

ESCUELAS ABIERTAS, PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA Y
FOMENTO DE LA COHESIÓN SOCIAL EN AMÉRICA LATINA:
EXPERIENCIAS DESTACADAS Y DESAFÍOS A ENCARAR (*)

Ernesto Rodríguez ()**

(*) Texto presentado en la Comisión de Educación del Parlamento Latinoamericano (PARLATINO), Ciudad de Panamá, 29 de Noviembre de 2011. Una versión preliminar fue redactada para el Proyecto PREVENIR de la Cooperación Alemana GIZ.

(**) Sociólogo Uruguayo, Director del Centro Latinoamericano sobre Juventud (CELAJU), Coordinador General del Portal de Juventud en América Latina y el Caribe (www.joveneslac.org y www.youthlac.org) y Consultor de Organismos Internacionales en Políticas de Juventud.

Introducción

América Latina cuenta ya con una abundante literatura centrada en la evaluación de las diferentes estrategias de trabajo desplegadas en el campo de la prevención de las violencias relacionadas con jóvenes, tanto en su calidad de víctimas como en su condición de victimarios (Abad 2006, Abad y Gómez 2008, Abramovay y Otros 2002, Cardia 2006, Rodríguez 2006, Rubio 2009, Vega 2006). Del mismo modo y en particular, se cuenta ya con importantes aprendizajes relacionados con la prevención de violencias en ámbitos escolares (Abramovay coord. 2006 y 2009, Avalos 2003, Debarbieux y Blaya org. 2002, Faleiros y Silveira 2007, Krauskopf 2006, Ortega y Del Rey 2002, Rodríguez 2010).

Una de las estrategias más pertinentes en este contexto, es la que se centra en la apertura de las escuelas (sobre todo a nivel de la enseñanza media) durante fines de semana y días feriados (así como en períodos vacacionales) para el desarrollo de toda clase de actividades lúdicas, recreativas, deportivas y culturales, con jóvenes (estudiantes y no estudiantes). Se trata de experiencias que “abren” los establecimientos escolares en varios sentidos simultáneos: apertura a jóvenes no estudiantes, apertura a sus respectivos entornos comunitarios, apertura en cuanto a “reglas de juego” que se flexibilizan en este marco, etc.

La iniciativa pionera en este sentido ha sido, sin duda, el Programa “Abriendo Espacios” de Brasil, impulsado por la UNESCO y el Ministerio de Educación. El programa cuenta con una experiencia de más de 10 años operando en contextos muy diversos y ya es una “política pública” que operará en breve en todos los establecimientos educativos del país. Actualmente, alrededor de 5 millones de adolescentes participan de esta importante iniciativa, durante cada fin de semana, y las evaluaciones que se han realizado hasta el momento muestran resultados de gran relevancia en varios planos simultáneamente.

En paralelo y emulando en cierto modo la fecunda experiencia brasileña, también en México, Guatemala, Argentina y Uruguay se están adelantando gestiones en este plano. En Guatemala, desde 2008 se viene adelantando otra fecunda experiencia, impulsada por el Consejo de Cohesión Social, y en México, también desde 2008, se viene trabajando en este sentido, desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) con el apoyo de la OEI. El programa “Patios Abiertos”, por su parte, está siendo implementado en la Provincia de Buenos Aires desde 2004, y el Programa “Centros Abiertos” está comenzando a implementarse en el Uruguay, todavía en fase piloto, en estos momentos.

Se trata, por lo tanto, de cinco experiencias que están en muy diversas fases de desarrollo (ya consolidada en Brasil, con cierto desarrollo en México, Guatemala y Argentina y apenas comenzando en Uruguay) y que se aplican en países sumamente diferentes (en tamaño, en estilos y niveles de desarrollo, en cobertura educativa, en niveles y expresiones de violencias relacionadas con jóvenes, etc.), todo lo cual, le brinda a esta evaluación comparada una particular relevancia, pues permite mirar estos procesos en términos complementarios y de aprendizajes múltiples. Las notas que siguen presentan las cinco experiencias y evalúan –en particular- los logros obtenidos en la experiencia brasileña, al tiempo que se extraen las correspondientes “lecciones aprendidas” y se identifican los principales retos a enfrentar en el futuro.

I – JOVENES Y VIOLENCIAS EN AMERICA LATINA

Para evaluar la pertinencia y la relevancia de los programas de prevención de las violencias relacionadas con jóvenes en los países incluidos en este análisis, hace falta presentar –al menos esquemáticamente- la situación a la que dichos programas intentan responder.

A – Jóvenes y Violencias en Brasil: Exclusión Social y Presencia del Narcotráfico

Brasil figura –en las estadísticas internacionales comparadas- como uno de los países más violentos del mundo, y la mayor parte de los indicadores que sustentan dicha apreciación, incluyen a los jóvenes en el centro de los diversos espirales de violencia existentes, sobre todo en las grandes urbes donde los niveles de violencia son más preocupantes. Los “mapas de la violencia” producidos regularmente por la UNESCO (a lo largo de la última década) son más elocuentes al respecto (Waisfisz 1998, 2000, 2002, 2004, 2006 y 2008).

Entre los principales hallazgos de estos importantes estudios, destaca el mayor crecimiento relativo de la violencia relacionada con jóvenes, en comparación con los adultos. Así, entre 1979 y 1996, el número de hechos violentos relacionados con jóvenes creció un 135 %, mientras que los vinculados con la población en general crecieron un 97 %. Del mismo modo, pudo comprobarse que en 1996, el 35 % de las muertes en jóvenes se relacionaron con homicidios y otras violencias, mientras que en la población en general, la proporción correspondiente fue de apenas 6,4 %.

Adicionalmente, pudo comprobarse que el 70 % de los homicidios cometidos contra jóvenes, se concentraban en los fines de semana, lo cual llevó a la imperiosa necesidad de diseñar respuestas pertinentes, operando –en particular- durante los fines de semana, ofreciendo –a través de las Escuelas Abiertas, precisamente- las oportunidades recreativas, culturales y deportivas que no existían, a los efectos de disminuir la exposición de las y los jóvenes a diversos riesgos y fortalecer en paralelo los principales factores protectores.

Los mismos estudios, desmintieron algunos de los “lugares comunes” existentes en la época en términos de interpretación de estos fenómenos, al demostrar –por ejemplo- que la violencia no se relacionaba –mecánica y simplistamente- con la pobreza, sino que obedecía a un amplio y complejo conjunto de variables políticas, económicas, sociales y culturales, que no se podían enfrentar –exclusivamente- desde el combate a la pobreza.

Así, ciudades afectadas agudamente por la violencia (como Río de Janeiro) no ostentaban los niveles más altos de pobreza (al contrario) pero mostraban –eso sí- una elevada presencia organizada del narcotráfico, que operaba (y opera) principalmente en las zonas más pobres (favelas) recurriendo sistemáticamente a un conjunto de prácticas violentas. En simultáneo, zonas devastadas por la pobreza (especialmente en el noreste) no mostraban signos graves de violencia social, desmintiendo –por otra vía- aquel vínculo simplistamente establecido entre pobreza y violencia.

De hecho, algunos de los sucesos que más impactaron a la sociedad brasileña en cuanto a la violencia, involucraban a jóvenes pertenecientes a familias integradas de clase media.

B – Jóvenes, Narcotráfico, Violencias y Respuestas Públicas en México

El caso mexicano, por su parte, permite apreciar las especificidades del vínculo entre jóvenes y violencias en un marco caracterizado por una evidente presencia (e incidencia) del narcotráfico, mezclando con las limitadas respuestas brindadas desde el Estado.

Sin duda, la crisis de los principales carteles del narcotráfico en Colombia llevó a que se desarrollaran más intensamente los que tenían presencia en México, mezclando en buena medida ambos procesos. Este complejo cuadro de situación, mezclando con la compleja situación político-electoral del 2006, llevó al gobierno electo a declararle la “guerra al narcotráfico” (como una forma de “desviar” la atención de la opinión pública, centrada entonces en el real o supuesto “fraude” electoral y en la evidente polarización de la sociedad mexicana) y desde entonces, se han acumulado más de 50.000 muertos como principal evidencia de la tragedia que se ha instalado en el país.

Las y los jóvenes se ubican entre las principales víctimas del conflicto existente. Así, los varones jóvenes son los que alimentan el desarrollo del sicariato, mientras que las mujeres jóvenes son víctimas crecientes del feminicidio instalado sobre todo en la frontera norte del país. El tema está siendo estudiado y denunciado sistemáticamente, y en dicho marco se vienen acumulando evidencias contundentes sobre las perversidades que se desatan (y que luego cuesta mucho controlar) en este tipo de procesos. Algunos periodistas han retratado magistralmente estos fenómenos, destacándose el caso de Javier Valdez Cárdenas, que en “Los Morros del Narco” y en “Miss Narco” ha logrado caracterizar con gran precisión y sensibilidad esta verdadera tragedia.

En este marco, se despliegan –adicionalmente- otros fenómenos no menos graves, como es el caso del creciente número de jóvenes centroamericanos que mueren en el intento por cruzar el territorio mexicano y entrar ilegalmente a Estados Unidos, en el marco de un proceso controlado significativamente por mafias delincuenciales y “maras”, que lucran con la intención de un amplio número de centroamericanos de encontrar en Estados Unidos las oportunidades que no tienen en sus respectivos países. Los cementerios clandestinos encontrados en varios puntos del territorio nacional, son la muestra más evidente.

Pero el problema es mucho más complejo de lo que parece. Así, un gran trasiego de armas provenientes de los Estados Unidos y que diariamente atraviesan la frontera, inciden notoriamente en el desarrollo de esta tragedia, a lo que se suma, además, el creciente poder del Ejército mexicano, que ha sido acusado de violar los derechos humanos en sus operativos de seguridad. Sintomáticamente, algunos estudios muestran como el “mapa” de la violencia no coincide ni con el mapa de la pobreza ni con el mapa de la presencia del narcotráfico en el territorio, sino con la llegada del Ejército a “pacificar” los Estados más afectados por la violencia. La Revista NEXOS ha brindado la evidencia correspondiente.

Y en este marco, mientras los partidos políticos de oposición y la academia denuncian que la “guerra al narcotráfico” ha fracasado y plantean alternativas rigurosamente diseñadas (como las ofrecidas por la UNAM) el gobierno sigue empecinadamente con su estrategia y todo hace prever que ella no va a variar sino hasta el próximo año, con un nuevo gobierno.

C – Jóvenes y Violencias en Guatemala: Arrastres del Pasado y Desafíos del Presente

Las especificidades del vínculo entre jóvenes y violencias en Guatemala, al igual que lo que ocurre en Honduras y El Salvador, mezclan varios factores explicativos que conviene destacar, incluyendo la determinante incidencia de los procesos de guerra y paz en las dinámicas más específicamente vinculadas con la violencia relacionada con jóvenes. Estamos, evidentemente, ante sociedades altamente desiguales, con rasgos marcadamente autoritarios en sus dinámicas básicas, y en cuyo marco se enfrentaron sectores sociales y políticos de diverso signo, como parte de la dinámica de los procesos de distribución y control del poder.

La violencia relacionada con jóvenes guarda estrecha relación -sobre todo- con las dinámicas perversas del post-conflicto (que empujan a los jóvenes a incorporarse a diversas formas de delito y violencia), con los incompletos procesos de paz forjados en los años noventa y con los fuertes flujos migratorios, sobre todo hacia Estados Unidos. Estos tres procesos contribuyen claramente a la formación y al desarrollo de las “maras” o pandillas juveniles, que han ido desarrollando vínculos crecientes con el narcotráfico y el delito organizado, aunque siguen existiendo grupos que conservan las características originales de este fenómeno, esto es, grupos de jóvenes excluidos que se organizan para desarrollar vínculos protectores propios y desplegar iniciativas de socialización autónoma, entre jóvenes, sin involucrarse decididamente en la comisión de delitos.

Las respuestas desplegadas desde los gobiernos de la región, se han centrado en el desarrollo de la denominada “mano dura” (y hasta “super dura”) sustentada incluso en la aprobación de leyes “anti maras” (que luego han sido denunciadas como anti-constitucionales) que castigan la simple pertenencia a una pandilla, más allá de si sus miembros comenten o no delitos efectivamente. Estas respuestas, evidentemente, han hecho colapsar el sistema carcelario y han generado incluso más violencia, en la medida en que las pandillas han desarrollado sus propios mecanismos de defensa frente a la represión policial y el estigma social instalado en su contra, con la complicidad de los medios masivos de comunicación.

Sin duda, la “mano dura” se ha desplegado con más fuerza en Honduras y El Salvador (de la mano del combate al “terrorismo internacional” promovido por Estados Unidos) pero también ha tenido vigencia en Guatemala, donde los principales organismos de defensa y promoción de los derechos humanos han denunciado sistemáticamente los abusos policiales y las condiciones de hacinamiento de las principales cárceles del país. En dicho marco, se han denunciado particularmente las denominadas “ejecuciones extrajudiciales”, esto es, los homicidios cometidos contra jóvenes, sin mediar la intervención de la justicia, a manos de grupos paramilitares, cuando no han sido ejecutados por la misma policía.

El tema, que ha sido ampliamente diagnosticado y en relación al cual se han formulado varias propuestas alternativas, sigue ubicado entre las principales preocupaciones de la opinión pública, que no ha dudado en respaldar en las recientes elecciones a un militar retirado, el General Otto Pérez Molina, acusado de violar sistemáticamente los derechos humanos en tiempos del conflicto armado durante los años ochenta.

D – Jóvenes y Violencias en Argentina: Caracterizando el Delito Amateur

En Argentina, no existen “mapas de la violencia” del estilo de los ya comentados en el caso de Brasil, y la situación como tal, no tiene la gravedad de aquel país. En realidad, Argentina se ubica entre los países con niveles medios de violencia de América Latina (cercaños a los promedios regionales en este campo), aunque en algunas coyunturas en particular (como la que se vivió en los años siguientes a la crisis económica de 2001) los índices de violencia crecen significativamente, sobre todo en algunas zonas del país (la Provincia de Buenos Aires, por ejemplo, densamente poblada y atravesada por agudos conflictos sociales).

En los últimos tiempos, se han hecho tristemente célebres los denominados “pibes chorros”, en general adolescentes marginados que protagonizan diversas clases de delitos, incluyendo destacadamente robos y hurtos (raramente se involucran en secuestros, crímenes y otros delitos similares). Sin embargo, aunque este tipo de prácticas involucran a un amplio conjunto de adolescentes (varones, en su mayoría) luego –con el paso del tiempo- las dimensiones del fenómeno se reducen significativamente, por lo que algunos especialistas han caracterizado el fenómeno como “delito amateur”, destacando que son muy pocos los que luego se transforman en “delincuentes profesionales” (Kessler 2004).

Esto es así, en la medida en que la sociedad argentina no está afectada por fenómenos de poder paralelo (del estilo del narcotráfico, por ejemplo) al menos en las dimensiones y con la gravedad que dichos fenómenos afectan otros países de la región, como México, Colombia y Brasil, entre otros. Al mismo tiempo, la sociedad argentina cuenta con políticas públicas que permiten integrar paulatinamente a los diferentes sectores sociales, a través de seguros sociales y políticas compensatorias de las desigualdades sociales existentes, por lo cual, quienes desarrollan actividades delictivas en cierta etapa de su vida (durante la adolescencia, muy claramente) dejan de hacerlo a posteriori, en su etapa adulta.

Seguramente, los ejemplos más claros en los últimos años, son los vinculados con los programas de empleo (como el Plan Más y Mejores Trabajos) y los programas de transferencias de ingresos condicionadas (como el Plan Jefas y Jefes de Hogar y la Asignación Universal por Hijo) que han tenido impactos significativos, mejorando las condiciones de vida de amplios conjuntos de la población, afectados agudamente por la crisis de comienzos del nuevo milenio. Las evaluaciones disponibles demuestran que una buena parte de las y los beneficiarios de estos programas han sido jóvenes y mujeres, dos conjuntos poblacionales particularmente vulnerables en etapas de crisis.

Sin embargo, lo dicho no justifica desconocer los problemas existentes, sobre todo en lo que atañe a las dinámicas que envuelven a contingentes relevantes de adolescentes y jóvenes, expuestos a la persecución policial y/o a diversas manifestaciones de violencia en algunos espacios urbanos específicos, incluyendo los colegios secundarios que –en los últimos tiempos- ha motivado el desarrollo de programas de prevención de la violencia por parte del Ministerio de Educación, que cuenta –al respecto- con un eficiente Observatorio de la Violencia en las Escuelas¹, que ofrece regularmente insumos para el trabajo

¹ <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/programas/observatorio-argentino-de-violencia-en-las-escuelas/>

correspondiente, tanto en términos de diagnósticos de situación como en el terreno de la formulación e implementación de respuestas al respecto.

