos en busca de ejemplos de manipulación y distorsión de información, y procuraron evaluar críticamente las noticias de la tarde (curso de alfabetización mediática, Caso 4, Vinnytya).

Reflexionar después de los ejercicios, al igual que compartir opiniones e impresiones, son requisitos obligatorios durante el proceso educativo. El objetivo de la mayoría de las prácticas es adquirir capacidades prácticas, por ejemplo la aptitud para pensar de manera crítica y para evaluar y analizar información en el contexto político de la ciudadanía activa; adquirir seguridad en sí mismos; aptitudes comunicativas en otros contextos de la ciudadanía activa, etc.

Se han identificado algunas diferencias en los enfoques educativos, según sea el contexto de la ciudadanía activa. Así pues, el aprendizaje a través de la participación es más frecuente en la práctica con un contexto político. Por lo general, en estos casos el programa educativo cuenta con una parte teórica y otra práctica. En la parte práctica, a los participantes se les ofrece la oportunidad no solo para desarrollar aptitudes prácticas en la sala de clases, sino además para intentar aplicarlas en la vida real. Por ejemplo, en Skole, tras completar la parte teórica del programa, los participantes fueron los creadores y ejecutores de una serie de iniciativas cívicas destinadas a resolver problemas locales en la comunidad rural (Caso 2, Skole). En Melitópol, dentro del marco del programa educativo, las personas con discapacidad, junto con un grupo de expertos, diseñaron y pusieron en práctica tres campañas de promoción cuyo objetivo era perfeccionar las políticas locales de seguridad social para este grupo vulnerable (Caso 3, Melitópol).

Por consiguiente, la existencia de una parte práctica permite una participación cívica directa durante el proceso educativo, y fue muy bien valorada por todos los grupos de encuestados. La mayoría de los encuestados consideraron que se trata de una experiencia positiva que proporciona verdaderas lecciones para la vida.

Durante el proceso educativo se emplea un repertorio de métodos de enseñanza. El más popular de ellos consta de varios tipos de debates, reuniones para aportar ideas, tareas prácticas, trabajos en grupos reducidos y numerosos estudios de casos, juegos interactivos y juegos de rol, simulaciones, presentaciones y planificación de proyectos. También se realiza un trabajo individual orientado al autoanálisis y a la reflexión sobre los contenidos que acaban de exponerse.

La capacitación fue la modalidad de estudio más popular entre las prácticas. En la mayoría de los casos (una situación habitual en 4 de las 6 prácticas), el proceso educativo consistió en impartir una serie de sesiones de capacitación, cada una de las cuales estaba dedicada a un tema o módulo independiente. En contraste con el ciclo de clases ofrecido al interior del curso, los encuestados tienden a percibir la modalidad de capacitación como una herramienta que permite obtener el resultado deseado durante un período más breve y con muchas más ventajas para ellos. Cabe aclarar que la duración de una clase variaba entre 2 y 3 horas, y la duración de una sesión de capacitación era de 5 a 6 horas.

En uno de los casos (Caso 4, Vinnytsya), las sesiones de capacitación también se impartieron durante las prácticas educativas seleccionadas. Sin embargo, según algunos representantes del personal, este método no siempre resulta útil para dominar eficazmente la materia debido a la sobrecarga de información, pues los participantes necesitan tiempo para reflexionar y absorber mentalmente los contenidos.

De manera que, en todas las prácticas estudiadas pueden encontrarse elementos del aprendizaje activo y cooperativo. En las prácticas con un contexto político se emplea, asimismo, el aprendizaje a través de la participación. Los métodos de enseñanza interactiva —incluidos diversos tipos de debates, juegos de rol, estudios de casos, planificación de proyectos, etc. — contribuyen a fomentar el comportamiento participativo, y son evaluados positivamente por todos los grupos de encuestados.

Conclusiones

1. Pese a que durante los últimos años a nivel estatal se ha realizado un enorme progreso en el perfeccionamiento de los programas de educación cívica para escolares en Ucrania, los programas de este tipo desti-

nados a los adultos todavía son de competencia exclusiva del sector no gubernamental, y en particular de las OSC. Estas últimas contribuyen enormemente al fomento de la ciudadanía activa entre diversos grupos, entre ellos el de las personas vulnerables, cuyas necesidades abordan en sus actividades cotidianas. Dada la ausencia de una serie de exigencias que deben cumplir las instituciones educativas estatales, las organizaciones cívicas poseen un margen más amplio para adoptar enfoques creativos y flexibles en la elaboración de programas educativos y a lo largo del proceso educativo. Ello se refleja en los actuales programas educativos de ciudadanía activa, los cuales difieren en cuanto a su contenido, duración y modalidad.

2. Debido a la promulgación de las correspondientes normas durante el último trimestre de 2018, en virtud de las cuales se aprobó el concepto para el desarrollo de la educación cívica, se produjo un notorio cambio de orientación hacia el diseño de programas educativos para la ciudadanía activa destinados a adultos de Ucrania. En este documento se incluye una lista de competencias civiles, se definen los criterios de



Taller «Melitópolis para todos»

Fotografía: Anastasia Tkachenko

referencia (indicadores) para los valores y se describe el sistema de educación cívica, el cual, además de las instituciones de la sociedad civil, incluye a autoridades estatales, organismos de autogobierno local e instituciones educativas bajo diversas formas de propiedad. Al mismo tiempo, en el marco jurídico aún se necesitan mecanismos prácticos para implementar las normas establecidas en el concepto, particularmente el mecanismo para financiar programas educativos destinados a adultos, entre ellos los programas implementados por las OSC. Los donantes internacionales (British Council, UE, USAID, Consejo de Europa, PNUD, entre otros) son en la actualidad la principal fuente de financiación de la educación cívica de adultos en Ucrania.

3. Lo más probable es que las dificultades que afrontan los grupos vulnerables si desean participar en la educación estén relacionadas con determinados problemas que existen en la sociedad. Entre ellos se incluyen la exclusión social, la discriminación, la estigmatización, las presiones sociales, al igual que la falta de la infraestructura necesaria y de ambientes libres de obstáculos para personas con discapacidad. Los factores externos se ven exacerbados por impedimentos internos —a menudo de origen psicológico— que afectan a los grupos vulnerables: falta de confianza en sí mismos, percepción negativa de sí mismos y de su potencial personal. También hay razones como la desidia y el comportamiento consumista.
4. Uno de los principales factores que determinan el éxito de un programa educativo es la creación de oportunidades para que los participantes apliquen en la vida real las competencias adquiridas durante la capacitación. Los programas educativos que incluían una parte práctica destinada a resolver un determinado problema local produjeron un mayor impacto en los participantes que los programas que no contaban con ella. Es más, dichos programas tienen una enorme repercusión a nivel comunitario. Ello queda de manifiesto en los resultados de una serie de iniciativas ciudadanas que se han puesto en práctica a través de programas educativos en diversas regiones de Ucrania.
5. En el éxito de los programas educativos también influyen factores como el clima de confianza que reina en un grupo, la frecuencia de las clases y la duración de los programas, como asimismo la motivación y el apoyo profesional de parte de los capacitadores. El hecho de que exista una atmósfera de cordialidad y un ambiente seguro en un grupo no solo anima a los participantes a adoptar una actitud más abierta, sino que además fomenta una cultura de confianza, un aspecto que resulta de especial importancia cuando se trabaja con grupos vulnerables. Los programas con un cronograma tuvieron mayor repercusión que las sesiones de capacitación de un día. El apoyo profesional brindado

por orientadores y profesionales sirvió para motivar a los participantes cuando hubo que implementar las tareas prácticas y las iniciativas comunitarias, transmitiéndoles así la seguridad de que estaban avanzando en la dirección adecuada. Algunos de los factores que salieron a la luz (frecuencia de las clases y motivación de los alumnos por parte del capacitador) se correlacionan con los factores de éxito identificados en los estudios de educación cívica realizados por USAID desde 1996.

6. Se identificaron 7 competencias principales que debe poseer un capacitador para comprometer la participación de personas vulnerables en programas de educación para la ciudadanía activa. Ellas pueden clasificarse en dos grupos: las universales, relacionadas con la actividad de capacitación en general; y las especiales, asociadas a la vulnerabilidad. Entre las competencias universales se incluyen: 1) conocimiento de la materia correspondiente; 2) la capacidad para crear un clima de confianza y apoyo en el grupo; 3) flexibilidad, traducida en la disposición a modificar durante la capacitación la metodología y el material planificado en función de las necesidades de los participantes; 4) la disponibilidad de información; y 5) la capacidad para motivar. Las competencias especiales son: 1) contar con experiencia práctica en el trabajo con el grupo destinatario correspondiente y comprender sus características; y 2) demostrar tolerancia. También resulta importante que el capacitador adopte una postura cívica proactiva y posea experiencia práctica en materia de actividad cívica.
7. La posibilidad de que el proveedor de EA les brinde servicios además de impartirles educación tiene enorme importancia para los grupos vulnerables. Los participantes por lo general tienden a percibir a esas organizaciones no solo como proveedoras de servicios de educación, sino además como un lugar al que pueden acudir en busca de asesoramiento y apoyo. Estos servicios dependen del perfil de la propia organización, y entre ellos pueden incluirse: información, orientación, representación de intereses, apoyo social y derivación a otras instituciones o servicios sociales. Cualquier otro servicio que se preste dentro del marco de un programa educativo también resulta de utilidad, como por ejemplo el reembolso de los gastos de traslado al lugar donde se imparten las clases; la inclusión de pausas para el café; actividades de esparcimiento (celebraciones, fiestas, excursiones).
8. Un importante requisito si se aspira a desarrollar los programas de educación para la ciudadanía activa destinados a grupos vulnerables es la formación de asociaciones con autoridades locales, instituciones y servicios sociales (centros de servicios sociales para familias, niños, niñas y jóvenes; departamentos de seguridad social; servicios de empleo), con otras OSC y con los medios de comunicación. En primer

lugar, este tipo de colaboración permite acceder a estos grupos, y en consecuencia facilita los esfuerzos por involucrar a los participantes. En segundo lugar, crea oportunidades para derivarlos adecuadamente a fin de que reciban otros servicios sociales y medidas de apoyo en caso necesario. Por otra parte, esa colaboración cumple un importante papel cuando hay que promover uno o más programas educativos en una comunidad local, y facilita la obtención del apoyo necesario para su posterior puesta en práctica por parte del Gobierno y de otros actores involucrados.

