

Universidad Andina Simón Bolívar
Sede Ecuador
Área de Estudios Sociales y Globales

Maestría en Integración
Mención en Política Exterior

**Potencial y límites del Convenio Andrés Bello (CAB) como
instrumento de la integración en materia de educación para la escuela**

Dayhanna F. Garzón Cantor
Tutor: Eco. Francisco Pareja Cucalón

Quito, 2020

Cláusula de cesión de derecho de publicación de tesis

Yo, Dayhanna Fernanda Garzón Cantor, autora de la tesis intitulada “Potencial y límites del Convenio Andrés Bello (CAB) como instrumento de la integración en materia de educación en la escuela”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Integración en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo, por lo tanto, la Universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en formato virtual, electrónico, digital u óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

11 de diciembre de 2019

Firma: _____

Dayhanna Fernanda Garzón Cantor

Resumen

El presente trabajo, titulado “Potencial y límites del Convenio Andrés Bello (CAB) como instrumento de la integración en materia de educación en la escuela”, presenta un análisis de las iniciativas y acciones realizadas por el Convenio en el periodo 2008-2018 en el Área Misional de Educación. En el primer capítulo, se hace un resumen histórico del rol integracionista de la institución desde su inicio hasta hoy, señalando tres etapas: la primera, desde su fundación hasta 1990; la segunda, desde el Acuerdo de Madrid de 1990 hasta el año 2008; y la tercera, desde 2008 hasta el 2018. Se hace especial énfasis en el periodo que inicia con la firma del Acuerdo de Madrid, en donde se encuentran las finalidades y propósitos aún hoy vigentes y que sirve para justificar el periodo propuesto de estudio. También en dicho apartado se hace una propuesta de integración desde la perspectiva de la educación en el contexto que ofrece el Convenio. En el segundo capítulo, se pretende evidenciar si existen objetivos medibles que permitan establecer si este Acuerdo adelanta acciones que constituyan un proceso conjunto de desarrollo de los países miembros, por medio de dos proyectos realizados por la organización dentro del periodo estudiado: “Escuela y ciudadanía en la sociedad del conocimiento” y “Ciudadanía para la convivencia y la paz en la escuela”. Finalmente, en el tercer capítulo, se hace una reflexión para determinar si el Convenio es realmente útil a las necesidades de los países asociados, si los proyectos analizados responden a las expectativas de los países miembros y de las sociedades a las que representan o si, por el contrario, este ya no es un referente de interacción regional útil frente a las demandas y retos que tiene cada uno de los asociados.

Dedicatoria

Para mis hijos Esteban y Sara,
son mi familia, la cuna, el centro, la base, el apoyo y el norte de mi vida.

Al CAB,

con miras a entender que, más allá de la institución existen comunidades dinámicas que
necesitan del fortalecimiento legítimo de los procesos de integración.

A tantos miles de niños y niñas
que necesitan una educación que los lleve a soñar, a crear y a construir realidades
emprendedoras de transformación desde su identidad colectiva.

¿Qué puedes esperar de una educación que no construye una conciencia crítica de su realidad? Que nada cambie, que nada se transforme, que nada mejore.

De la autora

Tabla de contenido

Tabla de contenido.....	11
Introducción.....	15
1. Capítulo uno	21
1.1 Un repaso de la historia del CAB	21
1.1.1 Inicios del CAB: 1970-1990.....	22
1.1.2 Etapa 1990-2007.....	25
1.1.3 Etapa 2008-2018.....	28
1.2 Educación para la integración.....	29
1.2.1 Contexto de la integración.....	30
1.2.2 Buscando una definición de integración para la educación.....	36
2. Capítulo dos.....	41
2.1 Objetivos del CAB en educación.....	42
2.2 El plan estratégico “Saberes para la ciudadanía 2013-2016”	46
2.2.1 Escuela y ciudadanía en la sociedad del conocimiento	46
2.2.2 Ciudadanía para la Convivencia y la Paz en la Escuela	57
Conclusiones.....	65
Bibliografía.....	73

Índice de tablas

Tabla 1 Componentes de la estrategia central en educación del CAB 39

Tabla 2 Fases de aplicación de la estrategia central en educación del CAB..... 40

Introducción

Dentro del proceso de globalización, la construcción de bloques de países en torno a temas de interés económico ha sido una característica que se hizo mucho más visible desde comienzos de la década de 1990. No obstante, muchas organizaciones ya existían desde varias décadas antes y ya se habían relanzado procesos de organización regional como producto, entre otras razones, de la finalización del modelo soviético, el avance a nivel global de la economía de mercado y el fortalecimiento del intercambio comercial y de movilidad de personas entre las naciones¹. Aquello también puede entenderse como una consecuencia, entre otras, de los procesos de liberalización de la economía y el sistema de comercio internacional, promovidos en su momento por organismos tales como el Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT, por sus siglas en inglés), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial y otros relevantes.

Sin embargo, ya desde las décadas anteriores al fin de la Guerra Fría, existían diferentes instituciones de carácter regional que competían en el nuevo escenario económico internacional, impulsaban el comercio mutuo y, con el paso de los años, avanzaron hacia la creación de organismos políticos supranacionales que contaban con parlamentos comunes, comisiones en diferentes temas, como la energía, la educación, el comercio, la tecnología o la ciencia, entre otras. Estas organizaciones han sido capaces de incidir en la política de las naciones pertenecientes a las alianzas conformadas. Así, para finales de la última década del siglo XX, estos esfuerzos permitieron la circulación de sus ciudadanos al interior del bloque, entre otras expectativas y posibilidades creadas, como es el caso de la Unión Europea.

En este escenario, el Convenio Andrés Bello (CAB) aparece como una organización que pretende impulsar temas educativos, culturales y tecnológicos dentro

¹ Al respecto de las organizaciones de bloques regionales de inicios de los años noventa, Tovias (2001, 35) señala que “los Acuerdos de integración regional (AIRs) como se llaman ahora, están de moda desde principios de los noventa porque los teóricos han probado recientemente y de forma explícita que en la mayoría de los casos tienden a mejorar el bienestar económico de los países miembros. Tanto la especialización interindustrial como también la especialización intraindustrial es más probable que ocurran a mayor escala si los Acuerdos son alcanzados sobre una base regional, permitiendo además un mejor aprovechamiento de las economías de escala nacionales e internacionales”. Así, por ejemplo, bajo esta idea, se relanzan organizaciones con el propósito de entrar en un mundo cambiante, cada vez más competitivo, en donde se pueden complementar las economías de los países que participan de los procesos de integración.

del Pacto Andino (hoy Comunidad Andina), integrado inicialmente por Perú, Ecuador, Venezuela, Chile, Colombia y Bolivia. Sin embargo, como se relatará más adelante, entre 1991 y 2015, el Convenio se abre a un grupo más amplio de países, incluyendo a Cuba, España, México, Panamá, Paraguay y República Dominicana, con lo cual se introduce en la institución una nueva agenda con base en las finalidades y propósitos pactados en el Acuerdo de Madrid, suscrito en 1990,² que hace posible establecer una base común de acciones educativas, culturales y tecnológicas entre los países asociados, así como impulsar un esquema de cooperación entre los países miembros en los aspectos a los que hace referencia el Convenio. Un ejemplo de ello es la adopción de un sistema de equivalencias educativas que permite a los ciudadanos desplazarse dentro del conjunto de países miembros, al posibilitar la homologación de los títulos educativos de las distintas etapas de formación.

El CAB ha venido planteando una serie de acciones y programas tendientes a construir iniciativas educativas para los países que conforman la organización. Este trabajo se propone analizar el impacto de tales acciones entre 2008 y 2018, tomando como referentes dos proyectos realizados en dicho periodo: “Escuela y ciudadanía en la sociedad del conocimiento” y “Ciudadanía para la convivencia y la paz en la escuela”, ambos como parte de una estrategia que busca impulsar mecanismos de apropiación del conocimiento para alcanzar la paz y la equidad en la región, además de constituir procesos de formación de ciudadanos activos, conscientes de consolidar sociedades cuyos conflictos se resuelvan por la vía del diálogo y la concertación.

El presente trabajo busca responder a la pregunta de si los proyectos han servido a los propósitos de integración que propone el CAB en materia educativa dentro del periodo propuesto para el análisis. La investigación se propone determinar cómo el Convenio plantea acciones en educación que, orientadas a la implementación de estrategias para la convivencia y la paz en los niveles de formación básica y media en la región, por medio del Área Misional de Educación.³ Adicionalmente, se plantearon tres objetivos específicos en la investigación, que a continuación se presentan:

² Las finalidades y propósitos suscritos en el Acuerdo de Madrid se encuentran en los artículos 2° y 3° del documento (CAB 1990).

³ De Acuerdo con lo dispuesto en el Acuerdo de Madrid, dentro de la organización del CAB se estructuran tres Áreas Misionales: la primera, Educación; la segunda, Cultura; la tercera, Ciencia y Tecnología (CAB 1990). El área de Educación se propone, entre otras actividades, fijar el sistema de equivalencias dentro del sistema educativo para el traslado de estudiantes, fortalecimientos de estrategias curriculares y la formación docente.

- Determinar si a partir de los proyectos “Escuela y ciudadanía en la sociedad del conocimiento” y “Ciudadanía para la convivencia y la paz en la escuela”, se cumple con los propósitos y finalidades planteados en el marco del Acuerdo de Madrid para la integración entre los países asociados
- Describir, a partir de los proyectos y la historia del CAB, cuál es el rol actual de la organización en su esfuerzo por fomentar la integración
- Proponer una definición de integración en materia de educación, que sirva como guía en el propósito de sostener el proceso de asociación de los países miembros del Convenio

Para esta investigación fue necesario recordar algunos componentes de la historia del Convenio que sirven como prolegómeno al análisis de los proyectos del periodo propuesto, con el fin de identificar cómo el cambio de los propósitos y finalidades del Tratado, de acuerdo con lo suscrito en Madrid, determina las acciones que realiza el CAB. Así, se hará una reflexión sobre el trabajo de la organización que busca promover la integración en el campo educativo, lo que permite tener elementos importantes para entender si el Acuerdo ha sido funcional frente a las necesidades educativas de los asociados y, de esta forma, determinar si el rol de la institución ha sido efectivo para los propósitos integracionistas.

No obstante, aunque el trabajo se propone hacer una revisión de los proyectos descritos, el recorrido por la historia del CAB, nos pone a discutir si realmente el Acuerdo está siendo funcional a las necesidades no solo educativas de los miembros, sino que además, esta siendo una articulador de integración regional, por lo que el trabajo se ve enfocado en entrever cómo los atributos culturales de los asociados sirven como excusa para argumentar la existencia de la Organización, si esta esta respondiendo a las necesidades de proyectos de gran envergadura y no a necesidades específicas de cada uno de los asociados⁴.

Si bien no se puede decir que las organizaciones de carácter supranacional formulan políticas públicas, se podría afirmar que cada uno de los Estados miembros de

⁴ La presente investigación tiene como referente la línea teórica de los neofuncionalistas como Haas y Schmitter citados por José Briceño Ruíz en *Las teorías de la integración regional: más allá del eurocentrismo* (2018) en donde se habla se la construcción de un modelo de organización que pretende ser funcional a las necesidades de una organización regional que se constituye a partir de una serie de necesidades comunes entre socios con similares condiciones, sin embargo para el caso latinoamericano Briceño argumenta que no son este tipo de semejanzas las que unen a los países latinoamericanos sino que se trata más bien de elementos culturales propios de la región. A pesar de esto en este trabajo de investigación no se entabla una discusión profunda sobre esta situación.

un bloque regional, como el CAB, acoge las acciones que se proponen en los Acuerdos que suscriben con base en las políticas implementadas en su interior. Esto plantea la idea de que los planes, programas y proyectos propuestos en el marco del Tratado se ajustan al hecho de que los asociados del Convenio aceptan las acciones del organismo y las incluyen dentro de la formulación de sus políticas educativas internas.

Con base en lo anterior, el presente trabajo intenta de determinar la funcionalidad de la entidad, en cuanto al impacto que tienen sus acciones en las políticas públicas educativas internas de los países firmantes del CAB en la materia. Para efectos del análisis de este trabajo, se propone el estudio de los dos proyectos mencionados para el periodo señalado. Por esta razón, es necesario apoyarse en el Acuerdo de Madrid y en la estructura organizacional del Convenio en el tema de educación, para determinar si se han alcanzado sus propósitos y finalidades, lo que permitirá hacer una reflexión sobre el rol del organismo frente a los países asociados y, de esta forma, entender si lo incluido en el Acuerdo ha tenido efecto en la formulación de políticas de educación en cada uno de los países miembros.

El presente documento se desarrolla en tres capítulos. El primer capítulo abordará la historia del CAB y se tratan algunos aspectos fundamentales del origen, propósito y objetivos del Convenio, así como las transformaciones operadas desde la firma del Acuerdo de Madrid, para terminar con la etapa de saneamiento y relanzamiento luego de la crisis de los años 2008 -2009. Posteriormente, pasaremos a un segundo momento, que inicia retomando desde 2008, en función de revisar los últimos diez años hasta la actualidad y analizar el impacto que ha tenido el Convenio en el desarrollo de las políticas educativas en la escuela, a partir de los dos proyectos que se ejecutan en este periodo. Dentro del mismo capítulo, también se aborda la construcción de un concepto de integración para la educación, en el cual se propone una contextualización del significado de la integración y, de esa manera, establecer una definición en el marco de la educación dentro del CAB.

En el segundo capítulo se hace un análisis de los dos proyectos educativos dentro del periodo señalado y su impacto en la política pública propuesta al interior de los países miembros del CAB. Se explican, de forma resumida, los alcances que, bajo la perspectiva de los propósitos y las finalidades, han tenido la visión y la misión de la organización para determinar el alcance de las acciones adelantadas en los países asociados. Cabe anotar que en este capítulo se tratará previamente el análisis propuesto sobre los

propósitos y finalidades que ayudan a constituir un marco de acción en el que se mueve el CAB frente al tema educativo.

Finalmente, se realizará un tercer capítulo de reflexiones y conclusiones acerca del rol del Convenio y los aprendizajes obtenidos a partir de estas dos iniciativas analizadas, “Escuela y ciudadanía en la sociedad del conocimiento” y “Ciudadanía para la convivencia y la paz en la escuela”, en donde se planteará la utilidad de los proyectos de Acuerdo con los propósitos de integración del CAB.

1. Capítulo uno

1.1 Un repaso de la historia del Convenio Andrés Bello

Las actuales circunstancias políticas de inestabilidad por causa de los cambios de orientación en la ideología de los gobiernos de turno en los diferentes países de la región, las dificultades económicas por las que atraviesan, la violencia y la corrupción que afectan a los diferentes países que hacen parte del Convenio Andrés Bello (CAB) son factores que inciden sobre su papel en la construcción de acciones educativas cuyo propósito está orientado a la integración regional.⁵ Por ello, garantizar el funcionamiento de una agenda común y el cumplimiento de lo pactado por los países miembros se ha convertido en una situación que impide cumplir de forma completa con lo acordado en el Convenio, lo que ha derivado en un debilitamiento constante de sus propósitos fundamentales.

A pesar de las situaciones mencionadas anteriormente, en cada una de las naciones del Convenio se siguen implementando políticas sociales que buscan el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos, en las que la política educativa es una parte esencial. Por esta razón, con el propósito de fortalecer el proceso de integración regional, se propone crear un organismo que permita disponer unas estrategias para acompañar los procesos de formulación de tales políticas de educación y establecer mecanismos de implementación de proyectos comunes que contribuyan a adelantar acciones de mejora de los sistemas educativos, con miras a la construcción de una sociedad más solidaria. Es por ello que la creación del CAB adquiere relevancia en el desarrollo de planes, programas y proyectos como eje articulador del proceso de integración, ya que puede ayudar a los diferentes socios a la formulación e implementación de políticas educativas en cada uno de los países miembros, desarrollar acciones que permitan reconocer las principales dificultades de los procesos educativos de los asociados, armonizar las iniciativas en torno a acciones conjuntas, entre otros.

