



EXPERIENCIAS EN INNOVACION SOCIAL

Ciclo 2004-2005

PROYECTO CHAPADA BRASIL

Resumen

El "Proyecto Chapada", originado en la región de Chapada Diamantina, en el Estado de Bahía en Brasil, logra la articulación de una red de comunicación entre varios actores sociales en pro de la transformación y mejora de la calidad de la educación de su región. Ante la constatación de altos índices de analfabetismo, deserción y pobres logros en lecto escritura y matemáticas. El proyecto se enfoca al mejoramiento de las metodologías y técnicas pedagógicas empleadas y la implementación de un sistema de acompañamiento a los alumnos en todo su proceso de aprendizaje y de capacitación y trabajo mancomunado con los docentes y los directivos de las escuelas; con la activa participación de los miembros de la comunidad educativa (directivos, maestros, estudiantes y padres de familia).

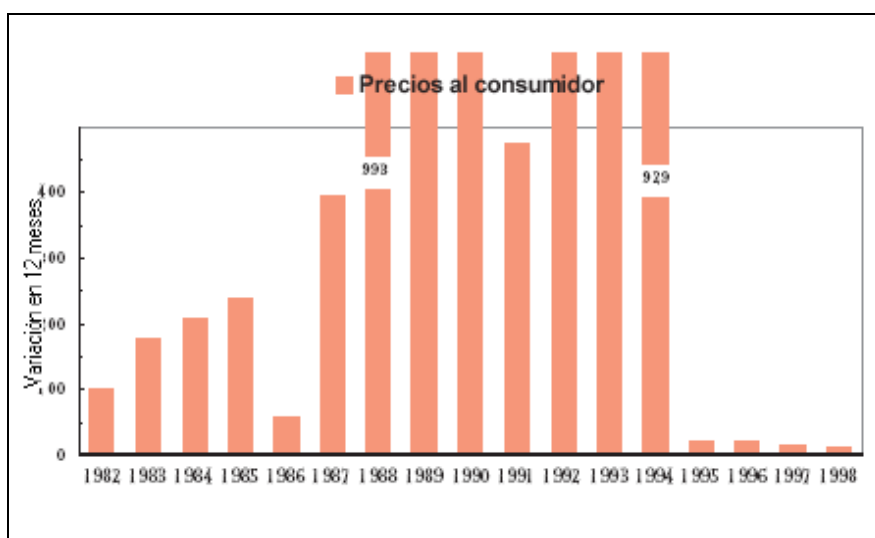
El proyecto se inició con un diagnóstico de las principales causas de los bajos rendimientos escolares, y las altas tasas de deserción y analfabetismo, a partir del cual se definió la necesidad de aumentar los niveles y tipo de capacitación de los profesores, directores y coordinadores pedagógicos. Esta acción concreta, reconocida y aceptada por el cuerpo docente, ha tenido como resultado no sólo un incremento en la proporción de alumnos alfabetizados y su rendimiento escolar, sino también una significativa disminución en las tasas de deserción. Asimismo, la calidad de la enseñanza impartida se ha visto incrementada gracias al mayor nivel de formación de los profesores, directivos y coordinadores pedagógicos, lo que ha contribuido a disminuir la brecha existente entre calidad de la educación rural y urbana, así como la de esta región frente al resto del Estado. Por otra parte, este proyecto, que movilizó la conformación de la Asociación de Padres, Educadores y Agricultores de Caeté-Açú, se ha consolidando gracias a la activa participación de la comunidad local en todas sus etapas. Lo que da cuenta de cómo a través de su participación en los procesos educativos de sus hijos, la comunidad se organiza, se empodera y es capaz de impactar la calidad, en este caso la calidad de la educación. Por todas estas razones, la iniciativa fue una de las veinte finalistas, entre 1600 postulaciones que se presentaron, en el ciclo 2004-2005 al concurso "Experiencias en Innovación Social" organizado por CEPAL con el apoyo de la Fundación W. K. Kellogg.

Antecedentes

Brasil es el país más grande de Latinoamérica, tanto en extensión como en población. Su territorio es de 8.514.877 Km², siendo el cuarto más grande del mundo. Cubre cerca del 50% de Latinoamérica. Según estimaciones del Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística, en 2007, su población llegó a casi 200 millones de personas, ocupando el quinto lugar en población en el mundo, superado sólo por China, India, Rusia y Estados Unidos de América. Tres quintas partes de la producción industrial suramericana provienen de la economía brasileña y se encuentra entre las diez mayores economías del mundo¹.

La economía de Brasil ha enfrentado grandes crisis y también exitosas recuperaciones. Desde comienzos de los 90, la liberalización económica y la apertura se convirtieron en su modelo de desarrollo económico. Luego de varias décadas de elevada inflación, hacia mediados de ésta, con el Plan Real, logra la estabilización de los precios. (Ver Gráfico No 1)

Gráfico 1
Índice de precios al consumidor (IPC)
Brasil 1982-1998



Fuente: CEPAL, Estudio Económico de América Latina y el Caribe 1998-1999

Como es sabido, los procesos inflacionarios tienen graves repercusiones sociales. El cuadro 1 permite apreciar el comportamiento de los indicadores de pobreza e indigencia en los años de mayor inflación, evolución que si bien se logra revertir a partir de 1995, se mantuvo en niveles relativamente altos (14,6 y 33,9 respectivamente), incluso luego de lograr estabilidad económica y financiera.

¹ www.brasil.gov.br

Cuadro 1
Evolución temporal de la pobreza y la indigencia en Brasil 1977-1998

Ano	Indigência			Pobreza		
	Percentual de indigentes	Hiato médio da renda	Número de indigentes (em milhões)	Percentual de pobres	Hiato médio da renda	Número de pobres (em milhões)
1977	16,3	5,8	16,8	39,6	17,2	40,7
1978	20,7	9,7	22,0	42,6	21,0	45,2
1979	15,9	5,7	17,3	38,8	16,9	42,0
1981	18,8	7,2	22,0	43,1	19,5	50,6
1982	19,4	7,4	23,4	43,1	19,8	51,9
1983	25,0	9,8	30,7	51,0	24,5	62,7
1984	23,6	8,8	29,8	50,4	23,5	63,5
1985	19,2	7,1	25,1	43,5	19,7	56,9
1986	9,8	3,4	13,1	28,2	11,3	37,6
1987	18,5	7,2	25,1	40,8	18,7	55,4
1988	22,1	9,1	30,5	45,3	21,8	62,5
1989	20,7	8,5	29,3	42,9	20,6	60,6
1990	21,3	8,8	30,8	43,8	21,1	63,1
1992	19,3	8,6	27,1	40,8	19,7	57,3
1993	19,5	8,5	27,8	41,7	19,8	59,4
1995	14,6	6,0	21,6	33,9	15,3	50,2
1996	15,0	6,6	22,4	33,5	15,6	50,1
1997	14,8	6,3	22,5	33,9	15,4	51,5
1998	13,9	5,8	21,4	32,7	14,7	50,1

(*) As linhas de indigência e pobreza utilizadas foram as da Região Metropolitana de São Paulo.