Referencias

Concepto de educación cívica, (12/05/2000), (en ucraniano):/Концепція громадянського виховання, 05.12.2000. <http://osvita.khpg.org/index.php?id=976002302>

Estrategia Nacional para el Desarrollo de la Sociedad Civil en Ucrania para el período 2016-2020, aprobada por decreto del presidente de Ucrania el 26 de febrero de 2016: №68/2016 (en ucraniano):/Національна Стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016 – 2020 роки, затверджена Указом Президента України 26 лютого 2016 року №68/2016. <https://www.president.gov.ua/documents/682016-19805>

«La ciudadanía activa como un estilo de vida», Instituto de Liderazgo y Gestión de la Universidad Católica de Ucrania, Leópolis, (octubre de 2018) (en ucraniano):

Активне громадянство як стиль життя, Дмитро Якимець, Ірен Даниш, Наталя Бордун, Оксана Дацаківська, «CitizenLab: лабораторія відповідального громадянства» Інституту лідерства та управління УКУ, Львів, 2018. <https://goo.gl/nQ1GaM>

La sociedad civil en Ucrania: obstáculos y tareas, Fundación Ilko Kucheriv para Iniciativas Democráticas (mayo de 2018), (en ucraniano):/Дослідження

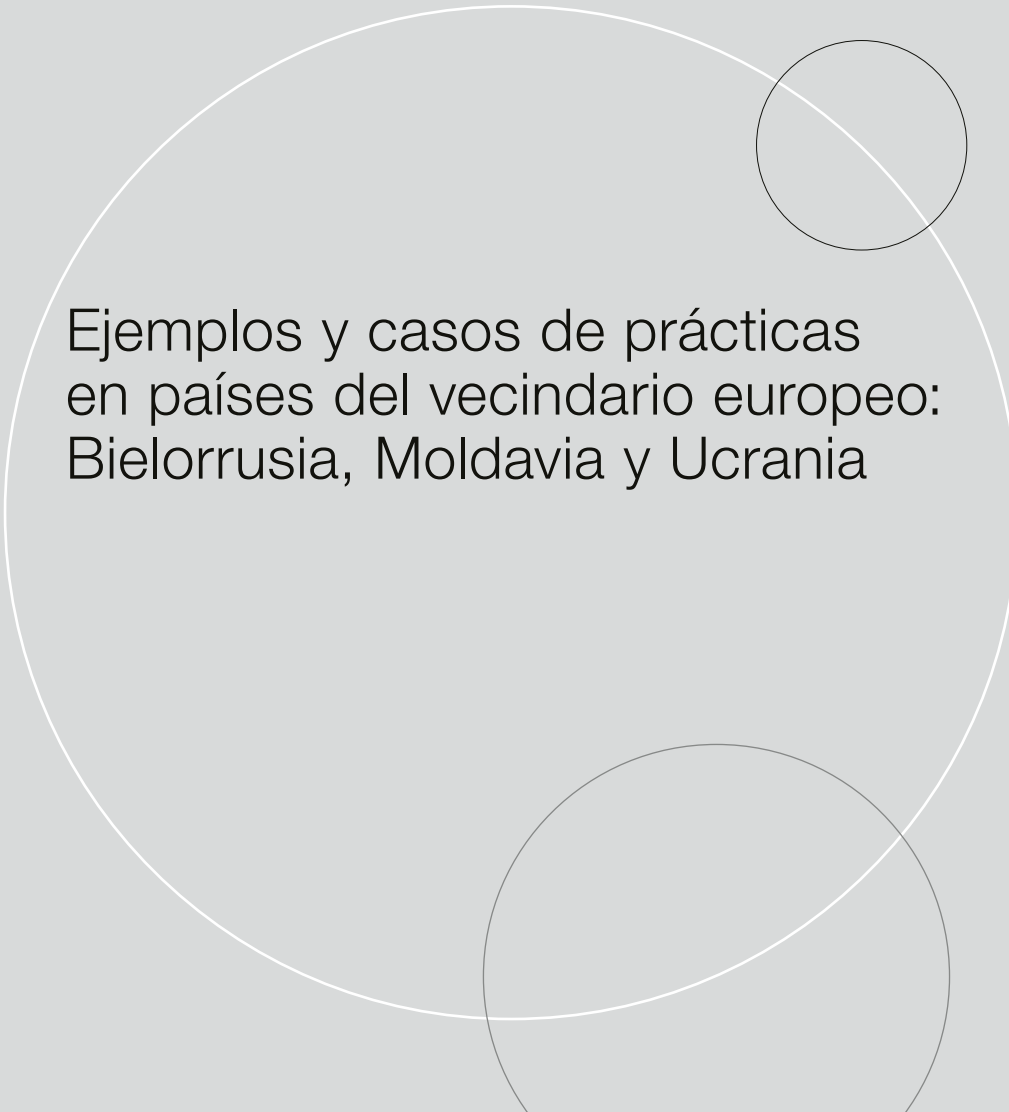
«Громадянське суспільство в Україні: виклики і завдання», Фонд «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва спільно з соціологічною службою Центру Разумкова (19 по 25 травня 2018 р.). <https://dif.org.ua/article/gromadyanske-suspilstvo-v-ukraini-vikliki-i-zavdannya>

Plan de actividad para 2018 sobre la implementación de la Estrategia Nacional para el Desarrollo de la Sociedad Civil en Ucrania para el período 2016-2020: aprobado por orden del Gabinete de Ministros de Ucrania el 10 de mayo de 2018, N.º 297-p), (en ucraniano): <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-planuzahodiv-na-2018-rik-shodo-realizatsiyi-nacionalnoyi-strategiyi-spriyannyarozvitku-gromadyanskogo-suspilstva-v-ukrayinina-20162020-roki>

Public Oversight for the Implementation of the National Strategy for Facilitating Civil Society Development for 2016-2020 at the Regional Level: http://www.ua.undp.org/content/ukraine/en/home/library/democratic_governance/the-implementation-of-the-national-strategy-for-CS-development-2016-2020.html

Sobre la aprobación del concepto de desarrollo de la educación cívica en Ucrania (en ucraniano): Про схвалення Концепції розвитку громадянської освіти в Україні. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80?lang=ru>

The national public opinion survey 'Civic Literacy in Ukraine', Kyiv International Institute of Sociology, (July-September 2016): (within the framework of UNDP Democratization, Human Rights and Civil Society Development Programme). <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/en/home/library/>



Ejemplos y casos de prácticas en países del vecindario europeo: Bielorrusia, Moldavia y Ucrania

Casos de Bielorrusia

Caso 1

«Parece que es necesario utilizar palabras más sencillas al elaborar proyectos»: cómo las participantes aprendieron a elaborar solicitudes de proyectos en Babruisk

A veces se requieren horas, semanas, meses, o incluso años para llevar una idea a la práctica. Sin embargo, con bastante frecuencia las nuevas ideas nunca salen a la luz. Ello no es atribuible a la pereza ni a la escasez de tiempo. En ocasiones, para implementar iniciativas de importancia social es necesario contar con nuevos conocimientos y habilidades, entre ellos la capacidad para elaborar solicitudes de proyectos y para recaudar fondos.

¿Cómo podemos justificar la utilidad práctica de nuestra idea?; ¿cómo debemos fijar objetivos y convencer a los potenciales donantes que deberían apoyarnos? Eso es lo que aprendieron los activistas locales de Babruisk.

El proyecto denominado «Aprender junto a toda la familia» fue idea de Olga Solonovich, especialista de Nadezhda, una de las principales orga-

nizaciones de Babruisk, dependiente de la ONG Asociación Bielorrusa de Asistencia a Niños, Niñas y Jóvenes con Discapacidad. El objetivo era enseñarles a los familiares de niños y niñas con discapacidad a elaborar e implementar proyectos sociales.

Los participantes en el proyecto asistieron a cinco cursos de capacitación de dos días de duración sobre gestión de proyectos, en los cuales aprendieron a describir los problemas

Objetivo del proyecto «Aprender junto a toda la familia»: permitir, mediante la organización de actividades educativas, que niños, niñas y adolescentes con discapacidad de Babruisk perfeccionen sus habilidades para tomar fotografías oportunas y realizar videofilmaciones, y además mejoren sus aptitudes para recaudar fondos y gestionar proyectos.

actuales, a fijar metas medibles y alcanzables, a delinear objetivos y a planificar actividades futuras.