Al hacer un recorrido por la historia del CAB, se puede comprender cuál ha sido su rol con respecto a la integración regional, el cual cuenta con la participación de países

⁵ El informe sobre corrupción, violencia y narcotráfico de la Corporación Latinobarómetro destacó que de acuerdo éste, el 35 % de los latinoamericanos señalaron que los problemas económicos eran el centro de su atención, luego de estos se ubicaron la delincuencia generalizada a la que se le asocia a la violencia, con el 19 %, y en tercer lugar la situación política y la corrupción, con el 9 %. Para referenciar el problema de la corrupción y la violencia en América latina véase los informes de la Corporación Latinobarómetro que se realiza de forma constante desde 1995. (Corporación Latinobarómetro 2018)

interesados en el desarrollo de la educación, la cultura, la ciencia y la tecnología. Desde su fundación en 1970 hasta hoy, el Convenio busca otorgar beneficios al conjunto de las sociedades al mejorar la calidad de los procesos educativos, por medio del intercambio de saberes, la construcción de propuestas comunes y la realización de acciones entre las naciones que integran el Acuerdo.

1.1.1 Inicios del CAB: 1970-1990

Aunque la historia del Convenio inicia con la Conferencia sobre Políticas Culturales que organizó la UNESCO en 1970 en la ciudad de Venecia, en donde se destacó la necesidad de implementar políticas en materia de educación y cultura, previamente una carta del presidente chileno Eduardo Frei Montalva en 1965 evidenciaba la necesidad de construir una comunidad de naciones latinoamericanas en torno a sus intereses comunes. Frei dirige su escrito a un grupo de economistas importantes de aquel entonces: José Antonio Mayobre, Felipe Herrera y Carlos Sanz de Santamaría, a quienes dice:

[...] se hace imperativo resolver la angustiosa tensión que se ha ido creando entre la creciente multitud de los necesitados y el formidable avance científico, técnico y económico que en las últimas décadas se ha concentrado en los centros industrializados [...] ¿Podemos seguir tratando de organizar el desarrollo de nuestras economías en compartimientos estancos, condenando nuestro continente a un deterioro cada vez más marcado, sin organizar un esfuerzo colectivo entre pueblos afines, indivisiblemente unidos por la geografía y la cultura, frente a otros vastos conglomerados que multiplican su proceso precisamente por su espíritu unitario? (Frei Montalva 1965)

Esta carta demuestra el interés y la necesidad de construir un proceso de unidad e integración, de cara a los nuevos procesos que se estaban presentando en otras latitudes. El pensamiento de Frei se halla fuertemente radicado en la idea de que el proceso de la Comunidad Económica Europea (CEE) en aquel momento lograba avances hacia propósitos superiores. Para él, había un camino lento en la región latinoamericana hacia la integración económica, agotado por minuciosas y detalladas negociaciones arancelarias, lo cual debilitaba la posibilidad de generar corrientes enormes de intercambio que, a la larga, le dificultaban disputar espacios en los mercados mundiales (Vittini 2000); pero, aún más, le preocupaba que los países más grandes de la región (Brasil, México y Argentina) eran los más beneficiados de la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio (ALALC), lo cual impedía a los medianos y pequeños entrar en

igualdad de condiciones a competir en un sistema de mercado mundial. Por ello, cuestionaba los mecanismos propuestos en el Tratado de Montevideo, cuyos alcances no eran adecuados para la inserción de las naciones medianas y pequeñas en el sistema de economía mundial de aquel entonces.

La respuesta de los economistas a la carta de Frei, conocida como “El documento de los cuatro”, fue ineludiblemente la obligación de “aprender a trabajar en comunidad (para) formar la comunidad de pueblos latinoamericanos”, cuyo imperativo era “[...] no solamente responder a las exigencias de la técnica ni de que tengamos que trabajar en comunidad para lograr un gran espacio económico y dilatar el horizonte cultural científico y tecnológico. Necesitamos también hacerlo para alcanzar mayor gravitación política en el plano internacional” (Vittini 2000, 45). Este se concibe como el propósito superior de los países que integran el CAB. La carta del presidente chileno expresa una nueva dimensión histórica, en la cual se distingue, entre otras razones, que las naciones de la región tienen denominadores comunes que rescatan la necesidad de realizar un esfuerzo conjunto que demuestren esa identidad propia.

A partir de las ideas de Frei Montalva, se empezaron a formular propuestas de integración regional, no solo con referentes económicos, que se orientaban específicamente a fortalecer aspectos de la cultura común existente en la región. Pero no bastaría con pensar únicamente en la cultura; otros aspectos como la educación, la ciencia y la tecnología serían apropiados dentro de este proceso de conformación de un bloque de países y, en el largo plazo, ayudarían a vigorizar los lazos entre las naciones vinculadas a la organización, cuya función es enfocarse en tareas innovadoras y generar ventajas comparativas frente a las situaciones políticas y económicas que se venían desarrollando en el contexto internacional (Vittini 2000).

Así, en el interior del Pacto Andino, se organiza el CAB como un medio para la ejecución de acciones colectivas en torno a los temas de educación, cultura, ciencia y tecnología. El tema educativo se convierte, por ende, en uno de los propósitos centrales de las iniciativas que se adoptarán dentro del propósito de la integración que planteaba el Pacto Andino. Por tanto, en las reuniones de ministros de educación (denominadas REMECAB) se propondrían estrategias, planes, proyectos y programas encaminados a formular los puntos de partida comunes para las políticas públicas educativas de los países miembros, donde se considerarán elementos para facilitar la asimilación común del papel que cumpliría el Convenio en esta etapa de su funcionamiento.

Los elementos de formación escolar y superior son claves dentro de los ejes que trata el Pacto Andino. Durante el encuentro preparatorio del Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura de la OEA, llevado a cabo en Puerto España, capital de Trinidad y Tobago, la reunión de ministros del sector educativo de los países pertenecientes al Convenio propuso establecer un mecanismo que permitiera impulsar los temas educativos, la ciencia, la tecnología y la cultura para los miembros del Pacto. Así, el CAB se constituyó en el año de 1970, en el marco del Acuerdo de Bogotá, el cual se entendía como un engranaje de articulación propio de la Comunidad Andina de Naciones, ya que, en su momento, fue conformado como parte de los procesos que se gestaban en la organización interna bajo las temáticas de la agenda construida.

El CAB toma impulso y se fortalece tras haber experimentado en la región latinoamericana un retroceso económico producto de la moratoria de la deuda externa en la década de 1980. La introducción de nuevos países dentro del Acuerdo representa un estímulo estratégico para toda una política en educación, cultura, ciencia y tecnología, que permite a los asociados establecer mecanismos comunes de intercambio para avanzar hacia un desarrollo mayor de sus economías nacionales (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] 1996).

El Convenio, firmado el 31 de enero de 1970, y su planteamiento doctrinario, pactado en Lima el 5 de enero de 1971, se sostienen hasta el año de 1990, previamente a la firma de la REMECAB de 1989, en donde se proyecta y empieza a tramitar a España como miembro del Acuerdo. Según la Declaración de Lima (CAB 1971), el propósito fundamental durante este periodo será “la conquista y la afirmación de la independencia cultural de las naciones de la región y la integración de los pueblos para lograr su bienestar material y espiritual” (Vittini, 2000, 153). La misma declaración (CAB 1971) afirma que “el CAB implica modificaciones profundas al sistema de relación con los demás pueblos de la comunidad internacional” (Vittini, 2000, 221), lo cual ratifica la idea visionaria con la que el Convenio inicia el trabajo de frente a los países miembros del Pacto Andino.

En lo que se refiere a educación, el CAB hace importante énfasis en la formulación de una serie de iniciativas educativas, como parte de un proceso de transformación que apunta a que las estructuras socioeconómicas se vean impactadas a partir de los propósitos de la entidad (Vittini 2000), en donde la participación de la población permita el desarrollo y la libertad individual de los ciudadanos de los países miembros. Esto se ve reflejado en la REMECAB, en el Consenso de Caracas en 1973, donde se constituye una política educacional para el área andina que recoge el concepto de *aprender a ser*

(UNESCO 1973), tratado por las Naciones Unidas, el cual supone la idea de desarrollar la capacidad crítica y creativa a partir de reformas en el sector educativo, implementadas en las naciones de América Latina. Por otra parte, la creación del Fondo Internacional para la Promoción de la Cultura en el año de 1974 dio un impulso particular a las iniciativas integracionistas en torno al desarrollo formativo, cultural y científico de las naciones.

Luego, la inclusión de España como miembro de la alianza señala la evolución de su estructura, que pasa de ser una entidad subregional dentro del contexto del Pacto Andino a un proceso regional en el cual ya se había incluido a Panamá, lo que termina por reclamar una modificación sustancial de la institución, sustituyendo el Tratado de 1970 y ampliando la participación de nuevos socios a futuro. Tal situación se expresa en el preámbulo del Acuerdo de Madrid de 1990, en el cual se plantea que la educación, la cultura, la ciencia y tecnología “son instrumentos esenciales para el desarrollo de los países que conllevan a un mejor nivel de calidad de vida a sus pueblos [...] convencidos de que ese desarrollo debe impulsarse en el marco de la búsqueda común de la paz, la libertad, la justicia y la solidaridad entre los pueblos” (Vittini 2000, 8). Esto supone un avance significativo en el propósito de la integración en comparación con lo que ya se había acordado al inicio en 1970.

Así, con la entrada de nuevos socios, el CAB fue adquiriendo una independencia cada vez mayor con relación al Pacto Andino, la entrada de España y la firma del Acuerdo de Madrid. No obstante, el Convenio no queda totalmente desligado del Sistema Andino de Integración (SAI). El ingreso de Paraguay abrió una puerta para establecer negociaciones y tratados posibles con el Mercosur. También intentaría lo mismo Argentina, pero debido a la situación económica de la época en la que trata hacerse parte de la alianza, decide aplazar su entrada sin que hasta la fecha se haya logrado algún avance en la materia.

1.1.2 Etapa 1990-2007

El convenio que fue redactado en 1970 se sustituyó por el acuerdo firmado en Madrid en 1990, debido al ingreso de España, que deseaba integrarse como socio, con lo que se buscaba también una instancia de acercamiento con Europa con la idea de fortalecer los procesos educacionales, culturales, científicos y tecnológicos que permitieran el avance de las sociedades de los países miembros. En materia educativa, se señaló de forma específica la consolidación de un proceso de cooperación que buscaba

facilitar el intercambio de profesores y estudiantes de la educación superior, entre quienes componían el Acuerdo, así como una serie de iniciativas en cuanto a la formulación de políticas y estrategias educativas en los niveles básico y medio, para establecer una tabla de equivalencias entre los sistemas educativos de los países asociados.

El Acuerdo de Cartagena, que da inicio al Pacto Andino en 1969 con Colombia, Ecuador, Perú, Chile, Bolivia y Venezuela, sentó las bases de lo que en el año posterior sería el estreno del CAB. Durante la década de 1970, las políticas iniciadas por el Convenio se orientaron a establecer los mecanismos de integración en torno a diversos temas de interés educativo, cultural y tecnológico de los países miembros. En 1980 Panamá se adhiere a la Alianza. Para los años noventa, por medio del Acuerdo de Madrid, entran España en 1990 y Cuba en 1998. En el primer decenio del siglo XXI, se vinculan Paraguay en 2001, México en 2004 y República Dominicana en 2006. Con los nuevos socios, el CAB alcanza un estatus que lo diferencia marcadamente del Pacto Andino y sus propósitos se ven transformados de tal manera que fortalece su rol como espacio de unidad frente a los retos que se planteará en adelante.

Con los nuevos asociados, los propósitos acordados por el Convenio que se plantearon para esta etapa fueron los siguientes (CAB 1990):

- a. Estimular el conocimiento recíproco de la fraternidad entre ellos [los países miembros].
- b. Contribuir al logro de un adecuado equilibrio en el proceso desarrollo educativo científico tecnológico y cultura.
- c. Realizar esfuerzos conjuntos en favor de la educación la ciencia la tecnología y la cultura para lograr el desarrollo integral de sus naciones.
- d. Aplicar la ciencia y la tecnología a la elevación del nivel de vida de los pueblos. (Vittini 2000, xii)

De Acuerdo con estos propósitos, como organización internacional de carácter intergubernamental, el Convenio buscó favorecer el fortalecimiento de los procesos de integración, así como la configuración y el desarrollo de un espacio cultural común. Paralelamente, como argumenta la CEPAL (2016), propone generar consensos y cursos de acción en cultura, educación, ciencia y tecnología, bajo una serie de mecanismos, estrategias, proyectos y planes de acción, con el propósito de que los beneficios propuestos en el marco del preámbulo del nuevo Acuerdo contribuyan a un crecimiento equitativo, sostenible y democrático de los países miembros.

Para ello, los cambios establecidos en 1990, tales como el ingreso de nuevos miembros, los mecanismos para formular los planes de acción, los proyectos y las estrategias de cooperación dentro de la organización, permitieron reestructurar toda la

plataforma pensada en 1970. Esto con el fin de modernizarla, de cara a los cambios globales que acarrearón el fin de la Guerra Fría, la consolidación de bloques económicos como la Unión Europea y el Mercosur y el establecimiento de una nueva serie de políticas diseñadas para actualizar las formas en que se desarrolla el aprendizaje en los países emergentes y en vías de desarrollo (SELA 2009).⁶

Como ya se ha dicho, a partir de 1990 con el Acuerdo de Madrid, el Convenio ya no solo es una estructura propia del Pacto Andino y pasa a convertirse en una institución de mayor alcance al incluir nuevos miembros que no hacen parte del Sistema Andino de Cooperación. Con ello, se plantea la reestructuración de los mecanismos de asistencia, la formulación de estrategias y acciones por realizar en el conjunto de los países asociados, así como la aplicación de procedimientos para la financiación de estos.

En el año de 1994, en la REMECAB realizada en la SECAB, en Bogotá, la entidad comenzó a trabajar en un proceso de planificación a mediano y largo plazo de las estrategias concertadas por el Convenio, en donde se instauró el Consejo de Coordinación y Programación del CAB y se creó el Sistema de Cooperación e Integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultural, que propondría proyectos y programas estratégicos con el fin de potenciar el trabajo que venía haciendo el Acuerdo como una función misional. Este mecanismo se sostendría en los años venideros como herramienta para la formulación de las iniciativas de la organización.

Hasta el año 2008, el CAB mantiene una serie de estructuras e instituciones orientadas al fortalecimiento de la integración en las áreas educativa, científica, tecnológica y cultural. Sin embargo, se presenta una crisis institucional que obliga al replanteamiento de la organización, su estructura financiera y sus mecanismos institucionales de formulación de políticas, planes y proyectos.⁷ También se ve afectada por los cambios políticos, ideológicos, económicos y sociales que se venían gestando en la región latinoamericana. Esta situación influye profundamente en todo el papel del Convenio, lo que provoca una labor de reingeniería y la reformulación del rol de la entidad (El Espectador 2009).

⁶ En el marco de la globalización y la construcción de bloques regionales, se propuso el establecimiento de estrategias educativas que permitieran el mejoramiento de las condiciones de vida de las sociedades, sobre todo en los países emergentes. Lo anterior, para que, con posterioridad a la Guerra Fría, la formulación de políticas educativas apuntara a mejorar la calidad de los procesos de formación y los sistemas educativos en cada uno de los países de los diferentes bloques constituidos, en el marco de un mundo orientado hacia la competitividad y el desarrollo económico y social.

⁷ En el 2009 “Se han denunciado públicamente malos manejos de los recursos que aportan 13 países de Iberoamérica.” (El Espectador 2009)

1.1.3 Etapa 2008-2018

En el año 2009, en la REMECAB realizada en París, en el marco del encuentro realizado por la UNESCO sobre educación, se delegó a Colombia el trabajo de sanear la estructura financiera de la organización. En dicha reunión, se denunciaron malos manejos de los recursos de los aportantes, por lo cual se tuvieron que suspender las funciones misionales de la SECAB, hasta que se aclarara el horizonte financiero de la entidad. También se propuso un relanzamiento del CAB para 2010. La operación financiera debió reestructurarse de tal manera que hubo que suspender varios proyectos en curso, así como realizar los pagos exigibles a terceros por incumplimiento. Esta situación casi da por terminado el Convenio, pero, de la misma forma, permitió darle un nuevo aire de cara a proyectos futuros (El Espectador 2009).