Fuente: Paez de Barros, Ricardo; Henriques Ricardo; Mendonça, Rosane. Desigualdade e Pobreza no Brasil, RBCS Vol. 15 No. 42, Febrero 2000

Por otra parte, desde comienzos de los 90, la industria manufacturera, si bien logro aumentar la productividad por trabajador, redujo de manera significativa su capacidad de generar empleo, especialmente desde 1993 (Ver Gráfico 2), con el consecuente aumento de la informalidad, el subempleo y el desempleo.

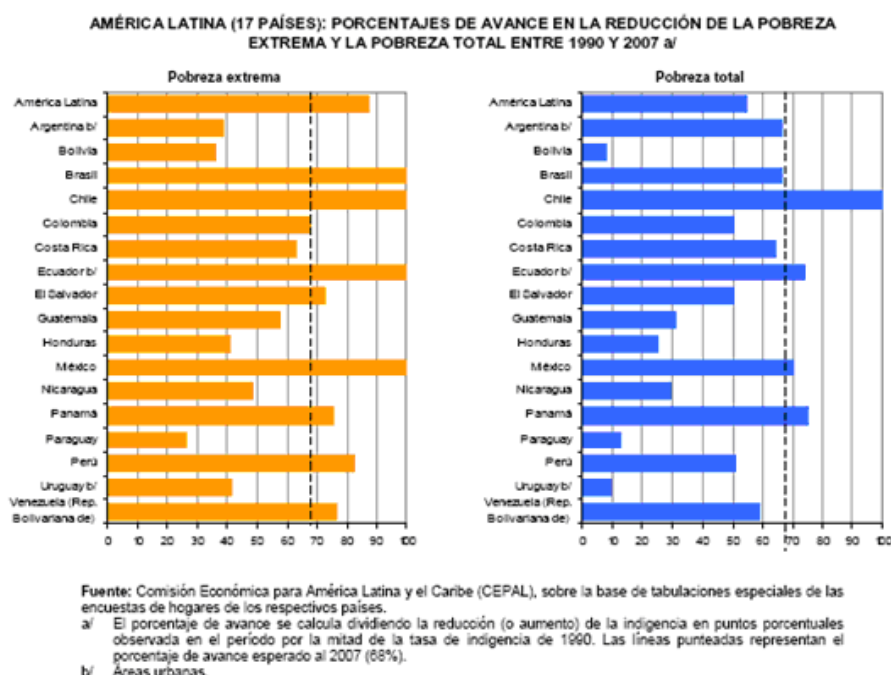
Gráfico 2,
Producción y empleo en la industria manufacturera de Brasil, 1985-1999

Año	Producción	Empleo
1985	100	100
1986	110	110
1987	112	112
1988	110	108
1989	112	110
1990	105	100
1991	100	95
1992	95	85
1993	90	80
1994	100	80
1995	105	80
1996	110	72
1997	118	72
1998	115	70
1999	115	65

Fuente: Competitividad industrial en Brasil 10 años después de la liberalización. Ferraz, Kupfer y Iooty. Revista de la CEPAL 82, Abril 2004

En los albores del siglo XXI, la desigualdad, así como la pobreza y la indigencia, disminuyeron levemente, a pesar de no haber logrado reducir el desempleo². En 1999, 37,5% de la población se encontraba bajo la línea de pobreza y 12,9% en indigencia. Para 2006, estos porcentajes descienden a 33,3% y 9% respectivamente. Sin embargo, estas cifras siguen siendo elevadas, aún cuando inferiores al promedio de América Latina, por lo que claramente continúan siendo una preocupación central del Gobierno. Cabe destacar que Brasil, junto con Chile, son los países que ya han logrado reducir a la mitad la indigencia con respecto las cifras de 1990, con lo cual han conseguido cumplir con la meta 1 del Objetivo de Desarrollo del Milenio que se refiere a la reducción de la pobreza y el hambre. Sin embargo todavía tiene un camino que recorrer con relación a la pobreza total (Gráfico 3)³

Gráfico No. 3



Fuente: CEPAL, Panorama Social de América Latina y el Caribe, 2007

Por otro lado, si bien los índices de desigualdad en Brasil siguen siendo los más altos de América Latina y están entre los más altos del mundo, ha logrado una reducción cercana al 4%⁴ (Gráfico 4). De acuerdo con un estudio realizado por el Instituto de Investigación Económica Aplicada (IPEA), el cambio en la estructura redistributiva se debe principalmente a las transferencias del gobierno y a la reducción de la desigualdad en los rendimientos del trabajo. De acuerdo con este mismo estudio las transferencias tales como pensiones, o programas tales como Bolsa Familia y

² Tasa de desempleo: 1990-1999: 5.6%
2000-2005 : 9.8%

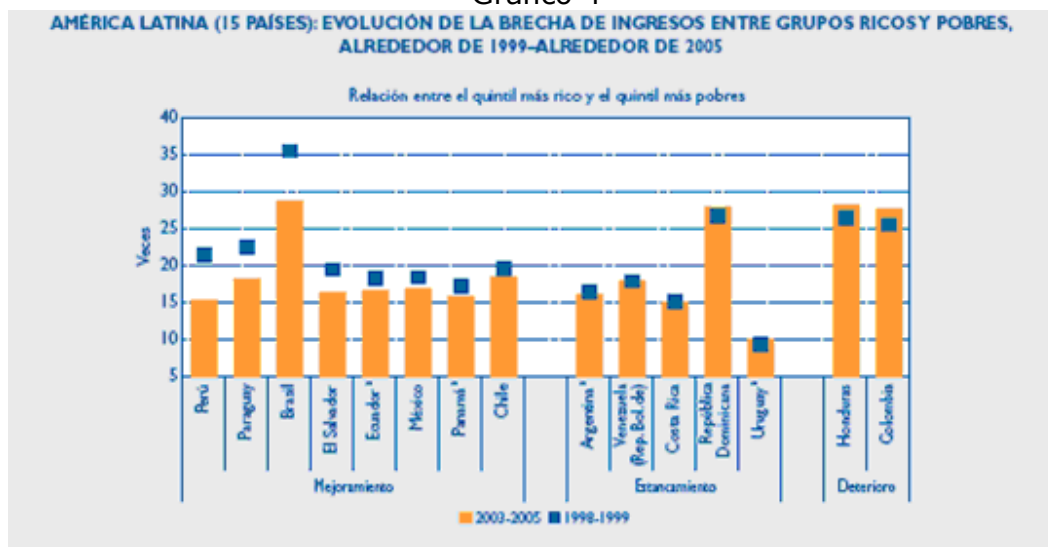
Fuente: Panorama Social de América Latina 2006

³ CEPAL, Panorama Social de América Latina y el Caribe, 2007

⁴ CEPAL, Panorama social de América Latina, 2006.