El coordinador del proyecto señala que hoy ya pueden observarse los frutos de la iniciativa: «Durante el desarrollo del proyecto forjamos nuevas amistades y establecimos nuevas asociaciones; los participantes siguen elaborando solicitudes de proyectos y presentándolas a DVV International, al Hospicio Infantil Bielorruso y a la Asociación Bielorrusa de Asistencia a Niños, Niñas y Jóvenes con Discapacidad. Este proyecto se ha transformado en un llamamiento a la acción».

Al final del programa de capacitación, los participantes habían concebido once ideas de proyectos, tres de las cuales recibieron un apoyo financiero que bordeó los 250 euros.

En un principio, Marina Abozovik, de la Asociación Pública «Mundo Especial» de Personas con Discapacidad de Babruisk, no tenía la intención de participar, pero luego cambió de opinión.

«Lo que me convenció fue el hecho de que nuestros instructores serían personas estupendas. Quise conocerlos en persona, por lo que decidí probar e inscribirme. Tras el primer curso de capacitación, me di cuenta de mi absoluta ignorancia. Para ser más precisa, sí sabía implementar proyectos y concertar acuerdos con otras personas, pero no sabía plasmar mis ideas por escrito de manera estructurada», reconoce Marina. «Luego me quedó claro por qué mis anteriores solicitudes habían sido rechazadas y qué errores estaba cometiendo. Adquirí más confianza a medida que nos enseñaron a desarrollar en forma detallada cada parte de la soli-

Implementación: entre enero y octubre de 2018, a cargo de Nadezhda, una de las principales organizaciones de Babruisk, dependiente de la ONG Asociación Bielorrusa de Asistencia a Niños, Niñas y Jóvenes con Discapacidad



Capacitación en fotografía y videofilmación para jóvenes con discapacidad en Babruisk, Mayo de 2018

Fotografía: Yuri Kalenik

cidad de proyecto. Nuestros instructores nos hicieron notar ciertos matices que no pueden encontrarse en un libro ni en ninguna otra parte».

Marina está segura de que la calidad de sus solicitudes ha mejorado notablemente: al finalizar el programa de capacitación, su idea recibió un pequeño apoyo financiero que le permitió comprar equipamiento deportivo para la escuela donde solía trabajar como logopeda, y donde había creado un club familiar.

«Comencé a buscar a padres entusiastas para hacerles saber cómo podían colaborar en la escuela. Sostuvimos una reunión, encontramos a personas motivadas y organizamos un evento deportivo conjunto que marcó el inicio oficial del club familiar».

Durante la capacitación, Marina también recibió una llamada telefónica de una fundación a la que anteriormente había enviado una solicitud para la creación de un centro destinado a personas con discapacidad visual en Babruisk. El donante le pidió a Marina que introdujera algunos cambios en la solicitud, de manera que los participantes en el curso de capacitación la analizaran y formularan recomendaciones sobre cómo mejorarla. Gracias a lo anterior, la solicitud de Marina fue aprobada. «Tal parece que es preciso emplear palabras más sencillas al elaborar proyectos», señala Marina con una sonrisa.

Otro proyecto favorecido fue desarrollado por Olga Kaznacheeva, quien había organizado numerosos eventos en el barrio de Zapadny, en Babruisk. Tras capacitarse en gestión de proyectos, Olga logró hacer realidad una idea que proponía embellecer un descampado que había en el sector.

Olga espera que el apoyo económico le permita continuar las obras de hermoejamento; les pedirá a los residentes locales que le ayuden a instalar un cubículo y bancos fabricados con palés de madera en ese terreno desierto.

«Las personas se muestran renuentes a ponerse manos a la obra. Es preciso estimularlas, animarlas y motivarlas para que se entusiasmen por hacer algo», añade Olga. Por eso está planeando organizar un Festival de Valores Familiares el próximo año.

Caso 2

«Para implementar el proyecto tuve que establecerme durante un tiempo en Lyntupy»: cómo se enseñó a los habitantes locales a restaurar casas y a fabricar souvenirs de cerámica

Vadim Glinnik, director del Centro Cultural de Lyntupy, visitó por primera vez esta tierra de los lagos azules en la década de 1980. La arquitectura

local, la naturaleza y los habitantes del lugar lo impresionaron tanto que posteriormente se mudó desde Minsk, compró una casa cerca de Lyntupy y comenzó a construir su «paraíso privado».

Una vez que hubo trabado amistad con los residentes locales, Vadim se preocupó por el futuro de esta zona, que ha pasado por momentos difíciles durante los últimos años.

Las oportunidades laborales son escasas y aisladas, por lo que los habitantes están abandonando el lugar en busca de una vida mejor.

«Cerca del 10 % de la población físicamente apta se ha ido de la región durante los últimos años. Algunos de los hombres que viven en la localidad actualmente trabajan en Ostrovets en la construcción de una central nuclear. Pero cuando finalicen las obras surgirá la inevitable pregunta: ¿dónde iremos a encontrar otro empleo? Muchas personas se trasladan a otros países, como Rusia, Lituania o Polonia. El sovjós¹ se declaró en bancarota, y las oportunidades de empleo son prácticamente inexistentes. Resulta angustioso ver cómo empeora progresivamente el nivel de vida de las personas que más queremos. Un día sostuvimos una reunión con activistas locales y con nuevos pobladores para debatir sobre cómo podíamos colaborar con la región y su gente. No podemos crear una empresa en este lugar y darle un empleo a todo aquel que lo necesite, pero sí podemos reformar los lugares de interés de la zona y darle a conocer al resto del mundo el potencial histórico y natural de Lyntupy para así transformarlo en un destino de mayor atractivo turístico. El desarrollo del turismo permitirá, a su vez, crear nuevos empleos. También podemos organizar eventos culturales para los residentes locales. Dicho de otro modo, podemos llevar Minsk a Lyntupy y viceversa».

Como consecuencia de lo anterior, los activistas decidieron crear un centro cultural en Lyntupy, y para ello compraron un edificio centenario que se transformó en su base. Si bien nadie había planificado en un principio llevar a cabo actividades educativas, los fundadores pronto se percataron de que a muchas personas les costaba comprender cómo ganar dinero con el turismo: no tenían la más mínima noción de marketing

Objetivo del proyecto: crear y equipar un centro cultural y educativo donde las personas de bajos ingresos y desempleadas de la localidad rural de Lyntupy (situado en el distrito de Pastavy, en la región de Vitebsk) puedan adquirir conocimientos y habilidades adicionales sobre restauración de casas antiguas y fabricación de souvenirs de cerámica, lo que les permitirá aumentar sus ingresos y mejorar su calidad de vida.

1/ Explotación agrícola de propiedad estatal.

y estaban perdiendo sus habilidades tradicionales. Fue así como se dieron cuenta de que la educación y la cultura siempre van de la mano. Esta idea condujo a la creación del proyecto denominado «Creamos aprendiendo», que constó de dos cursos: «Restaura casas antiguas con tus propias manos» y «Fabrica con tus propias manos *souvenirs* de cerámica que sean atractivos y comercializables». Cada curso estaba diseñado para que asistieran entre 10 y 12 participantes.

Implementación:
entre febrero y septiembre
de 2018, a cargo del Centro
Cultural de Lyntupy.

Durante el primer curso, los participantes aprendieron a dominar técnicas tradicionales para restaurar casas de madera. La idea era transmitir conocimientos ya casi olvidados que les permitieran a los residentes locales aumentar sus ingresos ofreciendo servicios de reforma y mantenimiento de residencias de veraneo de turistas.

«Elaboramos instrucciones específicas para los participantes, y ofrecimos una serie de charlas prácticas. Las clases magistrales fueron dictadas por expertos provenientes de todo el país. Las sesiones prácticas se llevaron a cabo en las instalaciones de nuestro centro, de modo que se dio una situación mutuamente beneficiosa: los participantes adquirieron nuevas habilidades y al mismo tiempo repintaron los muros de nuestro centro. El acto de clausura se celebró en una sala que anteriormente se encontraba semiderruida», añade Vadim.

Los organizadores contaban con que al curso de restauración solo asistieran hombres, pero ocurrió todo lo contrario. Más adelante se dieron cuenta de que muchos de los participantes se habían inscrito no por que desearan dominar nuevas técnicas, sino porque no había otra cosa que hacer en Lyntupy.

«Solo dos personas estaban planeando prestar servicios con fines lucrativos; el resto estaba siguiendo el curso para variar su rutina o para reformar su propia casa. La gente aún no logra comprender que al adquirir conocimientos adicionales lograrán mejorar su calidad de vida», reconoce Vadim.

La segunda parte del proyecto estuvo dedicada a crear y comercializar *souvenirs* de cerámica. Las clases magistrales fueron impartidas por Nadezhda Soiko, famosa experta bielorrusa en el arte de la cerámica, quien posee una casa en Lyntupy. Una vez finalizadas las clases magistrales, una de las participantes obtuvo una acreditación como artesana y comenzó a fabricar productos de cerámica de manera profesional. Su nombre es Anastasia Sokolovskaya, y asistió a ambos cursos. Anteriormente vivía en otro pueblo, pero se trasladó a Lyntupy hace cuatro años. Estudió pintura en madera en la universidad y comenzó a fabricar objetos de cerámica hace dos años.