Con los hechos hasta ahora presentados sobre la historia del CAB, tenemos que el periodo 2008-2018, analizado en este trabajo, nos muestra una situación complicada para el CAB. En tal panorama de incertidumbre, se planteó la necesidad de una reestructuración financiera y la determinación de situaciones de corrupción dentro de la organización (El Espectador 2009), se demandaron acciones que requirieron relanzar el Acuerdo hacia un nuevo horizonte institucional y se reformularon los proyectos de intervención a su cargo.

Teniendo en cuenta esta situación, es conveniente explicar que el periodo de análisis propuesto no trata de establecer un hito en el momento en que se traza la línea de investigación del presente trabajo. Más bien, para efectos prácticos, lo que se quiere es delimitar el tiempo que se pretende analizar, en el sentido de la facilidad de selección para la etapa propuesta y los propósitos del trabajo mismo, las iniciativas de política del Convenio y la simplicidad de acceso a documentación sobre proyectos.

Al inicio del siglo XXI, ya constituido el SAI, el CAB empieza a tener sus propias características como una entidad independiente. Además, con la realización de las REMECAB, instancia decisoria del Convenio, este empieza a ejercer una incidencia más activa en la formulación de políticas públicas en los países asociados, en torno a sus temas primordiales: educación, cultura, ciencia y tecnología. Esto supone un cambio fundamental en las acciones y políticas desarrolladas por la entidad y el trabajo de temas más específicos, como se verá en el siguiente capítulo.

En 2007 se hace un esfuerzo para reajustar el organismo, pero para 2009 la crisis administrativa y financiera lleva a una intervención urgente de los países miembros, que

planteó una reestructuración del organismo, promovida por la SECAB. Ante esta emergencia, para finales del año 2010 se convocó a expertos académicos de las naciones asociadas, además de invitados de otras organizaciones, entre ellas, expertos de la UNESCO, la CEPAL y académicos de diferentes latitudes, tanto de los asociados como de otras naciones no pertenecientes al Acuerdo, para garantizar la vigencia del Convenio y su proyección. Con el conjunto de acciones realizadas por la comisión especial en el año 2012, se finalizó este proceso de saneamiento en términos administrativos, legales, financieros e institucionales para que la organización retomara sus actividades normales y ordinarias.

Al final de esta década, se propuso desde la Secretaría Ejecutiva establecer un “diálogo de saberes” dentro de los países pertenecientes al Convenio, propuesta que contó con la participación de expertos de otras naciones en materia de integración, como una estrategia para reorganizar los proyectos, programas, planes y estrategias de las Áreas Misionales de los procesos de educación, ciencia, tecnología y cultura. El referente ahora sería una ciudadanía basada en la ética como base para la expresión de lo que podría llamarse una cultura de la democracia en el interior del CAB.⁸

1.2 Educación para la integración

En las últimas décadas, el análisis sobre la relación entre la educación y la sociedad ha planteado nuevos retos en la constitución de políticas públicas (Reyes 2007). Es por ello que, cuando hacemos una reflexión al respecto en los procesos de formación escolar en un marco de integración regional, como es el caso del CAB, debemos pensar en hechos que posibiliten fortalecer los sistemas educativos de los países integrantes del Convenio. Se busca definir actividades que, de Acuerdo con las finalidades y acciones conjuntas que plantea el tratado, apunten a entablar, de forma colectiva, un discurso similar en correspondencia con las condiciones objetivas de la realidad de cada una de las naciones que integran el Acuerdo.

Es evidente que plantear una estrategia común en los diferentes aspectos de la política educativa de cada uno de los miembros del Convenio es una tarea compleja teniendo en cuenta las diferencias y disparidades existentes. Dicha situación nos plantea

⁸ Mas ampliamente esta filosofía se ve reflejada en el documento suscrito en Madrid, el cual se ahonda con el trabajo realizado por la REMECAB celebrada en París el 8 de octubre 2009, con el fin de sanear la institución y dar un nuevo impulso a sus propósitos. (MEN 2009)

diversas preguntas tales como: ¿Qué facilidad existe para la construcción de consensos sobre políticas educativas, teniendo en cuenta las diferentes visiones, intereses y valores sobre la educación? ¿Cómo pueden convertirse las acciones del CAB en un mecanismo que permita asegurar de forma efectiva la expresión de los distintos valores democráticos que inspiran el propósito del mismo Acuerdo? ¿Cómo se facilitan los procesos de formulación de acciones comunes dentro del tratado como un mecanismo para resolver la pobreza en los países que integran el Convenio? Estos interrogantes proponen trazar el camino que la institución ha tomado durante los últimos diez años.

Es importante destacar que las acciones desarrolladas por los países que componen el Convenio están orientadas a la construcción de planes, programas y proyectos que, con un propósito integracionista, constituyen acciones conjuntas en educación. Estos son aprobados por la REMECAB, además de otras instancias como las comisiones técnicas, la comisión asesora principal y la SECAB, que permiten potenciar los proyectos educativos propuestos por la entidad dentro del conjunto de países de su órbita. A partir del año 2010, los proyectos han buscado alcanzar las líneas de acción propuestas en el Tratado de Madrid en 1990 e impactar a la sociedad de forma general por medio de los propósitos del CAB, pero sobre todo atender las poblaciones con condiciones de vulnerabilidad o en situación de pobreza.

1.2.1 Contexto de la integración

Integración es la palabra que, por estos tiempos, se ha mencionado con mayor frecuencia en los discursos políticos y económicos de la región latinoamericana con el propósito de afianzar los lazos de acercamiento entre las naciones y por la necesidad de establecer nexos que les permitan a estas organizar bloques para negociar con grandes poderes de otros países, regiones u organismos internacionales, ejemplo de esto es la creación de organizaciones como la Alianza del Pacífico, UNASUR entre otras creadas desde principios del Siglo XXI. Sin embargo, hoy vemos cómo, para poder construir un bloque regional, se hace necesario no solo integrar los Estados, sino también vincular los pueblos en los procesos asociativos, teniendo en cuenta factores como las asimetrías económicas, las diferencias culturales entre ellas y la ideología de los gobiernos que hacen parte del proceso. Todo esto brinda al proceso de integración una legitimidad mayor.

En este sentido, podemos pensar la integración regional como un procedimiento en el cual los Estados, como señala Haas (citado en Malamud 2011, 85), “se mezclan,

confunden y fusionan voluntariamente con sus vecinos, de modo tal que pierden ciertos atributos fácticos de la soberanía, a la vez que adquieren nuevas técnicas para resolver conjuntamente sus conflictos”. Este proceso es importante en la disminución de las asimetrías regionales y en la reconceptualización de las fronteras. A esta definición clásica de Ernst Haas debe agregarse que

[...] lo hacen creando instituciones comunes permanentes, capaces de tomar decisiones vinculantes para todos los miembros. Otros elementos —el mayor flujo comercial, el fomento del contacto entre las élites, la facilitación de los encuentros o comunicaciones de las personas a través de las fronteras nacionales, la invención de símbolos que representan una identidad común— pueden tornar más probable la integración. (Malamud, 2011, 17)

En otras palabras, la integración no puede entenderse en términos de políticas administradas por el Estado —una visión demasiado específica—, sino, de manera mucho más amplia, debe hacerse partícipe de ella a la sociedad que hace parte de la construcción del bloque regional. Así, se propone que no se puede construir solamente desde el discurso de los gobernantes, como ocurre muchas veces (Salgado 2007, 89), sino que debe gestarse la unión desde la organización social. La integración solo es posible cuando las sociedades civiles que hacen parte de tal propósito son las que se unen y no dependen únicamente de las determinaciones de los gobiernos y del Estado.

Según Alford y Frieland (1991), el propósito de la integración de organizaciones de grupos de países está en plena concordancia con el fenómeno de la globalización, el cual está constituido por múltiples elementos estructuradores dentro de los cuales se encuentra el establecimiento de políticas económicas, sociales, culturales o tecnológicas, entre otros. Desde esta perspectiva, la idea de constituir bloques regionales con un conjunto de acciones comunes busca beneficiar a los ciudadanos del grupo de naciones que pretenden asociarse, lo cual se evidencia al revisar los propósitos por los que se sustituyó el anterior convenio por el Acuerdo de Madrid, firmado en 1990.⁹

Si bien hace largo tiempo se habían constituido asociaciones de países, la intención de constituir bloques regionales se ha reforzado con la globalización. Sin embargo, algunos de los rezagos propios de aquella época están enmarcados en la idea de que son los Estados los que toman decisiones por los pueblos a los que representan, sobre todo para el caso latinoamericano, donde el presidencialismo ha asociado la convicción

⁹ Aunque el propósito original del CAB, firmado en 1970, también guarda correspondencia con esta idea, es claro que con la firma del Acuerdo de Madrid es aún más evidente tal propósito de beneficiar a las sociedades constituyentes del Acuerdo. Esto también es visible en otros Acuerdos regionales como el Mercosur o la Unión Europea.

de gobierno con Estado, por lo cual sus acciones y actuaciones suponen que son los depositarios de todo el poder de representación de las sociedades, sin consultar a la sociedad de base.

En tal sentido, es necesario entender que los países no solo son gobiernos, que Estado y gobierno no son lo mismo, sino que la sociedad permite la constitución del Estado, que ella tiene sus dinámicas propias y que este último no es el garante único de las necesidades de la sociedad a la que representa. Por otra parte, debido a los cambios recientes en la forma en que se comunican las personas, gracias a los avances tecnológicos, se ha construido un nuevo entramado social que desborda las fronteras nacionales, lo cual determina que el Estado está obligado a hacer partícipe a la sociedad de los procesos de integración.

Sobre este último punto, es evidente que los cambios tecnológicos han venido supliendo la representación que el Estado ha hecho de la sociedad. Ejemplo de esto pueden ser las redes sociales y otros medios tecnológicos, que han permitido construir relaciones entre diferentes sociedades en las cuales existen denominadores comunes. Esto conduce a pensar que no necesariamente los intereses y necesidades de los pueblos están atravesados por la política internacional encabezada por el Estado, lo que equivale a que la integración hoy en día no está amarrada a que tal política sea decidida por los gobernantes. Así, es fundamental tener claro lo anterior a la hora de generar acciones para reducir las inequidades propias de las condiciones sociales existentes y tener en cuenta la participación social en la construcción de globalización.

América Latina ha venido construyendo procesos de integración, cuyo esfuerzo ha sufrido tropiezos y avances, debido principalmente a que, por razones de carácter ideológico y las turbulencias políticas de las sociedades involucradas, se ha impedido un mayor y mejor desarrollo del tema, tanto en lo intelectual, lo político, lo social y lo cultural (Ballón 2008). De manera paralela, coincide también Van Kleeffer (2018) cuando afirma que desde siempre ha existido una dificultad a la hora de constituir bloques regionales, entre otros, por la divergencia de los intereses políticos de los distintos gobiernos y la forma asincrónica en la que estos se ubican dentro del espectro ideológico político, lo que determina que existan dificultades de organización en los países de la región con intereses similares, aun cuando las necesidades de la población reclamen este deseo de integración.

No obstante, diversos estudios han propuesto que los esfuerzos por construir bloques regionales se traducen en la conformación de distintas organizaciones con

avances y retrocesos subsecuentes (Van Kleeveer 2018). Adicional a esto, se debe entender que, para avanzar en la integración, debe construirse una situación en la que los ciudadanos puedan acercarse a otros en las demás naciones que están dentro del bloque constituido y asuman unas reglas equivalentes que permitan una mejor interacción entre sus habitantes y fortalezcan el proceso.

A pesar de esto, el problema de nuestra región consiste en que hay una seria separación entre el papel del Estado y el de la sociedad civil que no aparece para el primero como un elemento para tener en cuenta realmente, sino como parte de un discurso al cual referirse. Definitivamente, antes de ser materializada como una definición del campo de las relaciones internacionales, la integración se vivía en algunos pueblos originarios que establecían Acuerdos sobre el territorio y la explotación natural.

En el contexto latinoamericano, se puede mencionar el hecho de que la tendencia hacia la integración no ha sido hasta la fecha productiva, como comenta Vieira Posada (2008):

[...] la heterogeneidad de la integración en América Latina plantea dificultades, pues los objetivos puramente comerciales de Zonas de Libre Comercio y de Uniones Aduaneras, coexisten con compromisos de integración más profundos, de construcción y armonización de políticas económicas en mercados comunes o comunidades económicas, en una mezcla compleja que vuelve difícil el cumplimiento de los objetivos establecidos en cada tratado de integración. (48)

Si se hace un balance de los últimos diez años, el avance de la integración es relativamente negativo, teniendo en cuenta las crisis políticas y de representatividad en los distintos países latinoamericanos y el hecho de que los antiguos bloques cayeron en desuso y los nuevos solo garantizan pactos económicos, mientras que los Acuerdos de carácter político no alcanzan la legitimidad dentro de la sociedad de la subregión.

Así mismo, las dinámicas de las tendencias políticas y los populismos que se han vivido en los países miembros han agrietado la puesta común de integración educativa. Esto manifiesta que la actuación de los Estados únicamente ha demostrado su incapacidad para consolidar un bloque. En la región, el manejo de los asuntos exteriores en temas económicos estuvo ligado a los asuntos de manejo nacional: por ejemplo, el tema de la sustitución de importaciones durante la década de 1960 condujo más a un cierre de fronteras que a una apertura regional, a pesar de los intentos propuestos; por otro lado, el tema de la soberanía era un obstáculo de carácter social y político por superar. Finalmente, el papel de las sociedades en América Latina no estaba todavía en la mesa.

En nuestra región se hace necesario replantear el papel que desempeña el Estado frente al tema de la integración y cómo esta se inserta en el fenómeno global. Habría que referirse a lo que Ulrich Beck (1997, 121) señala: “sobre el Estado Moderno pueden formularse cosas contradictorias: por un lado, se está extinguiendo, pero por otro es preciso reinventarlo de nuevo. Ambas afirmaciones se fundan en muy buenas razones. Quizá esto no sea tan contradictorio como pueda parecer inicialmente”. Esto puede reducirse a una fórmula: extinción más reinvención igual a metamorfosis del Estado. De esta manera, es posible figurarse la imagen de un Estado que, como una serpiente, está mudando la vieja piel de sus tareas clásicas y desarrollando una nueva piel de “tareas globales”. Pero en América Latina, más allá de reinventar al Estado, es necesario deconstruir la sociedad y rehacerla con el propósito de construir nuevos consensos¹⁰.

En este sentido, Beck también se refiere a que el papel del Estado debe estar aún más permeado de lo que tenga que decir y aportar la sociedad civil. Pero, adicionalmente, también puede tratarse de que en una era donde se establece todo tipo de acercamientos, a través de cualquier mecanismo y en cualquier tiempo, momento y lugar, integrarse no es un asunto exclusivo del Estado-Nación, sino que también les compete a sus sociedades hacerlo. Algo así como que la nueva tarea del Estado es acercar a las sociedades a la globalización, a la tarea del intercambio, de la interrelación, de la comunicación con otros por fuera de su circunscripción (Rodrik 2011).

Aunque el ejercicio de este documento no es el de hablar propiamente de globalización, Beck (1997, 148) también señala que el Estado tiene que reinventarse a sí mismo para lograr integrarse a ese mundo globalizado, una de cuyas características es la integración más allá de lo nacional, en lo político, lo económico, lo social, lo cultural, etc. Cuando se habla de integración y se ve que el papel del Estado es más fuerte que el de la sociedad civil, se ve a las claras que la integración es más un asunto que solo toca a unas esferas en particular.

Al relegar a aspectos puramente económicos el tema de la integración, se dejan de lado otros elementos esenciales en la construcción de dicho fenómeno. Sin embargo, cada uno de ellos puede fundamentar agendas distintas entre los Estados que participan de los procesos de integración y, por otro lado, algunos temas terminan jalonando a otros. En este sentido, en el caso de la Comunidad Económica Europea, temas manejados

¹⁰ Mas ampliamente se expresa esta idea en de cambio de la situación tanto política como social en la región latinoamericana. Véase *La crisis actual de América Latina: causas y soluciones* en Revista Nueva Sociedad (Burchardt 2017).

exclusivamente por las agendas públicas estatales terminaron siendo el resorte de la sociedad civil y estructurando sus agendas, lo que planteó una relación de abajo hacia arriba en lo regional.