Fome Zero, explican un tercio de la reducción en el coeficiente de Gini, mientras la reducción de la desigualdad en los rendimientos del trabajo explica el 50%.

Gráfico 4



Fuente: CEPAL, Panorama Social de América Latina y el Caribe, 2006. Sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

^a Áreas Urbanas

Como lo ha mencionado en muchas ocasiones la CEPAL, la educación es la llave maestra para salir de la pobreza y la indigencia. En este sentido la inversión en educación aparece como un imperativo. La educación permite una mayor movilidad social y económica y lo más importante aporta a romper el círculo vicioso de la pobreza, y constituye, en la actualidad, un factor central en el crecimiento económico; cada vez más enfocado hacia el desarrollo tecnológico e informativo.

En efecto, mientras mayor es el énfasis dado al progreso educativo, tanto en cobertura como en calidad, el desarrollo económico del país se beneficia en la medida en que las posibilidades de aumentar la productividad, mediante la incorporación de tecnologías desarrolladas autónoma y eficientemente son mayores. Por otra parte los y las trabajadoras más calificadas van a lograr mejores y más dignos puestos de trabajo, con mayores remuneraciones y en general mejor cobertura de la seguridad social. De la misma manera, sociedades más educadas dan vida a ciudadanos más íntegros, capaces de razonar críticamente y de hacerse cargo de las transformaciones sociales que definen el rumbo de nuestras sociedades. Además, como es ampliamente aceptado, mujeres más educadas son claves para la reducción de la morbilidad materno infantil y el desarrollo de sus hijos. Por todo lo anterior, es posible afirmar que la educación se constituye en un elemento central para el fortalecimiento de la democracia y el desarrollo económico y social de un país.

El gobierno de Brasil, así como la mayor parte de los gobiernos de la región, es consciente de esta necesidad, pero desafortunadamente en los últimos años si bien ha mantenido el gasto público en educación alrededor del 4,4% del Producto Interno Bruto (PIB)⁵, no lo ha incrementado como si lo han llevado a cabo otros países de la región. De hecho, en 2004, Brasil es superado por Jamaica, Costa Rica, Colombia y Guyana. (Ver cuadro 2).

Cuadro 2.
Gasto público en educación (porcentaje del PIB)

País	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Argentina	4.7	5.0	4.3	3.8	4.0	...
Bolivia	5.6	6.1	6.4	6.6	...	...
Brasil	4.4	4.4	4.3	...	4.5	...
Chile	4.1	...	4.4	4.3	4.0	3.8
Colombia	4.3	4.6	5.3	5.4	5.2	5.0
Costa Rica	4.8	4.9	5.2	5.3	5.1	...
Cuba	...	...	...	...	...	...
Ecuador	1.5	1	...	...	...	...
El Salvador	2.6	2.6	2.9	2.8	...	2.8
Guatemala	...	...	...	...	...	...
Guyana	9.2	9.4	9.1	7.5	5.8	9.1
Jamaica	5.9	6.3	6.4	5.2	4.7	5.6
México	5.0	5.3	5.4	5.9	5.5	...
Nicaragua	4.1	4	3.3	3.3	...	...
Panamá	5.3	4.6	4.5	4.7	4.1	...
Paraguay	4.9	4.7	4.4	4.3	...	...
Perú	...	3.0	3.1	2.9	3.0	2.6
República Dominicana	2.4	2.4	2.4	2.5	1.2	1.9
Uruguay	2.8	3.2	2.6	2.3	2.7	...

Fuente: CEPAL, Anuario estadístico de América Latina y el Caribe, 2007

Sin embargo, han trabajado para fomentar la eficiencia en la gestión de la educación. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, promulgada en 1996, contribuyó a descentralizar el sistema en su conjunto y a otorgar más autonomía a cada escuela para llevar a cabo la reforma curricular e impulsar la calificación docente.

En este contexto, el papel del gobierno federal se ha enfocado a la definición de los grandes lineamientos que debe seguir la educación en el país, posicionándose en un plano principalmente normativo, pero también llevando a cabo acciones que buscan disminuir las diferencias existentes entre estratos socio-económicos, zonas urbanas y rurales y distintas regiones del país. De esta forma, han sido elaborados programas, de carácter compensatorio, como el de la merienda escolar, el libro didáctico, y la ayuda

⁵ Anuario estadístico 2007.

financiera para las familias de escasos recursos, que apuntan precisamente a disminuir las desigualdades.

Gracias a estos programas y a la prioridad que han otorgado, los últimos gobiernos, el impulso a la educación, es posible apreciar mejoras sustanciales en cobertura y calidad. Si en 1960 sólo un 60% de los niños de siete a catorce años asistía a la escuela, y el analfabetismo alcanzaba el 40%; en el año 2003, la cobertura del primer nivel de enseñanza es prácticamente universal (92,9%⁶). En 2005, el analfabetismo había bajado a 8,4% y en el caso de los jóvenes de entre 15 y 24 años, sólo llega a un 1,9%⁷.

En efecto, no cabe duda de que la cobertura educativa ha aumentado con resultados significativos. Sin embargo, siguen existiendo serios problemas ligados a la calidad de la enseñanza y la reducción de la deserción y la repitencia. De acuerdo con cifras de la CEPAL, en 2001, del total de alumnos, entre 15 y 29 años, que ingresaron en la enseñanza primaria, solo un 53,6% la concluyó con éxito⁸. Hechos que son aun más preocupantes si consideramos que del total de alumnos en este rango etareo, provenientes de familias de bajos recursos (Quintil I) sólo un 26,5% tiene éxito escolar, mientras que en el Quintil V, el 86,9% accede a un logro educativo mayor⁹. Pese a los avances alcanzados en materia de alfabetización y cobertura, y a la universalización del nivel primario, hay mucho camino por recorrer en términos de retención en la educación primaria y en la ampliación de la cobertura en los niveles secundario y terciario, que sigue siendo un privilegio de unos pocos.

Como se menciono anteriormente en Brasil, así como en buena parte de los países de la región, persisten problemas de calidad de la educación que afectan en mayor medida a los individuos o colectivos más vulnerables. La calidad de la educación es una aspiración constante de todos los sistemas educativos, compartida por el conjunto de la sociedad. Sin embargo, la heterogeneidad de resultados y su asociación con el nivel socioeconómico y el lugar de residencia (urbano-rural) indican su estrecha relación la desigualdad.

En el año 2000, los resultados de la prueba PISA¹⁰ realizada por la OECD mostraron que el 56% de los estudiantes de 15 años que la presentaron en Brasil, obtuvieron resultados de lenguaje muy bajos (nivel I o inferior). Los estudiantes eran sólo capaces de completar tareas menos complejas, como identificar una unidad singular de información, el tema principal de un texto o hacer conexiones simples con el conocimiento diario.¹¹

⁶ CEPAL, Anuario Estadístico 2006, Tasa neta de matrícula en el primer nivel de enseñanza.