Curso de cerámica impartido en 2018 en Lyntupy

Fotografía: Inna Mikus

«Antes, cuando fabricaba algo en cerámica lo colgaba en el muro y quedaba en el olvido. Un día, cuando me dirigía al taller, reparé en un anuncio que promocionaba cursos sobre cerámica y restauración de casas antiguas, y decidí inscribirme», cuenta Anastasia, al tiempo que reconoce: «Compraron un horno para el proyecto, el cual utilizo todo el tiempo. De hecho, fue el proyecto lo que me convenció de quedarme en Lyntupy».

Dentro de poco, los productos de Anastasia se venderán también en localidades vecinas. Esta artesana incluso ha abierto una cuenta en Instagram que utiliza activamente.

Caso 3

«Hacer las cosas bien y comenzar desde cero»: cómo se brindó ayuda a las mujeres en situación de vulnerabilidad de Vitebsk

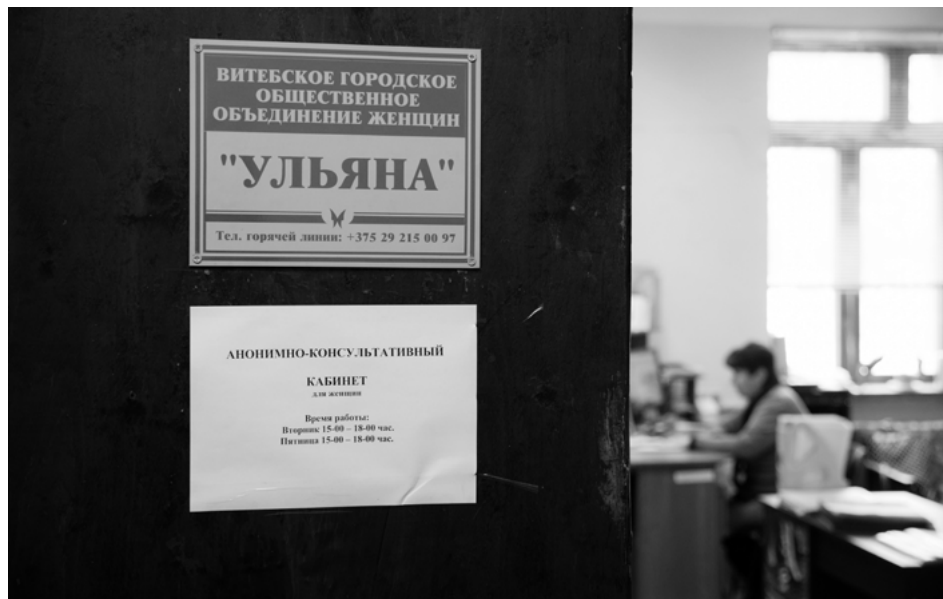
Todos cometemos errores. El Código Penal establece condenas de prisión específicas para quienes se sienten y para quienes no se sienten arrepentidos de sus actos. Sin embargo, casi nadie en los tribunales es

consciente de otro severo castigo que debe soportar la persona condenada: se trata de la estigmatización, y son las mujeres las que están más expuestas a ella. Una vez que recuperan su libertad, ellas no están informadas de los cambios que se han producido en las normas sociales, por lo que generalmente se transforman en parias.

Objetivo del proyecto «Lecciones de vida para las mujeres»: aumentar la competitividad de las mujeres que se encuentran en situaciones de vida difíciles, celebrando eventos educativos destinados a ellas y organizando grupos de autoayuda a nivel local en los distritos de Vitebsk, Liuzna y Gorodok.

Aumentar la empleabilidad de mujeres recluidas en instituciones penitenciarias o en centros donde la rehabilitación se basa en la terapia ocupacional no es tarea fácil, pero los miembros de la Asociación Femenina Pública «Uliana» de la Ciudad de Vitebsk se han atrevido a emprenderla.

Valentina Kosykh, coordinadora del proyecto y presidenta del consejo directivo, da a conocer con entusiasmo los logros obtenidos gracias al proyecto denominado «Lecciones de vida para las mujeres», y cómo es posible ayudar a estas personas. Pero primero es necesario comprender quiénes son estas mujeres, cuya vida ha cambiado de manera tan radical gracias a «Lecciones de vida».



Анuncio en el que se ofrecen horas de consulta anónima en el centro «Uliana»

Fotografía: Yanina Melnikova

La historia de Alia es bastante típica: nunca se casó oficialmente y vivió junto a su pareja, quien tenía problemas de alcoholismo. Transcurrido un tiempo, ella también comenzó a beber y poco después fue condenada por incendio intencionado y luego enviada a un centro donde la rehabilitación se basa en la terapia ocupacional; su hija le fue entregada a una familia de acogida.

«Si no fuera por el proyecto, hubiera comenzado a beber de nuevo», confiesa Alia. Anteriormente me había sometido a un tratamiento médico, pero duró solo dos semanas, y ahora no he bebido una copa desde hace más de un año, y no pienso volver a hacerlo. El próximo mes voy a recuperar a mi hija, que ya tiene 13 años. Haré todo lo posible por hacerla olvidar mis problemas de alcoholismo y todas las escenas de violencia que presencié».

Valentina es como una madre para Alia: ella no tiene padres, por lo que visita regularmente las oficinas de «Uliana» para dar a conocer sus inquietudes y pedir consejos. Está planeando conseguir otro empleo dentro de poco. Gracias al proyecto logró adquirir una nueva profesión y ahora trabajará de vendedora.

Nastia, por su parte, cayó en el alcoholismo por culpa de su marido. Realmente no se dio cuenta de cómo ocurrió. Al principio ella no bebía, e incluso criticaba a su marido por su falta de voluntad, pero luego comenzó a imitar su ejemplo. A ella no le parecía una situación demasiado grave, pero su hija ya mayor abandonó el hogar para irse a vivir con su abuela, y el Servicio de Protección a la Infancia se llevó a su hijo menor. Su marido fue encarcelado por robo y Nastia fue enviada a un centro de desintoxicación basada en la terapia ocupacional.

Implementación: entre febrero y septiembre de 2018, a cargo de la Asociación Femenina Pública «Uliana» de la Ciudad de Vítebsk.

«He terminado mi tratamiento, mi hijo de 8 años ahora vive conmigo, y no estoy segura de querer que mi marido regrese», reflexiona Nastia en voz alta. «Gracias al proyecto conseguí un empleo y ahora trabajo de peluquera. Y lo más importante es que no volví a adoptar mi anterior estilo de vida. ¿Qué habría ocurrido si no hubiera recibido ayuda del proyecto? Lo más probable es que hubiera recaído en mi vicio».

Valentina Kosykh señala que se trata de un grupo destinatario problemático, el cual ha sido dejado de lado. Los representantes del Comité para el Trabajo y la Protección Social, dependiente del Comité Ejecutivo Regional, alegan que existen numerosos grupos de la población que necesitan ayuda, y que estas mujeres no tienen prioridad. Las mujeres liberadas de prisión por lo general no cuentan con ninguna cualificación; no existen muchos puestos vacantes en la región y, de haber algún empleo disponible, normalmente se solicita personal cualificado.

«Para comenzar una nueva vida, estas mujeres deben independizarse», aclara Valentina. «Si una mujer es alcohólica y no trabaja, lo más probable es que se vuelva dependiente de cualquier otra persona: sus compañeros de bebida, amigos indeseables, parientes con el hábito de la bebida. Ellos siempre tenderán a ofrecerle el alcohol como la solución más sencilla, lo cual suele derivar en conductas delictuales».

Si bien una nueva profesión puede ayudarles a independizarse, existe un pequeño pero: deben adquirir una nueva cualificación con cierta rapidez. Esperar ocho meses hasta completar un curso impartido en un instituto profesional, o uno ofrecido por una agencia de empleos, puede resultarles complicado. Por eso la capacitación a corto plazo se ha transformado en una de las áreas prioritarias del proyecto.

El centro educativo «Líder» ofreció su colaboración, y los oficios fueron definidos de común acuerdo: seis mujeres recluidas en centros de rehabilitación recibieron un diploma de peluqueras; las que habían sido liberadas tenían un abanico de opciones más amplio: dos de ellas comenzaron a trabajar de vendedoras, otra de peluquera, y otra de masajista.

El proyecto benefició a cerca de 50 mujeres, y la capacitación para adquirir cualificaciones solo fue una parte del mismo. Lo fundamental era demostrarles que eran capaces de cambiar su vida, pero para lograrlo debían abandonar una serie de hábitos. Tenían que distanciarse de su anterior círculo social, y en algunos casos incluso cambiar de dirección. Resultó que muchas de ellas estuvieron dispuestas a hacerlo. Ello quedó de manifiesto durante los eventos educativos, como el denominado «Comenzar desde cero». Los psicólogos alentaron a las participantes a practicar juegos de rol, a describir sus situaciones de vida y a mantenerse alejadas de las personas conflictivas.

«Publicamos folletos especialmente diseñados para nuestro grupo destinatario», añade Valentina. «Fuera de información útil, en ellos figura nuestra información de contacto. Aquellas mujeres que necesitan ayuda siempre continúan telefoneándonos y acudiendo a nuestra oficina. Ello significa que siete meses no son suficientes. Aun cuando el proyecto haya finalizado, la tarea continúa».