E – Jóvenes y Violencias en Uruguay: Estereotipos en una Sociedad Envejecida

Por su parte, Uruguay es –claramente- uno de los países con menores niveles de violencia social de la región, aunque –de todos modos- la sociedad expresa altos niveles de preocupación por la inseguridad pública, en las encuestas disponibles. Esto lleva a que también en el Uruguay, la agenda política incluya –recurrentemente- el tema de la rebaja de la inimputabilidad de los menores, sin que los actores políticos se pongan de acuerdo en torno a alguna medida concreta en tal sentido, en medio de una polarización importante entre sectores conservadores que claman por más controles y sectores progresistas que se niegan (aunque últimamente se encuentren más divididos en este campo) a procesarlas.

El gobierno nacional ha venido implementando un riguroso Observatorio de la Violencia² (adscrito al Ministerio del Interior) que desde hace algunos años venía brindando evidencias sólidas sobre las dimensiones –acotadas- del protagonismo de adolescentes en la comisión de algunos delitos, pero últimamente, el propio Ministro del Interior cuestionó tales evidencias, lo que motivó la renuncia de su Director, exponiendo ahora a la duda el trabajo regular del Observatorio. En todo caso, los extremos del tema están dados por la existencia de unos pocos cientos de “menores infractores” internados en las instalaciones del INAU (Instituto del Niño y el Adolescente) y el destaque permanente y sistemático (casi morboso) de las noticias que los tienen como protagonistas en los noticieros televisivos.

Importa destacar, en este marco, que la sociedad uruguaya se destaca en el concierto latinoamericano por contar con los menores niveles de pobreza y los mayores niveles de inversión social, aunque –es justo decirlo- la mayor parte de dicha inversión social se concentra en la población adulta mayor, restando escasos niveles de inversión (en términos históricos) para la infancia, la adolescencia y la juventud. Seguramente, por el propio carácter de sociedad envejecida (la estructura demográfica uruguaya se parece más a la dominante en Europa y muy poco a la dominante en América Latina) esto lleva a que los más viejos se sientan inseguros y adopten un discurso altamente estigmatizador en relación a la población adolescente más pobre, a la que discriminan claramente.

Pero el problema de la violencia relacionada con jóvenes va más allá del tema de los “adolescentes infractores”, y preocupa en gran medida cuando se expresa en el fútbol o en la dinámica cotidiana de algunos liceos (especialmente los más grandes y más heterogéneos desde el punto de vista del reclutamiento de alumnos, concentrados claramente en Montevideo). En este sentido, la sociedad uruguaya enfrenta en este plano complejos cuadros de situación, donde sectores diferentes de adolescentes y jóvenes que no logran destacarse en términos positivos (saberes escolares, destrezas deportivas, etc.) compiten recurriendo crecientemente a prácticas violentas que, si bien no tienen las dimensiones que se visualizan en otros países de la región, distan de ser irrelevantes.

² <http://www.minterior.gub.uy/webs/observatorio/>

Como veremos más adelante, esto se relaciona con escasos niveles de rendimiento escolar, y está motivando la implementación de respuestas novedosas que pretenden incidir en las principales expresiones del fenómeno (peleas entre estudiantes, insultos a profesores, etc.) que todavía están recluidas en lo que suele llamarse problemas de conducta.

F – Similitudes y Diferencias como Desafíos para Aprendizajes Compartidos

Las cinco situaciones esquemáticamente presentadas en las páginas precedentes, permiten constatar la existencia de similitudes y diferencias significativas en lo que atañe a las violencias relacionadas con jóvenes. Si se adopta incluso una perspectiva más amplia, esto puede visualizarse más claramente, y en tal sentido, el Mapa de la Violencia relacionada con Jóvenes de América Latina (Waiselfisz 2008) permite corroborar que nuestra región se ubica –lejos- en el primer lugar a nivel mundial, al tiempo que permite apreciar las notorias diferencias existentes –a su vez- entre países.

Respecto a la comparación entre regiones del mundo, las cifras (de 2005) son más que elocuentes: mientras que la tasa combinada de mortalidad violenta en jóvenes (que combina homicidios, suicidios y accidentes de tránsito) es de 43.4 por 100.000 habitantes en América Latina, llega apenas al 7.9 en Europa, al 12.0 en Asia, al 13.8 en Oceanía, al 29.9 en América del Norte, al 31.2 en África y al 39.6 en el Caribe. Estas diferencias, por cierto, no se constatan en la población no joven (niños y adultos), grupo en el cual las tasas son más parecidas (ubicadas en torno a 20 por 100.000 habitantes en África, América Latina y el Caribe, superadas en América del Norte -29.5- y algo menores en Europa y Oceanía).

Por su parte, en la comparación entre países, las tasas más altas se registran en El Salvador, Colombia, Venezuela y Brasil, mientras que Chile, Uruguay, Argentina, Costa Rica, República Dominicana y Cuba se ubican entre los países con menores niveles de este tipo de violencia. En una situación intermedia, se ubican Ecuador, Nicaragua, Paraguay, Panamá y México (cifras de 2005), siempre según el Mapa de la Violencia 2008. Y a esto habría que sumar que al interior de los países, también se constatan diferencias importantes. Algunos estudios centrados en el caso de Brasil, por ejemplo, han demostrado que mientras en algunos Estados los niveles de violencia son elevados (como Río de Janeiro, Pernambuco y São Paulo) en otros se verifican situaciones más acotadas (como en Santa Catarina y Río Grande do Sul).

Definitivamente, en esto como en muchos otros fenómenos por el estilo, se aplica el principio que sostiene que ante la heterogeneidad de situaciones, se impone la diversidad de soluciones. En algunos casos, las medidas más pertinentes se ubicarán en el control de poderes paralelos (claramente en ciudades con elevada presencia de narcotráfico), al tiempo que en otras se impondrán medidas vinculadas con el ofrecimiento de oportunidades para el uso positivo del tiempo libre de adolescentes y jóvenes (deporte, recreación, cultura, etc.), combinando respuestas pertinentes para quienes cometen delitos, recurriendo a la privación de libertad como último recurso (en línea con las convenciones internacionales vigentes en este plano) y priorizando las denominadas medidas alternativas (trabajos comunitarios, libertad vigilada, justicia juvenil restaurativa, etc.).

La experiencia indica, claramente, que las estrategias basadas exclusivamente en la “mano dura”, no sólo no han solucionado los problemas enfrentados, sino que incluso los han agravado, y los mejores ejemplos se encuentran –evidentemente- en Centroamérica (una abundante literatura avala este juicio, categóricamente). Este tipo de enfoques tienen escasa incidencia en el Cono Sur, pero la opinión pública (empujada por campañas mediáticas devastadoras) presiona crecientemente en tal sentido. Una amplia literatura analítica muestra contundentemente estas “lecciones aprendidas”, tal como lo hemos documentado en un “estado del arte” realizado hace algunos años, y que se sintetiza claramente en el siguiente cuadro analítico:

	Experiencias Exitosas	Experiencias Innovadoras	Experiencias Cuestionables
Atención Primaria	Escuelas Abiertas de Brasil (Unesco – Ministerio Educación) Fomento de Cultura de Paz en Escuelas (Unesco y Asociados)	Participación Juvenil en Procesos de Presupuesto Participativo Participación Juvenil en Control Social de Políticas Públicas	Campañas “Moralizadoras” a Través de Medios Masivos de Comunicación y de la Educación Formal
Atención Secundaria	Capacitación e Inserción Laboral de Jóvenes Vulnerables	Participación Juvenil en Experiencias de Desarrollo Local y Comunitario	Casas de la Juventud y Clubes Juveniles para “Potenciales Delincuentes”
Atención Terciaria	Sistema de Justicia Juvenil y Medidas Alternativas a la Privación de Libertad en Costa Rica	Sistemas Modernos de Privación de Libertad a Adolescentes en Conflicto con la Ley	Programas de “Mano Dura” y de “Tolerancia Cero” en Centroamérica

Notas Aclaratorias: Atención Primaria: Consiste en las medidas más generales y difusas que tienden a operar mucho antes que ocurran los hechos delictivos, promoviendo acciones de no violencia y el incentivo de caminos alternativos al delito y la violencia. Atención Secundaria: Las políticas y los marcos legales se enfocan a desarrollar medidas centradas en las respuestas más inmediatas a los actos de violencia, dirigidas a grupos o individuos ligados a pandillas juveniles o a grupos similares. Atención Terciaria: Las políticas y marcos legales se orientan a intervenciones centradas en la atención a largo plazo, con posterioridad a los actos violentos, e intentos por reducir los traumas o la discapacidad de larga duración. Experiencias Exitosas: Son aquellas que han sido probadas y evaluadas científicamente y han mostrado resultados e impactos satisfactorios en los jóvenes beneficiarios, en un número suficiente de casos. Experiencias Innovadoras: Son aquellas que han sido ensayadas y evaluadas de manera preliminar, y han mostrado buenos resultados, pero todavía se carece de un número suficiente de casos. Experiencias Cuestionables: Son aquellas que han sido ensayadas y evaluadas, en un número suficiente de casos y se ha constatado que no reúnen las condiciones mínimas necesarias como para ser consideradas experiencias exitosas o buenas prácticas.

Fuente: RODRIGUEZ, Ernesto (2006) **Políticas Públicas y Marcos Legales para la Prevención de la Violencia Relacionada con Adolescentes y Jóvenes: Estado del Arte en América Latina 1995 – 2004**. GTZ – OPS, Lima.

II – ESCUELAS ABIERTAS EN BRASIL: UNA EXPERIENCIA CONSOLIDADA

El Programa Abriendo Espacios fue diseñado originalmente por la Oficina de la UNESCO en Brasilia en el año 2000, en el marco de la Cumbre del Milenio y de la celebración del Año Internacional dedicado a Cultura de Paz, designado por las Naciones Unidas, y sirvió de base para el diseño del Programa Escuelas Abiertas que el Ministerio de Educación viene implementando desde 2004 y que ya ha sido asumido como política pública.

A – El Modelo Diseñado Originalmente: Enfoques Teóricos y Metodología de Trabajo

El Programa ha sido definido –desde su propio origen- como una iniciativa centrada en los jóvenes, las comunidades y la escuela como institución clave en estos dominios. En palabras de Marlova Noleto, “*detrás de una idea aparentemente simple -la apertura de las escuelas los sábados y domingos para ofrecer a los jóvenes y sus familias actividades de cultura, deporte, arte, recreación y formación profesional- hay una estrategia destinada a empoderar a los jóvenes, fortalecer las comunidades, fortalecer el rol de la escuela y contribuir a la reducción de los índices de violencia, construyendo una cultura de paz*”³.

De este modo, el programa procuró –desde el inicio- articular tres dimensiones claves del desarrollo en el plano local, que no siempre (en realidad sólo excepcionalmente) mantienen relaciones dinámicas y fluidas: los jóvenes, las escuelas y las comunidades. Esto es así, debido a que muchas veces las comunidades estigmatizan a los jóvenes (por sus comportamientos alejados de la “normalidad” comunitaria), al tiempo que las escuelas funcionan con total autonomía de sus entornos (sin utilizar la riqueza local en los procesos pedagógicos). Por ello, muchas veces, los propios jóvenes atacan y destruyen la infraestructura escolar y comunitaria, con la que no se sienten identificados.

El supuesto básico de la experiencia, es que uno de los factores claves para explicar la violencia juvenil está constituido por la falta de infraestructura y la ausencia de iniciativas en el campo deportivo, cultural y recreativo, que permitan canalizar las energías, el tiempo libre y los intereses de las nuevas generaciones. Y en la misma línea, el programa se sustenta en la convicción de que la educación no es un patrimonio excluyente de las instituciones educativas, sino que se despliega en muy diversas esferas de la sociedad, por lo cual, se puede enseñar y aprender a través de muy diversas estrategias (incluidas las relacionadas con la lúdica) y a partir de los esfuerzos de muy diversos actores (comunidades, escuelas, familias, medios de comunicación, etc.).

Por ello, el Programa se apoya en la reflexión y en los aportes de connotados pensadores de la educación en el mundo, incluyendo destacadamente a Paulo Freire, junto a otros pensadores brasileños (como Anísio Teixeira) y del mundo (como John Dewey, Edgar Morin y Jacques Dellors, entre otros) y convoca a participar a un amplio y plural conjunto de instituciones (públicas y privadas) operantes en los campos antes destacados.

³ En la introducción de la Sistematización del Programa Abriendo Espacios publicada por la UNESCO a fines de 2008 (UNESCO 2008a, 2008b y 2008c).

Por todo lo dicho, y aunque la iniciativa puede ser un referente fundamental para encarar desafíos similares en contextos muy diversos, ha sido definido -desde un principio- como un programa flexible, que debe sustentarse en la autonomía de los actores locales para diseñarlo con el perfil específico que se estime más pertinente. En cualquier caso, el programa cuenta con “señas de identidad” muy precisas y de gran valor (ver recuadro).

Elementos Básicos de la Identidad del Programa

Abriendo Espacios cuenta con un conjunto básico de “señas de identidad”. La sistematización de la experiencia publicada por la UNESCO a fines de 2008, los presenta -textualmente- de este modo:

- 1 – El respeto y la valorización de la educación de calidad y del papel de los educadores (profesores, directores y otros miembros de la comunidad escolar) traducidos en constantes y periódicas formaciones continuadas, producción de publicaciones destinadas a ellos y otras acciones afines.
- 2 – La importancia de la integración entre las acciones regulares de la escuela (y su proyecto pedagógico) y las acciones desarrolladas durante los fines de semana.
- 3 – La importancia de la integración de la dirección pedagógica de la escuela (definidores y ejecutores de líneas pedagógicas) en la planificación conjunta de las acciones de fin de semana con la coordinación del programa.
- 4 – La práctica de una relación dialógica y democrática con los socios y con toda la comunidad escolar.
- 5 – La construcción y la definición colectiva con los socios locales de las fases y acciones del programa.
- 6 – La valorización y la promoción de la cultura local, la preocupación con la construcción de relaciones positivas con la comunidad local.
- 7 – La identificación y la valorización de los talentos locales.
- 8 – La valorización y la promoción de las organizaciones no gubernamentales comunitarias.
- 9 – La práctica de la comunicación permanente y el constante flujo de informaciones entre los profesionales involucrados en el programa.
- 10 – La elaboración constante de publicaciones sobre temas relacionados con el programa, como importante instrumento de producción y diseminación de conocimiento.
- 11 – La determinación de criterios de “riesgo y vulnerabilidad social” como fundamentales para la selección de escuelas participantes en el programa.

Fuente: UNESCO **Guia Passo a Passo para a Implantação do Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura de Paz**. Brasilia 2008.

En la misma línea (flexibilidad, autonomía local, etc.) la sistematización del programa destaca los 10 pasos básicos a recorrer para implantar la iniciativa, con las necesarias adaptaciones a las respectivas realidades particulares:

1 – *Tomando la Decisión*: se trata de un momento clave, en el que se expresa la voluntad política de las autoridades competentes, para impulsar el programa.

2 – *Estructurando el Programa y Discutiendo su Formato*: más allá del formato básico, se discuten sus aplicaciones concretas, con todos los implicados en su dinámica específica.

3 – *Formando el Equipo de Coordinación Central*: la clave es determinar -con precisión- quien hace qué (tanto entre instituciones como entre técnicos y profesionales).

4 – *Definiendo los Criterios para Seleccionar las Escuelas Participantes*: sin duda, es una de las claves de éxito de la experiencia y de su pertinencia (ver recuadro).

5 – *Construyendo los Equipos Locales e Iniciando el Proceso de Formación Continuada*: se trata de un componente clave para la motivación y la alineación con el programa.

6 – *Movilizando la Comunidad y Realizando Diagnósticos*: para identificar problemas a encarar y definir respuestas pertinentes, generando sentido de pertenencia en los actores.

7 – *Definiendo las Actividades y Divulgando las Ofertas*: es lo que los participantes (jóvenes, familias, comunidades) efectivamente “ven” del programa.

8 – *Abriendo las Puertas, Integrando Escuela y Comunidad*: la apertura debe concretarse en varios planos simultáneos (espacios físicos, actitudes, participación horizontal, etc.).

9 – *Monitoreando y Evaluando el Programa*: a concretar desde el comienzo mismo de la experiencia, contando con herramientas pertinentes.

10 – *Documentando Sistémicamente la Experiencia*: otra actividad clave para acumular “memoria” y desarrollar los correspondientes aprendizajes institucionales y comunitarios.

Los enfoques y hasta los propios términos con los que la experiencia fue desarrollada desde su inicio, muestran a las claras las orientaciones básicas de la misma. Así queda establecido, por ejemplo, al momento de comenzar con la selección de escuelas a participar de la experiencia (“formular invitaciones, no convocatorias”) o al momento de definir los actores a invitar a ser partícipes de la conducción de estos procesos (directores y profesores de escuelas, líderes comunitarios, jóvenes, ONGs operantes en la zona, etc.) destacando el valor de lo local (tradiciones, liderazgos, etc.).

Hasta el nombre que el programa adoptó en cada caso particular, fue variando (espacio abierto, escuela abierta, escuela para la familia, escuela abierta para la ciudadanía, etc.) lo que muestra claramente la flexibilidad asumida, respetando siempre el formato básico (la idea de “abrir” las escuelas) como clave de éxito en prevención de violencia, inclusión social, educación y construcción de ciudadanía.