⁷ Población analfabeta de 15 y más años de edad, Anuario estadístico 2006, CEPAL.

⁸ CEPAL, OIJ. Juventud en Iberoamérica.

⁹ CEPAL, OIJ. Juventud en Iberoamérica.

¹⁰ "Programme for international student assessment" (PISA) es un estudio realizado por la OECD, en el cual establece 5 niveles de desempeño de algunas competencias (lectura, matemáticas o ciencias) necesaria para desenvolverse en la vida.

¹¹ UNESCO, 2004. "La conclusión universal de la educación primaria en América Latina".

Esta situación, se es aún peor en escuelas públicas y privadas, que atienden los estratos menos favorecidos de la población, reflejando una segmentación por nivel socioeconómico. En 1997, la UNESCO, realizó el primer estudio internacional comparativo de logro académico en lenguaje y matemáticas, en el cual se observó claramente esta diferencia, en especial en la prueba de matemáticas.

Cuadro3
Estudio internacional comparativo de logro académico

	Porcentaje de alumnos de escuelas públicas			Porcentaje de alumnos de escuelas privadas		
	nivel I	Nivel II	Nivel III	nivel I	Nivel II	Nivel III
Lenguaje	95	80	54	98	93	72
Matemáticas	93	52	12	97	67	26

Fuente: UNESCO, 2001 Informe técnico del primer estudio internacional comparativo.

Pero más significativa aún es la desigualdad existente entre las escuelas urbanas y las rurales. El porcentaje de personas 15 a 19 años que han logrado al menos un número de años equivalentes a la educación primaria, es de 90,9 en las zonas urbanas en contraste con el 70,4 en las rurales¹². Esta situación también se observa en la infraestructura de los establecimientos educacionales, lo cual afecta la calidad de la educación. Es así como en la zona rural, en 2005, el 28.9% de las escuelas no cuenta con energía, el 13.16% no disponen de servicios sanitarios y el 4.4% no tiene agua potable. Por el contrario en las áreas urbanas estos porcentajes en ningún caso sobre pasan el 0.40% (Ver Cuadro 4).

Cuadro 4,
Porcentaje de escuelas primarias sin abastecimiento de servicios básicos
Brasil (por año y área)

	Brasil		Rural		Urbano	
	1997	2005	1997	2005	1997	2005
Agua	13,14%	2,6%	19,16	4,4%	1,63%	0,36%
Energía	40,97%	15,87	61,15%	28,9%	2,17%	0,17%
Servicios Sanitarios	16,16%	7,34%	22,93%	13,16%	3,42%	0,39%

Fuente: Sátyro y Soares, 2007. En base al CENSO Escolar

Estas diferencias sólo pueden entenderse si se considera el pasado agrario brasileño, el cual constituye un factor central en la explicación de cómo se ha ido configurando, en Brasil, un sistema educativo excluyente. El modelo educativo brasileño mantuvo, durante mucho tiempo, excluidas a grandes masas de población, constituidas principalmente por los campesinos, descendientes de esclavos o de poblaciones indígenas. Y si bien esta situación se ha ido revirtiendo de manera acelerada en las últimas décadas

¹² UNESCO, 2004. "La conclusión universal de la educación primaria en América Latina: ¿Estamos realmente tan cerca?"

no deja de tener graves repercusiones en la configuración del sistema de enseñanza brasileño actual.

El acceso a una infraestructura adecuada depende de la localización de las escuelas en áreas rurales, urbanas o metropolitanas. En este sentido, pese a que el acceso a los servicios básicos en las escuelas ha mejorado en todas, las que presentan peores condiciones siguen siendo, en su gran mayoría, las rurales. A modo de ejemplo, en las zonas rurales de América Latina y el Caribe, sólo un 19,05% de los profesores tiene educación superior, mientras que en las urbanas, esta cifra aumenta a 62% y 66% en las áreas metropolitanas¹³.

Las escuelas rurales siguen siendo entonces las que se encuentran en condiciones más precarias en infraestructura y calidad docente, afectado negativamente la calidad de la educación y la capacidad de aprendizaje de los alumnos. Situación que profundiza aún más la brecha en contra de las estratos menos favorecidos de la población.

En síntesis, pese a los avances registrados, siguen existiendo serios problemas en la calidad y cobertura de la educación, problemas que reflejan cómo se reproducen las desigualdades. "La persistente desigualdad en el acceso a la educación, asociada al estrato social de origen, indica que en gran medida las oportunidades quedan determinadas por el patrón de desigualdades prevaleciente en la generación anterior. Esto se traduce en un alto grado de rigidez de la estructura social, debido a que el escaso nivel de educación alcanzado por muchos jóvenes bloquea su principal canal de movilidad e inclusión social"¹⁴.

Región de Chapada – Diamantina

Ubicada en el Estado de Bahía, en el noreste de Brasil, en la región de Chapada – Diamantina, se encuentran los municipios: Abaíra, Andaraí, Barra da Estiva, Boninal, Bonito, Ibicoara, Ibitiara, Iraquara, Itaeté, Jussiape, Lençóis, Marcionílio Souza, Morro do Chapéu, Mucugê, Nova Redenção, Novo Horizonte, Palmeiras, Piatã, Rio de Contas, Seabra, Souto Soares, Utinga e Wagner. Tiene una población total de 349.552 habitantes, 58,2% de los cuales viven en el área rural. El índice de desarrollo humano medio de la región es 0,63, inferior al promedio de Brasil que para 2004 estaba en 0.79. En Chapada Diamantina hay 37.722 familias agricultoras, 3.534 familias asentadas, 179 de pescadores y 27 comunidades quilombolas (población afrodescendiente)

¹³ Sátyro y Soares, 2007. "A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005"

¹⁴ Juventud en Iberoamérica.

Mapa de Brasil
Región de Chapada Diamantina



La región se ha caracterizado por una historia de sucesivos momentos de auge y decadencia económicos y sociales. Habitada por los indios Maracás, solo es colonizada a partir de 1710 con el descubrimiento de oro en las proximidades del río Contas Pequeno, que atrae a "bandeirantes"¹⁵ y explotadores mineros de otras zonas del país. Al oro se suma el descubrimiento de yacimientos de diamantes en el río Mucugê, por el año 1844, en Diamantina. Estos acontecimientos conllevaron un acelerado proceso de crecimiento demográfico, en donde se mezclaban comerciantes, colonos (encargados de las plantaciones), esclavos, jesuitas, contrabandistas y extranjeros que creaban colonias sin ley ni autoridad oficial. Además el descubrimiento de carbonato, en 1871 y el alto precio que pagaban los países europeos por este material, atrajo "garimpeiros"¹⁶ a la zona. En este marco se conformaron dos grupos sociales antagónicos. Por un lado los llamados coroneles, grandes propietarios rurales, poseedores del poder económico, social y político, y por otro, "el pueblo"; compuesto por los colonos y los esclavos afrodescendientes.