América Latina, por su parte, aún no ha podido involucrar de manera efectiva a la sociedad civil en las discusiones de la integración regional. De manera muy tímida han aparecido espacios como el tema ambiental, aunque en todo caso ha sido un espacio exclusivo de las agendas estatales. En consecuencia, los Acuerdos a los que se ha llegado se han establecido casi principalmente sobre la idea de no afectar a las economías locales o internas, más que sobre el impulso de las relaciones comerciales y la entrada de la sociedad civil dentro de la agenda.

Aunque aparentemente América Latina es relativamente uniforme, las políticas económicas de la región son tremendamente dispares. Solamente la comparación entre Venezuela, Colombia y Ecuador demuestra un manejo muy distinto de los temas económicos, lo cual no permite elementos de armonización de las economías de esta subregión para construir un proceso de integración, que es más fuerte si se comparan las economías de México, Argentina o Brasil con las de países como Paraguay, los centroamericanos o los caribeños (CEPAL 2017, 90).

Ante semejantes disparidades es muy complicado pensar que por la vía económica la integración va a ser una realidad relativamente cercana. Esto plantea, por ejemplo: ¿cuál es la entrada a una amplia integración regional en materia de educación? Pareciera que no es una respuesta fácil. Sin embargo, hay caminos, como el medio ambiente, la pobreza, el trabajo u otros, que son transversales a los temas económicos y en los cuales se pueden encontrar elementos comunes, aunque plantean que la sociedad civil debe ser más activa en el desarrollo del tema. Para este caso, nos ocuparemos de temas como la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura, temas propios del CAB, y nos concentraremos en la educación escolar como un posible eje de articulación de la integración.

Es claro que las sociedades latinoamericanas, unas más y otras menos, no están preparadas para asumir los retos de los temas de integración regional; no hay disposición para discutir sus asuntos fundamentales, que quedan subordinados a las agendas de algunos sectores sociales, pero no muy bien estructurados. El panorama de la integración no plantea posibilidades concretas, en primera instancia, porque ningún país desea asumir los costes de la integración, pues no se ve como una inversión en los procesos de desarrollo de los miembros del CAB. Si se observan las posiciones políticas de los

actuales gobiernos en la región, izquierdas “temperamentales” a gobiernos de ultraderecha, y las constantes convulsiones sociales (Burchardt 2017)., se ve muy difícil en el mediano plazo hacer realidad que se fortalezcan procesos de integración como el CAB

1.2.2 Buscando una definición de integración para la educación

Antes de entrar a revisar el tema de la integración en educación, bien vale la pena mencionar el hecho de que la educación es una herramienta política clave y fundamental para alcanzar mejores niveles de calidad de vida dentro de la población, combatir la pobreza y la marginalidad de forma eficaz, de manera que cada vez sean menos las personas afectadas por estas situaciones y se les pueda brindar una expectativa de vida mejor a la que hoy en día tienen.

Por esta razón, los gobiernos ejecutan una serie de políticas en materia educativa cuyo objetivo es reducir las condiciones de pobreza. En este sentido, no solamente se formulan políticas públicas dentro de los países con este objetivo, sino que también se buscan establecer mecanismos conjuntos con otros países de la región para identificar estrategias comunes que ayuden a formular políticas integrales de educación, en la perspectiva de alcanzar menores niveles de empobrecimiento de la sociedad, pero que, a la vez, determinen la realización de los individuos en función de mejorar sus condiciones de calidad de vida.

Es así como se constituyen estrategias y organizaciones de carácter regional internacional cuyos esfuerzos están orientados a mejorar los procesos educativos dentro de sus asociados. Ejemplo de esta situación son programas, estrategias y Acuerdos como el Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM) o el programa Erasmus de la Unión Europea, cuyo propósito es el de fortalecer los procesos de educación en los países socios de estas dos organizaciones, además de facilitar procesos de acreditación académica en diferentes niveles y de formación de los profesionales en educación, lo cual redundará en un mejoramiento de la calidad educativa y en la reducción de inequidades dentro de la población sujeto de estos programas. De la misma forma, el CAB se constituye como un mecanismo de integración regional entre varios países que pretenden construir y fortalecer estrategias para el mejoramiento de los procesos educativos dentro del conjunto de países integrantes del Acuerdo, conducentes propiamente a mejorar las condiciones de calidad de vida de sus habitantes.

De otro lado, no existe en la literatura sobre las teorías de la integración una definición concreta sobre las implicaciones de esta en materia educativa, desde una perspectiva regional. Sin embargo, la propuesta que hace el CAB es novedosa desde su origen, por una parte, porque se crea una organización independiente que quiere tener una política unificada frente a la educación, la cultura, la ciencia y la tecnología. Por ello, a primera vista parecen ser dispares, pero en la práctica, por ejemplo, pretenden una unidad de criterio sobre políticas educativas para constituir un proceso homólogo de refrendación de los títulos académicos y de los procesos científicos, para compartir ciencia y tecnología o proteger el patrimonio cultural por medio de mecanismos educativos.

Dado que no existe una definición sobre la integración y la educación, sería conveniente aportar una. Esta definición radica principalmente en el entendimiento, como ya lo hemos mencionado, de la idea de que las naciones se hacen más ricas y pueden alcanzar más rápido la felicidad en la medida en que sus pueblos alcanzan mayores y mejores niveles de educación. En este sentido, los gobiernos implementan políticas educativas tendientes a facilitar no solamente el acceso a la educación, sino a incrementar la calidad provista tanto en instituciones educativas, por medio del establecimiento de pedagogías y el fortalecimiento de currículos, como también de facilitar mecanismos administrativos y recursos para la inversión, la creación de organismos regionales orientados a la educación estimulan aún más la formulación de políticas educativas nacionales, que permitan, con reciprocidad, mejorar estándares educativos y currículos apropiados, acordes con las circunstancias y el contexto de quienes conforman una organización regional construida con intereses y características comunes.

Pero no solo con estos elementos basta para lograr una mejor calidad en la educación. Se requiere del reconocimiento, por parte de pares externos, de las condiciones de cobertura y calidad de la educación, lo cual implica realizar una evaluación real y consciente de tales condiciones y conduce a determinar unos elementos básicos comunes de los sistemas educativos considerados. Esto supone la implementación de mecanismos internacionales que hagan seguimiento permanente a las políticas educativas y determinen cuáles son las condiciones reales de calidad de un sistema educativo. De la misma forma como estos modelos de evaluación aparecen, se requiere también de estrategias a nivel internacional para lograr mejoras en los sistemas educativos.

Por ello, es necesario estar más cerca de los pueblos miembros del CAB y descubrir a manera de diagnóstico las verdaderas necesidades en las maneras en que se aprende. Consecutivamente, el trabajo con la memoria colectiva y la reconstrucción de

factores identitarios lograría una implementación más efectiva de políticas públicas educativas integradoras. Desde este argumento, la idea de coordinar acciones y estrategias para el mejoramiento de la calidad de la educación, desde un mecanismo integración regional, es el punto de partida para pensar en la construcción de un modelo de asociación o bloque regional que, desde el argumento político y económico, se constituya en una alternativa o respuesta conjunta para abordar diversos temas relativos a la educación de las sociedades involucradas en el proceso de integración, en las que se identifiquen los elementos comunes en las condiciones económicas, sociales y culturales, así como las diferencias entre ellas.

Así, el CAB reconoce la necesidad de establecer unas políticas conjuntas en materia de educación para los países asociados en el Acuerdo y, en particular, la construcción de una política de integración en materia educativa. Esto constituye la respuesta a la idea de construir una propuesta teórica de la integración basada en el principio de que la educación es la clave para la riqueza y la felicidad de las naciones.

Con la ampliación del Convenio a un nuevo conjunto de países, el sector educativo de la CAN y los nuevos socios se pretende contribuir a la consolidación de una ciudadanía regional. Mediante la educación como herramienta política, con un énfasis en el mejoramiento de su calidad en los países miembros, el Convenio se propone desarrollar acciones que pretenden contribuir a la cualificación y la formación inicial o el desarrollo profesional de estudiantes docentes y elaborar una línea educativa que permita hacer realidad el propósito de una educación basada en una idiosincrasia común de los países de la región, tal cual lo señalan la misión y la visión del CAB (2015).

En este marco, el Convenio se ha propuesto desarrollar una serie de acciones que buscan contribuir a la mejora de la formación inicial, tanto de profesionales de la educación como el fortalecimiento de procesos de educación superior. Así mismo, focaliza el diseño y gestión de políticas públicas internacionales para el reconocimiento de estudios a nivel regional, además de las metas de brindar insumos e instrumentos que permitan un avance sustantivo de los procesos de formación en los niveles de educación básica media, forjados por medio de vínculos interinstitucionales. Es importante destacar que estas acciones, desarrolladas por los países miembros, están orientadas a la construcción de programas y experiencias que, con un propósito integracionista, proponen planes de acción conjunta en educación, con la aprobación del grupo de ministros y máximas autoridades en el tema, para potenciar los programas educativos propuestos por la entidad.

Finalmente, el intento por definir la integración para la educación puede ser muy amplio, pero si empezamos a trabajar de forma cuidadosa en su conceptualización, encontraremos que no se trata de un ejercicio común y corriente de las relaciones internacionales. Esta labor va más allá, indica dónde es el Estado responsable de llegar a Acuerdos de integración regional, pero también implica analizar cómo la sociedad civil se vincula al proceso integracional. Así, esta última sería la encargada de imponer los criterios para elaborar Acuerdos a los que se quiera llegar, mientras que los Estados harían el papel de garantes, firmantes y representantes (Gerardo 2009).

2. Capítulo dos

La estrategia central en educación del Convenio Andrés Bello se concentra en tres aspectos: *integración curricular*, *recursos educativos* y *formación docente*. Con ellos, busca desarrollar aportes concretos en la formulación de políticas educativas que sean efectivas y que promuevan la calidad de su ejercicio entre los asociados. Además, se reconocen las nuevas dinámicas sociales existentes en la región, tales como la migración, el aumento de la pobreza, la exclusión de circuitos económicos, entre otros, que plantean retos propios de la integración, como afirma el Área Misional de Educación del CAB (2015): “la Estrategia responde a un ejercicio de integración concreta y efectiva por parte de los Ministerios de Educación de los Estados Miembros del CAB. Gracias a ella, la región iberoamericana podrá enfrentar de manera conjunta el reto de la calidad educativa”.

La estrategia se divide en tres componentes, como se explica en la tabla 1 para la presente tesis:

Tabla 1 Componentes de la estrategia central en educación del CAB

Componentes	Necesidad	Propósitos
Currículo	Unificar criterios sobre la construcción del currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Enriquecer y facilitar la formulación de políticas públicas curriculares a través de Criterios Comunes de Calidad • Mejorar la inserción de los estudiantes migrantes mediante referencias curriculares claras en la Tabla de Equivalencias
Recursos educativos	Proporcionar los insumos y herramientas necesarios para mejorar las condiciones en las que se orienta el desarrollo de los procesos educativos en las instituciones escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar el acceso a herramientas pedagógicas ejemplares a través de un Repositorio de Recursos Educativos de Calidad • Optimizar los procesos de valoración, producción y gestión de recursos educativos sobre la base de Criterios Comunes de Calidad • Conjuguar las estrategias de producción y uso de recursos educativos con base en economías de escala fortalecidas
Formación docente	La formación de los docentes es clave en el desarrollo de una educación de calidad, por lo que se plantea la participación del CAB para mejorar de forma sustancial esta característica.	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer la formación docente mediante Criterios Comunes que respondan a las capacidades y competencias necesarias en el contexto actual • Favorecer el reconocimiento de las carreras docentes en los países del CAB

Fuente: Área Misional de Educación (CAB 2015).

Además, la estrategia cuenta con tres fases de aplicación dentro de las cuales se deben acoplar los proyectos, planes y programas del CAB; los ministerios de educación de los diferentes países del Acuerdo deben implementar las acciones en la educación básica y media, que se resume en la siguiente tabla:

Tabla 2
Fases de aplicación de la estrategia central en educación del CAB

Fases	Propósito
Diagnóstico	Recolección de información sobre la política pública relacionada con los tres componentes de la estrategia. Se contará con una visión comprehensiva y realista que permita avanzar hacia los objetivos planteados.
Establecimiento de Criterios Comunes	Elaboración de marcos comunes <ul style="list-style-type: none"> • Definición de Criterios de Calidad que contribuyan en los procesos de formulación de políticas educativas más efectivas y pertinentes • Construcción de la progresión curricular de habilidades con miras a fortalecer la Tabla de Equivalencias • Creación de un Repositorio de Recursos Educativos que garantice el acceso a herramientas de calidad • Generación de parámetros para una formación docente de calidad
Implementación	Adopción/aplicación <ul style="list-style-type: none"> • Proceso de socialización y empoderamiento de los resultados que favorecerá su aplicación y potenciará su uso en los marcos comunes y en otras instancias del sector involucradas

Fuente: Área Misional de Educación (CAB 2015).

Adicionalmente, el desarrollo de las tres fases está atravesado por un observatorio que permita generar estudios, evaluaciones y análisis comparados entre los países integrantes del Convenio, con el fin de proveer información útil, oportuna y fiable para la formulación de las políticas educativas que mejoren las condiciones de la calidad de la educación, acceso y oportunidad para estudiantes y docentes (CAB 2015).

Aunque en la parte de las estrategias no se encuentran objetivos concretos, es claro que sí marcan parámetros de acción concretos para el Convenio. Estos pueden ser medibles o cuantificables y sus resultados se arrojan en productos, escritos, seminarios, encuentros de educación, entre los más destacables.

2.1 Objetivos del CAB en educación

Para el desarrollo del presente capítulo es preciso mencionar que el Acuerdo suscrito en 1990 no plantea de manera concreta objetivos contrastables. De tal manera, se hace necesario interpretar un grupo de artículos y otros elementos que aparecen en el

documento con los firmantes y en diferentes lugares y textos, a fin de intentar descubrir unos objetivos específicos orientados al tema de educación para desarrollar el análisis propio del presente trabajo.

Con el fin de entender la relación que tiene el CAB con el tema de educación para la integración, como ya se ha dicho con relación a los objetivos, es necesario, en primera instancia, citar las finalidades de la organización y las acciones que esta realizará en pos de articular las políticas propias acordadas dentro del Convenio de cada uno de los Estados miembros frente a lo pactado a partir de 1990. En este sentido, el artículo 2 (CAB 1990, 2) señala que:

ARTÍCULO 2º. La finalidad de la Organización es la integración educativa, científica, tecnológica y cultural de los Estados miembros, para lo cual se comprometen a concertar sus esfuerzos en el ámbito internacional con el fin de:

- a. Estimular el conocimiento recíproco y la fraternidad entre ellos.
- b. Contribuir al logro de un adecuado equilibrio en el proceso de desarrollo educativo, científico, tecnológico y cultural.
- c. Realizar esfuerzos conjuntos en favor de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura para lograr el desarrollo integral de sus naciones; y
- d. Aplicar la ciencia y la tecnología a la elevación del nivel de vida de sus pueblos.

Estas finalidades proponen retos que, de forma conjunta, han determinado los miembros del CAB. También pretenden orientar acciones articuladas que, como está establecido en cada uno de los literales de este artículo, busquen procesos armónicos para el avance de los temas educativos, científicos, tecnológicos y culturales y conduzcan a mejorar la calidad de vida de los habitantes de los países miembros del Convenio.