Criterios Básicos para la Selección de las Escuelas Participantes

- 1 – Están localizadas en áreas violentas, en las que viven poblaciones amplias, en situación de vulnerabilidad social.
- 2 – Están situadas en áreas con poca o ninguna disponibilidad de espacios públicos y alternativas de cultura, deporte, recreación y entretenimiento.
- 3 – Presentan altos niveles de violencia en la escuela, en su entorno o en ambos espacios.
- 4 – Presentan buena infraestructura –espacio físico, biblioteca, laboratorio de informática, gimnasios para deporte- con la que operar.
- 5 – Presentan buena receptividad de la dirección para la implementación del programa.

B – Evaluaciones Realizadas: Bahía, Río, Pernambuco, Porto Alegre y Sao Paulo

El programa –como ya fue dicho- comenzó en el año 2000, con experiencias en los Estados de Río de Janeiro, Bahía y Pernambuco. A ellas se sumaron luego las de Río Grande do Sul y São Paulo, y más tarde Sergipe y Cuiabá. Tal como se describe esquemáticamente en el recuadro de la página siguiente, en su conjunto estas experiencias impactaron en más de 6.000 escuelas y más de 2 millones y medio de participantes (mayoritariamente jóvenes). En el caso de São Paulo, se trató de una cobertura prácticamente universal, dado que se trabajó en más de 5.000 escuelas sobre un total de 6.000.

En todos los casos, se realizaron sistematizaciones y evaluaciones, comparando el desempeño de las escuelas participantes del programa con otras similares (en cuanto a sus características básicas) pero que no participaron de la iniciativa. Los resultados, en todos los casos, fueron altamente satisfactorios, tanto en lo que atañe al descenso de las principales expresiones de violencia, como en lo que atañe al desarrollo de un mayor sentido de pertenencia, aumento de la autoestima personal y comunitaria y hasta en términos de rendimiento escolar (muchos “desertores” volvieron a estudiar).

“Al justificar la adhesión de sus escuelas al programa, 74,1 % de los directores bahianos destacan como causa principal la contribución de Abriendo Espacios a la disminución de la violencia en la comunidad. Del total de beneficiarios en el Estado, 81,7 % declaran que la entrada de la escuela al programa colabora con la reducción de los problemas relacionados con la violencia, el uso de drogas y las bebidas alcohólicas. Este posicionamiento se repite en Río de Janeiro, donde el 82 % de los animadores y el 69,5 % de los alumnos participantes afirman que el programa ayuda a disminuir la violencia en la escuela. El impacto de Escuela Abierta en la reducción de la violencia en otros locales, en el barrio o en la familia, también es referido por 72,3 % de los animadores y 43,2 % de los alumnos fluminenses. Mientras tanto, para el 40,9 % de los alumnos y 41,2 % de los profesores de las escuelas participantes de Río Grande do Sul, la violencia en la escuela

cayó, la percepción es común apenas en el 33 % de los alumnos y el 32,6 % de los profesores de escuelas gaúchas no participantes” (Rolim 2008).

Escuelas Abiertas en Brasil: Principales Experiencias

	Pernambuco	Río de Janeiro	Bahía	Porto Alegre	Sao Paulo
Nombre del Programa	Escuela Abierta	Escuelas de Paz	Abriendo Espacios	Escuelas Abiertas para la Ciudadanía	Escuela de la Familia
Inicio del Programa	Agosto 2000	Agosto 2000	Diciembre 2001	Agosto 2003	Agosto 2003
Cantidad de Escuelas	450	300	100	150	5.306
Cantidad de Participantes	360.000	120.000	50.000	210.000	1,5 millones
Situación a fines 2008	450 escuelas abiertas	311 escuelas abiertas	107 escuelas abiertas	255 escuelas abiertas ⁴	2.563 escuelas ⁵
¿Ha sido Evaluado?	SI ⁶	SI ⁷	SI ⁸	SI ⁹	SI ¹⁰
Observaciones Destacadas	Experiencia clave para probar enfoques y metodologías	Experiencia clave para probar enfoques y metodologías	Experiencia clave para probar enfoques y metodologías	En 2007, el Programa se transformó en política pública ¹¹	Prácticamente, fue programa universal (son 6.000 escuelas en total)

⁴ 146 son parte del Programa Federal Escuelas Abiertas; 109 siguen siendo parte del Programa Escuela Abierta para la Ciudadanía, en el interior.

⁵ 2.530 siguen siendo “escuelas de la familia”, mientras que 33 son parte del Programa Federal Escuela Abierta.

⁶ J.J. Waiselfisz y J. Maciel **Revertendo Violencias, Semeando Futuros: Avaliação de Impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco**. UNESCO, Brasilia 2003.

⁷ J.J. Waiselfisz y J. Maciel **Revertendo Violencias, Semeando Futuros: Avaliação de Impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco**. UNESCO, Brasilia 2003.

⁸ Miriam Abramovay (coord.) **Abrindo Espaços: Bahía. Avaliação do Programa**. UNESCO y Otros, Brasilia 2003.

⁹ Varios Autores **Fazendo a Diferença: Escola Aberta para a Cidadania no Estado do Rio Grande do Sul**. UNESCO – Secretaría de Educação do Rio Grande do Sul, Brasilia 2006.

¹⁰ Gabriela Athias **Dias de Paz: A Abertura das Escolas Paulistas para a Comunidade**. UNESCO, Brasilia 2006.

¹¹ Ley 12.865/07, aprobada por unanimidad por la Asamblea Legislativa el 18 de diciembre de 2007.

Otra de las técnicas utilizadas en las evaluaciones realizadas, fue la vinculada con los registros de ocurrencia de incidentes violentos en el ámbito de las escuelas, con base en un compendio de los 16 incidentes violentos tipificados en el Código Penal Brasileño, comparando las escuelas participantes con su propio pasado (registros de 2000 y 2002) y con escuelas no participantes del programa.

La evaluación de las experiencias de Río y Pernambuco (Waiselfisz 2003) muestra caídas significativas en la mayor parte de tales delitos. En Río, en muchos casos (homicidios, suicidios, peleas o ataques con armas de fuego o con otras armas, uso de drogas, porte de armas diferentes a las de fuego) el descenso fue del 100 %, mientras que en peleas o ataques sin armas y tráfico de drogas, el descenso fue más acotado (69 y 68 % respectivamente), al tiempo que los hurtos sólo bajaron 2 % y en los robos (con y sin armas de fuego), las agresiones sexuales, las ofensas personales y el porte de armas de fuego, se registraron ciertas regresiones. Por su parte, el mismo estudio muestra resultados aún mejores en Pernambuco (caídas del 100 % en la mayor parte de los delitos y algunas pocas regresiones, acompañadas de algunos casos de “progresiones imperfectas”).

Otra de las técnicas utilizadas para la evaluación de esta fecunda experiencia, recolectó “historias de vida” para retratar casos de éxito (aún en condiciones sumamente complejas) recurriendo a estrategias diversas (música, deportes, etc.) y si bien se trata de “testimonios” sin validez estadística en términos de posibles “generalizaciones”, son muestras más que elocuentes de los avances logrados. Es el caso, por ejemplo, de la evaluación de las experiencias de São Paulo (Athias 2008) realizada por una periodista especializada en este tipo de dinámicas de promoción social y enfrentamiento a la exclusión social existente.

“Pacificar la escuela y hacerla actuar como institución aglutinadora de comunidades empobrecidas es el primer paso para mejorar la calidad de la educación pública. En escuelas amenazadas por tiroteos e invasiones de pandillas, con alumnos peleando entre sí y agrediendo profesores, no hay clima para enseñar ni para aprender. La apertura de las escuelas durante los fines de semana contribuyó a pacificar locales donde el conflicto y la tensión causados por la violencia urbana ya se habían incorporado a la rutina”.

“Es el caso de la Escuela Crispim de Oliveira, en Brasilandia, periferia de la zona norte de São Paulo, donde hurtos e invasiones con armas hacían parte del día a día. Para atraer a la comunidad y disminuir conflictos, el entonces Director, Albino de Freitas, que también es actor, pasó a producir shows en los que imitaba cantores populares como Sydney Magal. En Jairé, pequeño distrito en la región de Juréia, la mayor reserva de Mata Atlántica situada en la región sur del Estado, una pequeña escuela aprendió a lidiar con adolescentes ‘problemáticos’. Todo fue resuelto con pedagogía, sabiduría y paciencia. Hoy, esos jóvenes son monitores de actividades y montaron una banda musical que ensaya en la escuela. Esto comprueba que la escuela necesita cuidado e interacción, no policía”.

Muchos ejemplos como estos son descritos por la autora de este interesante “retrato” de las “escuelas de familia” de São Paulo, y se constituyen en ejemplos paradigmáticos de los cambios que el programa produce en los participantes, más allá de las estadísticas que aunque tienen validez más amplia, muchas veces no pueden reflejar cabalmente la realidad.

C – Logros y Aprendizajes: ¿Por Qué Funciona el Programa?

¿Cuáles son las claves del éxito de esta iniciativa programática? Se trata de una pregunta de gran relevancia, y la respuesta se estructura en torno a dos procesos simultáneos: (i) en la Escuela Abierta, las y los jóvenes excluidos encuentran lo que no encuentran en la escuela clásica: oportunidades; y (ii) en la Escuela Abierta las y los jóvenes excluidos se sienten escuchados, tenidos en cuenta, valorados (lo que no ocurre -más que excepcionalmente- en la escuela clásica).

Algunos de los testimonios recogidos en las diferentes evaluaciones realizadas, entre supervisores del programa, son más que elocuentes en este sentido (Rolim 2008):

“El involucramiento de los alumnos es total, ellos se entregan, no quieren salir de la escuela. Sin obligarlos, ellos se quedan. Hay días que, a las cinco y media o a las seis horas, todavía están aquí. Ellos lo dicen así: ‘profesora, ¡espere sólo un poquito más! No puedo esperar, mi horario terminó, tengo que ir a mi casa, mañana volvemos’”.

“Antes, eran pocos alumnos, porque ellos tenían aquella temeridad que, de quedarse en la escuela, ¿que régimen sería? ¿Sería del mismo modo que funciona durante la semana? A partir del momento que ellos perciben que pueden correr por los corredores, que pueden saltar; que tienen un diálogo más abierto, más libre, sin muchas reglas, ellos comienzan a llegar y quedarse. Y fíjese que la mayor parte de nuestra clientela es de alumnos de la escuela”.

También son altamente expresivos de estas percepciones, las opiniones recogidas en los grupos focales con jóvenes, realizados en el marco de las diversas evaluaciones realizadas:

“No tengo nada para hacer en casa y, en vez de estar haciendo bestialidades en la calle, vengo para acá a practicar deportes, encontrar amigos... El Programa Escuela Abierta cambió mucho nuestra vida ¿no? Antes no hacía nada, me quedaba en casa mirando televisión, jugando videojuegos y, ahora, vengo aquí a conocer más personas, hacer nuevas amistades y hasta encontrarme con nuestros propios amigos, y reunirnos para aprender a jugar voleibol”.

Pero la oferta de oportunidades es apenas un aspecto relevante. En realidad, es la propia identificación con la escuela lo que empieza a cambiar con el desarrollo del programa. En palabras de Rolim (2008) *“la escuela, entonces, deja de ser vista como un lugar de obligaciones y exigencias burocráticas eternas o como un espacio para la sujeción pura y simple delante de reglas en cuya definición los propios alumnos no participaron y que, por eso mismo, les parecen tantas veces desprovistas de sentido. Ya no será posible identificar la escuela, nada más que con posturas autoritarias o irrespetuosas, ni imaginarla con aulas aburridas o increíblemente chatas, mientras se aguardan ansiosamente los intervalos. Durante la semana, muchos de esos problemas podrán continuar siendo dolorosamente reales, pero la escuela ya será otra, porque cada fin de semana, cosas mucho más interesantes, instructivas, divertidas y mejoradas con la liberalidad ocurren allí. Y si cada sujeto le da al espacio una nueva significación, algo en el mismo se altera”*.

Con el programa, además, los jóvenes viven la experiencia de una acogida de la cual carecen no sólo durante la semana en la propia escuela, sino también y fundamentalmente en sus interacciones cotidianas en el barrio donde viven y en el conjunto de la sociedad, donde la gente los mira con recelo y sin piedad y en el mejor de los casos con indiferencia. En más de un sentido, las y los jóvenes que participan de las escuelas abiertas forman parte de un conjunto poblacional “invisible” y hasta “peligroso”.

De nuevo en palabras de Rolim (2008) “*sobre cada uno de esos jóvenes pesa una nube de estigmas y maldiciones. Alienados o vándalos, dicen unos, drogados o bandidos, gritan otros. Sin que nadie, efectivamente, manifieste disposición a verlos, a comprenderlos más allá de los gestos ‘abusivos’ con los cuales intentan dotar de sentido una existencia cuyo pasado debe ser olvidado y en cuyo futuro ya no vale la pena pensar. Por eso invisibles, porque no son identificados concretamente como personas. Existencia, en síntesis, que sólo es sensible en las categorías sociológicas o en la condición jurídica de la inimputabilidad*”.

“*Ellos que, súbitamente, son recibidos en la escuela como personas autónomas, aptas para decidir sobre los espacios que desean frecuentar y sobre las actividades que quieren desarrollar. Y aquellos que les dan la bienvenida les hacen preguntas respecto de qué les gustaría hacer, viabilizan que puedan permanecer, estimulan que expresen sus deseos y sus vocaciones reales. Experiencia radical por la cual afirmamos relaciones humanas sustentadas en la escucha; vale decir, en la consideración mayor para con el otro y orientadas por la búsqueda de la satisfacción plena de los que interactúan con nosotros*”.

Por otro lado, el programa promueve una intensificación de los intercambios entre la escuela y la comunidad circundante, lo cual propicia -en palabras de Rolim (2008)- dos descubrimientos fundamentales: “*primero, las escuelas encuentran en las comunidades valores, tradiciones y potencialidades antes desconocidas; acto seguido, las comunidades identifican en las escuelas recursos inéditos y posibilidades antes siquiera imaginadas. En innumerables experiencias, son los propios profesores y directores los que relatan que, antes del programa, las relaciones de sus escuelas con las comunidades eran obstaculizadas por el miedo y el preconcepto. Por otro lado, cuando los que antes destruían las escuelas abandonan esas prácticas (porque perciben que aquellas instituciones son importantes para ellos mismos o para sus hijos o parientes) están, de alguna forma, respondiendo a un movimiento institucional que reveló la disposición a incluirlos*”.

Las evaluaciones disponibles ofrecen mucha evidencia en este sentido.

Por último, Rolim (2008) sostiene que “*pensando sobre las razones de su éxito, se debe destacar que el programa tiene en su concepción una propuesta que es, por naturaleza, plural. Dentro de un mismo espacio público y en un mismo marco organizacional son realizadas actividades muy variadas que, por eso mismo, atraen públicos con preferencias e inclinaciones diversas. En relación a la juventud, esto significa la chance de aproximar grupos diversos (galeras, tribus) que, de otra forma, sólo percibirían sus distancias. Pero si la distancia es la medida de la extrañeza, la proximidad es la escala del reconocimiento. Si estamos próximos, no hay diferencia que nos des-asemeje. El programa aproxima a los jóvenes entre sí y a éstos con los adultos profesores y familiares, sin que nadie sea necesariamente convertido al estilo o preferencia de otro*”.

D – De Experiencia Piloto a Política Pública: Avances y Desafíos a Encarar

Como resultado lógico de una experiencia exitosa, lo que comenzó siendo un programa piloto (Abriendo Espacios) impulsado fuertemente por un organismo internacional (la UNESCO) se convirtió rápidamente en política pública (Escuelas Abiertas) a cargo de un organismo gubernamental (el Ministerio de Educación). Ello ocurrió en 2004, luego de cuatro años de fecundas experiencias, en diversos contextos territoriales, sociales y educativos, desplegadas con formatos comunes pero adaptados decididamente a las circunstancias particulares de cada caso específico.

Si bien ambos organismos (la UNESCO y el Ministerio de Educación) trabajaron juntos desde el inicio mismo del programa, el protagonismo fue pasando claramente de la UNESCO al Ministerio de Educación. Así, mientras que en los comienzos del proceso había que probar metodologías, convocar actores y desarrollar prácticas concretas que validaran el enfoque teórico con el que se proponía operar, paulatinamente se debió pasar a un esquema que prioriza los impactos efectivos en contingentes significativos de jóvenes, lo cual, sólo puede concretarse en el marco de políticas públicas altamente consensuadas, que cuentan con recursos en gran escala y se despliegan con las legitimidades institucionales que sólo se construyen en el largo plazo y desde la gestión estatal.

Adicionalmente, en este marco se han podido ir consolidando espacios de trabajo interinstitucional, abarcando una amplia gama de actividades complementarias. Así, diversos ministerios se han asociado para ofrecer servicios en el campo de las actividades priorizadas desde un comienzo (deportes, cultura, etc.) y también otros no tan previstos en los orígenes de la iniciativa, pero que fueron ampliamente demandados y se fueron incorporando a la oferta disponible (salud, capacitación laboral, etc.). En la misma línea, se han ido consolidando las experiencias que promueven la articulación de esfuerzos entre instituciones gubernamentales y de la sociedad civil, enriqueciendo los aprendizajes.