«Uliana» está en condiciones de brindar ayuda en el futuro a mujeres que viven situaciones de vida complejas. «Estamos planeando presentar una solicitud a la Unión Europea a nombre de cinco organizaciones: «Uliana», DVV International, la ONG Centro Femenino Mogilev para Apoyo y Autoeducación, el Club de Mujeres Emprendedoras de Brest y la ONG Proyectos de Desarrollo Comunitario, de Gómel. De ser aprobado el proyecto, podríamos trabajar durante 28 meses, periodo durante el cual se pueden lograr muchos objetivos.

El caso de Moldavia

«Las personas logran cambiar los lugares»: de qué manera las iniciativas en pequeña escala están produciendo notorios cambios en el distrito moldavo de Cahul

Moldavia es un país formado por pequeñas comunidades, la mayoría rurales. Sus habitantes son considerados personas cordiales, comprometidas, hospitalarias y sensibles. Hubo una época en que, cuando alguien

Objetivo del proyecto «La educación de adultos comienza por mí»: facilitar el acceso de los adultos de seis localidades de Cahul a los servicios educativos en el área de los derechos humanos sobre la base de las necesidades reales de aprendizaje.

tenía que realizar un trabajo de gran envergadura (construir una casa, excavar un pozo u otra faena importante), sus vecinos, amigos y parientes se unían para emprender un esfuerzo conjunto, conocido como *claca*, logrando completar la tarea en un santiamén. La interminable transición desde el sistema socialista hacia una democracia en ciernes parece haber

producido un efecto de aislamiento en los habitantes y en las localidades.

Da la impresión de que cada persona se ocupa ahora de su propia familia, luchando por ganarse el sustento. Es como si los moldavos se hubieran transformado en personas más introspectivas y apáticas al momento de votar o de tomar decisiones, y esperaran que las autoridades obraran milagros y transformaran la vida comunitaria.

Sin embargo, estas apariencias resultan a menudo engañosas, pues sí existe la vida en asociación; se está poniendo en práctica una gran cantidad de proyectos, y los activistas cívicos no solo están ayudando a los ciudadanos desfavorecidos sino que además están contribuyendo a desarrollar una cultura participativa. Por ejemplo, la ciudad de Cahul se encuentra a unos 47 km de la frontera meridional del país, en Guirguilești. Pese a estar ubicada algo más al suroeste de la región, Cahul es considerada el «corazón» de la región, ya que las iniciativas repercuten desde esa ciudad hacia todo el distrito del mismo nombre, y también se extienden a todos los territorios vecinos.

La ONG Azi, cuyo nombre significa «hoy», tiene por objetivo apoyar y empoderar a las personas con necesidades especiales. El credo de la organización es que las personas con discapacidad deberían llegar a informarse con mayor precisión sobre sus derechos humanos para así estar en condiciones de defenderlos. Entre las herramientas que la organización aplica diariamente en dicha ciudad, y en varias aldeas aledañas, figuran



Compartiendo y aprendiendo entre generaciones

Fotografía: DVV International Moldova

el involucramiento de jóvenes voluntarios, la difusión en cascada de las mejores prácticas, la creación de células de apoyo locales y la interacción a diversos niveles (desde la toma de decisiones hasta la intervención comunitaria). Una vez que la organización ha impartido los cursos de capacitación, se llevan a cabo actividades en pequeña escala, pero de gran importancia local, que benefician a comunidades enteras y no solo a las personas con discapacidad.

En la aldea de Roșu, una localidad con cerca de 2.800 habitantes situada en las afueras de Cahul, se ha formado un grupo musical de folklore étnico compuesto por mujeres de la tercera edad.

En el transcurso de algunos meses, estas mujeres, que habían estado enteramente dedicadas a las tareas domésticas, se convirtieron en artistas conocidas en todo el distrito, que decidieron ampliar su repertorio, adquirir trajes auténticos, recolectar fondos e interactuar con habitantes de otras aldeas. «Aprendí a redactar una solicitud oficial, no solo para promover mis intereses personales, sino además los de la población local. Hemos aprendido a ser más

Implementación:
marzo a octubre de 2018,
a cargo de la ONG Asociația
Obsteasca AZI de Cahul.

insistentes, a exigir. Lo hicimos para darnos un gusto y ahora estamos progresando», señaló una de los entrevistadas.

Para que esos pequeños, aunque esenciales, cambios se produzcan en Moldavia, el papel del líder de la ONG resulta tal vez incluso más decisivo que en otros países del resto del mundo. Tatiana Seredenco, la directora ejecutiva de la organización, es un claro ejemplo de una activista cívica profesionalizada. El trabajo sin fines de lucro no consiste en actividades de voluntariado en horas libres sino, en el esfuerzo diario de administrar diversos proyectos a la vez: consiguiendo pequeñas donaciones, ya que las grandes sumas no están disponibles para una organización que no cuenta con un historial financiero excepcional; movilizandoy motivando a los voluntarios, preparando al personal, ofreciendo consultoría y asesoramiento al igual que orientación, y prestando además atención a los detalles de la implementación. Tras años de dedicación y de denodados esfuerzos personales, se obtienen frutos, pues la gente manifiesta su confianza y su voluntad de seguir adelante. «Fue Tatiana quien nos invitó a asistir al programa de capacitación, y una vez que la conocimos estuvimos gustosamente dispuestos a colaborar», es un testimonio que suele escucharse al hablar con los participantes, con los voluntarios, e incluso con los capacitadores locales. Tatiana no es solo la líder de la ONG sino una suerte de «alfa y omega» de la mayoría de las iniciativas «sui generis» administradas por su organización. Ella es la principal estratega, la recaudadora de fondos más entusiasta, la mejor capacitadora, y «la mejor» en muchísimas otras funciones. Y ello no obedece a actitudes exclusivistas, ni a una falta de confianza en la gente que la rodea, ni a una renuencia a compartir responsabilidades. Por el contrario, se debe a que los miembros de su entorno cercano se sienten mucho más motivados por el ejemplo personal: se sienten más inspirados cuando realmente cuentan con una «ejecutora» comprometida y no con una «mentora» omnisciente que los guíe.

La ONG Azi de Cahul está comprometida con la educación cívica de jóvenes y adultos. Está compuesta por un reducido personal y una red de voluntarios en el distrito. Ahora bien, para avivar la llama de la democracia local hay que seguir el ejemplo que dan activistas como Tatiana y muchos otros líderes de organizaciones sin fines de lucro. A veces se trata incluso de un «contrato familiar»: miembros de una misma familia crean pequeños grupos para implementar proyectos generados por el director de la ONG. Puede parecer extraño, pero en un país con altos índices de corrupción y estándares de calidad inestables, el hecho de confiar en el propio círculo de colaboradores ofrece en cierto modo una garantía de calidad y corrección.

Si bien la comparación puede resultar algo inapropiada, la implicación personal de los activistas cívicos y de su círculo de colaboradores en las actividades es una situación muy similar al entusiasmo que recientemente han demostrado los moldavos por poseer un terreno privado, ya sea para construir un refugio de vacaciones fuera de la ciudad, o al menos para tener una pequeña parcela que los provea de deliciosas frutas y verduras frescas de cosecha propia. Aun cuando en el mercado abundan los productos agrícolas frescos, se tiene la impresión de que los productos más frescos van a parar a la mesa de los propios agricultores, y aquellos que se comercializan son los menos frescos: como si se tratara de dos canastas de productos completamente distintas. En un país donde los niveles de confianza en la comunidad y de fe en el cambio y en la participación cívica son bajos, los activistas comprometidos con la voluntad de producir verdaderos cambios solo pueden encargarse de administrar ellos mismos los proyectos, asistidos por las personas de su máxima confianza.

Y los cambios ya se están produciendo. La propia Tatiana Sederenco ha sostenido en una entrevista que «es importante llevar a cabo proyectos de infraestructura en gran escala, pero, desde nuestro punto de vista, los proyectos pequeños [...] las iniciativas locales en las que participan todas las personas, no son menos importantes». Ese es el mensaje que, a través de nuestro propio ejemplo, deseábamos comunicarles a las personas. Los alcaldes de Manta y Lujnue subrayaron la importancia de los proyectos en pequeña escala: son los más hermosos, los más valiosos, porque comprometen la participación de toda la comunidad, y luego se obtienen resultados y se recibe ayuda».¹

1/ Aldeas situadas en el distrito de Cahul (nota del autor).

Casos de Ucrania

Caso 1

El «Teatro del diálogo contemporáneo» como instrumento para resolver problemas sociales

El programa educativo vio la luz en 2015 como una iniciativa de la ONG «División de Poltava de la Administración Pública de Ucrania» y su centro de educación de adultos, cuya principal área de actividades es la educación cívica para la población local. La idea se basó en el movimiento «Nuevo teatro ucraniano». El principal objetivo del programa era facilitar la adaptación y la integración de desplazados internos de las regiones de Crimea y Dombás mediante el teatro documental. El «Teatro del diálogo contemporáneo» pareció ofrecer una respuesta a la falta de diálogo en la sociedad.

El curso «Educación en las artes escénicas» fue implementado por la ONG «División de Poltava de la Administración Pública de Ucrania». El grupo destinatario estaba formado por 20 desplazados internos (refugiados, inmigrantes) que vivían en la ciudad de Poltava. El curso duraba 6 meses.