Ahora bien, el artículo tercero indica un listado de acciones por ejecutar por parte del Convenio, que ayudarán a armonizar los procesos de integración educativa, tecnológica, científica y cultural, cuyo propósito es darles a los países integrantes del Acuerdo una serie de tareas que, desde los ministerios encargados de los temas base, ofrezcan unos lineamientos que se articulen a las políticas educativas nacionales. Para esto, se cita el artículo 3º, con el propósito de tener claridad sobre cada acción propuesta y así determinar cuáles son útiles para el tema de análisis de esta investigación:

ARTÍCULO 3º. Para alcanzar los propósitos mencionados, la Organización impulsará, entre otras, las siguientes acciones:

- a. Formular y ejecutar planes, programas, proyectos y actividades integradas.
- b. Incentivar proyectos de desarrollo conjuntos, que contribuyan a mejorar la productividad en las áreas de la Organización.
- c. Desarrollar relaciones de cooperación con otros países y con organismos nacionales e internacionales, gubernamentales y no gubernamentales.

- d. Formular y presentar proyectos de Acuerdos sobre protección y defensa del patrimonio cultural, teniendo en cuenta las convenciones internacionales sobre la materia.
- e. Fomentar el otorgamiento de becas recíprocas.
- f. Apoyar, en condiciones de reciprocidad, el establecimiento de cupos para que los alumnos procedentes de los Estados miembros ingresen o continúen sus estudios en establecimientos de educación superior.
- g. Unificar criterios para reconocer niveles de conocimiento y/o habilidades en oficios adquiridos al margen de la educación formal, por nacionales de cualquiera de los Estados miembros.
- h. Fomentar la difusión de la cultura de los Estados miembros y de los avances en educación, ciencia y tecnología, a través de la prensa, la radio, la televisión, el cine y otros medios de comunicación social.
- i. Incentivar la publicación y difusión de sus valores literarios y científicos entre los Estados miembros. (CAB 1990, 2-3)

En el trabajo de investigación, los proyectos estudiados para el periodo que se sugiere podrían inscribirse dentro del artículo 3 del Acuerdo de Madrid, pero de forma específica en los literales *a* y *b*, que buscan incentivar acciones conjuntas frente a temas educativos para obtener avances significativos en las Áreas Misionales de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Adicionalmente, a pesar de que no se especifican objetivos concretos en materia educativa, como ya se ha dicho, dentro del Área Misional de Educación del Convenio se identifican dos propósitos que se encuentran insertos en el periodo estudiado:

[...] generar procesos de formación centrados en la inclusión, la autonomía, y la necesidad de aprender a vivir juntos y a vivir con otros; es decir, procesos educativos centrados en la conformación de sujetos sociales [y] lograr en la escuela y en el aula procesos de diálogo, debate, toma de decisiones colegiadas y resolución pacífica de conflictos, que contribuyeron a crear hábitos y habilidades para la vida, en todos y cada uno de los actores de la comunidad educativa. (CAB 2015)

Tales objetivos sirven como base para la reflexión sobre las acciones en materia de educación que pueden servir para determinar el rol del Acuerdo en la formación escolar.

De forma adicional, el artículo 6 debe ser tenido en cuenta dentro del análisis que hace en esta investigación, ya que da los lineamientos en acciones específicas que cada uno de los países que determine como prioritario dentro de las competencias de la Organización, al respecto este artículo señala que:

ARTÍCULO 6°. Los Estados miembros presentarán las líneas programáticas específicas que juzguen prioritarias para cada una de las áreas de competencia de la Organización. Con base en ellas, la Organización formulará los proyectos de educación, ciencia y tecnología, y cultura, que contemplen, entre sus actividades, intercambio de asistencia técnica, pasantías, seminarios, talleres de formación e intercambio de expertos, con el fin de contribuir al fortalecimiento de la integración. (CAB 1990, 3)

También se encuentra el artículo 17°, que organiza comisiones técnicas en diferentes materias objeto del Convenio, las cuales se encargan de formular y evaluar proyectos, previa aprobación de la comisión asesora principal, para facilitar el proceso de integración en políticas, de Acuerdo con las necesidades en cada una de las áreas y países. Al respecto, el artículo señala lo siguiente:

ARTÍCULO 17°. La Organización tendrá comisiones técnicas de educación, de ciencia y tecnología y de cultura, cuyo objetivo será formular o evaluar los anteproyectos de programación en la respectiva área, que serán presentados por la Secretaría Ejecutiva a la Reunión de Ministros, para su aprobación, previa consideración de la Comisión Asesora Principal. Las comisiones técnicas estarán integradas por un especialista de cada Estado miembro, en cada una de las áreas mencionadas. (CAB 1990, 5)

Con este sustento normativo, se establecen las bases procedimentales con las cuales el CAB realiza acciones para la formulación de planes programas y proyectos en cada uno de los países miembros. Sin embargo, nos queda por definir cuál elemento podría constituir el objetivo esencial del Convenio en materia de educación. Por esto, se hace necesario citar la misión del Acuerdo:

El Convenio Andrés Bello como Organización internacional de carácter intergubernamental, favorece el fortalecimiento de los procesos de integración y la configuración y desarrollo de un espacio cultural común. Busca generar consensos y cursos de acción en cultura, educación, ciencia y tecnología, con el propósito de que sus beneficios contribuyan a un desarrollo equitativo, sostenible y democrático de los países miembros. (CAB 2015)

De allí se recoge que generar consensos y cursos de acción en cultura, educación, ciencia y tecnología podría entenderse como un objetivo general del Convenio, el cual permite entender que sus beneficios procurarán el desarrollo armónico de los países y sus sociedades. Sin embargo, la misión sigue siendo de carácter general y no destaca elementos específicos en el campo educativo. Por otra parte, la visión señala que:

Contribuir a la configuración de una comunidad de naciones, a partir de la consolidación de una cultura de integración mediante la promoción y el desarrollo de políticas vinculadas al bienestar de los pueblos de los países miembros; todo ello con el aporte convergente de la educación, la cultura, la ciencia y la tecnología. (CAB 2015)

Su propósito es contribuir a la integración de las naciones pertenecientes al Convenio teniendo como base la cultura, puesto que permite desarrollar políticas que generen un bienestar social a todos los integrantes de las sociedades en el conjunto de los países miembros. Pero nuevamente sigue siendo un aspecto general del propósito del Convenio y no se puede destacar un enfoque específico en la educación.

Esto nos lleva a indagar si en el Área Misional de Educación existe un objetivo específico enfocado en las políticas educativas y, dentro de estas, aquellas que estén orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación en los niveles básico y medio dentro del conjunto de la organización. En esta sección misional se encontró que, a pesar de no tener un objetivo específico concreto, se pudo hallar que dentro de las acciones se establece a manera de objetivo que “[se] buscó lograr en la escuela y en el aula procesos de diálogo, debate, toma de decisiones colegiadas y resolución pacífica de conflictos, que contribuyeron a crear hábitos y habilidades para la vida, en todos y cada uno de los actores de la comunidad educativa” (CAB 2015). Este podría interpretarse como un objetivo más concreto del CAB en materia de educación básica y media.

2.2 El plan estratégico “Saberes para la ciudadanía 2013-2016”

Dentro del periodo analizado en este trabajo de investigación, se encontró el abordaje del plan estratégico “Saberes para la ciudadanía 2013-2016”, que involucraría una serie de acciones en torno a las cuales se formularía una política educativa común, frente a los temas de paz y convivencia en las instituciones educativas. Esta iniciativa fue abordada principalmente en Colombia dadas las condiciones de violencia estructural sufrida por todos los años de conflicto que había pasado el país.

El plan está orientado a las diferentes áreas propias del Convenio (educación, cultura, ciencia y tecnología), que también son sus ejes fundantes. Dentro de este, se insertan las dos políticas del eje educativo analizadas por la presente investigación: “Ciudadanía para la convivencia y la paz en la escuela” y “Escuela y ciudadanía en la sociedad del conocimiento”, que recogen los documentos y materiales elaborados por las entidades que participaron en su construcción. Es de destacar que la aplicación de esta iniciativa se desarrolló únicamente en Colombia.

2.2.1 Escuela y ciudadanía en la sociedad del conocimiento

Uno de los temas principales en el espacio educativo en América Latina está relacionado con la formación de ciudadanía en la escuela. Al fin y al cabo, este tema se convierte en el motor para el alcance y disfrute de los derechos en las diferentes naciones del subcontinente. No obstante, la crisis de la democracia en la región y el aumento de la violencia dentro de la población infantil y juvenil, así como el mayor acceso a medios de

comunicación masiva, han representado un grave problema para la conformación de ciudadanos responsables y comprometidos con los cambios estructurales que requiere la región (Céspedes y Robles 2016).

La formación en una sociedad de conocimiento es un proyecto del CAB que contempla más de una de las líneas establecidas en el Acuerdo, ya que toma referentes de educación, pero también involucra la ciencia y la tecnología. En ese sentido, busca estrechar lazos entre los procesos de aprendizaje, la producción científica y el uso de la ciencia y la tecnología para su aplicación en las estructuras económicas y sociales del conjunto de países del Convenio.

Dentro del trabajo que viene realizando el CAB, entre los años de 2013 a 2016 se propuso una estrategia orientada a la construcción de ciudadanía, por medio del sector educativo, a partir del desarrollo de la investigación planteada por el REMECAB en 2012 sobre la violencia en la escuela, el acceso a las tecnologías de la comunicación y los cambios recientes en la sociedad por la influencia de la transformación de la tecnología. Esta iniciativa se propone como resultado la realización de un proyecto para la construcción de ciudadanía, bajo la conciencia de que existe una serie de cambios profundos a nivel social, político y cultural en la región, que plantean la necesidad de establecer mecanismos y estrategias de fortalecimiento de los procesos democráticos. Este mandato, a partir de la solicitud de los países miembros, se desarrolla bajo el plan estratégico “Saberes para la Ciudadanía” (CAB 2016).

Varios países de la región latinoamericana, a partir de la última década del siglo XX, han hecho distintos esfuerzos en diversos niveles por conciliar los procesos educativos con una formación ciudadana que garantice que las estructuras democráticas de la región se fortalezcan. Sin embargo, a la fecha, estos esfuerzos no han podido conducir a las sociedades latinoamericanas al mejoramiento sustancial de las estructuras democráticas y las organizaciones e instituciones del Estado. Por otro lado, la sociedad paulatinamente se ha convertido en un conjunto más violento, debido en parte a las dificultades en la formación ciudadana como eje fundante de la organización social, además de las condiciones económicas desiguales, la pobreza y la imposibilidad de acceder a empleo o salud (Díez Pinto 2018).

Para la realización de este proyecto, se tuvieron como fuente los estudios realizados por la CEPAL (2008) y otras organizaciones sobre el impacto de la violencia en los colegios. Este estudio demostró que, sobre todo, en los cursos más básicos, la violencia tiene un alto impacto sobre los procesos de aprendizaje en los estudiantes, lo

que se ha convertido en un problema en toda la región. El estudio demuestra que existe una correlación entre las situaciones conflictivas y un menor esfuerzo por el logro del conocimiento. De esta manera, el análisis de las pruebas PISA en matemáticas y lenguaje (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], Ministerio de Educación Nacional de Colombia 2013) arrojó resultados importantes sobre la influencia que tiene la violencia en la formación de los educandos en diferentes niveles, con lo cual se demostró la correlación existente entre esta y los procesos de aprendizaje malogrados durante el periodo de formación escolar¹¹.

De esta forma, para el caso colombiano, desde las acciones implementadas por el Convenio se han hecho esfuerzos evaluativos para determinar cuáles son las características de la deficiencia en la formación ciudadana y, así, establecer acciones que orienten los esfuerzos institucionales hacia políticas educativas nacionales con el afán de formar futuros ciudadanos con capacidad crítica de análisis de su entorno y de su realidad social. En este esfuerzo, el CAB, por medio de éste proyecto, ha facilitado herramientas como talleres, encuestas y entrevistas para la comprensión de esta circunstancia.

Las conclusiones a las que se ha llegado en los estudios citados revelan que la falta de equidad social, las condiciones de marginalidad y la inexistencia de una educación para la ciudadanía se constituyen como determinantes claves en la formación del proceso educativo. La idea de la intervención del CAB es formar ciudadanos mucho más capaces e idóneos frente a las necesidades y los nuevos retos que plantea la globalización frente a la democracia y la construcción de instituciones sólidas en los países de la región, así como la reducción de la violencia en los escenarios sociales.

Con la evolución y las transformaciones sociales en la región durante el siglo XX y a la par de los cambios en los sistemas educativos de la región, el proceso de urbanización de la sociedad en la región determinó cambios sociales importantes y generó una reflexión orientada hacia la necesidad de la constitución de un nuevo rol de la educación para la ciudadanía, que se verá acompañado de los procesos de transformación tecnológica a nivel global. En medio de estas circunstancias, el rol de la educación ha debido acoplarse a dichos cambios, por lo cual el Convenio plantea una nueva propuesta

¹¹ Esta afirmación se propone a partir de lo que el proyecto de “Escuela y Ciudadanía en la sociedad del conocimiento”, recogió como base para justificar la necesidad de este proyecto, que tiene como referente el estudio realizado por Marcela Román y F. Javier Murillo (2011) sobre la relación existente entre la violencia que se daba entre las aulas escolares y el bajo desempeño del logro académico por parte de estos, con base en los datos brindados por las Pruebas PISA del 2011. Para una mayor comprensión de esta situación véase: *América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar*, en: Revista CEPAL no.104 agosto 2011.

para el ejercicio de la ciudadanía, la de *sociedad del conocimiento*, que se viene implementando en los procesos educativos del país.

A partir de lo anterior, es importante señalar que la conformación de ciudadanía debe acompañarse de la formación en temas de ciencia y tecnología, no solamente de forma coyuntural, sino desde una perspectiva estructural. La incorporación de los procesos tecnológicos en la escuela se convierte en un determinante en los procesos formativos de los nuevos ciudadanos, los cuales, de manera aislada y en forma empírica, han incorporado el rol de la ciencia y la tecnología dentro de los fenómenos económicos y de mercado suscitados en estos tiempos.

2.2.1.1 La estrategia

La aplicación del ejercicio investigativo del CAB se realizó por primera vez en la ciudad de Bogotá, específicamente en la localidad de San Cristóbal, con varias instituciones educativas. Las conclusiones recogidas de esta investigación inicial se aplicarían al conjunto de los países que hacen parte del Convenio, a partir de una revisión específica de las semejanzas y diferencias existentes entre ellos, para poder ampliar la estrategia que se quiere desarrollar.

La estrategia de este proyecto se basa en dos objetivos, que analizaremos brevemente con el fin de explicar si sirven para la transformación de los procesos educativos de las escuelas de los miembros del Acuerdo. El primer objetivo, “Identificar las principales transformaciones y retos que enfrenta la Institución educativa en el propósito de formación para la ciudadanía en el contexto de la transición a la sociedad de conocimiento”, pretende determinar cuáles son las transformaciones que en materia educativa se vienen presentando en las instituciones educativas de los miembros de la organización. De la misma manera, se busca señalar los retos que se afrontarán, la relación existente en la formación en ciudadanía bajo la pretensión de lo propuesto y el significado de lo que pretende ser la sociedad del conocimiento.

Coincidentalmente, ya desde la década de 1970 se venía desarrollando la idea de la sociedad del conocimiento en las naciones más desarrolladas. La principal característica de la cual se hablaba en su momento era la capacidad de innovación que se podía producir en las instituciones educativas del nivel básico y, sobre todo, del nivel superior.

La tesis central era que el sistema educativo debía orientarse a la formación en ciencia y tecnología como base fundamental para la innovación y que, en este sentido, las

instituciones educativas, tanto del nivel básico como del superior, debían trabajar en un proceso lineal que garantice que las políticas educativas y, en general, el sistema educativo se vuelque a la formación de conocimiento científico útil para el desarrollo económico de la sociedad. Así pues, fueron las naciones más desarrolladas las que con este propósito determinaron una aceleración importante en los procesos de innovación tecnológica, pero también se acompañó el fortalecimiento de las instituciones educativas estatales que condujo a un desarrollo superior de su sociedad en general.