Sin duda, estos procesos impulsan cambios relevantes en la dinámica de las políticas públicas y en las instituciones participantes, pero a la vez corren el riesgo de rutinizarse, una vez que se transforman en políticas públicas que se aplican en gran escala, perdiendo en cierta medida las posibilidades de control que se despliegan cuando todavía son experiencias piloto, acotadas en su alcance efectivo. El entusiasmo que despiertan al comienzo, se va transformando en costumbre con el paso del tiempo, y ello atenta contra el cuestionamiento permanente de las prácticas que se despliegan, a la luz de los objetivos originalmente definidos y acordados.

Por ello, junto con la legítima preocupación por el logro de impactos masivos, es preciso desplegar esfuerzos que enfrenten las tendencias a la rutinización de estos procesos, introduciendo innovaciones en forma permanente, a los efectos de evitar la burocratización de prácticas que deben permanecer frescas y atractivas. En dicho marco, es explicable que varias de las experiencias pioneras hayan hecho un paréntesis en su desarrollo efectivo, al tiempo que algunas han cerrado y otras se han ido abriendo. El equilibrio entre relevancia (cobertura) y pertinencia (calidad) desafía constantemente a quienes impulsan este tipo de experiencias, y se trata –sin duda- de equilibrios dinámicos que cambian constantemente.

III – ESCUELAS PARA LA EQUIDAD EN LA EXPERIENCIA MEXICANA

En el caso mexicano, las escuelas se abren solo los sábados, y el énfasis de la experiencia está centrado en la promoción de la equidad. Hasta el momento, participan del programa alrededor de 900 escuelas ubicadas en seis de los Estados donde se registran los cuadros más agudos de violencia.

A – Antecedentes y Justificación del Programa

Como en la mayor parte de los otros casos nacionales incluidos en esta evaluación comparada, en el caso mexicano la Secretaría de Educación Pública (SEP) fue acumulando evidencias respecto al aumento (paulatino en algunos casos, explosivo en otros) de diversas manifestaciones de violencia dentro de los establecimientos escolares y/o en sus entornos más inmediatos: acoso y violencia sexual, agresiones físicas y psicológicas, peleas entre pares, violencia en el noviazgo, embarazos no deseados, homofobia, lenguajes sexistas, uso de celulares y videocámaras para filmar actos de violencia y diversas formas de discriminación por no cumplir con los esteriotipos masculino y femenino y/o por identificación con nuevas identidades juveniles, entre otras de menor relevancia¹².

Las consecuencias de todo este preocupante cuadro de situación eran muy claras: la violencia afecta el rendimiento escolar, el clima escolar y la calidad de vida, además de ser un factor estrechamente asociado a la deserción escolar y otros fenómenos conexos. Por ello, con el apoyo de la OEI se procedió a diseñar un programa que intentara responder pertinente a tales desafíos, que se justifica en las consideraciones siguientes:

- *Incorpora la perspectiva de género en las políticas educativas gracias al presupuesto asignado que emana de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.*
- *Genera estrategias que involucran la participación de toda la comunidad educativa desde un enfoque de género transversal.*
- *Recupera y ofrece espacios de expresión y protección para jóvenes ante la creciente ola de violencia en el país durante los últimos años.*
- *Oferta educación extracurricular en el espacio escolar y fuera de los horarios establecidos, lo cual contribuye a la recuperación de la función social de la escuela como centro comunitario.*
- *Se respalda en la experiencia exitosa de “Escuelas Abiertas” en Brasil (y otros países de América Latina) desplegada con la UNESCO y los gobiernos locales.*

De este modo, la SEP procura contribuir al combate de la violencia social y política creciente en el contexto mexicano, actuando en los espacios que administra y a través de estrategias pertinentes en el marco de la propia dinámica educativa.

¹² Esta sección está construida sobre la base de la presentación realizada por Juliette Bonafé, Coordinadora del Programa, en el Seminario Internacional “Abriendo Escuelas para la Equidad: Reflexiones y Perspectivas” (México D.F. 11 y 12 de octubre de 2011).

B – Desarrollo de la Experiencia 2008 - 2011

El programa se propuso el logro de tres grandes objetivos: (i) abrir las escuelas secundarias públicas para proponer actividades culturales, formativas y deportivas con un contenido enfocado hacia la prevención de la violencia y la promoción de la equidad de género; (ii) reducir la violencia de género en las comunidades educativas del proyecto; y (iii) disminuir la deserción escolar, partiendo de la premisa de que una escuela libre de violencia constituye un entorno favorable al aprendizaje y mejora los logros educativos.

La estrategia de implementación quedó sustentada (en el diseño) en cuatro grandes tipos de acciones: (i) selección de estados y municipios; (ii) realización de diagnósticos participativos; (iii) conformación de redes de gestión involucrando a los actores más relevantes; y (iv) realización de las jornadas sabatinas.

Para la selección de Estados y Municipios se procedió a realizar un riguroso análisis de las estadísticas sociales y de violencia disponibles (especialmente en lo referido a violencia contra las mujeres, maltrato infantil y deserción escolar), al tiempo que se identificaron los criterios institucionales y organizativos que mejor se adaptaban a las necesidades del programa. Sobre esta base se seleccionaron -finalmente- 119 escuelas para la fase piloto, ubicadas en los municipios más violentos de Chihuahua, Durango, Guerrero, Jalisco y el Estado de México.

Para concretar los diagnósticos participativos se trabajó con los siguientes parámetros:

- *Presentación del proyecto a escuelas y firma voluntaria de carta compromiso del/la Director/a para incorporarse.*
- *Confección de la línea base sobre la situación de violencia escolar con enfoque de género para definir parámetros de comparación antes-después de la intervención del proyecto.*
- *Realización de talleres con actores clave para obtener información sobre especificidades, necesidades, recursos y áreas de oportunidad de cada escuela frente a la problemática.*
- *Definición precisa del punto de partida, a través de la apropiación y el anclaje del diagnóstico en construcción, para la organización de las comunidades educativas e integración al proyecto.*

Complementariamente, se procedió a la conformación de los Equipos Estatales y la capacitación inicial de sus miembros en temas de equidad de género y no violencia, a través de la instalación de redes conformadas por instituciones gubernamentales, comunidad educativa (personal directivo, docente, alumnado, padres y madres de familia), organizaciones no gubernamentales, promotores culturales, artistas y creadores independientes, y amistades, vecinos/as y familiares. Estas redes debían enfrentar la escasez de recursos, intercambiar experiencias, fortalecer las capacidades de las comunidades, promover el empoderamiento personal y comunitario, generar respuestas integrales a la problemática identificada, facilitar la sustentabilidad económica y social de la iniciativa y operar sobre la base de una estructura horizontal dinámica y democrática.

Sobre esta base, se comenzaron a desarrollar las jornadas sabatinas, girando en torno a propuestas de programa elaboradas por los equipos locales y aprobados por el Equipo Central de la SEP, expuestos en formatos especiales que incluyen mecanismos concretos de monitoreo y evaluación de las experiencias a desplegar. A estas jornadas asisten todos los actores que participan en las redes de gestión como asistentes y/o facilitadores, contando en todas las actividades programadas con tres ingredientes fundamentales: (i) perspectiva de género, (ii) no violencia y (iii) protagonismo juvenil. Algunas de dichas acciones incluyeron iniciativas del estilo de las siguientes:

- **Vacúnate contra la violencia:** discusión sobre la violencia, decálogo de compromisos específicos, toma de una vacuna simbólica (vasito con líquido de color) y construcción de un mural con compromisos para una vida libre de violencia.
- **Deportivas:** ajedrez, fútbol y tochito bandera en equipos mixtos bajo el enfoque de fair play que recupera el sentido de jugar, rescatando valores como trabajo en equipo, perseverancia, solidaridad, entrega, respeto por las habilidades del otro y de uno mismo.
- **Formativas:** introduciendo temáticas como violencia, equidad de género, discriminación, resolución de conflictos e identidad, entre otros¹³.
- **Bitácora de Vuelo:** equipo de jóvenes que aprenden estrategias periodísticas como fotografía y redacción de notas para construir la memoria del proyecto.
- **Cruce de miradas:** proyección de películas seguida de reflexiones y debate sobre diversos temas.
- **La movida:** equipo de producción que participa en la preparación, difusión, realización y evaluación de eventos durante las jornadas sabatinas.
- **Rincón de la imaginación:** taller con adolescentes acorde a sus edades e intereses para que padres y madres puedan disfrutar de las jornadas.
- **Infocarpa:** módulo que informa y orienta sobre las actividades programadas, las instituciones y temáticas afines (también recoge comentarios, quejas, sugerencias y/o propuestas de las jornadas).

En suma, un amplio conjunto de acciones e iniciativas que aunque fueron diseñadas en términos generales por el Equipo Central, fueron sustancialmente adaptadas a las realidades locales, respondiendo de un modo pertinente a las necesidades y especificidades locales.

C – Resultados Obtenidos y Desafíos a Encarar

Las cifras destacadas por el Equipo Coordinador del Programa son elocuentes en materia de resultados obtenidos, en lo que va de su ejecución efectiva (2008-2011):

- Un total de 119 escuelas inicialmente incluidas en la iniciativa (2008 - 2009) que pasaron a 500 en 2010 y a 900 en 2011.

¹³ Ejemplos: construyendo comunidad, el termómetro de las emociones, representando conflictos, las reglas de convivencia las hacemos todos/as, cuadros cooperativos, comunicación asertiva, avanzando contra la discriminación.

- Un total de 168 redes locales conformadas en el inicio (2008 – 2009) que pasaron a 261 en 2010.
- Un total de 582 jornadas sabatinas en los cinco Estados participantes durante 2008 – 2009, con 77.500 participantes, que pasaron a más de 366.000 en 2010 entre alumnado (72 %), familiares y vecino (35 %) y personal de las escuelas (7 %).
- Un total de 1.014 coordinadores/as estatales y 1.775 docentes y facilitadores capacitados, en 2010.
- Participación de dos nuevos Estados en 2011 (Oaxaca y Puebla) en la modalidad de asistencia técnica e implementación de servicios de apoyo en otros cuatro Estados (D.F., Sinaloa, Sonora y Zacatecas).

En términos de impactos, por su parte, el Equipo Coordinador destaca los siguientes:

- El Programa ha sido reconocido por el PNUD como experiencia destacada en transversalización de la Perspectiva de Género.
- Se ha logrado un gran posicionamiento en medios de comunicación locales y nacionales.
- Se han realizado dos evaluaciones de impacto cuantitativo en 2009 y 2010, esta última a partir del diseño de una muestra estadísticamente representativa con grupos testigo.
- Se hizo una investigación cualitativa (2010), con entrevistas individuales y grupales a profundidad, en las escuelas de Ciudad Juárez y de la región lagunera en Durango.

La evaluación de impactos realizada en 2009, en particular, destacó algunos datos particularmente relevantes en el alumnado y en los docentes: (i) en el alumnado, 68 % ahora busca resolver pacíficamente las situaciones de violencia en la escuela y 60 % creen que han mejorado las relaciones entre padres/madres e hijos/as; y (ii) entre los docentes, el 79 % ahora se da cuenta de la violencia que genera y el 83 % busca prevenir la violencia entre los/las alumnos/as.

El programa, además, ha producido una serie de publicaciones de gran relevancia, incluyendo: (i) una Guía Práctica para el desarrollo de la experiencia en las escuelas; (ii) el “A,B,C” de nuevas prácticas sobre equidad de género, no violencia y protagonismo juvenil; (iii) otro texto que incluye la descripción del funcionamiento de una serie de servicios de apoyo para personas en situación de violencia en el ámbito escolar; y (iv) una “Caja de Ideas” para actividades y proyectos que incluye consejos útiles, descripciones y estructuras básicas de las diferentes actividades a desarrollar.

En su conjunto, la experiencia ha dado muestras muy claras de su pertinencia, aunque todavía tiene una cobertura muy baja, si se tiene en cuenta que en México existen casi 200.000 escuelas y otros programas similares o que compiten en el mismo campo pero con otros enfoques estratégicos (como el Programa Escuelas Seguras¹⁴) operan en 37.000 colegios y no en apenas 900 como en este caso. Esto debiera llamar a la reflexión y al análisis comparado de ambas experiencias, para re-enfocar las prioridades futuras.

¹⁴ Ver, por ejemplo, Floralba Ardilla (2011) **Programa Escuela Segura de México**. Proyecto PREVENIR, GIZ, San Salvador.

IV – ESCUELAS ABIERTAS EN GUATEMALA: AVANCES Y DESAFÍOS

En Guatemala, la experiencia comenzó a desarrollarse en 2008, tratando de adaptar al contexto nacional la fecunda experiencia brasileña, que fuera observada atentamente en lo previo, por parte de la Primera Dama de la República y Presidenta del Consejo de Cohesión Social, Sandra Torres, y un calificado Equipo Técnico que luego implementó la iniciativa.

A – Antecedentes y Contexto de Intervención

Guatemala, con sus 14.3 millones de habitantes (según el Censo de 2002) es el país más poblado de Centroamérica. La población indígena se ubica en el entorno del 41 % del total y está compuesta por tres grupos étnicos (maya, garífunas y xinca) por lo que el país es multiétnico, pluricultural y multilingüe. El 51 % de la población total vive en situación de pobreza y el 13.5 % en pobreza extrema. En dicho marco, el 56.2 % de quienes viven en condiciones de pobreza son indígenas (CCS 2010).

En dicho marco, las y los jóvenes guatemaltecos enfrentan situaciones de alto riesgo, en la medida en que viven en ambientes familiares precarios y comunidades donde predominan agudos cuadros de exclusión social. Sumado a ello, según describen los propios documentos oficiales, la ausencia de servicios públicos adecuados en la recreación, los deportes y la cultura, así como la escasa oferta de oportunidades en la educación, el empleo, la salud y la participación ciudadana, han devenido en complejos cuadros de violencia, que tienen a las y los jóvenes como sus principales protagonistas, tanto en su condición de víctimas como en su condición de victimarios.

Y dado que alrededor del 80 % de los actos de violencia acontecen durante los fines de semana, el Gobierno Nacional, a través del Consejo de Cohesión Social (CCS) se propuso generar una iniciativa programática que tuviera a este segmento poblacional como el principal destinatario. *“Se hace evidente -dice el CCS- que la juventud conforma la mayor parte de las víctimas y los victimarios, convirtiéndose en el segmento poblacional que requiere atención prioritaria en materia de prevención de la violencia y seguridad ciudadana. Dicha población en riesgo es el eje central del Programa Escuelas Abiertas”*.

En palabras del Presidente de la República, en la presentación de la Memoria 2008 – 2010 del programa, éste *“busca ofrecer un espacio alternativo diseñado para enfocar los fines de semana de niños y jóvenes en actividades que promuevan la solidaridad, la identidad y la pertenencia. El concepto ‘escuelas abiertas’, agrega, basado en un modelo de educación no formal, convierte a la escuela tradicional en un espacio que permite el intercambio de experiencias a través del desarrollo y el descubrimiento de las diversas capacidades de los beneficiarios”* (idem).

“El programa se presenta como un proyecto altamente creativo, sostiene su Coordinador (...) Se trata de un programa incluyente, agrega, en el que no se realiza ningún tipo de distinción, de género, de religión o de clase social. De esta manera, concluye, se contempla la participación de jóvenes que no están escolarizados en el sistema tradicional (...) Esta actitud logró un cambio paradigmático en los modelos educativos guatemaltecos”.

B – El Programa en Acción: Organización y Metodología de Trabajo

De acuerdo a las definiciones oficiales, Escuelas Abiertas es “*un espacio para que la juventud, niñez y adolescencia de las comunidades beneficiadas usen adecuada y constructivamente su tiempo libre los fines de semana, en un proceso de educación integral que incluye el desarrollo artístico, deportivo y cultural, así como el fortalecimiento de las relaciones con la comunidad*”.

En dicho marco, la misión del programa es “*proporcionar a las y los jóvenes guatemaltecos herramientas novedosas que les permitan su desarrollo integral como personas y que les brinde alternativas viables a una situación de pobreza, violencia, delincuencia, falta de educación y de oportunidades*”. Por su parte, en términos de visión la iniciativa se propuso “*ser un programa educativo integral y de largo aliento que permita a las y los jóvenes guatemaltecos, a través de su participación activa, construir un mejor futuro para ellos, su familia, su comunidad y país*”.

Consecutivamente, como parte del Marco Lógico del programa, se definen dos grandes objetivos de desarrollo: (i) disminuir los incidentes violentos asociados con adolescentes y jóvenes; y (ii) aumentar la percepción de seguridad, bienestar e integración en la comunidad. En la misma línea, se definen seis objetivos del proyecto: (i) aumentar la valoración de adolescentes y jóvenes en la comunidad; (ii) incrementar la asistencia a la escuela y el desempeño escolar; (iii) mejorar las condiciones de empleo de las y los jóvenes; (iv) elevar el nivel de ingresos económicos en adolescentes y jóvenes; (v) disminuir el desempleo juvenil; y (vi) desarrollar actitudes de auto protección en cuanto al consumo de drogas y alcohol.