El grupo de capacitación estaba formado por 20 personas, la mayoría de las cuales estudiaba en diversas facultades en universidades de Poltava y compartía el deseo de estudiar, al igual que por activistas adultos de organizaciones no gubernamentales. Varios de los participantes eran representantes de desplazados internos. Entre las principales

motivaciones para participar en los programas educativos estaba la indiferencia personal frente al problema; la búsqueda de sí mismo, la necesidad de realizarse y de desarrollarse personalmente; los problemas personales con los que una persona era incapaz de lidiar.

Los encargados de la iniciativa escogieron los métodos educativos y pedagógicos sobre la base de los objetivos y metas del proyecto. En el currículo, que fue planificado junto con el coordinador del proyecto y el director del teatro, se tuvo en cuenta el nivel y las necesidades de los «actores» involucrados. En el enfoque educativo se consideraron las peculiaridades de una *performance* documental basada en materiales documentales como entrevistas, artículos, estadísticas, reflexiones propias y monólogos que fueron recopilados por los participantes después de la capacitación. Así pues, «la totalidad del cuerpo de la *performance* se conforma cuando se ha descartado todo elemento ficticio y solo se incluyen experiencias de la vida real» (p. 22).



Performance «La teoría del gran filtro», presentada durante la Primavera Teatral 2017 en Kremenchuk
Fuente: Telegraf

En general, el plan de trabajo constaba de varias etapas: el primer bloque consistía en tres meses de clase de actuación en una modalidad de cursos de capacitación de dos días, clases magistrales, conferencias sobre arte contemporáneo (dictadas por reconocidos especialistas), y la recopilación de material. En el segundo bloque se incluía una capacitación impartida principalmente por psicólogos, abogados y activistas de los derechos humanos, sobre temas tales como «actitudes sesgadas en la sociedad» o «(in)tolerancia en la sociedad». El objetivo de estas actividades de capacitación era preparar a los participantes no solo para la presentación, sino además para el debate que se celebraba después de cada función. Los actores tenían que estar preparados no solo para argumentar sino también para moderar el debate posterior. Al cabo de tres meses, los participantes se incorporaban a un campamento para así realizar una «inmersión» en situaciones reales en las que pudieran sentir en carne propia las actitudes de sectores mayoritarios de la sociedad frente a grupos específicos de personas. En la siguiente etapa, los alumnos fueron involucrados durante por lo menos dos meses en la preparación de la presentación, lo cual fue seguido por un mes de ensayos intensivos o *performances* de prueba frente a un público formado por conocidos.

Una particularidad del proyecto fue que las necesidades aumentaban constantemente durante el proceso de capacitación, lo cual ocurría en etapas específicas. Si durante las entrevistas los alumnos tropezaban con dificultades de comunicación al momento de recopilar información, entonces en la próxima etapa se sugería impartir una capacitación adicional sobre comunicación o psicología (cómo trabajar con víctimas de traumas).

El impacto de esta práctica educativa puede observarse en diversos niveles. A nivel institucional, influyó, en primer lugar, en la ampliación de las actividades de la organización en el área de la educación cívica. Junto con seminarios y actividades de capacitación tradicionales, se empleó un nuevo enfoque —a saber, el teatro documental— para analizar un determinado problema social y promover una solución. «No podemos limitarnos a exponer la naturaleza del problema y a debatir sobre él; desde ya podemos motivar a estas personas para que determinen la causa fundamental, sopesen su importancia para los demás y comiencen a hacer algo al respecto. Podemos alentarlos para actuar de esta manera» (encuestado 5). En segundo lugar, se ha observado una cierta modificación de los enfoques aplicados a la enseñanza de las competencias cívicas gracias al cambio que se ha producido en la percepción de la educación cívica y la ciudadanía activa. En el nuevo currículo se han incluido cursos sobre diversos aspectos de la educación cívica: alfabetización mediática, de-



Performance ZLATOMISTO, presentada durante el festival Gogolfest en Kiev

Fuente: DVV International Ucrania

sarrollo del pensamiento crítico, etc. Uno de los resultados de lo anterior fue la expansión de esta práctica educativa a otras regiones del país —en primer lugar a la zona oriental— por parte de la organización ejecutora de la iniciativa.

A nivel individual, primeramente tiene lugar un desarrollo personal, un desarrollo de las aptitudes individuales, conectadas, por una parte, con las habilidades de los actores, y por la otra, con las habilidades necesarias en la vida cotidiana: habilidades conversacionales, movimientos fluidos, la manifestación y la toma de conciencia de nuevas emociones, la capacidad para manejar las emociones. El impacto específico en cada participante puede constatarse en sus cambios valóricos (actitudes y comportamiento), y en sus acciones prácticas. Fueron varios los participantes que mencionaron el autodescubrimiento, o señalaron que habían descubierto sus habilidades individuales al analizar su comportamiento y el de otras personas, cambios en las orientaciones valóricas, y el fortalecimiento de determinados rasgos. Los responsables del proyecto aportaron datos que evidencian una comprensión más profunda de los procesos sociales entre los participantes. Se presentaron, sin embargo, algunos obstáculos asociados a temas específicos que fueron muy difíciles de percibir, desagradables de debatir y emocionalmente agotadores. Al mismo tiempo, comprendieron que los contenidos de las enseñanzas que impartían servían para manejar emociones y para que los participantes se transformaran en personas emocionalmente equilibradas.

Los participantes también informaron sobre cambios en la comprensión de los temas o en el comportamiento de los espectadores, sobre una percepción más clara de los problemas que afectan a la sociedad o de los problemas afrontados por determinados grupos vulnerables de la población. También señalan que las performances motivan a las personas para adquirir nuevos conocimientos o para actuar de cierta manera en situaciones específicas de la vida. Un miembro del público declaró: «Tras el estreno de la performance documental, el debate continúa, lo cual es muy importante. En tales ocasiones puedo expresar mi opinión y escuchar las de otras personas, y puedo modificar mi punto de vista sobre algún tema, y lo mismo les ocurre a ellas; se produce un intercambio de pareceres. En el teatro se abordan cuestiones urgentes, como por ejemplo los ‘tumores malignos’; nos muestra en qué consisten. Es impresionante el diálogo que se entabla tras la obra, la comunicación de un actor con un miembro del público, y luego incluso esa misma persona se transforma en actor, lo cual me agrada mucho» (encuestado 14).

El grupo de actores no profesionales ha seguido existiendo, y durante los siguientes tres años ha ofrecido tres performances documentales dedicadas a diversos problemas sociales.

Los aspectos específicos de este caso de capacitación quedan de manifiesto en los siguientes ejemplos:

- Los alumnos participantes cuentan con una oportunidad inmediata para practicar las habilidades adquiridas en el escenario.
- Las situaciones planteadas en cada *performance* se basan en materiales documentales recopilados durante el proceso de aprendizaje entre los representantes de un grupo destinatario, cuyos problemas se prestan para ser discutidos.
- Las *performances* mismas no pretenden entretener, sino ser polémicas y suscitar un debate abierto.
- Cada *performance* va acompañada de un diálogo entre los actores y los espectadores, por lo que cada participante debe dominar no solo las técnicas de actuación sino además las habilidades de comunicación en situaciones críticas, al igual que aprender a moderar un debate.

Caso 2

Movilizar a la comunidad rural para resolver problemas locales

La práctica educativa «CHANCE» fue implementada en 2015 con la idea de movilizar a los jóvenes de zonas rurales y motivarlos para que modifiquen su propia vida y la de su comunidad. Los principales temas del

El curso práctico «Programa de educación impartido en la Escuela de Activistas del Autogobierno Popular (CHANCE)» fue organizado por la ONG Impuls Information and Education Centre en Skole. El grupo destinatario fueron los jóvenes activos de la ciudad y las aldeas de la región cuya edad fluctuaba entre los 23 y los 35 años; participaron 30 personas. El curso duró 4 meses.

programa fueron: fundamentos de la administración pública y el autogobierno local, liderazgo, comunicación, fomento del espíritu de equipo, análisis de problemas a nivel local, organización de campañas públicas, ética y responsabilidad del trabajo comunitario, manejo de conflictos, actividades de información y tecnología de las relaciones públicas, fundamentos de la gestión de proyectos.

Tras completar la parte teórica, los participantes en el programa debían organizar iniciativas para jóvenes de comunidades rurales. Como consecuencia de lo anterior, se implementaron cinco iniciativas. Por

ejemplo, los ciudadanos locales abrieron un área de juegos y organizaron una festividad de la infancia en una de las aldeas.

Comprometieron la activa participación de representantes de las autoridades y de la comunidad durante todo el proceso. Se llevó a cabo una encuesta en la aldea de Koziv con el fin de analizar la orientación que debería adoptar el desarrollo de la aldea desde el punto de vista de sus habitantes, y las conclusiones les fueron dadas a conocer al máximo dirigente de la aldea, a otros representantes de las autoridades locales, y a la comunidad.

Los encuestados señalaron que el programa «CHANCE» les había permitido mejorar sus habilidades de comunicación, ampliar sus vínculos sociales y adquirir habilidades para planificar proyectos. Varios participantes declararon que habían adquirido mayor conciencia de su propia responsabilidad para colaborar en los esfuerzos por resolver los problemas de su comunidad. Muchos participantes vincularon su participación en este programa con la disposición a actuar y a introducir cambios.