Del mismo modo, la revolución tecnológica se introdujo de forma coyuntural y estructural en los procesos educativos. La era digital y la construcción de saber entraron en una simbiosis que permitió la transformación fundamental de los procesos educativos. La aparición de la internet como medio de comunicación y acceso a la información aceleró de manera vertiginosa no solamente los procesos de innovación tecnológica, sino nuevas formas de educación que competirían con la escuela como lugares de estructuración del conocimiento. Así, desde la posición de los países desarrollados, la innovación y la creación de ciencia y tecnología están acompañadas de una reestructuración de todo el sistema educativo.

Para el caso latinoamericano, según la CEPAL (2016), la apropiación de ciencia y tecnología y la generación de innovación llegaron de forma estrepitosa. De tal forma, su incorporación ha sido más un proceso o un producto de la globalización generados a partir de finales del siglo XX y no un proceso propio de construcción, por lo que, en un principio, se podría pensar que los procesos educativos han estado apartados de la innovación, la ciencia y la tecnología.

El primer objetivo tras la línea de educación pretende descubrir cuáles son los principales elementos que pueden asociar los procesos de innovación tecnológica y científica a los procesos educativos, para disminuir el rezago, la inequidad y la falta de generación de condiciones económicas favorables al desarrollo de una sociedad mucho más preparada y enfrentar los retos específicos y globales que plantea la transformación tecnológica. El segundo pretende “Diseñar una metodología que favorezca la formación en investigación de estudiantes universitarios y estudiantes de la educación básica y media como una estrategia para la comprensión del fenómeno y la formación de la ciudadanía”, pretende desarrollar una línea metodológica para los países integrantes del Convenio que favorezca la investigación, con el propósito de diseñar herramientas y estrategias que orienten la formación en la educación básica y media para la innovación. También atraviesa la educación superior para la conformación y estructuración de

herramientas que permitan la formación en ciudadanía, en asocio con la idea de la innovación tecnológica y científica.

El establecimiento de metodologías para que la educación superior investigue acerca de mecanismos que permitan al Estado apropiarse de herramientas que sean introducidas en la educación básica y media para la formación de ciudadanía es importante como modelo de desarrollo que involucra aspectos sociales y tecnológicos en la constitución de los ciudadanos del futuro para la realidad de la región. Por ende, involucrar a todo el sistema educativo en la estructuración de una estrategia y una metodología para abordar el fenómeno de la formación de ciudadanía, por medio de herramientas de innovación, es clave para que el sistema educativo sea capaz de educar a ciudadanos que se alejen de los procesos de violencia, se reduzca la inequidad existente en la sociedad y se avance hacia una estructuración mucho más igualitaria en términos sociales, económicos y culturales.

Las metodologías construidas a partir de la estrategia propuesta por el CAB persiguen unificar procesos de formación hacia el avance de la innovación, pero a la vez buscan reconocer la diversidad cultural y social existente en las naciones pertenecientes a este grupo de países, lo cual trata de responder de forma novedosa a sus necesidades, pero también identificar las diferencias existentes entre ellos. Así, por ejemplo, se evidencian problemas comunes para la región, pero también se reconocen los contrastes entre las sociedades de cada una de las naciones miembros.

El enfoque investigativo utilizado para desarrollar y aplicar el estudio al proyecto del CAB sobre las escuelas en la sociedad de conocimiento fue cualitativo. Se trata, entonces, de recoger información sobre la transición de la escuela y la influencia de los procesos de innovación, ciencia y tecnología en los contextos escolares de una manera clara, en donde se identifique la fragmentación social y se dé cuenta de aquellos aspectos que eventualmente podrían marcarse como estables dentro de las prácticas educativas rutinarias en las instituciones educativas.

Por otro lado, la investigación realizada por este proyecto pretende identificar si hay un momento de transición en el que la escuela se quiera acercar al paradigma de la sociedad de conocimiento, señalando tiempos y espacios, pero también tratando de determinar cómo se construyen los ciudadanos del siglo XXI. Por lo tanto, el enfoque cualitativo se apoyó en la investigación etnográfica al abordar los procesos de transición en la escuela frente a la emergencia de las tecnologías en la información y la comunicación —elementos que son estructurales— y la conformación de una sociedad de

conocimiento. También reconoce la complejidad de la escuela en los países miembros del Convenio, reconoce las realidades propias de las dinámicas sociales involucradas en la educación y las narrativas propias que allí confluyen y que reciben la influencia del espectro tecnológico-científico y del acceso a la información que facilitan los espacios virtuales.

Hay que decir que el rol de la educación superior es importante en el desarrollo metodológico de la propuesta investigativa en el enfoque científico investigativo que se utilizó para estructurar el proyecto de formación en ciudadanía. Por ello, el papel de las universidades en este proceso será fundamental para poder identificar las características propias de cada uno de los sistemas educativos en donde se desarrolló este trabajo, así como las conclusiones aplicadas a cada cual.

De la misma manera, es clave reconocer cuáles son los factores comunes, las limitantes y las oportunidades que se pueden presentar, desde una perspectiva colectiva que aporte herramientas aplicables no solo al ejercicio individual en las sociedades de los países miembros, sino una propuesta común por desarrollar como estrategia general para el desarrollo, no solamente del sistema educativo, sino para la aplicación de la innovación, la ciencia y la tecnología desde una perspectiva de sociedad del conocimiento como eje paradigmático.

2.2.1.2 Los resultados

Los resultados obtenidos de este trabajo trazaron cuatro temas. El primero se relaciona con la manera en que la investigación cumple con la tarea fundamental de entender cómo es el proceso de construcción de conocimiento; dentro de ésta, hubo tres ejes principales: las prácticas pedagógicas para el desarrollo de la función formadora; la manera en que se transformaron los procesos de enseñanza-aprendizaje con la introducción de tecnologías de la información y la comunicación; y el análisis del discurso pedagógico producido por el maestro en el salón de clase.

El segundo tema se refiere al establecimiento de una relación intergeneracional entre estudiantes y maestros en la escuela de nivel básico y medio, que permitió determinar cuál es el proceso de construcción de ciudadanía. El tercero se relaciona con el manejo y solución de conflictos en la escuela, que evidenció, por ejemplo, cuáles son los mecanismos a través de los cuales las instituciones educativas gestionan y trabajan para resolver conflictos escolares y cómo esto puede convertirse en parte del aprendizaje para formar ciudadanía. Por último, el cuarto tema hace referencia a la forma como desde

las instituciones educativas se abordan los problemas de violencia externa en el contexto en el que los estudiantes se encuentran a diario, con el fin de analizar la percepción de los diferentes estamentos de la comunidad educativa y determinar cuáles serían los mecanismos para gestionar la relación entre estos estamentos con su entorno.

2.2.1.3 La construcción del conocimiento

Frente al proceso de construcción del conocimiento y el rol de la escuela, el trabajo identificó la necesidad de cambiar las estructuras y procesos formativos en los estudiantes. Esto significa que se pudo identificar la escuela como un lugar específicamente orientado a la enseñanza de unos contenidos, sin que esto tenga una relevancia especial frente a la posibilidad de construir en torno a las tecnologías de la información y la comunicación y al desarrollo de la innovación, lo cual busca generar un diálogo permanente entre procesos educativos e innovadores.

Dentro de los hallazgos más importantes del proyecto del CAB, cabe señalar el apego histórico que ha tenido el sistema educativo y los procesos de enseñanza dentro del aula a modelos tradicionales que únicamente se focalizan en la “transmisión de los conocimientos asumidos como verdades acabadas” (CAB 2016, 10). Esto implica que el modelo educativo únicamente se concentra en traspasar o verter conocimientos en los estudiantes sin ponerles de manifiesto la idea de generar un pensamiento crítico alrededor de lo que se construye en el aula.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje del contexto tradicional aparecen como los que aíslan los conocimientos teóricos de las prácticas y la realidad. Así mismo, al no existir una asociación entre la teoría y la práctica, el conocimiento científico producido en la escuela se ve limitado, dado que no existe la posibilidad de generar la experimentación como un ámbito de formación, descripción y análisis de la realidad. Así, el estudiante no produce hipótesis a comprobar y el docente se dedica a enseñar las teorías como realidades acabadas y verdades irrefutables.

De otro lado, aparte de la dimensión científica y la posibilidad de generar un intercambio entre la teoría y la práctica, la dimensión histórico-cultural en los procesos educativos no pasa de ser un hecho meramente descriptivo. En esta, se refleja más bien la construcción de un discurso despojado de todo interés histórico, sin reconocer los procesos y contextos sociales y culturales, excluyendo la formación ética asociada a la vida social.

Se ha hablado hasta aquí del rol del docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes. No obstante, se ha desconocido la importancia del trabajo con pares académicos para organizar el currículo escolar como parte fundamental de un proceso superior, de un todo educativo, así como la intervención fundamental del docente en el proceso pedagógico, todos factores que pueden conducir a “investigar, crear, innovar y construir con otros maestros un currículo propio que responda a las necesidades del entorno escolar” (CAB 2016, 15) y que, al final, permitan responder a las necesidades formativa de los educandos.

Finalmente, en este primer punto, el ejercicio investigativo demostró que el aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación es demasiado parcial, no sirve para suplir aquellas necesidades educativas en los procesos de transformación, sino más bien se acomoda a las prácticas tradicionales, lo que hace que “desaparezca la posibilidad de que su introducción pueda realmente constituir una verdadera transformación de la práctica pedagógica escolar” (CAB 2016, 18). Esto se traduce en que los docentes no se dirigen de forma crítica hacia el uso de estas tecnologías para generar procesos innovadores en la educación, sino que las acomodan a sus propias necesidades para ampliar su zona de confort, limitando así el uso de redes sociales y de otros mecanismos virtuales dentro de formas innovadoras de educación.

2.2.1.4 La relación intergeneracional en el espacio escolar

Dentro del proceso de investigación realizado por el proyecto CAB, se destaca el aspecto fundamental de la construcción de ciudadanía a partir de las relaciones que se establecen entre los maestros y los estudiantes y de estos últimos con sus pares. Desde esta perspectiva, puede interpretarse la escuela como un lugar donde se aprende en la formación de ciudadanía a partir de las interacciones entre los estamentos que componen la institución escolar. Luego de esto, se encuentra la relación intergeneracional que está marcada por el conocimiento de los docentes desde su experiencia de vida y su formación y el proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo cual finalmente se traduce en una formación “en la que los estudiantes pueden aprender cómo se es ciudadano, cómo se construyen las relaciones de confianza y cómo aprenden ellos mismos a ser adultos” (CAB 2016, 37), marcando de forma constructiva el proceso de aprendizaje.

La investigación arrojó que existe una idea tradicional en la formación en las aulas, en las cuales los maestros se les considera como las personas que tienen el poder y que, por lo tanto, son el principio de la autoridad al decidir qué se hace, cuándo y cómo.

Ellos son los poseedores del conocimiento, mientras que de los estudiantes se espera que “sean sumisos, acepten todas las indicaciones dadas por el maestro y aprendan los contenidos impartidos” (CAB 2016, 48). Esto expresa la idea de una formación tradicional, en la cual la relación de poder está basada por la autoridad y el conocimiento que tiene el docente, lo que descarta las posibilidades que ofrece, por ejemplo, el aprendizaje colaborativo que Vygotsky ya había señalado desde 1930.

Esto, en principio, pareciera no ser un problema, si se atiende desde la lógica de los procesos educativos tradicionales. Sin embargo, la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación ha cambiado y desvirtuado esta idea de pedagogía atávica, dado que el actual acceso a la información trastoca el liderazgo en la formación y la enseñanza que tenía el docente. Empero, dentro del análisis que hace el proyecto, dichas tecnologías no son aprovechadas por los estudiantes en todos los casos en forma positiva para acompañar sus procesos de aprendizaje, lo cual ha derivado en una transgresión del reconocimiento de la autoridad del docente en el proceso de aprendizaje y ha desembocado cada vez más en brotes de violencia entre los estudiantes y frente a los docentes y sus equipos directivos.

Finalmente, se señala que existe una crisis de autoridad de los maestros frente a los estudiantes. Las causas para que se presente esta situación están determinadas por la forma como los estudiantes acceden a la información, como entienden el ejercicio de los derechos y deberes y como los docentes pueden ejercer autoridad, al competir como espacio de formación frente a las tecnologías de la información y la comunicación. Además, se plantea la importancia de constituir una nueva plataforma educativa que responda a las necesidades de los tiempos actuales.

2.2.1.5 La disciplina y la solución de conflictos

Otros aspectos fundamentales encontrados en el proyecto del CAB tienen que ver con la manera como se gestionan y resuelven los conflictos dentro de la institución, al utilizar estas situaciones como instancias formativas en las cuales se espera formar los futuros ciudadanos. Se encontró que, si los estudiantes aprenden a reconocer el conflicto existente en la sociedad, es supremamente importante la identificación de los problemas sociales para generar espacios de discusión y de diálogo, que conduzcan a la formación de los futuros ciudadanos.

Se espera entonces que los procesos de formación en la escuela orienten a los estudiantes a buscar formas alternativas y pacíficas de resolución de los conflictos. Allí,

se deberían desarrollar las habilidades suficientes para que sean autónomos y capaces de resolver sus propias disputas. En este sentido las instituciones educativas tienen herramientas e insumos para insertar dentro de los procesos educativos, tanto a nivel pedagógico como a nivel curricular y por medio del proyecto educativo institucional (PEI), las acciones pertinentes frente al análisis crítico de su contexto y el uso de los medios tecnológicos como una posibilidad para la conformación de la conciencia crítica, como formas determinantes en la instrucción y el aprendizaje de la ciudadanía real.

Desde esta perspectiva, los manuales de convivencia de las instituciones educativas han limitado la posibilidad de construir el diálogo para la resolución de conflictos al transformarlos en faltas disciplinarias. Esto convierte al diálogo en un proceso punitivo en el que realmente no se da solución a los conflictos, sino que se castiga a quien comete equivocaciones. Dicha limitación viene incluso enclavada en la misma estructuración de la ley y los decretos que en educación produce el gobierno central.

2.2.1.6 La escuela y la violencia externa

Dentro del desarrollo del proyecto de investigación adelantado en las instituciones educativas de la localidad de San Cristóbal, sur de Bogotá, los problemas relacionados con pandillas, microtráfico o violencia alrededor de las escuelas se encuentran de forma permanente, lo cual mantiene sitiadas a las instituciones educativas en todos sus estamentos: estudiantes, docentes, directivos y padres de familia. En el trabajo realizado se encontraron cinco elementos situacionales claves para la descripción del territorio e identificación de los principales problemas sociales, las institucionalidades presentes y las posibilidades de solución frente a diferentes problemas. Estas cinco son:

- a. El espacio exterior, específicamente el espacio público, como un lugar de constante amenaza. Todo esto sustentado en la realización de cartografías sociales con estudiantes, padres de familia, docentes y directivos de las instituciones involucradas en el proyecto.
- b. Una segunda situación tiene que ver con la escuela como refugio, que se percibe como un lugar potencialmente seguro, sobre todo para los estudiantes. Las instituciones educativas han demostrado tener cierto grado de eficiencia en el control del ingreso y salida de personas dentro de la institución, lo cual contribuye a esa percepción. Adicionalmente, el manual de convivencia ofrece herramientas internas para mantener cierto nivel de control de las situaciones problemáticas existentes entre los estudiantes. Sin embargo, las limitantes que

traen los manuales de convivencia no permiten estructurar una formación en ciudadanía para los estudiantes. La concepción tradicional de la disciplina como un ejercicio de autoridad y no como una capacidad de autonomía de los estudiantes para lograr sus metas en el proceso formativo se evidencia como una de las fallas fundamentales del sistema.

- c. Relacionada con esta segunda situación, hay una tercera que tiene que ver con la otredad y el sujeto que se convierte en un enemigo para el estudiante, ante la amenaza de un exterior imaginado como un campo que va más allá del conflicto social y que expresa violencia.
- d. La cuarta situación encontrada tiene que ver con el abandono por parte del docente de su rol de formador de ciudadanía frente a la violencia externa. Los docentes se limitan a sus espacios de aula para poder enseñar algunos de los contenidos básicos en torno a la función de la norma, que permiten la adecuada construcción de una ciudadanía. Frente a esto, el docente solamente participa en su trabajo de aula, pero generalmente abandona otros espacios formativos, como los recreos y demás actividades extraescolares o extracurriculares.
- e. Y finalmente, la quinta situación señala que “el abandono del proceso de la formación ciudadana por parte de la Institución educativa frente al contexto exterior de la escuela (CAB 2016) implica una desconexión de la escuela con la realidad contextual en la que vive.