Por su parte, la estrategia del programa incluye siete componentes destacados: (i) promoción del protagonismo juvenil; (ii) descripción del fenómeno juvenil en Guatemala y caracterización de la situación para visibilizarla; (iii) apertura de la escuela tradicional en un espacio abierto a los intereses de las y los jóvenes; (iv) creación de una red de voluntariado solidario de jóvenes para las y los jóvenes; (v) desarrollo de un componente de comunicación social y opinión pública favorable hacia la juventud; (vi) establecimiento de alianzas estratégicas con instituciones y organizaciones civiles que desarrollan programas y proyectos para jóvenes con potencialidades para su involucramiento; y (vii) coordinación interinstitucional y sectorial de los organismos del Estado.

Entre los actores destacados del programa se cuentan técnicos regionales y departamentales, supervisores, coordinadores, talleristas, voluntarios, consejos juveniles, beneficiarios y personal de apoyo. Todos trabajan mancomunadamente de viernes a martes, centrando la atención en el fin de semana (sábados y domingos de nueve de la mañana a cinco de la tarde), recorriendo el itinerario previamente definido (concreción de los estudios de factibilidad, realización de mapeos de recursos disponibles e intereses específicos de cada localidad y escuela, remozamiento de la infraestructura disponible, divulgación y comunicación centrada en la iniciativa a implementar, selección y capacitación de talleristas y coordinadores) hasta llegar a la inauguración y la implementación propiamente dicha del programa en las escuelas seleccionadas, que incluye servicios de alimentación.

C – Resultados Obtenidos y Desafíos a Encarar

El programa comenzó con una fase piloto desarrollada en dos zonas altamente conflictivas de la capital guatemalteca (Villa Nueva y Zona 18) que permitió ajustar la metodología, probar las herramientas de trabajo construidas y medir los impactos logrados en pequeña escala, todo lo cual permitió luego realizar los ajustes necesarios para expandir la experiencia, hasta lograr una cobertura importante desde todo punto de vista.

A fines de 2010, el Programa operaba en 204 escuelas en 145 Municipios de 14 Departamentos, cubriendo casi todo el país. En dicho marco, se brindaban regularmente 32 talleres diferentes (incluyendo actividades lúdicas, recreativas, culturales y deportivas) al tiempo que se equiparon buena parte de las escuelas con 5.528 computadoras y otros equipos complementarios, beneficiando a un total de 246.344 personas (CCS 2010).

“En julio de 2008 -sostiene el CCS- cuando el Gobierno de Álvaro Colom decide implementar el programa Escuelas Abiertas, muchos de los directores y profesores de las escuelas regulares situadas en las zonas de alto riesgo de la ciudad desconfiaban de que se conservara la integridad del edificio o de los equipamientos, pero sobre todo temían por la seguridad de las personas que asistirían los días sábados y domingos a las escuelas, pero los temores se disiparon al ver la respuesta positiva de la comunidad, quienes cuidan y respetan el espacio de las Escuelas Abiertas al apropiarse del programa. El desafío era grande, pero la voluntad de los ideólogos creadores de las Escuelas Abiertas era mayor”.

“Circular durante los fines de semana por los alrededores de Escuelas situadas en las colonias más conflictivas y violentas de Guatemala -agrega el CCS- era un acto temerario. Hoy, con las Escuelas Abiertas el cambio es radical, las familias cuentan con un refugio para platicar y compartir momentos de paz entre vecinos, conocidos y amigos. Los jóvenes, antes sin opciones lúdicas o de ocio, que tenían escasos lugares públicos como plazas o centros deportivos y estaban expuestos constantemente a escenas violentas, ahora se les ofrece la oportunidad de ingresar a un espacio de puertas abiertas donde experimentan sensaciones de paz y libertad, sin violencia, sin desconfianza, sin presiones y sin miedo”.

A futuro, el programa enfrenta varios retos relevantes. En el corto plazo, sobrevivir a un cambio de gobierno, algo que parece factible, si se tiene en cuenta que el Presidente electo manifestó durante la campaña electoral que valoraba el Programa y le daría continuidad, pero que nunca es seguro, dadas las tradicionales estrategias ligadas con los cambios de gobierno, centradas en el abandono de las iniciativas del gobierno saliente y la implantación de nuevas iniciativas, en las mismas o en otras esferas, con las mismas u otras estrategias de implementación. Lo más probable es que el programa continúe, pero nada asegura que esto ocurra en las mismas modalidades y niveles que ha desplegado hasta el momento.

En todo caso, el programa debería operar en todos los establecimientos escolares, ahora que demostró su pertinencia, su relevancia y su sostenibilidad, exhibiendo los importantes impactos logrados, pero ello tampoco puede asegurarse de antemano, no solo por la existencia o no de la necesaria voluntad política, sino también por la disponibilidad de los recursos necesarios para lograrlo efectivamente, algo que se verá mejor durante 2012.

V – PATIOS ABIERTOS EN ARGENTINA: EXPERIENCIA EN DESARROLLO

El Programa "Patios Abiertos" busca generar espacios para la inclusión y retención educativa con aprendizaje a través de propuestas recreativas, culturales, artísticas y deportivas que se desarrollan en los establecimientos educativos durante los fines de semana. Los destinatarios son todos los niños y jóvenes de 11 a 21 años escolarizados o no.

A – Pedagogía del Aburrimiento Versus Enseñanza Activa en Contextos Diversos

Argentina cuenta con indicadores educativos destacados en la comparación a escala latinoamericana, sobre todo en términos de cobertura y en mediciones de largo plazo. Pero ello no impide comprobar -como lo han hecho los principales estudios en este campo- que la calidad de dicha educación muestra flancos débiles muy evidentes, especialmente en lo que atañe a la pertinencia de enfoques pedagógicos y metodologías de trabajo que han sido concebidas hace mucho tiempo para públicos homogéneos y que ahora deben aplicarse en contextos muy diversos, a partir de la masificación y la heterogeneización de la matrícula.

Así, mientras dichos enfoques y metodologías siguen siendo pertinentes para estudiantes “integrados”, no lo son para estudiantes “excluidos” o que enfrentan riesgos importantes en tal sentido, pertenecientes a familias de clases bajas que cuentan con empleos e ingresos precarios e inseguros, lo que muchas veces provoca serios problemas en términos del desarrollo esperado y que se expresan en desarmonías y en conflictos serios a este nivel. Y aún en un plano más amplio, se constata cada vez más claramente la existencia de un gran abismo entre cultura juvenil y cultura escolar, que a su vez se identifica como un factor explicativo de gran relevancia en relación al fracaso escolar en términos de resultados.

“Los docentes y sus alumnos –sostiene Emilio Tenti- parecieran hablar lenguajes distintos, con sus respectivos intereses, valores, fantasías, demandas y proyectos. La emergencia de configuraciones culturales segmentadas por clases de edad (cruzadas por género, etnia, condición social, hábitat, etcétera) es un fenómeno en acentuada expansión. Muchas de estas nuevas identidades culturales trascienden las fronteras nacionales e irrumpen en los establecimientos escolares. Una cultura adolescente o juvenil -explica el autor- es un lenguaje, una forma de autopresentación, una estética, un conjunto de criterios de percepción y valoración, un mundo de fantasías y proyectos, que muchas veces entran en conflicto con la cultura escolar”.

“Este desencuentro entre adultos docentes y adolescentes o jóvenes alumnos -agrega- es cada vez más frecuente en las instituciones y está en la base de las dificultades crecientes que encuentran los docentes para construir su propia autoridad pedagógica, sin la cual es imposible el diálogo y el aprendizaje, y para generar un orden democrático en las instituciones escolares. Los docentes -enfatiza Tenti- deben entender mejor la cultura de los adolescentes, ya que el desconocimiento produce temor y muchas veces es reemplazado por estereotipos, etiquetas con sus falsas expectativas y perniciosos ‘efectos Pigmaleón’ o ‘profecías autocumplidas’. Sin esta comprensión, el trabajo y la interacción docente – alumno, que están en la base de la experiencia escolar, se vuelven fuente de conflictos, frustraciones y malestar para todos los involucrados” (Tenti coord. 2008).

Muchos otros especialistas se han pronunciado en el mismo sentido, afirmando que lo que prima en la actualidad en la mayoría de las escuelas es lo que denominan “pedagogía del aburrimiento”, frente a lo cual postulan la necesidad de trabajar con metodologías más activas, articulando más y mejor las instancias de enseñanza formal y no formal, asumiendo que existen muchos espacios donde se enseña y se aprende (las familias, las comunidades, los medios de comunicación, los grupos de pares, etc.) y no sólo las escuelas como tal.

De lo contrario, han sostenido algunos especialistas destacados, las y los jóvenes quedan a la intemperie y corren el riesgo de caer en agrupamientos nocivos para su crecimiento y desarrollo. Los “chicos” (jóvenes en Argentina) quedan “en banda” (integrándose a ese tipo de grupos y sin contar con *espacios de continenteación* adecuados en el marco de la educación y el desarrollo comunitario y que tampoco tienen en la familia). Se trata, sin duda, de un riesgo evidente que afecta a un amplio conjunto de adolescentes y jóvenes, que requieren respuestas más pertinentes y oportunas (Duschastzky y Corea 2002).

En este marco, otros especialistas han llamado la atención sobre el particular vínculo que adolescentes y jóvenes tienen con los medios de comunicación (viejos y nuevos) que los distancia significativamente de los adultos en muchos sentidos.

El tema está siendo abordado desde múltiples enfoques y perspectivas, pero desde un ángulo amplio y abarcativo, es evidente que una de las esferas más relevantes de este vínculo es el que se relaciona con la emancipación juvenil. “*Décadas atrás, los jóvenes se emancipaban a través del trabajo, el estudio y el matrimonio. Ahora, para muchos, las vías preferentes son la conectividad y el consumo. Estos nuevos medios les dan independencia de la familia, se articulan con los anteriores medios y anticipan, desde la primera adolescencia, un horizonte ajeno a los padres*” (Morduchowicz 2008b).

En la misma línea, hay que analizar el tema de la integración social de las y los jóvenes, asumiendo que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías han generado nuevas formas de integración, evitando el simplismo de suponer que estos medios fomentan o refuerzan el aislamiento social. “*Estas nuevas formas de sociabilidad se organizan en la red como comunidades virtuales de juegos, tareas escolares, información sobre prácticas deportivas y consumos, solidaridad con causas ecológicas, relacionadas con los derechos humanos u otras. Muchos jóvenes participan de estas redes para conseguir trabajo, obtener los bienes que quieren consumir, estar con amigos, acceder a mensajes que los hagan sentirse conectados y para reducir su vulnerabilidad*” (idem).

En todo caso, estamos ante lo que varios autores denominan “*la generación multi-media*”, no sólo por la oferta de la que disponen las y los jóvenes actualmente, en comparación con cualquier generación anterior, sino sobre todo por el uso simultáneo que hacen de estas nuevas herramientas, algo difícil de entender (y aceptar) por parte de adultos (profesores, en particular) que no están familiarizados con las mismas y enfrentan serias dificultades para cambiar su mentalidad en este campo (Urresti ed. 2008). Estamos ante una evidente revolución, que está poniendo al alcance de las nuevas generaciones amplias y variadas oportunidades que nunca antes se tuvieron efectivamente, tanto en el terreno informativo como en lo que tiene que ver con la formación y la vida cotidiana en su conjunto.

B – Enfoques de Trabajo: Objetivos y Modalidades de Funcionamiento del Programa

Patios Abiertos es una iniciativa que pretende asumir y responder a este diagnóstico y que funciona desde 2004 con recursos de la Dirección General de Cultura y Educación, impulsada por la Dirección Provincial de Política Socio-Educativa y la Dirección de Coordinación de Programas Sociales del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (la más relevante del país)¹⁵. De acuerdo a la documentación pertinente, sus objetivos son:

- *Favorecer la inclusión de los jóvenes que no han ingresado al sistema educativo formal o que -por algún motivo- han abandonado y fomentar la contención de aquellos que aún perteneciendo al sistema escolar se encuentran en contextos de riesgo social.*
- *Apoyar las iniciativas de los jóvenes generando las ofertas que los establecimientos educacionales ofrecen a sus estudiantes, posibilitando la existencia de más y mejores espacios, de oportunidades formativas y recreativas tanto para el desarrollo personal como para el colectivo.*
- *Intensificar el proceso de democratización del espacio escolar, mejorando vínculos y fortaleciendo la construcción de ciudadanía mediante el enriquecimiento del capital social representado por los jóvenes.*

Este Programa tiene como destinatarios a niños y jóvenes de 11 a 21 años, escolarizados o no, que residan en los alrededores del edificio público que presenta el proyecto.

El contexto de aplicación ideal del Programa son zonas donde se registren alguno de los siguientes indicadores sociales respecto de los jóvenes o de la comunidad barrial en general: alto nivel de necesidades básicas insatisfechas (NBI) y de riesgo social (estimado en base al contexto infraestructural, económico y social del barrio o localidad), teniendo en cuenta el perfil psicológico de los jóvenes (porcentaje de suicidios, tentativas, enfermedades de carácter psicológico, etc.) y la infraestructura asociada a ámbitos recreacionales dentro del barrio o localidad donde los jóvenes puedan tener acceso irrestricto (clubes, sociedades de fomento, bibliotecas, polideportivos, etc.).

El propósito estratégico del Programa "Patios Abiertos", siguiendo las pautas establecidas por el Plan Educativo 2008-2011, se basa en que los jóvenes encuentren sentido a su educación; sientan a la escuela como espacio de producción, expresión, defensa de sus derechos y cumplimiento de sus obligaciones; aprendan a ser solidarios; valoren la vida y protejan su salud.

El Programa está siendo aplicado en la jurisdicción provincial desde mediados del 2004 a través de la implementación de proyectos en instituciones escolares los días sábados y domingos, con destacados resultados en los planos anteriormente mencionados.

¹⁵ http://abc.gov.ar/la_institucion/organismos/coordinacionprogramas/programas/patiosabiertos/default.cfm

Las instituciones son elegidas por agentes de la DGCyE (directivos, docentes, etc.) quienes proponen al edificio escolar como sede para ejecutar un proyecto. Se privilegian aquellas que se encuentran en zonas económica y socialmente desfavorables donde el grupo de edad (11 a 21 años) sea particularmente vulnerable.

El proyecto tiene distintas etapas desde que se elabora hasta su evaluación y aprobación. Luego de esta fase formal, el mismo se desarrolla de acuerdo con un plan previsto para toda su duración, donde se explicitan las distintas metas que deberán cumplimentar sus participantes.

Por su parte, el Equipo de Coordinación Central evalúa la realización de las etapas estipuladas en el plan de trabajo acordado.

Los actores intervinientes son adultos y jóvenes relacionados de algún modo con el Sistema Educativo Provincial. La estructura formal del Programa contempla: un Equipo de Coordinación Central, Asistentes Técnicos Regionales, Coordinadores de Proyectos, Docentes animadores y Auxiliares.

Por otro lado se integra a otros actores de la comunidad educativa tales como miembros de cooperadoras escolares y adultos de la comunidad. También se cuenta en algunos casos con el apoyo de Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y gobiernos municipales.

C – Patios Abiertos, Inclusión Social y Construcción de Ciudadanía

El programa viene operando exitosamente desde 2004, y a comienzos de marzo de 2010, participaban 50.000 niños y jóvenes en 79 distritos del territorio provincial, en 387 escuelas en total, según se informa en una nota de prensa del programa¹⁶. Cifras más recientes, proporcionadas por su Coordinadora (Miranda 2011) destacan que el Programa cuenta con 406 patios abiertos, instalados en las 25 regiones educativas, en 99 de los 135 Distritos, en los que operan 2.000 docentes y se benefician a 45.000 niños y jóvenes.

No se conocen –todavía- evaluaciones de impacto del programa, pero los informes de gestión correspondientes muestran un alto cumplimiento de metas y un uso eficiente de los recursos, evidenciando un elevado cumplimiento de los objetivos fijados originalmente. Se trata, por tanto, de una experiencia exitosa, que ha logrado mejorar el sentido de pertenencia de niños, niñas, adolescentes y jóvenes participantes, en relación a sus colegios y a los entornos comunitarios y sociales correspondientes.

Del mismo modo, y de acuerdo a testimonios de sus protagonistas y beneficiarios, el programa ha logrado disminuir los niveles de violencia existentes en los colegios y sus respectivos entornos, mejorando la convivencia social correspondiente. Resta esperar que los estudios de impacto que se realicen a futuro, identifiquen y midan con más precisión los resultados finales de esta fecunda experiencia, sobre todo en términos de inclusión social y construcción de ciudadanía.

¹⁶ <http://www.prensa.gba.gov.ar/nota.php?idnoticia=8840>

VI – CENTROS ABIERTOS EN URUGUAY: UNA APUESTA AL FUTURO

En el caso de Uruguay, el Programa “Centros Educativos Abiertos” (o más simplemente Centros Abiertos) apenas está comenzando, pero resulta pertinente presentar las características del mismo, y especular con su eventual impacto futuro, a los efectos de poder analizar las especificidades de este tipo de iniciativas, en una de las sociedades latinoamericanas que ostenta -como vimos- los menores niveles de pobreza y violencia.