Según el personal, el programa CHANCE impulsó en 2017 el desarrollo del programa del consejo de distrito titulado «Apoyo a iniciativas de los habitantes de Skolivshchyna». El objetivo del programa era intensificar la actividad social de los habitantes de la región de Skoliv implementando miniproyectos locales (iniciativas públicas) que repercuten directamente en las comunidades locales y son llevados a cabo en asociación con las autoridades locales, los centros rurales de educación de adultos, otras instituciones educativas y culturales e instituciones públicas, con el objeto de fortalecer el potencial de la comunidad.

La ONG «Impuls Information and Education Centre» se transformó en la impulsora y ejecutora de este programa. En un comienzo, los comités de iniciativas elaboraron solicitudes de proyectos, y una vez procesada la información fue difundida, a la vez que se enviaba una solicitud al consejo de distrito. Como resultado de lo anterior, nueve iniciativas públicas recibieron apoyo y fueron implementadas en nueve comunidades del distrito de Skole, y cerca de 4.000 habitantes del distrito se beneficiaron de ellas. Dichas iniciativas eran de variada naturaleza: por ejemplo, la creación de una zona de baño y recreación, ornamentación con áreas verdes, medidas para fomentar la cultura, la construcción de un polideportivo, etc.

El papel de la ONG incluía la gestión de todo el proceso de desarrollo de las iniciativas comunitarias desde la planificación hasta la puesta en práctica. Asimismo, los grupos de iniciativa del distrito recibieron un apoyo que consistió en asesoramiento y en la organización de eventos en los consejos municipales.

Los grupos de iniciativa de las aldeas generalmente incluyeron entre sus miembros a representantes de los centros rurales de educación de adultos, a profesores, a delegados de los habitantes, a autoridades de la

aldea, a representantes de los salones comunitarios, a artistas y a otros habitantes interesados.

Según los diversos grupos de encuestados, el éxito de las iniciativas públicas se debe a la intervención de un equipo que gozaba de la confianza de la comunidad, a la constante comunicación que se mantuvo al interior de este grupo y a los contactos regulares con la comunidad. El debate público sobre los problemas que afectan a la aldea y sobre el camino que hay que seguir para resolverlos con la participación de sus habitantes adquirió una enorme relevancia. Otro factor importante que explica el éxito es la participación del consejo de la aldea y de las autoridades de la misma en la iniciativa.

Caso 3

Inclusión de personas con discapacidad en los procesos democráticos de la comunidad

El programa educativo formó parte de un proyecto implementado en 2017, con el objeto de aumentar la participación de personas con discapacidad en los procesos democráticos de la comunidad a través del desarrollo de sus competencias cívicas y su participación social. Los participantes en la práctica educativa fueron 25 personas con discapacidad que vivían en Melitópolis, y representantes de tres ONG dedicadas a la protección de las personas con discapacidad.

Este programa educativo, implementado dentro del marco del proyecto "Inclusión de Personas con Discapacidad en los Procesos Democráticos de Metrópoli" fue organizado por la organización sin fines de lucro "Social Fund", de Metrópoli. Los grupos destinatarios fueron personas con discapacidad. Participaron 25 personas. El curso abarcó 30 horas (5 cursos de entrenamiento de cada vez 6 horas de duración).

En el programa educativo se incluyeron partes teóricas y prácticas. La parte teórica permitió que los participantes profundizaran sus conocimientos sobre cultura política, fortalecieran sus herramientas democráticas y su liderazgo en el sector público, conocieran con mayor detalle las peculiaridades del proceso presupuestario en el autogobierno local, y asimismo aumentar su grado de alfabetismo mediático. En la parte práctica se incluyó el desarrollo y la implementación de tres campañas de promoción destinadas a mejorar las políticas locales en materia

de protección social de personas con discapacidad.

En el enfoque educativo se combinaron elementos del aprendizaje práctico basado en proyectos. Ello quedó de manifiesto en la combinación del trabajo en clases con la resolución práctica de problemas reales afrontados por las personas con discapacidad —identificados durante tres campañas de promoción—, y en la estrecha interacción de todas las personas involucradas en la práctica educativa (alumnos, capacitadores/especialistas, administradores y otros colaboradores que tomaron parte en todo el proceso educativo).

Una característica específica del programa fue el apoyo profesional recibido de parte de especialistas en la materia durante las diversas etapas de implementación del programa. Por ejemplo, una psicóloga brindó asesoramiento durante la parte teórica del programa, y cumplió diversas funciones. En primer lugar, motivó a los participantes y los ayudó a descubrir su potencial: «Les levanté el ánimo y pudieron seguir trabajando» (entrevistado 23); en segundo lugar, ella evaluó la condición psicológica de los participantes y, en caso necesario, prestó el apoyo adecuado; y en tercer lugar, asistió a otros capacitadores cuando trabajaron con el grupo. También se brindó el apoyo pertinente durante la implementación de la parte práctica. Tres especialistas externos ayudaron a organizar campañas de promoción; un grupo de administradores y voluntarios, junto con personas con discapacidad, participaron activamente en su implementación.

Con respecto a los métodos de enseñanza, se emplearon varios ejercicios interactivos, teniendo en cuenta las características del grupo destinatario. Al trabajo en grupo se sumó un constante intercambio entre los participantes, y también hubo una correlación entre el número de integrantes de los grupos, para lo cual fue necesario que los participantes abandonaran su zona de confort. Se aplicaron igualmente técnicas psicológicas destinadas a lograr que los participantes se formaran una autoimagen positiva.

Hubo dos principales grupos de competencias en los que la práctica educativa repercutió directamente. El primer grupo estaba asociado a los cambios sociopsicológicos de los participantes: aumentar su grado de autoconfianza e inculcarles aptitudes que les permitieran desenvolverse con confianza; superar los miedos internos y los complejos asociados a la discapacidad. El segundo grupo estaba asociado a las competencias civiles, como asimismo a las aptitudes relativas al compromiso cívico:

1. Habilidades para interactuar con las autoridades y la capacidad de influir en los procesos de toma de decisiones: «Para mí fue un enorme descubrimiento darme cuenta de que soy capaz de comunicarme de igual a igual con representantes de la autoridad. Me percaté de que la



Un participante en el curso de capacitación es entrevistado por un corresponsal de Deutsche Welle DW-TV mientras supervisa la accesibilidad de las farmacias de la ciudad
Fotografía: Anastasia Tkachenko

opinión de una persona tiene la misma importancia que la de toda la comunidad (entrevistado 72).

2. Las habilidades para formular y expresar opiniones personales: «Me libré de mi miedo a hablar, comencé a expresarme» (entrevistado 71); una motivación para actuar: «¿De qué manera me afectó este programa?... Me puse en contacto con el comité ejecutivo de la ciudad, asistí a reuniones sobre temas que preocupan a las personas con discapacidad, redacté un proyecto sobre accesibilidad en el parque para personas con discapacidad, redacté un proyecto sobre participación presupuestaria...» (entrevistado 40).

Se presentaron algunas dificultades. Los encuestados de diversos grupos advirtieron que a menudo les costaba lograr un equilibrio entre brindar ayuda y respetar la independencia de las personas con discapacidad.

También surgieron problemas cuando algunos participantes tenían que abandonar el programa por razones de salud. Algunas de las dificultades tenían que ver con la implementación de campañas de promoción. Pese a haber adquirido nuevos conocimientos, muchos participantes no contaban con experiencia práctica en actividades similares; algunos de ellos no estaban preparados para adoptar una nueva forma de comportamiento, o para modificar su papel de «observador pasivo y receptor» y asumir el de un «promotor e impulsor activo».

Dada esta situación, fue necesario reaccionar prontamente y el personal tuvo que prestar apoyo adicional. Las campañas de promoción han producido un notable impacto en los participantes y en la comunidad. Gracias a ellas, se han introducido una gran variedad de cambios en Melitópolis. Por ejemplo, se incorporó un servicio de taxis con carácter social destinado a personas con discapacidad que sufrían problemas persistentes en su aparato locomotor, financiado con cargo al presupuesto municipal. Asimismo, se supervisaron 40 sitios comunitarios y 25 farmacias de la ciudad para verificar si permitían un acceso sin obstáculos para las personas con discapacidad. Se llevó a cabo una campaña de información a fin de inculcar en la comunidad una actitud de tolerancia hacia las personas con discapacidad.

Según los encuestados, fue posible obtener buenos resultados gracias a la profesionalidad de los capacitadores y especialistas que colaboraron, a la diversidad del programa educativo, a la inclusión en él de una parte práctica, como también al clima de confianza y cordialidad que reinó en el grupo. Los encuestados consideran que el éxito de las campañas es atribuible al constante apoyo brindado por administradores cualificados, a la motivación y apoyo psicológico ofrecido por el personal, como también a la presencia de voluntarios disponibles a lo largo de todo el proceso educativo.

Lista de autores



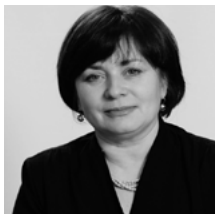
Yana Dragovenko trabaja como coordinadora de proyectos en DVV International en Ucrania. Se inició en el área de la gestión de proyectos en organizaciones no gubernamentales dedicadas a prestar servicios sociales y educativos a grupos de personas vulnerables. Yana también posee experiencia en el área de la investigación, y se especializa en métodos de investigación cualitativa. Cuenta con el grado de máster en Asistencia Social y de especialista en Psicología.