2.2.2 Ciudadanía para la Convivencia y la Paz en la Escuela

Este proyecto, realizado de 2012 a 2015, es la respuesta al planteamiento de un reto que vienen enfrentando los sistemas educativos desde hace ya varios años en la región latinoamericana (CEPAL 2017). Su propósito original está basado en la participación de actores sociales, el planteamiento de problemas frente a las dinámicas de construcción de ciudadanía y la adopción de estrategias pedagógicas para la enseñanza de los colegios, a partir de la construcción de saberes y de diversas experiencias, donde la enseñanza de la paz y la convivencia sea la base fundamental para reducir las inequidades en las sociedades latinoamericanas, con un enfoque específico en los países miembros del CAB.

El proyecto se concentró en la formación de maestros, a los cuales se les dio elementos conceptuales y prácticos para poder implementar y sistematizar proyectos y

estrategias pedagógicas que ayuden a disminuir la violencia en la escuela, pero también para trabajar fuera de ella, especialmente con el entorno familiar especialmente. Este ejercicio terminó conduciendo al planteamiento de una formación virtual para los docentes más el intercambio de saberes entre los participantes (CAB 2015).

El proyecto de “Ciudadanía para la Convivencia y la Paz en la Escuela” se dividió en dos espacios. El primero trató de un estudio comparado de los programas de formación de maestros y maestras en materia de ciudadanía dentro del conjunto de países del CAB. Tenía como objetivos específicos desarrollar una búsqueda documental en los países del Acuerdo; como fuente de información primaria de la investigación, pretendió identificar las herramientas, contenidos y metodologías existentes en los programas de formación de maestros y maestras del Convenio; y realizar una serie de recomendaciones de políticas para impulsar un diálogo de saberes en materia de apropiación de estos por parte de los educadores y educadoras — estas últimas quienes suelen ser mayoría en los niveles básico y medio— en los países pertenecientes al Acuerdo.

2.2.2.1 La estrategia

Con base en las situaciones presentadas en distintas instituciones educativas, dentro del conjunto de países miembros, las de violencia se han venido convirtiendo en las más comunes dentro de las poblaciones estudiantiles de los colegios. Por ello, se propone un trabajo conjunto con docentes en diferentes instituciones educativas del grupo de países que integran el Acuerdo, con el propósito de saber cómo se está desarrollando este problema y de qué manera los maestros pueden ser artífices del mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes y de la construcción de escenarios de paz y convivencia en las instituciones educativas.

Esta iniciativa surge de la XXV Reunión Ordinaria de los Ministros de Educación (REMECAB). Allí se dieron a conocer las situaciones de violencia existentes en las instituciones educativas y se discutió sobre la importancia de fortalecer los procesos democráticos y de reducir las situaciones de violencia en la sociedad trabajando a partir de la convivencia escolar.

En el estudio comparativo, se propuso realizar un metaanálisis como metodología orientada a una revisión sistemática de todas las investigaciones existentes sobre la formación en ciudadanía en los programas de formación docente dentro de los países de América Latina y el Caribe. Esto permitiría conseguir de manera más eficaz y eficiente

la información necesaria para empezar a construir la estrategia de capacitación de los docentes.

Además de esto, se establecieron tres categorías de análisis para determinar cuáles son los elementos principales con los que se debe abordar el tema de la convivencia y la paz en las escuelas. Estos elementos son:

- a. Análisis del marco normativo
- b. Formación inicial de maestras y maestros
- c. Principales experiencias e iniciativas de los países del CAB en materia de formación de ciudadanía

Como menciona el mismo estudio, la finalidad de este proyecto era brindar “a los maestros participantes elementos conceptuales y prácticos para la implementación cualificación y sistematización de los proyectos y estrategias pedagógicas dirigidas a disminuir las violencias en la escuela y su relación con el entorno familiar” (CAB 2016, 28). Dada la amplitud y pretensiones del proyecto del CAB, fue necesario construir un escenario virtual de participación de docentes para su formación en temas de convivencia escolar, en donde pudiesen contar sus experiencias de trabajo en el aula, las evidencias existentes frente a las situaciones de violencia y las limitantes en la construcción de una convivencia sana, todo esto en pos de generar una discusión en la que los docentes compartieran sus experiencias en los diferentes países pertenecientes al CAB.

La metodología desarrollada para este proyecto apuntó a los siguientes pasos:

- 1) Módulos virtuales de formación teórica.
- 2) Acompañamiento virtual a la formulación o reorganización de proyectos pedagógicos y sistematización de dichas experiencias.
- 3) Elaboración de un portafolio de materiales educativos que contemplara materiales ya existentes en cada uno de los países y la producción de materiales nuevos en el marco del proyecto.
- 4) Intercambio de experiencias a través de pasantías y foros virtuales que contribuyeran a crear una red de trabajo en línea.

Para desarrollar todo el trabajo con los docentes, se estableció una serie de pautas y el trabajo con guías prácticas para la formulación y sistematización de las experiencias. Esta fase contó con una producción de textos de todos los participantes en el proceso, en donde hubo una orientación y revisión de la producción intelectual establecida por sus propios pares, a partir de jornadas de asesorías y foros y el trabajo en la plataforma virtual.

Adicionalmente, se empezó a construir un banco de recursos pedagógicos, didácticos y curriculares, basado en los materiales que ya algunos docentes venían preparando, además de todos aquellos que durante el proceso de formación virtual se elaboraron como producto de una participación colectiva con colegas de diferentes países de la región.

2.2.2.2 Los resultados

A partir de los resultados obtenidos en las dos líneas propuestas dentro del proyecto se obtuvieron algunas conclusiones importantes. Lo primero que hay que decir es que en el estudio comparado de los programas de formación de maestras y maestros en materia de ciudadanía de los países del CAB se pretendía hallar aquellos diferenciadores y comunes denominadores que se resaltan en el aspecto de la formación para la ciudadanía dentro de los programas existentes en cada país.

Los resultados de este documento servirían como insumo para la segunda parte que específicamente se trata de la educación para la convivencia y la paz en las escuelas. Así, alimentarían la plataforma virtual de enseñanza, la reproducción de documentos por parte de maestros y maestras participantes en el proceso de capacitación y el establecimiento de una política pública desde el Convenio para implementar en los centros educativos de la región, con el propósito de incentivar la formación de ciudadanía y el alcance de la paz y con un trasfondo de reducción de la inequidad existente en las sociedades de cada uno de los países.

2.2.2.3 Aporte del proyecto al CAB

El aporte que hace este proyecto al CAB se puede identificar en dos líneas. La primera se relaciona con la definición de una política para el Convenio respecto a la formulación de proyectos en educación y sociedad del conocimiento en el proceso de construcción de ciudadanía. En este sentido, el proyecto plantea una temática central en todos los sistemas educativos a nivel global: la formación de ciudadanos y la democracia (CAB 2015).

Se puede identificar que este proyecto solamente se ha especificado hacia el sistema educativo colombiano. Esto plantea una seria limitante a la hora de formular una política pública de carácter internacional dentro del Convenio que aplique para todos los países integrantes de la institución. No obstante, esta circunstancia podría plantear hacia futuro la realización de estudios similares en diferentes regiones y países del Convenio,

para poder tener una perspectiva mucho más amplia de lo que significa la formación en ciudadanía y generar un común denominador de política pública internacional frente al tema de educación.

El proyecto logró identificar la necesidad de asociar la idea de sociedad del conocimiento, bajo la perspectiva de innovación y creatividad, frente al tema de ciencia y tecnología, pero adicionalmente el reconocimiento de los aspectos humanos de la formación, no solamente para los estudiantes, sino en la formación en la educación superior y de docentes, así como también el rol del docente en el aula. Por otra parte, evidenció la necesidad de asociar la creatividad y la innovación tecnológica a los procesos desarrollados en el aula con estudiantes como una herramienta de apoyo para transformar los procesos educativos formales de Acuerdo con las nuevas lógicas globales.

El trabajo que hizo el CAB tuvo importantes hallazgos frente al tema del rol de la institución educativa con relación a los estudiantes, el contexto exterior a la escuela, uno de estos es que existe una fragmentación de los modelos pedagógicos y una desestructuración de los currículos. Esta situación termina derivando en la formación de un ciudadano que no responde a un constructor de paz. También, se encontró que el sostenimiento de la escuela tradicional ayuda a la fragmentación social por medio de los procesos formativos que implementa, lo que determina su propia sostenibilidad en el largo plazo, impidiendo transformar de forma acelerada y preparar a la sociedad del futuro frente a la construcción de conocimiento.

El Convenio logra descubrir con este proyecto que temas como la marginalidad, la pobreza y la falta de acceso a servicios básicos, como agua potable, salud o una alimentación balanceada, tienen una profunda relación con los espacios de violencia que aparecen en las escuelas y colegios de los lugares más pobres del país. Pero también es importante mencionar que la escuela hoy se encuentra sitiada por fenómenos externos a las instituciones educativas, lo que termina por convertirla en un refugio para muchos que pretenden huir de las formas que se presentan en la calle. Sin embargo, cada día pesa más dentro de los contextos escolares la presencia de pandillas, distribuidores de drogas y actos de agresión generalizados que tienen una importante repercusión en la vida de las instituciones educativas.

También el proyecto logró identificar el rol de los docentes y sus necesidades en materia de brindar unos procesos educativos coherentes con las nuevas realidades. Pero, a la vez, evidenció el desapego de un sector muy grande del gremio frente a la aplicación de prácticas educativas que realmente conduzcan a la formación de ciudadanos activos.

Muchos de ellos, docentes en sectores populares y marginados, presentan dificultades para poder acceder a mejores oportunidades en su formación profesional, que impliquen la aplicación de prácticas pedagógicas y la construcción de currículos activos para la realización de propuestas claras y concretas en el largo plazo, orientadas a la transformación de la ciudadanía hacia una sociedad del conocimiento.

Conclusiones

Para la reflexión de este trabajo es clave señalar que no existen suficientes documentos sobre la historia del CAB como para abordar este importante acuerdo en la temática propuesta para esta investigación, salvo lo que está dispuesto en la página virtual de la institución y toda la información que allí reposa más los documentos ministeriales existentes en diversos repositorios. A manera de sugerencia, se debería plantear un trabajo monográfico sobre esta materia de forma completa con relación al Convenio. En la cual se pueda obtener información mucho más precisa de los procesos de intervención que ha realizado el CAB y todos aquellos procedimientos que este realiza para poder plantear acciones de intervención en educación. Es conveniente explicar, de forma breve, cómo se elaboran y trazan las acciones que en general realiza el CAB, dado que existen lineamientos de la entidad que se orientan a establecer políticas generales en materia educativa.

El REMECAB determina las líneas de acción a seguir y los Estados miembros proponen e inscriben las iniciativas para desarrollar proyectos en sus países, la SECAB aprueba previo concepto de las secretarías técnicas de las áreas misionales de acuerdo con los recursos que obtiene para apoyar las iniciativas de cada país, los Estados miembros ejecutan el proyecto y las conclusiones se presentan y publican como material de trabajo para futuros proyectos similares. En lo referente a los proyectos que impulsa el Convenio, al recorrer los proyectos de las diferentes áreas misionales se encuentra que muchos de ellos están implementados dentro de países específicos y aunque proporcionan información útil para acciones futuras no alcanzan a llenar las expectativas de un alcance mayor de acuerdo con los propósitos del Acuerdo.

El trabajo de investigación sobre la historia del CAB debería ser primordial para la institución, pues contribuiría al fortalecimiento de las políticas que emanan de la organización. En este sentido, se hace fundamental caracterizar la emancipación que este tuvo sobre la Comunidad Andina e identificar el rol de la institucionalidad desde una perspectiva histórica. La falta de este tipo de trabajos puede debilitar el papel de la entidad y no generar reconocimiento dentro de la sociedad civil en el marco del conjunto de los países que integran el Acuerdo.

Por otro lado, se podría decir que, a pesar de las iniciativas que tiene el CAB, en relación con las dos propuestas analizadas y, sobre todo, desde las intenciones frente a innovaciones en la formación escolar, así como la necesidad de construir ciudadanía y procesos pacíficos de inserción social, los recursos financieros que destina el Convenio para la realización de estas actividades no alcanzan a desbordar hacia políticas comunes en sus países miembros. En otras palabras, no terminan por impulsar los ejercicios de reflexión que produzcan políticas públicas dentro de las naciones integrantes del Acuerdo como constitución de un común denominador de acciones conjuntas que, efectivamente, conduzcan al fortalecimiento de la integración.

Los proyectos desarrollados por el CAB de “Escuela y ciudadanía en la sociedad del conocimiento” y “Ciudadanía para la convivencia y la paz en la escuela” se encuentran muy limitados en términos de extensión de la investigación en los territorios de los diferentes socios del Convenio, así como la participación de los distintos países miembros. Esto no solo en lo que respecta a la formulación de la política pública, sino a las intervenciones aisladas sobre temas específicos de los cuales no se puede deducir que las situaciones analizadas se reproduzcan en cada una de las naciones integrantes.

En estos dos proyectos, dentro de las políticas de educación establecidas por el CAB, se pueden observar dos caminos. Por un lado, el establecimiento de uno de los lineamientos generales, en materia de la elaboración de una tabla de equivalencia entre los diferentes sistemas educativos de los miembros del Convenio, es un efecto meramente operativo con el propósito de brindar unas características mucho más amplias a los procesos que se dan en los modelos adoptados por los gobiernos de los países socios del Acuerdo. Por otro lado, se encuentran las iniciativas con propósitos particulares, trazados en estrategias para alcanzar la paz y la construcción de la ciudadanía, pero centrados específicamente en actividades muy limitadas al desarrollo de las temáticas en Colombia, por lo cual no se encuentran evidencias sobre su aplicación en el resto de las naciones.

Desde esta perspectiva, el CAB se convierte en una especie de fondo para la fabricación de propuestas para los países del Acuerdo, con las necesidades en materia educativa de cada uno de ellos. Entonces, si entre los miembros del tratado el tema es la construcción de ciudadanía y el tema de la paz, el Convenio diseñará un proyecto para tratar de entender cuál es la situación que se desarrolla y suministrar una serie de iniciativas sobre el mismo país. Sin embargo, estas no se llevan al escenario de todos los socios del Acuerdo. A pesar de que se pueden encontrar comunes denominadores en el contexto latinoamericano que permitan aplicar las acciones de forma general bajo una

estrategia grupal, sus dinámicas sociales son diferentes. A la fecha no se pueden encontrar más proyectos que involucren a los socios de CAB, salvo aquellos que tienen que ver con el establecimiento de paridades en los procesos de la formación escolar.

En cuanto a la discusión teórica que suscita el CAB como espacio de integración o puente articulador de esta, podría decirse que la entidad pretende ser funcional, en los términos citados por Briceño (2018), a las necesidades de los miembros del Acuerdo si de mira desde el documento del Tratado. Sin embargo, no es posible poder referenciar si su funcionalidad como se describe en el Acuerdo de Madrid, así como los demás producidos por las diferentes REMECAB, la producción de proyectos que sirvan como referentes para consolidar la integración es prácticamente nula, convirtiendo a la entidad, como ya se ha dicho, en el fondo en donde se presenta proyectos, los cuales al final no tienen resonancia dentro de los estados miembros del Convenio.

Desde esta perspectiva, pero con la limitación de que la investigación se reduce a dos proyectos en un espacio de tiempo determinado, el CAB no cumpliría con el propósito de ser un espacio de integración, se requeriría un estudio mucho más amplio que abarque las otras áreas misionales y determinar si hay un impacto real de la organización. Pero solamente haciendo la revisión del Área Misional de Educación durante el periodo de tiempo estudiado, se puede evidenciar que no existe una pretensión articuladora de los proyectos realizados que conviertan al CAB en un escenario real de integración.