A – La Exclusión Juvenil en una Sociedad Envejecida

Sin duda, en el marco de la crisis del modelo de desarrollo que durante la primera mitad del siglo XX alimentó las expectativas de ascenso social y del logro de buenos estándares de bienestar por parte de la mayor parte de la población, y que dejó de funcionar en la segunda mitad del siglo pasado, los logros obtenidos en los últimos años son una buena señal para quienes guardan esperanzas fundadas respecto a la posibilidad de retomar aquellos sueños. Niveles históricamente destacables en materia de crecimiento económico, recuperación de niveles de desarrollo social vigentes antes de la gran crisis de principios de este siglo, y recuperación de la confianza de la población (expresada en diversas encuestas de opinión pública) son indicadores más que elocuentes al respecto. La significativa disminución de la pobreza y el desempleo son, seguramente, los más destacados en este sentido.

Pero, naturalmente, estos indicadores han impactado de manera diferencial en los diversos sectores y componentes de nuestra población. Así, la recuperación de la negociación colectiva y del salario real en los últimos años, han beneficiado notoriamente a los trabajadores, al tiempo que el Plan de Emergencia y el Plan de Equidad han impactado favorablemente en los sectores más afectados por la pobreza y la indigencia. Sin embargo, dichos impactos han sido menos visibles en las mujeres, en niños, niñas y adolescentes, y sobre todo en las y los jóvenes. Si bien el Plan de Igualdad desarrolla acciones en la dirección correcta a favor de las mujeres, al tiempo que la reforma de la salud está impactando favorablemente en niños, niñas y adolescentes, y la reforma tributaria generó beneficios para los trabajadores jóvenes, el “debe” sigue siendo grande.

Así, mientras el desempleo general se ubica en sus niveles históricos más bajos (5,4 %) el desempleo juvenil se ubica en el 21 %. Si se compara, además, el desempleo juvenil con el desempleo adulto (ubicado por debajo del promedio), aquel es cuatro veces más elevado. Sumado a ello, hay que destacar los elevados niveles de abandono en la enseñanza media: como destaca un reciente estudio de UNICEF, mientras que el 60 % de los chilenos pobres y el 42 % de los argentinos pobres logran terminar el bachillerato, en Uruguay sólo 36,4 % de los no pobres y apenas el 6,35 % de los pobres lo hace (De Armas y Retamoso 2010).

Evidentemente, dos de los principales componentes del aprovechamiento de capacidades y generación de oportunidades (pilar central de la cohesión social) están seriamente cuestionados, y si a ello se suman las evidencias relacionadas con la escasa “protección” de las y los jóvenes (en materia de salud y violencia, por ejemplo) y su acotado “sentido de pertenencia” a una sociedad que los aísla y los mira con recelo (los otros dos pilares centrales de la cohesión social), el panorama es francamente preocupante.

A partir de 2005, con la instalación del primer gobierno de izquierda en el Uruguay, se comenzaron a procesar algunas reformas tendientes a lograr mayores niveles de equidad social, procurando beneficiar a los sectores poblacionales históricamente postergados. ¿Cómo afectaron las reformas estructurales implementadas en el período 2005 – 2009 a los diferentes sectores poblacionales del país en general y a las y los jóvenes en particular? Un interesante análisis del MIDES y la OPP (2009) brinda algunos importantes elementos de juicio, que importa tener en cuenta en el marco de estas notas.

“En términos globales -concluye el informe- las reformas estructurales impulsadas en el país durante el último período de gobierno, a saber, Reforma Tributaria, Reforma de la Salud y Plan de Equidad; han beneficiado a gran parte de la población, incluyendo a los jóvenes, desde el punto de vista de mejoras a nivel de los ingresos y beneficios derivados de la reestructura del sistema de protección social. Más de la mitad del total de la población se benefició de las reformas y esa cifra alcanza a casi un ochenta por ciento para los menores de 30 años”.

“No obstante –agrega- particular atención merece el tramo de personas jóvenes de 18 a 29 años. Las reformas tuvieron una positiva capacidad discriminatoria a favor de los menores de 30 años en lo que refiere a sus niveles de ingreso. Sin embargo, se observa un “valle” en el tramo de 18 a 30 años, donde la proporción de beneficiados cae abruptamente para luego volver a recuperarse, iniciando una trayectoria decididamente decreciente a partir de los 40 años. Asimismo, esto resulta consistente con la menor reducción de la pobreza que se registra para este tramo etario (...) lo cual se explica fundamentalmente por la Reforma de la Salud y los programas considerados en el Plan de Equidad (en el caso de la Reforma Tributaria, en cambio, la proporción de beneficiados aumenta sistemáticamente en el tramo de 18 a 30 años)”.

El informe, incluso, va más allá, y se pregunta por el “modelo” con el que se operó hasta el momento, cuestionando claramente sus principales limitaciones.

“Los programas sociales que se inscriben en la lógica de la protección social que responde a una nueva configuración de los riesgos, abarcan a la población joven, pero en general no se los incorpora como actores específicos, no se hacen cargo de particularidades que presenten, tanto como colectivo como en la heterogeneidad al interior del grupo que integran y en los distintos territorios que habitan. En consecuencia o junto con esto, tampoco existen estrategias específicas de abordaje, salvo algunos casos puntuales. Los programas municipales a su vez, en general no ‘dialogan’ con la matriz nacional desde la especificidad de necesidades, problemáticas, recursos o intereses particulares de los y las jóvenes de los distintos territorios. Las dos ‘ofertas’ aparecen como complementadas pero en una lógica general, no desde la especificidad del diseño, de las adaptaciones necesarias en respuesta a características y contingencias de los niveles locales”.

En definitiva, un panorama donde se pueden mostrar avances relevantes, pero que obliga –a la vez- a tomar nota de las evidentes limitaciones con las que se ha operado hasta el momento, procurando –al mismo tiempo- formular respuestas más pertinentes y oportunas, a ser implementadas en la segunda gestión gubernamental de la izquierda.

B – Respuestas Integradas con Componentes Múltiples y con un Mismo Objetivo

Como se sabe, uno de los tres pilares básicos de la cohesión social es el que se sustenta en el fortalecimiento de capacidades y el desarrollo de oportunidades para las nuevas generaciones. En dicho marco, se ubican destacadamente los desafíos a encarar en el campo de la enseñanza, la inserción laboral y la brecha digital, atendiendo a su vez a los flujos migratorios que tienen a las y los jóvenes como protagonistas destacados (Rodríguez 2011).

El actual gobierno parece decidido a encarar algunos desafíos particularmente relevantes en este campo, especialmente en lo que atañe al abandono escolar en la enseñanza secundaria. Así lo han manifestado sus principales figuras, incluyendo –obviamente- al Ministro de Educación y Cultura, pero también y muy destacadamente al Presidente y al Vicepresidente de la República, que en numerosas ocasiones han manifestado que los resultados de la educación no se condicen con la importante inversión de recursos realizada en los últimos años, por lo que han demandado mayores y mejores esfuerzos al respecto.

En este sentido, un amplio conjunto de medidas concretas están siendo encaradas o están en proceso de preparación para su implementación en el corto plazo, entre las que se destacan (i) la reforma de la enseñanza media, incorporando elementos de una formación más técnica y articulando más y mejor la enseñanza secundaria y la formación técnica; (ii) la ampliación de los programas de becas de estudio (en el marco del denominado “compromiso educativo”); (iii) la creación de nuevas figuras de apoyo a las y los estudiantes (docentes tutores, “pares” trabajando a su lado, etc.); (iv) la apertura de los centros educativos durante los fines de semana para el desarrollo de actividades lúdicas, recreativas y deportivas; (v) la futura instalación de un Instituto Terciario Superior (ITS) por parte de la ANEP y la UDELAR, que ofrecerá carreras terciarias con un perfil tecnológico; y (vi) la descentralización efectiva de la Universidad, entre otras¹⁷.

En la misma línea, el Instituto de la Juventud y el Ministerio de Trabajo vienen trabajando en el desarrollo de planes y programas de inserción laboral para jóvenes, que permitan reforzar los ya existentes (como el PROJOVEN) y el desarrollo de nuevas iniciativas, pero hace falta que este conjunto de medidas y propuestas se conozcan más y mejor por parte de la opinión pública y tengan un status más destacado en la agenda pública (a la altura de las anteriormente mencionadas en el campo de la enseñanza).

Paralelamente, la brecha digital está siendo encarada –básicamente- con la extensión del Plan Ceibal (un computador por niño y por maestro) a la enseñanza secundaria, pero a ello habrá que sumar otras iniciativas, que permitan contar con el importante aporte de las nuevas generaciones –por ejemplo- en la construcción del denominado “gobierno electrónico”, un campo en el que el actual gobierno está realizando importantes inversiones (sobre todo en hardware y software) pero que habrá que complementar con esfuerzos destinados al uso efectivo por parte de la población, con apoyo de las y los jóvenes.

¹⁷ La recepción de las autoridades educativas en el Consejo de Ministros celebrado el pasado 14 de febrero, le dio un renovado impulso a este tipo de iniciativas, por lo que cabe esperar que las dificultades que se están enfrentando en este campo puedan ser superadas paulatinamente en los próximos tiempos.

C – Primeros Pasos y Desafíos a Encarar para Consolidar la Experiencia

La propuesta de Centros Abiertos que está comenzando a implementarse, se ha propuesto operar con base en el siguiente objetivo general: “*promover la participación de jóvenes, a través del desarrollo de actividades recreativas, deportivas, artísticas y culturales en los centros educativos los fines de semana, contribuyendo a posicionar a éstos como espacio de referencia privilegiado para el ejercicio de la ciudadanía*” (ANEPE – MIDES 2010).

En dicho marco, se propone operar con los siguientes objetivos específicos:

1. *Promover climas educativos favorables para facilitar la reinserción y sostenibilidad de jóvenes en el sistema educativo.*
2. *Incentivar la participación de las y los jóvenes y de la comunidad local en la generación y gestión de actividades en los centros de enseñanza.*
3. *Desarrollar iniciativas o proyectos de carácter artístico, cultural, deportivo, recreativo y otros que permitan el fortalecimiento de la organización juvenil (a través de los consejos de participación) y la comunidad de referencia del liceo o escuela técnica.*
4. *Estimular la convivencia entre diferentes grupalidades juveniles y favorecer la resolución de conflictos por la vía de la negociación.*

Los criterios de selección de los centros educativos para la implementación 2011 de la propuesta, serán inicialmente los siguientes:

1. *Interés y voluntad del equipo de gestión y/o directivo del centro para llevar adelante la iniciativa.*
2. *Interés y voluntad de grupalidades juveniles en participar de la propuesta.*
3. *Existencia de espacios de coordinación o experiencias previas de desarrollo de acciones que involucren actores de la comunidad.*

La implementación del programa en los centros educativos supondrá un apoyo adicional (proporcionado por el programa como tal) que se traducirá concretamente en:

1. *Un kit de materiales para el equipamiento;*
2. *Un equipo o dupla de educadores/as o recreadoras/es que desarrollen la propuesta en el centro los fines de semana; y*
3. *Apoyo a la financiación de horas profesionales para docentes referentes del programa en el centro educativo que acompañen la implementación de las actividades los fines de semana.*

Dentro de las actividades a desarrollar para la implementación de la propuesta en los centros se incluyen las siguientes:

1. Se habilitan los centros educativos (liceos y UTU) durante los fines de semana para desarrollar actividades (recreativas, deportivas, artísticas y culturales, etc.) para los y las jóvenes (del centro educativo y de su entorno), sus familias y su entorno comunitario.

2. Se identifican, convocan y coordinan los actores locales necesarios para el desarrollo de las actividades en los centros.
3. Se realiza un diagnóstico y diseño participativo del programa de actividades a desarrollar.
4. Se implementa, en alianza con los actores locales, un programa adaptado a las particularidades de cada contexto.
5. Se desarrollan actividades que promuevan los derechos, el respeto a la diversidad, la tolerancia, el diálogo y la solidaridad entre los y las jóvenes y sus diversas grupalidades.

El siguiente esquema, ilustra la dinámica con la que funcionará esta experiencia:



Inicialmente, el programa comenzará operando en 20 centros educativos de enseñanza media (liceos y escuelas técnicas) y cuenta con una partida presupuestaria equivalente a unos 500.000 dólares para el quinquenio 2011 – 2015, pero seguramente, dichos parámetros se ampliarán rápidamente, a partir del desarrollo de la propia experiencia.

El Instituto Nacional de la Juventud (INJU), dependiente del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), jugará un activo rol en la iniciativa, operando conjuntamente con los equipos técnicos de la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP), responsable de la dinámica de la educación básica y media. El programa, además, está implementando un sistema de monitoreo y evaluación, para poder recoger y sistematizar toda la información que permita sistematizar la experiencia y extraer los correspondientes aprendizajes, con vistas a la ampliación del programa.

VII – LECCIONES APRENDIDAS Y DESAFIOS A ENCARAR

La revisión comparada realizada en las páginas precedentes, permite extraer algunas “lecciones aprendidas” de gran relevancia, que conviene presentar en esta sección final, al menos de manera esquemática y general.

A – Apostar a la Prevención Inespecífica en Espacios Plurales Rinde sus Frutos

En primer lugar, todo parece indicar que una de las claves de éxito de este tipo de iniciativas, es la apuesta a la prevención inespecífica, esto es, centrada en el conjunto de la población joven (prevención primaria) y no solamente en las y los jóvenes en riesgo (prevención secundaria) y/o en aquellos y aquellas que ya han cometido alguna clase de delitos (prevención terciaria).

En el marco de los debates actualmente en proceso en América Latina, esto es un aspecto particularmente relevante. Definitivamente, las experiencias que se han centrado en jóvenes en riesgo o directamente en aquellos que ya se han vinculado a prácticas delictivas, han tenido impactos más acotados, mientras que las estrategias que como las Escuelas Abiertas han apostado a trabajar con el conjunto de las y los jóvenes (sin focalizaciones particulares de ninguna especie) han logrado más y mejores impactos.

Esto tiene su lógica. Por un lado, porque se despliegan esfuerzos antes de que los problemas se expliciten o directamente estallen en la dinámica de las comunidades en las que se opera (prevención, en el más estricto y efectivo sentido del término) y por otro, porque se trabaja con poblaciones (jóvenes) generales, sin discriminaciones, lo cual permite trabajar con grupos heterogéneos, evitando la generación de procesos entre “iguales” (jóvenes problemáticos, en riesgo o como quieran calificarse) que refuerzan los modelos negativos y las dinámicas que parecen no tener alternativas (Rodríguez 2005).

Existen, en este sentido, múltiples “evidencias” centradas en programas que han apostado a la prevención secundaria y/o a la prevención terciaria, que han logrado impactos muy acotados, cuando no han fracasado simple y sencillamente. Es el caso, por ejemplo, de las Casas de la Juventud y de los Clubes Juveniles, que han aislado más de lo que han integrado a la población joven atendida, y de las “Granjas” para la reinserción social de jóvenes que han cometido delitos, que han utilizado una significativa porción de los recursos -siempre escasos- destinados a la prevención de la violencia, sin resultados positivos significativos que contrastar con la inversión realizada.

Por ello, el contraste entre Escuelas Abiertas y Casas de la Juventud, inclina la balanza a favor de las primeras, claramente, dado que se trata -además- de espacios públicos plurales que cuentan con una amplia legitimación institucional en el aparato del Estado y un gran reconocimiento en la población, algo que no ocurre con las Casas de la Juventud, que muchas veces son percibidas como “artificiales” y son miradas con “sospecha”, sobre todo en los casos en que éstas albergan (real o supuestamente) a “potenciales delincuentes” que la gente sólo quiere ver en la cárcel (cuando no muertos) o en cualquier caso en espacios donde no “molesten” a los “integrados”.

B – Concertar Esfuerzos y Trabajar con Enfoques Integrados es Fundamental

Otra de las “lecciones aprendidas” a destacar, es la vinculada con la pertinencia de los enfoques integrados con los que operan las Escuelas Abiertas.

Por un lado, en lo que ataÑe a la integración de las tres dimensiones básicas de este tipo de procesos: la población joven, las comunidades y las escuelas como espacio de encuentro y trabajo en común. Cuando esta integración se hace real en términos equilibrados, las experiencias se potencian al máximo, pero ocurre lo contrario cuando prima alguna de dichas dimensiones, en particular, cuando la escuela “formaliza” exageradamente estas experiencias, ofreciendo apenas “más de lo mismo”, sin que se puedan percibir claramente las diferencias entre la dinámica de lunes a viernes y la de los fines de semana.

En segundo lugar, los enfoques integrados son fundamentales en lo que ataÑe a la integración entre las diferentes iniciativas programáticas impulsadas en este marco, para responder a las múltiples necesidades en el campo de la educación, la inserción laboral, la atención de la salud, la recreación y el deporte y el fomento de la participación ciudadana de las y los jóvenes, entre otras no menos relevantes. Así, las Escuelas Abiertas que logran más y mejores impactos son las que logran -efectivamente- la participación dinámica de los diferentes actores institucionales (tanto gubernamentales como de la sociedad civil y tanto las de alcance nacional como las que operan en el plano local), incorporando sus respectivos aportes, mientras que lo contrario ocurre con aquellas que no logran superar las dinámicas clásicas de la enseñanza tradicional, aisladas y recluidas en sí mismas.