Sabrina Foka estudió en la École des Psychologues Praticiens (Psychoprat), donde en 2005 obtuvo el grado de máster en Psicología. Ha practicado su profesión en diversas áreas, todas relacionadas con la evaluación de aptitudes y el apoyo a las personas. Trabajó durante dos años en una empresa consultora en el diseño de un test de evaluación, y luego en dos empresas que publican tests psicológicos. Ejerce, asimismo, como consultora independiente en el área de la formación profesional y trabaja para misiones europeas y africanas. Actualmente se encuentra poniendo en marcha un proyecto de investigación sobre orientación en el área de la formación profesional en el Conservatorio Nacional de Artes y Oficios (Conservatoire National des Arts et Métiers, CNAM) en París.



Cecilia Gordano es una investigadora interdisciplinaria en el campo de las ciencias sociales, y periodista freelance que ha investigado y publicado trabajos sobre temas como género, migración y nuevas tecnologías de las comunicaciones. Posee el grado de PhD en Sociedad de la Información y del Conocimiento (Universitat Oberta de Catalunya) y el de máster Erasmus Mundus en Estudios de las Mujeres y de Género. Actualmente se encuentra establecida en Montevideo, Uruguay, donde realiza labores de comunicación, producción y difusión de conocimientos en la ONG feminista Cotidiano Mujer.



Liliana Postan es una educadora de adultos y apasionada investigadora. Desde hace algunos años ha dirigido el Departamento de Investigación del Instituto del Trabajo en Chisináu, una organización de formación y de desarrollo de recursos humanos vinculada a los sindicatos moldavos. Posee una experiencia de al menos 20 años en el área de la educación permanente y de adultos. En 2014 se incorporó a la junta directiva de la ANACEC, la Agencia Nacional para el Control de la Calidad en la Educación y la Investigación. Ha publicado alrededor de 60 artículos sobre educación permanente y de adultos.



Amalia Sabiescu dicta la cátedra de Medios de Comunicación e Industrias Creativas en la Universidad de Loughborough, en Londres. Estudia los medios de información y las comunicaciones y dedicada a la investigación interdisciplinar, Amalia se especializa en el estudio de la manera en que se adopta la tecnología de la información y el impacto que produce en la práctica cultural y creativa, como asimismo en el desarrollo internacional y comunitario. En su calidad de miembro del Programa de Liderazgo de Carrera Temprana del Consejo de Investigación sobre Artes y Humanidades (Arts and Humanities Research Council, AHRC), actualmente se encuentra analizando nuevos enfoques para movilizar a la comunidad y los recursos culturales y creativos a fin de ofrecer oportunidades para el desarrollo de aptitudes y aprendizaje a lo largo de la vida a jóvenes de Gran Bretaña.



Beate Schmidt-Behlau obtuvo el grado de PhD en Ciencias de la Educación, y desde 2002 ha ocupado diversos cargos en DVV International. Antes de incorporarse a esta organización, coordinó una red de organizaciones de derechos humanos en Alemania. Entre febrero de 2016 y enero de 2019 participó como coordinadora local de investigaciones en el proyecto de investigación EduMAP, dirigiendo el paquete de trabajo 3 sobre mejores prácticas por encargo de DVV International. En octubre de 2019 fue destinada como directora regional para la región andina en Quito, Ecuador.



Oleg Smirnov, quien posee el grado de PhD en Filología, y desde 2015 ha ocupado el cargo de director de la oficina de DVV International en Ucrania. Ha participado en la elaboración de la normativa legal para educación a lo largo de toda la vida y educación de adultos en Ucrania, y en la promoción de la educación de adultos como un valor y un derecho humano mediante el establecimiento de sólidas estructuras locales a fin de impartir programas educativos basados en la demanda, y destinados a todos los sectores de la población, con especial preocupación por los grupos vulnerables.



Adela Scutaru-Guțu ocupa actualmente el cargo de directora de la oficina de DVV International en Moldavia. Cuenta con experiencia en el área de la enseñanza en contextos formales, y asimismo ha gestionado proyectos sobre educación no formal durante el último cuarto de siglo. En su carrera educativa ha combinado la investigación con el ejercicio práctico como capacitadora, y al mismo tiempo ha promovido el empleo de métodos de enseñanza participativa y del enfoque de „aprender haciendo“. Ella es una entusiasta partidaria de elaborar y fomentar herramientas prácticas para transformar el aprendizaje de adultos en una actividad interesante y atractiva.



Jo Tacchi es profesora en el Instituto de Medios de Comunicación e Industrias Creativas en la Loughborough London School de la Universidad de Loughborough en Gran Bretaña. Jo es antropóloga con más de 20 años de experiencia en el campo de la investigación, período durante el cual ha analizado los medios de difusión y de comunicación en una amplia gama de entornos, principalmente en Gran Bretaña, Australia y Asia Meridional. Jo dirigió el paquete de trabajo sobre comunicación dentro del marco del proyecto EduMAP.



Galina Veramejchyk estudió Geodesia en la Universidad de Minería de San Petersburgo (Rusia), y Pedagogía General e Historia de la Pedagogía en el Instituto Nacional de Educación Superior en Minsk, Bielorrusia. Asimismo, obtuvo el grado de máster en Educación de Adultos en la Universidad Técnica de Kaiserslautern (Alemania). Ha estado trabajando durante 20 años en el área de la educación no formal y de adultos. También participa activamente a nivel internacional como miembro del consejo directivo de la Asociación Europea para la Educación de Adultos (European Association for the Education of Adults, EAEA). Desde 2009 ocupa el cargo de directora de la oficina de DVV International en Bielorrusia.



Patrick Werquin es actualmente profesor en el Conservatorio Nacional de Artes y Oficios (Conservatoire National des Arts et Métiers, CNAM) en París. Asimismo, trabaja en Francia como consultor independiente. Previamente trabajó en diversas organizaciones internacionales: en la OCDE (en el Centro de Investigación e Innovación Educativa, CERI-OCDE), y en el Centro de Estudios e Investigaciones sobre Cualificaciones (Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications, CERQ) en Francia. Patrick ha trabajado en muchas áreas, como las políticas de educación y formación, el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la enseñanza y capacitación técnica y profesional, los sistemas y marcos nacionales de cualificación, y ha publicado numerosas obras sobre esas materias.

Lista de ediciones disponibles

(desde el n.º 60 en adelante)

Perspectivas Internacionales en la Educación de Adultos

- 60 Beate Schmidt-Behlau (Ed.): Das Europäische Jahr des Interkulturellen Dialogs (alemán)
- 61 Henner Hildebrand (Ed.): Sharing the Fruits of Experience from Guinea and Mali (inglés)
- 62 Uwe Gartenschlaeger (Ed.): Training for a Better Life (inglés)
- 63 Uwe Gartenschlaeger (Ed.): European Adult Education outside the EU (inglés)
- 65 Matthias Klingenberg (Ed.): History and Identity (inglés)
- 66 Vanya Ivanova/Matthias Klingenberg (Eds.): Closing the Books or Keeping them Open? (inglés)
- 67 Katrin Denys (Ed.): Adult Education and Social Change. Jordan – Palestine – Lebanon – Syria – Egypt (bilingüe: inglés/árabe)
- 68 Karen Langer (Ed.): Technical and Vocational Skills Development in the Informal Sector (inglés)
- 69 Tania Czerwinski, Eva König, Tatyana Zaichenko (Eds.): Youth and Adult Education in Prisons. Experiences from Central Asia, South America, North Africa and Europe (inglés)
- 70 Balázs Németh (Ed.): Research and Development in Adult Learning and Education in Hungary (inglés)
- 71 Uwe Gartenschlaeger, Esther Hirsch (Eds.): Adult education in an interconnected world. Cooperation in lifelong learning for sustainable development. Festschrift in honour of Heribert Hinzen (inglés)
- 72 Thekla Kelbert, Emir Avdagić (Eds.) 1914-2014 – Remembering the past to live the present and shape the future (inglés)

- 73 Anja Thöne (Ed.): Digital Adult Education – A Key to Global Development? (inglés)
- 74 Matthias Klingenberg/Arne Segelke (Eds.): 20th Century Mass Graves (inglés/ruso)
- 75 Heribert Hinzen/Sylvia Schmitt (Eds.): Agenda 2030 – La educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (inglés/ francés/español)
- 76 Matthias Klingenberg/Sascha Rex (Eds.): Refugees: A challenge for adult education (inglés/alemán)
- 77 Uwe Gartenschlaeger (Ed.): Rethinking adult learning and education – Asian perspectives (inglés)
- 78 Maja Avramovska/Esther Hirsch/Beate Schmidt-Behlau (Eds.): Los centros de educación de adultos como clave del desarrollo – desafíos y factores del éxito (inglés/español)
- 79 Bettina Brand / Beate Schmidt-Behlau (Eds.): The contribution of adult education to active participatory citizenship (inglés)

Todas las ediciones disponibles pueden encargarse a:
info@dvv-international.de

Para obtener más información, visite: www.dvv-international.de

DVV International
Obere Wilhelmstraße 32
53225 Bonn
Germany

Tel.: +49 (0)228 97569-0
Fax: +49 (0)228 97569-55
info@dvv-international.de
www.dvv-international.de