Una de las "herencias" de la época de los diamantes, el oro y el carbono, ha sido el sistema educativo, que privilegiaba a los hijos de los coroneles y grandes comerciantes, dejando de lado y muchas veces abiertamente negando el derecho a la educación a las clases sociales consideradas inferiores.

¹⁵ Grupos de hombres utilizados por los conquistadores portugueses para luchar contra los indios y los esclavos fugados que, saliendo de Sao Paulo y de San Vicente, capturaban indios y buscaban piedras y metales preciosos.

¹⁶ Mineros artesanales

La reducción en los yacimientos de diamantes, unido al descubrimiento de grandes minas en el África, en la década de los 30, da inicio a un periodo de decadencia de toda la región. Los habitantes, que continúan en esta zona se dedican a las actividades agropecuarias, con ingresos muy precarios. En los últimos años, la región de Chapada Diamantina se ha convertido en un importante atractivo turístico gracias a su historia y su belleza natural, en la que se destaca el Parque Natural Chapada Diamantina.

Sin embargo esta actividad no ha logrado mejorar las condiciones de vida de buena parte de los habitantes de esta región, que es aún hoy, una de las más pobres del Estado de Bahía. De acuerdo con la información entregada por los responsables del Proyecto Chapada, en 2002, se ubicada en el 13º lugar, entre las 15 regiones del Estado de Bahía en el Índice de Desarrollo Económico, y en el último lugar en el Índice de Desarrollo Social¹⁷.

Como se puede observar en el cuadro 5, si bien en el tiempo todos los índices de desarrollo humano han mejorado, tanto en los municipios que conforman la región Chapada Diamantina, como en el Estado de Bahía y en Brasil, el promedio simple del conjunto de municipios es siempre inferior al del Estado y a su vez estos son inferiores al del país.

Cuadro 5
Índice de Desarrollo Humano Municipal (IDHM) 1991 y 2000
Municipios de región Chapada Diamantina, Estado de Bahía y Brasil

Municipio	IDHM, 1991	IDHM, 2000	IDHM- Ingreso, 1991	IDHM- Ingreso, 2000	IDHM- Educación, 1991	IDHM- Educación, 2000
Abaíra	0.591	0.681	0.482	0.545	0.655	0.768
Andaraí	0.47	0.569	0.465	0.509	0.46	0.685
Barra da Estiva	0.532	0.639	0.454	0.535	0.541	0.689
Boa Vista do Tupim	0.508	0.605	0.514	0.454	0.433	0.72
Boninal	0.55	0.656	0.448	0.497	0.556	0.75
Bonito	0.5	0.591	0.464	0.496	0.527	0.726
Ibicoara	0.508	0.632	0.416	0.572	0.541	0.704
Ibitiara	0.534	0.656	0.423	0.507	0.544	0.747
Iraquara	0.515	0.605	0.426	0.486	0.576	0.759
Itaeté	0.452	0.582	0.407	0.457	0.402	0.673
Ibitiara	0.534	0.656	0.423	0.507	0.544	0.747
Iraquara	0.515	0.605	0.426	0.486	0.576	0.759
Itaeté	0.452	0.582	0.407	0.457	0.402	0.673
Jacobina	0.541	0.652	0.551	0.606	0.616	0.782
Jussiapé	0.592	0.66	0.499	0.539	0.64	0.784
Lençóis	0.51	0.614	0.502	0.572	0.561	0.75
Marcionílio Souza	0.453	0.6	0.413	0.508	0.448	0.714
Morro do Chapéu	0.503	0.605	0.48	0.552	0.556	0.719
Mucugê	0.51	0.621	0.48	0.504	0.442	0.665
Nova Redenção	0.493	0.587	0.425	0.493	0.509	0.664

¹⁷ Datos de la Superintendencia de Estudios Económicos y Sociales de Bahía (SEI-BA) 2002, extraídos de los formularios del Proyecto Chapada.

Novo Horizonte	0.59	0.658	0.485	0.539	0.618	0.72
Palmeiras	0.566	0.679	0.5	0.562	0.61	0.782
Piatã	0.517	0.636	0.412	0.49	0.531	0.731
Rio de Contas	0.551	0.653	0.468	0.538	0.575	0.729
Seabra	0.552	0.661	0.482	0.559	0.584	0.785
Souto Soares	0.503	0.604	0.394	0.496	0.57	0.746
Utinga	0.484	0.596	0.485	0.504	0.488	0.723
Wagner	0.514	0.61	0.458	0.54	0.575	0.737
Promedio simple Chapada Diamantina	0.519	0.625	0.457	0.518	0.539	0.730
Estado de Bahía	0.59	0.688	0.572	0.62	0.615	0.785
BRASIL	0.696	0.766	0.681	0.723	0.745	0.849

Fuente: Atlas do Desenvolvimento Humano, Brasil

Incluso los municipios con un Índice de Desarrollo Humano Municipal (IDHM)¹⁸ superior al promedio de la región no alcanzan los promedios nacionales. La diferencia del IDHM de la región con el Estado, en 2000 es 0.06, valor que en este tipo de indicadores no es despreciable y llega a 0.14 cuando se compara con el del país. Cabe destacar que todos los municipios que en 1991 presentaban un IDHM en el rango que se considera bajo (inferior a 0.50), en 2000 ya había sobre pasado esta barrera y están en niveles considerados medios. Pero en conjunto el país esta a solo 0.3 de lograr el valor que lo posiciona en el nivel alto, mientras el promedio de los municipios de Chapada Diamantina están aún a 0.18 llegar a este punto.

Cuando se analiza por ingreso las diferencias son superiores. El promedio simple de Chapada Diamantina es 0.10 inferior al del Estado y 0.20 al del país. En este caso encontramos 9 de los 23 municipios con IDHM por ingreso en el rango que se considera inferior y esto bien puede explicarse por una combinación de factores: mayores tasas de dependencia y menores ingresos.

En educación, tema central para el programa que analizamos, es impresionante el aumento en el IDHM, en especial para el conjunto de municipios de la región (0.19), superior al del Estado (0.17) e incluso al conjunto del país (0.10). Tres municipios están a punto de lograr dar el salto a un índice considerado alto: Jussiape, Palmeiras y Seabra.