En tercer lugar, dicha integración es clave en lo que refiere al vínculo dinámico entre las escuelas y las comunidades. Las Escuelas Abiertas más exitosas son aquellas que logran articular efectivamente estas dos dimensiones claves del proceso, generando las necesarias sinergias a todos los niveles, logrando que las escuelas descubran y valoren los saberes comunitarios y las comunidades reconozcan los aportes que las escuelas pueden realizar en función del desarrollo integral de las nuevas generaciones y de las comunidades como tal. En los procesos donde priman los recelos y los prejuicios mutuos, los avances (cuando se logran) son mucho más acotados y difíciles de sostener en el tiempo.

Por último, los enfoques integrados son fundamentales en lo que hace a la legitimación de este tipo de prácticas promocionales. Las Escuelas Abiertas exitosas son aquellas que logran -simultáneamente- equipos de trabajo proactivos y comprometidos con su labor operativa, jóvenes que se sienten reconocidos y valorados en el marco de estas prácticas, familias que valoran positivamente la participación de sus jóvenes miembros en estas dinámicas durante los fines de semana y comunidades que se involucran efectivamente en el desarrollo de este tipo de procesos. Cuando alguno (s) de estos componentes falla, se logran impactos más acotados y se generan problemas que -en otras circunstancias- podrían evitarse fácilmente.

Por todo lo dicho, la concertación de esfuerzos y el trabajo con enfoques integrados son dos dimensiones claves al momento de evaluar la pertinencia, la relevancia y la sostenibilidad de este tipo de experiencias promocionales.

C – Nadie Enseña a Nadie, Nadie Aprende Solo/a: Todos/as Aprenden en Comunidad

Una tercera “lección aprendida” tiene que ver con los propios procesos pedagógicos que se desatan en este tipo de experiencias: cuando no se logra romper con las concepciones más tradicionales (el profesor enseña, el alumno aprende, y esto se hace a partir de enfoques homogéneos construidos artificialmente, al margen de la dinámica de las comunidades donde operan las escuelas) los resultados que se logran son muy acotados. En cambio, cuando se logran superar dichos límites y se asume efectivamente que “nadie enseña a nadie ni nadie aprende solo/a, sino que todos/as aprenden en comunidad” (como lo han sostenido desde hace varias décadas los principales pedagogos del mundo entero y Paulo Freire en particular) los resultados obtenidos mejoran ostensiblemente.

Esto es particularmente relevante, al menos en dos sentidos. Por un lado, en lo que atañe a la imprescindible adaptación de los “saberes universales” a las condiciones particulares de las comunidades en las que éstos se transmiten y a la población joven con la que -en particular- se está trabajando, sobre todo en contextos donde la masificación de la matrícula y la heterogeneización del estudiantado se han generalizado (como ocurre en la mayor parte de los países de la región). Si alguna vez aquellos “saberes universales” fueron pertinentes para públicos homogéneos (jóvenes de clase media pertenecientes a familias integradas) ya no lo son en espacios donde la población estudiantil se ha diversificado, incorporando a jóvenes de clases bajas, pertenecientes a familias excluidas.

Y por otro lado, esta “mirada” alternativa es relevante en lo que se refiere a la integración generalizada de las tecnologías de la información y la comunicación a la vida cotidiana de adolescentes y jóvenes en general y a la dinámica educativa en particular, ya que estamos ante una dinámica en la cual, las y los estudiantes (jóvenes) pueden enseñar mucho a profesores (adultos) que dominan muy precariamente estas dinámicas modernas. En este sentido, resulta significativo constatar que en los programas de incorporación masiva de computadores a la dinámica educativa (como en el caso del Plan Ceibal en Uruguay) los principales opositores a dicha iniciativa son las y los profesores de mayor edad, formados en el marco de otros paradigmas y otras sociedades, muy diferentes a las actuales.

Definitivamente, la dinámica educativa del siglo XX, centrada en la transmisión de información (en sociedades donde la información era escasa en todos los campos) está destinada a desaparecer, en sociedades (del siglo XXI) donde la información abunda y está disponible al alcance de la mano de quien la busque (en internet) y ello obliga a reformular radicalmente el rol de las y los educadores, que ahora (y a futuro) deben ser -ante todo- facilitadores que ayuden a los estudiantes a seleccionar y utilizar adecuadamente la información más relevante en cada uno de los campos en los que se concentra la dinámica educativa (ciencias, historia, geografía, artes, etc.).

En este marco, definitivamente, las Escuelas Abiertas exitosas son aquellas que asumen estos cambios de paradigma y trabajan sobre la base antedicha: nadie enseña a nadie, nadie aprende solo/a; todos/as aprenden en comunidad. Un principio, sin duda, muy sencillo de enunciar pero muy difícil de asumir efectivamente, por lo que -a futuro- habría que trabajar intensamente en la formación de recursos humanos con este tipo de enfoques pedagógicos.

D – Confundir o Superponer Escuelas Abiertas y Escuelas Seguras, no es Conveniente

Finalmente, y aunque este punto no fue central en la evaluación comparada realizada en las páginas precedentes, importa consignar que en el Cono Sur no se han generalizado las experiencias identificadas con la denominación “escuelas seguras” (que han tenido más desarrollo en otras regiones del continente, sobre todo en Centroamérica y en algunos países del área andina) y que no han logrado -tampoco- los resultados esperados.

En este sentido, si bien se han desarrollado algunas experiencias (en los tres países del Cono Sur incluidos en esta revisión comparada) que han tratado de brindar más “seguridad” a las escuelas a partir de formatos provenientes de la dinámica policial (equipos de revisión electrónica de los alumnos, instalación de cámaras de seguridad, incorporación de policías a la dinámica de los establecimientos escolares, etc.) no se han desplegado esfuerzos generalizados de este tipo.

Y en los casos en que se han puesto en práctica (aún como “experiencias piloto”) los resultados obtenidos han sido muy acotados (la violencia se ha mantenido en casi todos los casos) y en varias experiencias concretas se han generado problemas nuevos: relación conflictiva entre estudiantes y policías trabajando dentro de las escuelas, perversiones en el uso de las cámaras de seguridad, malestares y conflictos por los controles policiales, etc.

Este tipo de resultados no debieran sorprender. En realidad, las “escuelas seguras” se implementan -en general- con la lógica policial centrada en el control, al contrario de las “escuelas abiertas” que se implementan con la lógica promocional centrada en la participación juvenil y en la flexibilización en el fin de semana de las normas con las que funcionan las escuelas durante la semana.

Se trata, en definitiva, de dos perspectivas totalmente diferentes, que no pueden coexistir, sin correr el riesgo de que el modelo centrado en el control anule el modelo centrado en la participación. Además y como se sabe, existe una abundante literatura en estas materias, que muestra las limitaciones de los enfoques centrados en el control, aún en las dimensiones más estrictamente vinculadas con la dinámica educativa tradicional (medidas disciplinarias de las propias escuelas, etc.).

Por todo lo dicho, en los países que estamos evaluando y en América del Sur en general, los modelos de “escuelas seguras” han tenido un escaso desarrollo y aún en los casos en que han funcionado, han logrado resultados muy acotados en términos de prevención de la violencia. Seguramente, además, la existencia de gobiernos progresistas en la mayor parte de los países de la región, explica el recelo dominante en relación a la policía, en la medida en que persisten los recuerdos de las etapas de dictadura militar vividas en el pasado.

Por ello, no han prosperado las iniciativas promovidas por algunos grupos de interés, en el sentido de generalizar su implantación en las escuelas de la región. En cambio, el modelo de “escuelas abiertas” está siendo incorporado con más fluidez en la dinámica de los establecimientos escolares, y se están notando los positivos impactos que genera, a la luz (sobre todo) de la experiencia pionera y más implantada de toda la región (Brasil).

E – Para pasar de Experiencias Piloto a Políticas Públicas, el Estado es Insustituible

Finalmente, una quinta “lección aprendida” tiene que ver con uno de los cuellos de botella más evidentes en múltiples iniciativas, desplegadas sobre todo en el campo de las políticas sociales, que no logran superar la fase de experiencias piloto: el Estado tiene múltiples limitaciones, pero es insustituible, por lo que hay transformarlo pero no ignorarlo.

Esto es así, en la medida en que no existe ONG alguna que pueda sustituir al Estado en el diseño y la implementación de políticas públicas. Si bien en América Latina existen múltiples esferas del desarrollo social en las que el sector privado (lucrativo y no lucrativo) cumple roles centrales (como en el caso de la enseñanza, por ejemplo) lo cierto es que dichas experiencias tienen -en el largo plazo- dos opciones centrales: (i) tener cada vez menos incidencia en la cobertura de servicios; o (ii) transformarse en un servicio público.

Esto debiera ser tenido centralmente en cuenta por parte de los organismos que operan en el campo de la cooperación internacional (e incluso por parte de las fundaciones privadas que operan en el plano nacional) que muchas veces operan sin ningún tipo de coordinación efectiva con las esferas gubernamentales o sencillamente a sus espaldas, arrastrando lógicas desplegadas -lógicamente- en tiempos de dictadura o de agudos conflictos armados y que no se adaptan efectivamente a la dinámica de procesos de afirmación democrática.

Sin embargo, los procesos de afirmación democrática, que re-legitiman el rol del Estado en la implementación de políticas públicas, no siempre logran asegurar la modernización de los aparatos estatales que operan en dicho campo. Por ello, se torna imperativo el desarrollo de procesos de modernización del Estado que permitan superar las principales limitaciones existentes: exagerada burocratización y formalización en los procesos, escasa disposición de recursos humanos calificados para enfrentar los nuevos desafíos del entorno, politización de políticas públicas que debieran operar con criterios más abiertos, etc.

En tal sentido, la experiencia de las Escuelas Abiertas (y el ejemplo brasileño es el más claro y contundente al respecto) podrían ser una referencia central al momento de imaginar como cambiar los procesos pedagógicos y la dinámica de los establecimientos escolares actualmente existentes, integrando a la dinámica escolar propiamente dicha (durante la semana de clases) las “buenas prácticas” desplegadas en el fin de semana. Dicho de otro modo, habría que asumir que el éxito de las Escuelas Abiertas radica, precisamente, en su modelo “abierto”, que en más de un sentido se opone a prácticas pedagógicas y procesos educativos “cerrados”, dominantes en la dinámica escolar formal. Y en el mismo sentido, prácticas preventivas relacionadas con la violencia centradas en el “reconocimiento”, como éstas, debieran permear la reformulación de las prácticas de las instituciones estatales que operan desde lógicas centradas en el “control”.

Definitivamente, las Escuelas Abiertas cuestionan a fondo las prácticas vigentes en varias instituciones públicas claves (la Escuela, la Policía, etc.) que debieran reformular sus prácticas radicalmente, si es que pretenden lograr más y mejores impactos en sus respectivas esferas de acción. Otro tanto, podría decirse de otros actores claves (como los medios de comunicación) que también deberán reformular sus estrategias a futuro.

Referencias Bibliográficas

- ABAD, José Miguel (2006) **Estado del Arte de los Programas de Prevención de la Violencia en Jóvenes Basados en el Trabajo con la Comunidad y la Familia, con Enfoque de Género.** GTZ-OPS, Lima.
- ABAD, J.M. y GÓMEZ, J.A. (2008) **¡Preparados, Listos, Ya!: Una Síntesis de Intervenciones Efectivas para la Prevención de Violencia que Afecta a Adolescentes y Jóvenes.** GTZ-OPS, Lima.
- ABRAMOVAY, Miriam (coord.) (2010) **Gangues, Género e Juventudes: Donas de Rocha e Sujeitos Cabulosos.** Secretaria de Direitos Humanos, Presidencia da República, Brasilia.
- ABRAMOVAY, Miriam (coord.) (2009) **Revelando Tramas, Descobrindo Segredos: Violência e Convivência Nas Escolas.** RITLA – SEE/GDF, Brasilia.
- ABRAMOVAY, Miriam (coord.) (2006) **Cotidiano das Escolas: Entre Violências.** UNESCO – Ministerio de Educação, Brasilia.
- ABRAMOVAY, Miriam (coord.) (2003) **Escolas Inovadoras: Experiencias Bem-Sucedidas em Escolas Públicas.** UNESCO – Kellogg Foundation, Brasilia.
- ABRAMOVAY, M. y Otros (2002) **Juventud, Violencia y Vulnerabilidad Social en América Latina: Desafíos para Políticas Públicas.** UNESCO – BID, Brasilia.
- ABRAMOVAY, Miriam (org.) (2002) **Escola e Violencia.** UNESCO, Brasilia.
- ABRAMOVAY, M. WAISELFISZ, J.J. y Otros (1999) **Gangues, Galeras, Cegados e Rappers: Juventude, Violencia e Cidadania nas Cidades da Periferia de Brasilia.** UNESCO y Otros, Brasilia.
- ACOSTA, Felicitas (2008) **Escuela Media y Sectores Populares: Posibilidades y Potencia de la Escuela Moderna.** Editorial La Crujía, Buenos Aires.
- ALARCÓN, Cristian (2003) **Cuando Me Muera Quiero que me Toquen Cumbia: Vidas de Pibes Chorros.** Editorial Norma, Buenos Aires.
- ARDILA, Floralba (2011) **Programa Nacional Escuela Segura de México.** Proyecto PREVENIR, GIZ, San Salvador.
- ATHIAS, Gabriela (2008) **Dias de Paz: A Abertura das Escolas Paulistas para a Comunidade.** UNESCO, Brasilia.
- AVALOS, Beatrice (2003) **Prevención de la Violencia en Escuelas de América del Sur: Catastro de Programas y Proyectos.** PREAL, Santiago.

BANCO MUNDIAL (2003) **Guía Didáctica para Municipios: Prevención de la Delincuencia y la Violencia a Nivel Comunitario en las Ciudades de América Latina.** Washington.

BARREIRA, César (coord.) (1999) **Ligado na Galera: Juventude, Violencia e Cidadania de Fortaleza.** UNESCO – UNICEF – FNUAP, Brasilia.

BONINO, María (2001) **El Programa de Seguridad Ciudadana y los Proyectos de Integración Social de Niños y Jóvenes en el Uruguay.** PSC, Ministerio del Interior, Montevideo.

CARDIA, Nancy (2006) **Estado del Arte de los Programas de Prevención de la Violencia en Jóvenes Basados en la Promoción del Desarrollo.** GTZ-OPS, Lima.

CACCIAMALI, María Cristina (2005) **Mercado de Trabajo Juvenil: Argentina, Brasil y México.** Red de Empleo de los Jóvenes del Secretario General de las Naciones Unidas. New York.

CCS (2010) **Escuelas Abiertas en Guatemala 2008 – 2010.** Consejo de Cohesión Social – Presidencia de la República, Guatemala.

CDC (2001) **Prácticas Óptimas para la Prevención de la Violencia Juvenil: Libro de Referencia para la Acción Comunitaria.** Department Of Health and Human Services, Atlanta.

CHARLIN, M. y WELLER, J. ed. (2006) **Juventud y Mercado Laboral: Brechas y Barreras.** FLACSO-CEPAL, Santiago.

CRUZ, José Miguel (ed.) **Street Gangs in Central America.** IUDOP – CORDAID – UCA, San Salvador.

CRUZ, José Miguel (ed.) (2006) **Maras y Pandillas en Centroamérica: Las Respuestas desde la Sociedad Civil Organizada.** UCA Editores, Volumen IV, San Salvador.

CRUZ NETO, O.; TASGA MOREIRA, M. y MAZZEI, L.F. (2001) **Nem Soldados, Nem Inocentes: Juventude e Tráfico de Drogas no Rio de Janeiro.** Fiocruz, Río de Janeiro.

DE ARMAS, G. y RETAMOSO, A. (2010) **La Universalización de la Educación Media en Uruguay.** UNICEF, Montevideo.

DEBARBIEUX, E. y BLAYA, C. (org.) (2002) **Violencia Nas Escolas e Políticas Públicas.** UNESCO, Brasilia.

DE LEON, Eduardo y Otros (2004) **Cultura Juvenil y Educación Media Superior en el Uruguay.** Programa MEMFOD – ANEP, Montevideo.

DEMOSCOPIA (2007) **Maras y Pandillas, Comunidad y Policía en Centroamérica: Hallazgos de un Estudio Integral**. ASDI – BCIE, Tegucigalpa.

DIAZ, Glenda (2011) **Informe Guatemala sobre Escuelas Abiertas y Escuelas Seguras**. Proyecto PREVENIR, GIZ, San Salvador.

DISKIN, Lia (2008) **Vamos Ubuntar? Um Convite para Cultivar a Paz**. UNESCO, Brasilia.

DISKIN, L. y GORRECIO L. (2008) **Paz, Como se Faz? Semeando Cultura de Paz nas Escolas**. UNESCO, Brasilia.