En concordancia con lo anterior, la REMECAB no ha podido establecer los mínimos sobre los cuales los gobiernos y los ciudadanos participen de manera más activa en la profundización de lo pactado en el Acuerdo de Madrid de 1990. El caso de los primeros es muy decepcionante, en la medida en que no han formulado políticas públicas conjuntas entre los estados miembros que tengan alcance a todo el grupo; la agenda está mediada por los temas nacionales y aparentemente lo que se menciona es que la base de la integración, como es el caso del CAB, es que su simiente se construye por medio de Acuerdos llevados al plano económico. Esto muestra que no hay coherencia en el manejo de los asuntos, se supedita cualquier decisión a la “soberanía nacional” y se le resta importancia a lo acordado.

A manera de corolario, se puede decir que las agendas públicas nacionales de la mayoría de los países, si no todos, terminan supeditadas a los vaivenes de la política nacional, sobre todo en los Estados que tienden a ser manejados como si sus instituciones políticas siguieran siendo administradas por la colonia española y menos como lo que

deberían ser realmente: “llegados a la modernidad”.¹² Pero esto es un elemento nuevo que habría que analizar con más detalle: ¿cuánto influye el manejo de la política de cada país en la construcción del proyecto de integración? En este caso, solo dejamos la pregunta planteada.

La integración en el CAB viene teniendo tropiezos que son responsabilidad principalmente de cómo se plantea la construcción de una unidad hemisférica. Esta situación no se ha logrado eficientemente por varios factores, entre ellos, el hecho de que no se hayan podido concretar las acciones pertinentes para concluir o profundizar los procesos de asociación propios del Acuerdo, además de las agendas internas de cada país y la armonización de los propósitos educativos en la región (Salgado 2007), etc.

En la actual coyuntura, lo poco que se ha logrado está atravesado por las formas de hacer política en la región- En el caso de las naciones del CAB, se denota cómo independientemente de la ideología se gestan nuevos populismos, concentrados en reafirmar el discurso político en lo que nos hace diferentes. Por lo tanto, se vuelven beligerantes contra los otros países y se piensa en reelecciones porque la cabeza de la gobernabilidad es una figura individualista. Esto desestimula la integración y la participación de la sociedad civil como fuente de la construcción del fenómeno integracionista, lo es aún más si se trata de educación.

Desde hace largo tiempo, el objetivo de la integración ha quedado muy reducido, dado que, por ejemplo, la nación norteamericana se concentra en proteger y promover sus intereses en la región más que en impulsar un proceso de desarrollo y armónico común, mientras que las naciones de América Latina hacen o deshacen organizaciones con propósitos integradores. En este escenario, el CAB se sostiene, a pesar de las continuas rupturas y disparidades en los sistemas políticos de los países que los integran. Por otro lado, la implementación de acciones de política pública que desbordan el ámbito nacional no ha tenido la posibilidad de tener un espectro amplio de intervención y, por lo tanto, de acción (Myrdal 2005, 2).

Si se quiere, podría decirse, de acuerdo con la CEPAL (2016), que los países que desean integrarse demandan una serie de reglas de juego donde exista una estabilidad jurídica para el paso de bienes y servicios, así como de inversiones, pero no profundizan

¹² Aunque la referencia aquí citada habla sobre las instituciones políticas colombianas, puede hacerse una breve revisión de la situación latinoamericana para encontrar que en diferentes medidas no se ha podido concluir el proyecto de Estado moderno, Fajardo en: *La corrupción heredada: Pasado colonial, sistema legal y desarrollo económico en Colombia*". Revista de Estudios Sociales (Fajardo 2002).

en los otros temas claves en el desarrollo de la integración teniendo como fuente la educación. Desde ese punto de vista, el tema sigue siendo netamente económico y no garantiza la resolución de los problemas urgentes en materia de construcción del sistema educativo común. Así mismo, no se refuerza la idea de la toma de decisiones comunes.

Es claro pensar que una de las dificultades para lograr el procedimiento de consolidación del trabajo que viene realizando el CAB tiene que ver con los cambios políticos existentes en las naciones miembros del Convenio. De ahí la dificultad en establecer una agenda con un sentido común, que permita adaptarse a los tiempos en los que vivimos actualmente, y en dejar de reflexionar en situaciones de breve plazo y políticas de corto aliento para replantear el paradigma al cual está circunscrito el proceso de educación dentro de los países de la organización.

En este sentido, uno de los esfuerzos que deben tomarse en el conjunto del Convenio es asumir una posición conjunta que permita consolidar el proceso de integración, mediante una cooperación constante y fuerte. De esta forma, podríamos asegurarnos de estar trabajando en la misma dirección y fortalecer la integración educativa a partir del trabajo conjunto y la identificación de derroteros comunes.

Para responder a la hipótesis propuesta, se requiere de un gran esfuerzo de los miembros del CAB para entender el valor y la importancia de un acuerdo desde la perspectiva manifestada por el Convenio. Se necesita, con mayor afán, el establecimiento de un bloque regional que sea autónomo y cuyas decisiones estén por encima de los Estados para que la asociación sea realmente funcional. Por otro lado, los gobiernos deben sintonizarse con dos elementos claves: el primero, tiene que ver con que entiendan que no son los propietarios del pacto acordado entre los socios y que si no se vincula a la sociedad civil, poco o nulo será el efecto que tenga a futuro; segundo, ellos son los que deben alimentar la participación de la sociedad civil en la construcción de un marco real de negociación de una integración con una agenda definida y abarcante, entendida esta como el sujeto, objetivo y meta final de dicha integración.

Los esfuerzos por construir una política conjunta de educación durante los últimos diez años han estado limitados a los planes estratégicos que propone el CAB. En este sentido, al mirar el alcance de las propuestas en relación con su ejercicio real, vemos que no aparecen como coincidentes, lo que implica que el impacto de las acciones del Acuerdo está muy limitado. Esto ocurre entre otras razones por temas de carácter financiero, pero aún con la escasez de los recursos, también las iniciativas del Convenio solo están planteadas para acciones locales en cada país miembro. Habría una mejor huella, si se

empezara desde los gobiernos a fortalecer los mecanismos que permiten una mayor interacción del Convenio con los integrantes, lo que hace pensar que no hay una funcionalidad total de la institucionalidad si se piensa como una organización que pretende establecer políticas comunes entre los países, sino que más bien se trata de una bolsa de inscripción de proyectos, de gestión y entrega recursos y de ejecución de programas, planes o proyectos desde los estados miembros considerados cada uno de forma individual.

Lo que quiere decir es que como se ve en los proyectos estudiados, se quiere dar un alcance mayor a los resultados obtenidos de las acciones realizadas por el CAB a partir de los trabajos realizados. Sin embargo, no se encuentra que los proyectos realizados hayan sido aplicados en otros países miembros, o que haya estudios comparativos si se aplicasen los mismos proyectos en los diferentes países del Acuerdo. Lo único que se encuentra como política conjunta son las tablas de equivalencia en los diferentes niveles de la educación dentro de los miembros de la Comunidad, una política común para compartir conocimientos científicos, entre otros aspectos generales que no involucran proyectos, sino más bien documentos de decisiones de la REMECAB.

Por otro lado, que el desarrollo de los proyectos estudiados en este trabajo no ha logrado vincular las acciones del CAB a la ciudadanía de los países miembros del Acuerdo, lo que ha restringido el reconocimiento y la legitimidad que requiere lo acordado en el tratado, con lo que podría plantearse que no es necesario el Convenio como motor de integración, dado que los proyectos estudiados podrían bien ejecutarse con los recursos propios del presupuesto que destine el país promotor. En ese mismo sentido, la participación de los otros países en estos proyectos es básicamente nula, no se ve reflejada en conclusiones que hagan un real aporte al desarrollo de los miembros del Acuerdo de forma amplia.

Se nota que la crisis ocurrida durante el año 2009 en el CAB produjo cambios estructurales en las políticas implementadas y en la formulación de proyectos. Esta situación condujo necesariamente a replantear cómo se ejecutaban las acciones para el conjunto de las naciones que participan en esta importante figura del contexto de la integración. Por eso, es clave hacer una evaluación con un seguimiento constante, no solamente sobre los programas administrados por el Convenio, sino un seguimiento paulatino de las finalidades, la misión, la visión y, en general, el horizonte institucional de la entidad. Posterior a este monitoreo, desde el REMECAB, se debe tomar una determinación definitiva sobre el futuro del CAB, pues analizar el tema educativo

solamente no nos permite considerar todo el panorama para inferir si el Acuerdo es útil o no y, por lo tanto, si ha alcanzado sus metas.

Decir que el Convenio no es necesario podría ser una alternativa, pero también no puede descuidarse que este acuerdo es sui generis, en parte por la composición geográfica de los socios, que en común tienen elementos culturales, pero que la definición de sus políticas educativas puede ser muy diferente, de esto no hay claridad porque dentro del periodo estudiado los proyectos de educación investigados solo se realizaron en Colombia y no hubo aplicación de estos en otros estados miembros.

Finalmente, se puede decir que, de Acuerdo con los proyectos estudiados en el periodo propuesto, y la reflexión realizada sobre integración y educación propuesta en el segundo capítulo, lo encontrado en la historia, no puede establecer al CAB como una entidad necesaria para la integración. Se sugiere hacer un estudio de los demás proyectos, planes o programas que se realizan en el marco del Convenio para entender si se el Convenio realmente es articulador de iniciativas entre los estados miembros.

Bibliografía

- Alford, Robert, y Roger Friedland. *Los poderes de la Teoría; Capitalismo, Estado y Democracia*. Buenos Aires: Manantial, 1991.
- Ballón, Eduardo. "La cohesión social desde América Latina y el Caribe." En *¿Hacia dónde van las relaciones entre América Latina y La Unión Europea? Cohesión social y Acuerdos de Asociación*, de ALOP, 11-26. México D.F.: Impretei, 2008.
- Beck, Ulrich. *¿Qué es la Globalización?* Buenos Aires: Paidós, 1997.
- Bielschowsky, Ricardo. *Evolución de las ideas de la CEPAL*. Brasilia, 1998.
- Briceño R., José. *Las teorías de la integración regional: más allá del eurocentrismo*. Bogotá DC: Ediciones universidad Cooperativa de Colombia, 2018.
- Burchardt, Hans Jürgen. *La crisis actual de América Latina: causas y soluciones*. s/d de enero-febrero de 2017,. <http://nuso.org/articulo/la-crisis-actual-de-america-latina-causas-y-soluciones/> Revista NUSO.
- CAB. "Acuerdo de Madrid." *Acuerdo de Madrid*. Madrid: CAB, 1990. 1. http://convenioandresbello.org/inicio/?wpfb_dl=1 PDF
- . *Convenio Andrés Bello*. 2015. <http://convenioandresbello.org/inicio/que-es-el-cab/>
- . *Convenio Andrés Bello*. s/d de s/m de 2015. <http://convenioandresbello.org>
- . *Convenio Andrés Bello*. 10 de 10 de 2014. <http://convenioandresbello.org/inicio/que-es-el-cab/>
- . *Convenio Andrés Bello*. 15 de 08 de 2015. <http://convenioandresbello.org/inicio/que-es-el-cab/>
- . *Convenio Andrés Bello*. Puerto España: CAB, 1970.
- . *Escuela y Ciudadanía en la Sociedad del Conocimiento*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2016.
- . *Escuela y ciudadanía en la sociedad del conocimiento*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2016.
- . «Resolución 05/90.» *Declaración de Puerto España*. Puerto España: CAB, 1990. 3.
- . «Tratado De La Organización Del Convenio Andrés Bello De Integración Educativa, Científica, Tecnológica Y Cultural.» *Tratado De La Organización Del Convenio Andrés Bello De Integración Educativa, Científica, Tecnológica Y Cultural*. Madrid: CAB, 1990. 1-8.

- CEPAL. *Convenio Andrés Bello*. s/d de s/m de 2008. <http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/2/34732/P34732.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl>).
- . *Estudio Económico de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 2017.
- . *La Matriz de la Desigualdad en América Latina*. Santo Domingo: Organización de las Naciones Unidas, 2016.
- . *Transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 1996.
- Céspedes, Catalina, y Claudia Robles. *Niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe Deudas de igualdad*. Informe de Análisis, Santiago de Chile: Naciones Unidas, 2016, 1-34.
- Corporación Latinobarómetro. *Informe 2018*. Informa de percepción, Santiago de Chile: Corporación Latinobarómetro, 2018. www.latinobarometro.org/latdocs/INFORME_2018_LATINOBAROMETRO.pdf
- El Espectador. «Colombia, delegada para sanear Convenio Andrés Bello.» *Sección Nación*, 9 de 10 de 2009: 9.
- Fajardo, Luis Eduardo,. «La corrupción heredada: Pasado colonial, sistema legal y desarrollo económico en Colombia. .» *Revista de Estudios Sociales [en línea]* , 2002: 22-30. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/res12.2002.02>
- Frei Montalva, Eduardo. «Carta del presidente chileno a tres economistas.» *Hacia la integración acelerada de América latina. Proposiciones a los presidentes latinoamericanos*. Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica, s de s/m de 1965.
- Caetano, Gerardo. «Integración regional y estrategias de reinserción internacional de América del Sur.» *Nueva Sociedad*, 2009: 157-172.
- Malamud, Andrés. *Conceptos, teorías y debates sobre la integración regional*. 23 de julio de 2011. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-35502011000200008.
- MEN. *Ministerio de Educación Nacional*. 9 de octubre de 2009. <https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/printer-205320.html>
- Ministerio de Educación Nacional. *men.gov.co*. s/d de Diciembre de 2013. <file:///D:/Institucional/Documents/Camilo%20Monsegny/Otros%20documentos/Tesis%20UASB/Resumen%20ejecutivo%20Resultados%20Colombia%20en%20PISA%202012.pdf>

- Myrdal, Gunnar. *solidaridad o integración*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Pinto, Elena Díez. *Cuatro futuros para la democracia*. Ponencia, Santiago de Chile: CEPAL, 2018.
- Reyes, Darwin. «LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA REFLEXIÓN FILOSÓFICA.» *Página Web de promoción de derechos humanos de la oficina del asesor para los derechos humanos del sistema de las Naciones Unidas en Ecuador.*, 2007: 11-31. Dialnet-LasPolíticasEducativasEnLaReflexionFilosofica-5973162.pdf
- Rodrik, Dani. *La paradoja de la globalización*. Barcelona: Antoni Bosch, 2011.
- Román, Marcela, y Javier Murillo. «América Latina: vioencia entre estudiantes y desempeño escolar.» *Revista CEPAL*, 2011: 37-53.
- Salgado, Germánico. *Tentaciones y peligros de la integración latinoamericana*. Quito: UASB, 2007.
- Salmi, Jamil. *La experiencia internacional en el desarrollo de mecanismos de integración regional de la educación superior: una mirada a la educación superior*. Bogotá: CAB, 2015.
- Sanahuja, José Antonio. *Regionalismo e integración en América Latina: de la fractura Atlántico-Pacífico a los retos de una globalización en crisis*. Quito: Ecuador, 2016.
- SECAB. «Consejo de Coordinación y Programación.» *Sistema de Cooperación e Integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultural*. Bogotá: CAB, 1994. 6.
- Tovias, Alfred. «Bloques regionales y relaciones internacionales: ¿agrupaciones económicas o superpotencias políticas?» *Sociedad Económica Mundial*. s/d de s/m de 2000. https://www.sem-wes.org/sites/default/files/revistas/rem4_5.pdf.
- UNESCO. *Aprender a ser: La educación del futuro*. Nueva York: ONU, 1973.
- Van Kleeffer, Alberto. «El eterno retorno del regionalismo latinoamericano.» *Revista Nueva Sociedad*, 2018: 62-72.
- Vázquez López, Raúl. «Integración económica en América Latina: la visión teórica dela Cepal confrontada con la evolución del proyecto en la región.» *Journal of Economics, Finance and Administrative Science*, 2011: 107-118.
- Vieira Posada, Edgar. *Formación de los espacios interregionales de ingración en America Latina*. Quito: cionvenio Andrés Bello, 2008.

Vittini, Iris. *El Convenio Andrés Bello, Instrumento de integración con MERCOSUR y La Unión Europea*. Santiago de Chile: RIL Editores, 2000.