A pesar de los avances mencionados subsisten problemas de envergadura: Si en Brasil el promedio de cursos concluidos entre la población de 15 años o

¹⁸ El Índice de Desarrollo Humano Municipal es un indicador que toma como unidad de análisis el municipio y se establece tomando en cuenta la longevidad, la educación y los ingresos. La longevidad se mide por la esperanza de vida al nacer; la educación toma el número promedio de años de estudio (No. Promedio de años de estudio de las personas de 25 años o más/ total de personas con 25 años o más) y, la tasa de analfabetismo en personas de 15 años o más. El ingreso se calcula tomando el ingreso familiar per cápita (suma de los ingresos percibidos por todas las personas del hogar/número de personas en el hogar). El índice se considera bajo cuando es inferior a 0.50, medio entre 0.50 y 0.8 y, alto si es superior a 0.8.

más es de 6,23, y la media de Bahía es de 4,88, en los doce municipios (Boa Vista do Tupim; Boninal, Ibitiara, Iraquara, Jacobina; Lençóis, Mucugê, Novo Horizonte, Palmeiras, Piatã, Seabra, Souto Soares) en donde inicia el trabajo el proyecto Chapada sólo alcanza un 3,6. En otros términos, el 53,6% de la población de los municipios participantes en el Proyecto Chapada es analfabeta¹⁹. Índice que es aun mayor en las zonas rurales, donde está localizado el 71% de los alumnos que reciben los beneficios del proyecto. Estos índices no se explican solo por cobertura sino también por calidad. Las principales limitaciones detectadas y atendidas por el Proyecto Chapada fueron la precaria capacitación de los profesores, la ausencia de coordinadores pedagógicos capacitados para llevar a cabo las evaluaciones pertinentes y problemas en los criterios de selección de los directores. En general, la educación no era valorada como una prioridad por las autoridades ni por la comunidad, con lo cual la inversión en este sector siempre pasaba a un segundo plano. La recuperación relativa que ha logrado esta región, en los últimos 20 años, gracias, en buena medida, al desarrollo turístico que ha tenido la zona, ha traído consigo nuevos desafíos, varios de ellos relacionados con la calidad de la educación.

Proyecto Chapada

El Proyecto Chapada, es precisamente una iniciativa innovadora, nacida de la propia comunidad, para llevar a cabo un proceso de transformación del modelo educativo, sus contenidos, las aproximaciones pedagógicas, la visión sobre el valor de la educación, todo ello con miras a mejorar las condiciones educativas en la región de Chapada; su cobertura y calidad, involucrando, en este desafío a las autoridades municipales, el conjunto de la comunidad educativa y los habitantes de la región.

Es en este contexto tiene su origen el Proyecto Chapada. La primera iniciativa nació en el poblado rural de Caeté-Açú del Municipio de Palmeras. A partir de un diagnóstico participativo del cual formaron parte todos los representantes de la comunidad educativa, acerca de la calidad de la educación en las escuelas del lugar, surgió la necesidad de desarrollar un sistema de recalificación de los docentes, los directivos de las escuelas y los coordinadores pedagógicos, así como asegurar una mayor participación de los padres y madres en la educación de sus hijos. Producto de estos resultados, nace entre 1997 y 1998, el Programa de Apoyo y Auxilio al Profesor en la zona rural de Palmeiras, primer antecedente de lo que habría de convertirse en el Proyecto Chapada. Profesores de la región en conjunto con la coordinadora del Proyecto, establecieron cursos para la profundización de los contenidos de lectura, ciencias, geografía, historia y matemáticas.

Se llevaron a cabo reuniones, en todos los municipios involucrados, en las cuales en conjunto con la comunidad educativa y las autoridades se construyó el "mapa de diagnóstico de la realidad de cada municipio" y a

¹⁹ Según los datos del Mapa de Analfabetismo (IBGE, INEP y Naciones Unidas 2003), extraídos de los formularios del Proyecto Chapada.

partir de este el árbol de soluciones, en donde se analiza en detalle las causas y consecuencias de los problemas detectados. En este proceso se detectó que muchos de los profesores tenían problemas de comprensión de lectura y matemáticas, llegando al punto en el que uno de ellos expresó "Nos estamos alfabetizando al tiempo con los niños" ²⁰. Igualmente fue posible establecer que la ausencia de profesionales de la educación que dieran un norte a los programas llevaba consigo modelos de enseñanza mecánicos en donde los estudiantes básicamente memorizaban conocimientos sin entenderlos. Es así como la alfabetización se basaba en la copia y memorización de palabras, problema que aunado a la falta de acceso a libros o historias hacia aún más difícil el éxito en el proceso de alfabetización. Los directores y coordinadores no estaban preparados para desempeñar sus funciones y por lo tanto en muchas ocasiones su participación se restringía a festividades o actos especiales.

Cabe resaltar que en la medida en que estos factores fueron determinados con la activa participación de los actores, fue posible ejecutar un programa de capacitación y formación en la que participaron sin mayor resistencia los profesores, coordinadores y directores.

En vista del éxito de este programa, nuevos actores comenzaron a interesarse y apoyar la difusión de la experiencia. Es el caso del Programa Creer Para Ver (PCPV) apoyado por la Fundación Abrinq y Natura Cosméticos. A partir de este impulso, los resultados del programa de apoyo al profesor fueron discutidos con los representantes de los poderes públicos y de la sociedad civil organizada de los 12 municipios que conforman la región de Chapada²¹ que posteriormente se incorporaron y actuaron colectivamente para generar Proyecto Chapada. Es así como fue cobrando vida el Proyecto Chapada. A partir de 2000 comienza a ser implementado en los 12 municipios iniciales y desde fines de 2004 se expande a otros municipios del Estado de Bahía. En la actualidad, ya son 26 los que participan en el Proyecto²² y en cada uno de ellos pueden observarse los logros y avances en materia educativa gracias a su participación en esta iniciativa. Definitivamente ha mejorado la preparación de los profesores y además su autoestima y el gusto por la educación, así como sus métodos pedagógicos con los cuales han eliminado la memorización que ha sido reemplazada por comprensión. Los coordinadores y directores han adquirido los conocimientos necesarios para liderar los procesos educativos y apoyar en el desarrollo de nuevos modelos pedagógicos. Los padres y madres de familia se han comprometido con la educación de sus hijos y los alumnos y alumnas también han comprendido que para aprender deben estudiar.

²⁰ Formulario de Información Adicional. Proyecto Chapada, 2005.

²¹ Boa Vista do Tupim, Boninal, Ibityara, Iracuará, Jacovina, Lençóis, Mucuge, Novo Horizonte, Palmeira, Piata, Ceabra y Souto Soares.

²² América Dourada, Andaraí, Boninal, Bonito, Boa Vista do Tupim, Cafarnaum, Itaberaba, Itaetê, Iaçu, Iraquara, Irará, Ibityara, Jacobina, Lençóis, Morro do Chapéu, Miguel Calmon, Novo Horizonte, Ouricangas, Palmeiras, Piatã, Piritiba, Sebra, Souto Soares, Tapiramutá, Utinga, Wagner.