DUARTE, Klaudio (2002) **Mundos Jóvenes, Mundos Adultos: Lo Generacional y la Reconstrucción de los Puentes Rotos en el Liceo. Una Mirada desde la Convivencia Escolar**. Revista Última Década Nº 16, CIDPA, Valparaíso.

DUSCHASTZKY, S. y COREA, C. (2002) **Chicos en Banda: Los Caminos de la Subjetividad en el Declive de las Instituciones**. Editorial Paidos, Buenos Aires.

FALEIROS, V. y SILVEIRA, E. (2007) **Escola que Protege: Enfrentando a Violencia contra Crianças e Adolescentes**. UNESCO – Ministerio de Educaçao, Brasilia.

FEFFERMANN, Marisa (2006) **Vidas Arriscadas: O Cotidiano dos Jovens Trabalhadores do Tráfico**. Editora Voces, Sao Paulo.

FLACSO - IICO (2006) **Informe Regional sobre Violencia Juvenil en Centroamérica: Respuestas desde la Sociedad Civil**. San Salvador.

FLORES, Arquímedes (2011) **Recopilación de la Experiencia de Escuelas Seguras de El Salvador**. Proyecto PREVENIR, GIZ, San Salvador.

GARCIA CASTRO, Mary (Coord) (2001) **Cultivando Vida, Desarmando Violencias: Experiencias en Educaçao, Cultura, Lazer, Esporte e Cidadanía con Jovens en Situaçao de Pobreza**. UNESCO – Fundación Kellogg – BID – Brasil Telecom., Brasilia.

GOMARIZ, Enrique (2011) **La Devastación Silenciosa: Jóvenes y Violencia Social en América Latina**. FLACSO, San José de Costa Rica.

GOMES, Candido Alberto (2008) **Abrindo Espaços: Múltiplos Olhares**. UNESCO, Brasilia.

JACINTO, C.; y LUSQUIÑOS, C. (2007) **Jóvenes y la Calidad de los Empleos: Resultados del Programa Entra 21**. IYF-FOMIN/BID, Baltimore.

JACINTO, C. y FREYTES, A. (2003) **Políticas y Estrategias para el Mejoramiento de las Oportunidades de los Jóvenes. Estudio sobre la Educación Secundaria en la Ciudad de Buenos Aires**. Buenos Aires.

KESSLER, Gabriel (2004) **Sociología del Delito Amateur**. Ed. Paidos, Buenos Aires.

KOTOWSKI, Joanna (2008) **Violencia Juvenil en Centroamérica: Posibilidades de Acción de la Cooperación Alemana para el Desarrollo**. SUM Consulting – GTZ, Alemania.

KRAUSKOPF, Dina (2006) **Estado del Arte de los Programas de Prevención de la Violencia en Ámbitos Escolares**. GTZ-OPS, Lima.

MARTINEZ, Sergio (2007a) **Empleo Juvenil y Ciclos Económicos en la Argentina**. OIT, Buenos Aires.

MARTINEZ, Sergio (2007b) **Inventario General sobre Empleo Juvenil en Argentina**. OIT, Buenos Aires.

MARTINEZ, Sergio (2007c) **Sistematización de Instituciones de Trabajo, Educación y Juventud: Argentina**. OIT, Buenos Aires.

MARTINEZ, Sergio (2007d) **Sistematización de Programas de Empleo Juvenil: Argentina**. OIT, Buenos Aires.

MARTINEZ, Sergio (2007e) **Inventario General sobre Empleo Juvenil en Chile**. OIT, Santiago.

MEJÍA, A. y PINEDA, C. (2011) **Experiencias de Escuelas Abiertas Relacionadas a la Prevención de la Violencia Juvenil y Fomento de la Paz en Honduras**. Proyecto PREVENIR, GIZ, San Salvador.

MIDES – MEC – ANEP – UDELAR – INAU (2011) **Programa Compromiso Educativo**. Comisión Interinstitucional de Diseño, Montevideo.

MIDES – MEC – ANEP – UNICEF (2010) **Programa Centros Educativos Abiertos**. Comisión Interinstitucional, Montevideo.

MIDES – OPP (2009) **Juventudes Uruguayas: Programas Sociales e Impactos de las Reformas Implementadas 2005 – 2009**. Montevideo.

MINISTERIO DA JUSTICIA (2009) **Projeto Juventude e Prevenção da Violência: Primeros Resultados**. Programa Nacional de Seguridad Ciudadana, Brasilia.

MIRANDA, Claudia (2011) **Patios Abiertos: Una Propuesta para la Infancia y la Juventud**. Ministerio de Educación, La Plata, Provincia de Buenos Aires.

MITNIK, F. y MATTA, A. (2007) **Generación y Sostenimiento de una Red de Alianzas: El Caso de un Proyecto Entra 21 en Córdoba, Argentina**. IYF-FOMIN/BID, Baltimore.

MORDUCHOWICZ, Roxana (coord.) (2008a) **Los Jóvenes y las Pantallas: Nuevas Formas de Sociabilidad**. Editorial Gedisa, Buenos Aires.

MORDUCHOWICZ, Roxana (2008b) **La Generación Multimedia: Significados, Consumos y Prácticas Culturales de los Jóvenes**. Editorial Paidos, Buenos Aires.

MORO, Javier (ed.) (2006) **Juventudes, Violencia y Exclusión: Desafíos para las Políticas Públicas**. INDES/BID – INAP y Otros, Guatemala.

NARANJO, Alicia (2002) **Capacitación y Formación Profesional para Jóvenes en Uruguay: los Programas Opción Joven y Projoven a Través de sus Experiencias de Evaluación**. CINTERFOR/OIT-PNUD, Montevideo.

NAVARRO, Patricio (coord.) (2002) **Evaluación del Programa de Contratación de Aprendices**. Programa de Evaluación de Proyectos Gubernamentales. Dirección de Presupuesto, Ministerio de Hacienda, Santiago.

NOVAKOVSKY, I.; SOBRON, C. y MORAGUES, A. (2000) **Evaluación de Medio Término de los Proyectos de las Instituciones Apoyadas por el Programa de Seguridad Ciudadana**. PSC, Ministerio del Interior, Montevideo.

OIT (2009a) **Trabajo Decente y Juventud: Brasil**. OIT, Lima.

OIT (2008b) **Propuestas para una Política de Trabajo Decente y Productivo para la Juventud: Argentina**. OIT, Lima.

OIT (2008c) **Trabajo Decente para Jóvenes en Chile: Una Visión Tripartita**. OIT, Santiago.

OIT (2007a) **Trabajo Decente y Juventud: América Latina**. OIT Lima.

OIT (2007b) **Propuestas para una Política de Empleo Juvenil en Chile**. OIT, Santiago.

ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2002) **Estrategias Educativas para a Prevençao da Violencia**. UNESCO – Universidad Católica de Brasilia, Brasilia.

PINHEIRO, Paulo Sergio (2006) **Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños y Niñas**. Naciones Unidas, Ginebra.

RODRIGUEZ, Ernesto (2011a) **Jóvenes y Cohesión Social en el Uruguay: ¿De la Invisibilidad al Protagonismo?** CLAEH – SEGIB, Montevideo.

RODRIGUEZ, Ernesto (2011b) **Empleo y Juventud: Muchas Iniciativas, Pocos Avances: Una Mirada sobre América Latina**. Nueva Sociedad N° 232, Buenos Aires.

RODRIGUEZ, Ernesto (2010) **Jóvenes y Violencias en las Escuelas Medias: Aprendizajes y Desafíos desde las Políticas Públicas en América Latina**. UPN – SEP – UNESCO, México.

RODRIGUEZ, Ernesto (2007) **Prevención y Atención de las Violencias Relacionadas con Jóvenes en América Latina: Una Herramienta Clave para la Convivencia y la Seguridad Ciudadana a Nivel Local**. PNUD, Bogotá.

RODRIGUEZ, Ernesto (2006) **Políticas Públicas y Marcos Legales para la Prevención de la Violencia Relacionada con Adolescentes y Jóvenes: Estado del Arte en América Latina 1995-2004**. OPS-GTZ, Washington.

RODRIGUEZ, Ernesto (2005a) **Juventud y Violencia: Un Balance Comparado del Conocimiento Acumulado y de las Estrategias de Intervención Ensayadas**. FLACSO, San Salvador.

RODRIGUEZ, Ernesto (2005b) **Inserción Laboral de Jóvenes y Políticas Públicas en América Latina: Alternativas para Lograr el Cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio**. CELAJU, Montevideo.

RODRIGUEZ, Ernesto (2002) **Cultura Juvenil y Cultura Escolar en la Enseñanza Media del Uruguay de Hoy: Un Vínculo a Construir**. Revista Última Década N° 16, CIDPA, Valparaíso.

ROLIM, Marcos (2008) **Mais Educação, Menos Violência: Caminhos Innovadores do Programa de Abertura das Escolas Públicas nos Fins de Semana**. UNESCO, Brasilia.

RUBIO, Mauricio (2009) **De la Pandilla a la Mara: Pobreza, Educación, Mujeres y Violencia Juvenil**. Universidad Externado, Bogotá.

SAVENIJE, Wim (2009) **Maras y Barras: Pandillas y Violencia Juvenil en los Barrios Marginales de Centroamérica**. FLACSO, San Salvador.

SEP – OEI (2010a) **ABC de Buenas Prácticas: Equidad de Género, No Violencia y Protagonismo Juvenil**. Secretaría de Educación Pública, México D.F.

SEP – OEI (2010b) **Servicio de Apoyo a Personas en Situación de Violencia en el Ámbito Escolar**. Secretaría de Educación Pública, México D.F.

SEP – OEI (2009a) **Abriendo Escuelas para la Equidad: Caja de Ideas para Actividades y Proyectos**. Secretaría de Educación Pública, México D.F.

SEP – OEI (2009b) **Abriendo Escuelas para la Equidad: Guía Práctica**. Secretaría de Educación Pública, México D.F.

SILVA, D. y COHEN, J. (coord.) (2003) **Investigación sobre las Infracciones Juveniles y las Sanciones Judiciales Aplicadas a Adolescentes de Montevideo**. DNI-UNICEF, Montevideo.

SITEAL (2008) **La Escuela y los Adolescentes: Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina 2008**. OEI – UNESCO – IIPE, Buenos Aires.

SOLIS, Luis Guillermo (2007) **Pandillas Juveniles y Gobernabilidad Democrática en América Latina y el Caribe**. AECI-FLACSO, San José.

TENTI, Emilio (coord.) (2008) **Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa**. UNESCO – Editorial Siglo XXI, Buenos Aires.

TOKMAN, Víctor (2003) **Desempleo Juvenil en el Cono Sur: Causas, Consecuencias y Políticas**. Friedrich Ebert Stiftung, Santiago.

UNESCO (2009) **Desarrollo Juvenil y Prevención de la Violencia: la Experiencia Centroamericana**. UNESCO, San José de Costa Rica.

UNESCO (2008a) **Abrindo Espaços. Guia Passo a Passo para a Implantação do Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura de Paz**. Brasilia.

UNESCO (2008b) **Fortalecendo Competências. Formação Continuada para o Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura de Paz**. Brasilia.

UNESCO (2008c) **Construindo Saberes. Referencias Conceituais e Metologia do Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura de Paz**. Brasilia.

UNESCO (2007) **Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la Educación de Calidad para Todos**. PRELAC – UNESCO, Santiago.

UNESCO (2006) **Fazendo a Diferença: Escola Aberta para a Cidadania no Estado do Rio Grande do Sul**. Brasilia.

UNESCO (s/f) **Poner Fin a la Violencia en la Escuela: Guía para Docentes**. División para la Promoción de la Educación Básica. París.

UNICEF (2006) **Contra la Violencia, Eduquemos para la Paz: por Ti, por Mi y por Todo el Mundo. Carpeta Didáctica para la Resolución Creativa de los Conflictos**. México D.F.

UNICEF (2004) **¿Quién Dijo que No se Puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza**. Santiago de Chile.

URRESTI, Marcelo (editor) (2008) **Ciberculturas Juveniles: Los Jóvenes, sus Prácticas y sus Representaciones en la Era de Internet**. Editorial La Crujía, Buenos Aires.

VANDERSCHUEREN, F. y LUNECKE, A. (2004) **Prevención de la Violencia Juvenil: Análisis de Experiencias Internacionales**. Ministerio del Interior, Santiago.

VARIOS AUTORES (2009a) **Juventud y Violencia**. Revista Observatorio de Juventud N° 23, INJUV, Santiago de Chile.

VARIOS AUTORES (2009b) **La Violencia en las Escuelas desde una Perspectiva Cualitativa**. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.

VARIOS AUTORES (2008a) **Juventud, Seguridad y Justicia en Centroamérica: Memoria del Congreso Internacional** (Antigua, Guatemala, 12 – 14 de Marzo).

VARIOS AUTORES (2008b) **Aportes para Pensar la Violencia en las Escuelas**. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.

VARIOS AUTORES (2008c) **La Violencia en las Escuelas: Un Relevamiento desde la Mirada de los Alumnos**. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.

VARIOS AUTORES (2007a) **Educar para la Convivencia: Experiencias en la Escuela**. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.

VARIOS AUTORES (2007b) **El Lugar de los Adultos Frente a los Niños y los Jóvenes: Aportes para la Construcción de la Comunidad Educativa**. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.

VARIOS AUTORES (2006) **Miradas Interdisciplinarias sobre la Violencia en las Escuelas**. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.

VARIOS AUTORES (2005) **Violencia en la Escuela**. Revista Iberoamericana de Educación N° 37 y N° 38, OEI, Madrid.

VARIOS AUTORES (2004a) **Maras y Pandillas en Centroamérica: Pandillas y Capital Social**. ERIC-IDESO-IDIES-IUDOP, UCA Editores, Volumen II, San Salvador.

VARIOS AUTORES (2004b) **Maras y Pandillas en Centroamérica: Políticas Juveniles y Rehabilitación**. UCA Editores, Volumen III, Managua.

VARIOS AUTORES (2003) **Violencia Na Escola: América Latina e Caribe**. UNESCO , Brasilia.

VARIOS AUTORES (1999) **Fala Galera: Juventude, Violencia e Cidadania na Cidade do Rio de Janeiro**. UNESCO y Otros, Brasilia.

VEGA, Jair (2006) **Estado del Arte de los Programas de Prevención de la Violencia en Jóvenes Basados en el Uso de los Medios de Comunicación**. GTZ-OPS, Lima.

VIDAL, S.; SOLLA, A.; GARCIA, C. y BOTTINELLI, L. (2007) **Trayectorias Laborales de los Jóvenes del Proyecto Navegar.Sur**. IYF-FOMIN/BID, Baltimore.

VILLA CIFUENTES, Ricardo (2006) **Políticas y Programas de Fomento de Empleo Juvenil en Chile**. OIT, Santiago.

VILLAR, Rodrigo (2006) **Colaborando com O Setor Privado: O Caso de um Projeto Entra 21 en Salvador, Bahía, Brasil**. IYF-FOMIN/BID, Baltimore.

WAISELFISZ, Julio Jacobo (2008) **Mapa de la Violencia: los Jóvenes de América Latina 2008**. RITLA – Instituto Sangari – Ministerio de Justicia, Brasilia.

WAISELFISZ, Julio Jacobo (2007) **Relatorio de Desenvolvimento Juvenil 2007**. RITLA, Instituto Sangari, Ministerio de Ciencia e Tecnología, Brasilia.

WAISELFISZ, J.J. y ATHIAS, G. (2005) **Mapa da Violencia: Os Jovens de São Paulo**. UNESCO, Brasilia.

WAISELFISZ, Julio Jacobo (2004) **Mapa da Violência IV: Os Jovens do Brasil. Juventude, Violência e Cidadania**. UNESCO y Otros. Brasilia.

WAISELFISZ, J.J. y MACIEL, M. (2003) **Revertendo Violências, Semeando Futuros: Avaliação de Impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco**. UNESCO, Brasilia.

WAISELFISZ, Julio Jacobo (2002) **Mapa da Violência III: Os Jovens do Brasil. Juventude, Violência e Cidadania**. UNESCO y Otros. Brasilia.

WAISELFISZ, Julio Jacobo (2000) **Mapa da Violência II: Os Jovens do Brasil. Juventude, Violência e Cidadania**. UNESCO y Otros. Brasilia.

WAISELFISZ, J.J. y Otros (1999) **Os Jovens de Curitiba: Esperanças e Desencantos. Juventude, Violência e Cidadania**. UNESCO y Otros, Brasilia.

WAISELFISZ, Julio Jacobo (coord.) (1998) **Juventude, Violência e Cidadania: Os Jovens de Brasília**. UNESCO - Cortez Editora, Brasilia.

WELLER, Jürgen (2007) **La Inserción Laboral de los Jóvenes: Características, Tensiones y Desafíos**. Revista de la CEPAL N° 92, Santiago.

WIELANDT, Gonzalo (2005) **Hacia la Construcción de Lecciones del Posconflicto en América Latina y el Caribe: Una Mirada a la Violencia Juvenil en Centroamérica**. CEPAL, Serie Políticas Sociales N° 115, Santiago.