Caracterización de la experiencia

a) Objetivo general:

Mejorar la calidad de la educación pública del 1º al 4º nivel de la enseñanza básica en las escuelas de la región de Chapada Diamantina.

b) Objetivos específicos:

- Garantizar el derecho infantil al acompañamiento en su proceso de aprendizaje y su permanencia en la escuela.
- Favorecer un tratamiento integrado y apropiado de los contenidos curriculares, de las prácticas en la sala de clases y de la metodología, desarrollando competencias y construyendo nuevos conocimientos.
- Calificar a los formadores para actuar en la evaluación y en el desarrollo de las prácticas educativas implicadas en el contexto escolar.
- Promover una mayor integración entre las Secretarías Municipales de Educación (SEMECS) y las Organizaciones no gubernamentales (ONGs) de los municipios involucrados, ampliando las condiciones para el desarrollo de acciones conjuntas.

c) Metas planteadas por el proyecto:

- 100% de los niños alfabetizados
- Lograr la permanencia en la escuela hasta el final del 4º nivel de la enseñanza básica²³.
- Los niños deben ser capaces de:
 - Utilizar textos de estudio
 - Desarrollar la lectura y la escritura cursiva.
 - Resolver problemas en base a medidas y cálculos.
 - Analizar y reflexionar sobre contenidos conceptuales y procedimientos de otras áreas de estudio.

Gestión y ejecución del Programa

Como se señaló anteriormente, el Proyecto Chapada es un programa que busca mejorar los métodos de enseñanza utilizados en las escuelas de la región de Chapada Diamantina, en Brasil a fin de incrementar la calidad de la

²³ La media de cursos concluidos entre la población de 15 años o más, en los 12 municipios iniciales del Proyecto Chapada, era de 3,60 antes de la implementación del Proyecto. Cifra que indica que un 53,6% de la población residente en los municipios atendidos por el Proyecto era de analfabetos funcionales. Datos del Mapa de Analfabetismo (IBGE, INEP y Naciones Unidas 2003), extraídos de los formularios del Proyecto Chapada.

educación que reciben los estudiantes. Su trabajo se orienta al análisis y reflexión acerca de las prácticas educativas utilizadas, sumando en este proceso a todos los actores involucrados (directores, profesores, coordinadores docentes, alumnos, padres y madres de familia, autoridades gubernamentales y ONGs).

En efecto, el punto más importante a destacar en cuanto a la organización, es su carácter democrático y participativo que permite que todos los involucrados, identifiquen sus propias falencias y construyan las alternativas de solución, sin resistencia sino como un proceso de construcción conjunta en la cual la opinión de todos y cada uno es respetada y valorada en la definición de las acciones a seguir. El proyecto ha sido elaborado por la población local, con el liderazgo de la coordinadora del programa, rompiendo la tradicional forma de ejecutar las políticas públicas "desde arriba" y sin consultar con los actores. Son los pobladores de los municipios, junto a las autoridades y la comunidad educativa, los que se asocian para mejorar la enseñanza pública en la región de Chapada, fomentando la acción conjunta con Secretarías Municipales de Educación y ONGs vinculadas al tema.

De esta manera, los actores que participan en el proyecto han generado un sistema de co-gestión de la escuela pública, enfocado principalmente hacia la superación de la falta de profesionales y técnicos de la educación capacitados y el fomento de la inversión pública en esta área. La estructura de la gestión en esta iniciativa no es jerárquica. La dinámica del proyecto busca movilizar constantemente a los diversos actores involucrados, mediante plenarias, debates y reuniones que son constantemente organizados.

Como se mencionó brevemente en los antecedentes, el Programa se desarrolla a partir de diagnósticos participativos que se llevan a cabo en los 12 municipios que participan. Los resultados de estos diagnósticos son consignados en el documento del Programa que es nuevamente compartido con las comunidades a fin de debatir y revisar el documento final con las personas que estuvieron involucradas en el proceso. El encuentro fue llamado "Un si de la comunidad" (Um sim da comunidade). En este marco se definieron los siguientes aspectos de gestión:

- o Creación de nuevas instancias de co-gestión del espacio público: Para dirigir el Programa Chapada se constituyó un Grupo de Gerencia, conformado por representantes de 4 Secretarías Municipales de Educación (SEMECs) y 4 Organizaciones no Gubernamentales, además de la Coordinadora General del Programa, con funciones de orientación técnica. Este Grupo de Gerencia es un espacio de gestión, deliberación y análisis de la información de las principales actividades del Programa.
- o Necesidad de contar con nuevos actores en la educación: Dado que en el diagnóstico se constató que 90% de los municipios no tenían el cargo de coordinador pedagógico y donde existía, ejercía una función exclusivamente burocrática y no de formador de profesores, como lo establece el artículo 7º de la Ley 7.023, del Estado de Bahía, del 23 de enero de 1997, el Programa Chapada

definió, como uno de sus objetivos, conformar un equipo de especialistas encargados de formar un grupo de coordinadores pedagógicos y dar acompañamiento constante en sus labores con los profesores de la región.

- Profesionalización de la educación: Para conformar los grupos de coordinadores, las Prefeituras inicialmente, utilizaron las viejas prácticas de selección que no contemplan la calidad profesional de las personas. Fue así necesario iniciar un proceso de reflexión que permitió llegar a acuerdos sobre la necesidad de tener como primer criterio de contratación la calidad académica, sumada a un proceso continuo de actualización.
- Formación y acompañamiento: Los coordinadores, los capacitadores, el coordinador general y los representantes las instituciones aliadas visitan de manera regular las escuelas, creando vínculos con los profesores, comprendiendo a cabalidad las condiciones en las que trabajan, lo que les permite adecuar las pautas de aprendizaje a las condiciones concretas de cada escuela, sin afectar la calidad de la educación.
- Reasignación de las actividades de los profesores: El diagnóstico reveló, entre otras cosas, la ausencia de un proceso de planeación conjunto de los profesores, de cursos de formación continuada y la falta de un espacio de reflexión acerca de las prácticas pedagógicas. Los profesores dictaban las clases sin un contexto de reflexión conjunto que permitiera identificar las necesidades específicas de aprendizaje de los estudiantes, utilizando un modelo de copia y memorización. La propuesta pedagógica del Programa Chapada, que propone un aprendizaje basado en la comprensión hacia necesario que los profesores se actualizaran y modificaran sus estrategias. Si bien este cambio generó ciertas resistencias, poco a poco los profesores fueron entendiendo y valorando los espacios de reflexión promovidos por los coordinadores y modificando las metodologías pedagógicas.
- Ingreso de los Directores: El 90% de los Directores son profesores que asumen esta función, sin previa experiencia ni formación en gestión escolar. Antes de la llegada de los coordinadores, los Directores debían ejercer diversas funciones, que incluía la planificación pedagógica con los profesores. Así, frente a los cambios que propuso el Programa Chapada, los Directores solicitaron ser integrados en el proceso de formación y recalificación de sus conocimientos para ejercer con excelencia su papel.
- En este proceso de transformación, empoderamiento y profesionalización de los educadores, se abrió espacio para la planificación sistemática y la creación de grupos de análisis y reflexión acerca de las prácticas utilizadas. Gracias a este proceso, actualmente, los profesores entienden el espacio de formación, no como una invasión a su privacidad sino como necesario en la profesionalización del magisterio.

El testimonio de un profesor, al fin del primer ciclo del Programa, permite comprender el significado de la formación ofrecida:

Proyecto Chapada _ Su significado

01.12.2004

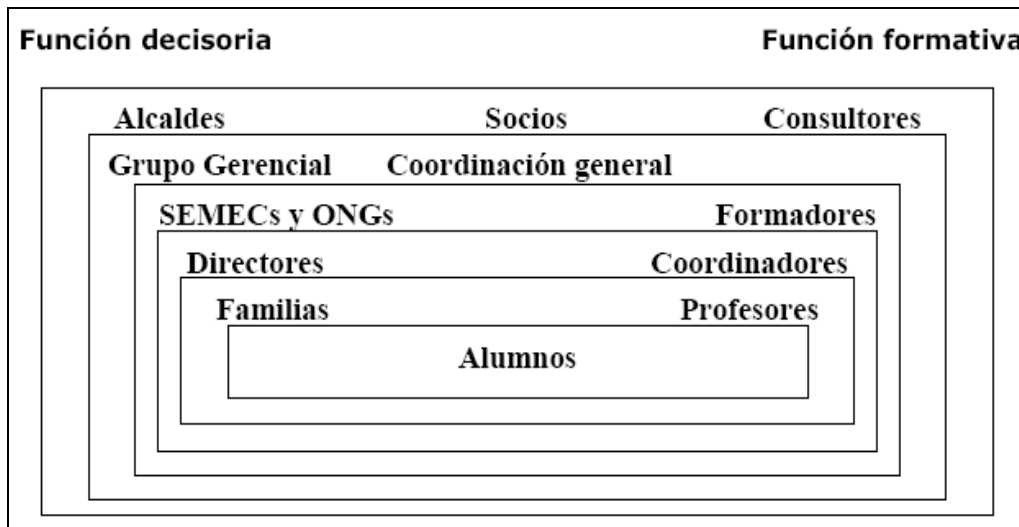
*"Como expresar un sentimiento tan profundo? Existirán palabras, gestos, objetos?
Como retratar algo que le dio a mi vida nuevos y consistentes horizontes?"*

Sinceramente no sé y dudo que lo consiga en un día por que fueron muchos los cambios que fueron teniendo lugar lentamente, de tal manera que si bien muchos no fueron percibidos por mí en el momento, son reales e irreversibles. No cambio un profesional, o un amigo, o un hijo, o un marido, o un padre; cambio un hombre en toda la esencia de su vida. Entre tanto, traté de hablar de algunos de los factores que contribuyeron a este cambio durante esos 4 años:

- *El profesionalismo de las personas que conducen en programa. En el segundo año del Programa, se la policía militar de Salvador se declaró en huelga, provocando un verdadero caos en la ciudad; en ese período se había programado un curso y muchos de nosotros, incluido yo, estábamos convencidos de que los formadores no llegarían; no fue así; vinieron y cumplieron sus funciones. A partir de ese momento pude ver la grandeza, la seriedad y el compromiso de Chapada.*
- *La capacidad en la conducción de los trabajos. Por ser un proyecto innovador, se hicieron muchos cambios en el transcurso del proceso y algunas veces, por más confianza que siempre tuvimos en el equipo, me sentía desestructurado para llevar a cabo mi trabajo. Entretanto, la manera como Cybele (Coordinadora del proyecto) y los formadores manejaban esos cambios, me permitieron entender que nuestro principal reto es evolucionar dentro de la misma propuesta. Siempre demostraron que conocían el tema, que estaban muy comprometidos y que apoyarían el desarrollo de nuestro trabajo.*
- *El hábito de la lectura. Recuerdo lo que ocurrió en el primer encuentro con la formadora Cândida Muzzio, cuando al inicio del curso faltaban algunos textos previstos para el trabajo. Cândida inició la lectura de un texto romántico. En ese momento, tuve la sensación de que faltaba una nueva planificación. En el transcurso de las clases, me fui dando cuenta, de manera bastante gratificante, de mi equivocación, dado que de ahí en adelante siempre nos leía muchos y excelentes textos que nos condujeron al maravilloso mundo de los libros. Y a más de ser un deleite, veo la necesidad de leer para aprender. Me di cuenta de que en realidad yo no sabía leer; pero hoy puedo afirmar que esta práctica me permitió alfabetizarme, solo que es una alfabetización que no pretende corregir la ortografía, sino siempre tener un motivo para continuar en el proceso de alfabetización.*
- *La práctica de repensar la práctica. En una "psicografía" de Zibia M. Gasparetto, hay una frase que dice: "... quien hace la tarea que le corresponde a otros, impide que ellos aprendan." Y es así como veo nuestra trayectoria. En lugar de imponernos un camino, nos ofrecen herramientas para que nosotros mismos abramos nuestro camino. Así ahora nosotros buscaremos hacer lo mismo, que los profesores siempre estén estudiando, practicando y reestructurando sus prácticas de acuerdo con las demandas de casa clase.*

En este programa están involucrados, activamente diferentes agentes, claves para el éxito de la misma. A continuación se presenta una ilustración de los distintos agentes que participan en la gestión y ejecución del proyecto.

Gráfico 5
Esquema de gestión y ejecución del proyecto



Fuente: Formulario de información adicional entregado por los responsables del Programa

De acuerdo con este esquema, los alumnos son concebidos como el centro de todas las acciones, ya sean estas de formación o de decisión. Participan en forma activa ya que ellos también asisten a las asambleas en las que se analizan los problemas y se evalúan las diferentes alternativas de solución. En torno a ellos se sitúan las familias y los profesores. Las primeras, deben comprometerse a involucrarse en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas y asistir regularmente a los encuentros que se realizan en las escuelas. Los profesores, son los agentes de la formación de los alumnos, y entran en un proceso de capacitación continuada, de acuerdo con sus falencias específicas, que les permite lograr el fin último del mismo: mejorar la calidad de la educación en las escuelas públicas de la región.

Por otra parte, los directores y coordinadores acompañan de manera sistemática el desarrollo del programa, luego de un proceso de capacitación que les permite desempeñar adecuadamente sus funciones y asegurar una mayor claridad y transparencia en la gestión de la educación. Los coordinadores de cada escuela deben, junto a los profesores realizar semanalmente, una evaluación, planificación, análisis y reflexión sobre las prácticas adelantadas, para luego socializar los resultados con los coordinadores del municipio, debatiendo los ajustes que deben realizar para solucionar los problemas detectados. Igualmente se realizan reuniones con la comunidad, con los padres, madres, alumnos, profesores, directores y coordinadores, que permiten asegurar la transparencia en la gestión del proyecto.

Los formadores, por su parte, son profesionales reconocidos que trabajan con los coordinadores pedagógicos de los municipios participantes, otorgándoles la capacidad de, a su vez, formar y apoyar a los profesores en las prácticas y técnicas de enseñanza. Con frecuencia, los formadores se reúnen con los consultores de la ONG y discuten los caminos a seguir conforme las soluciones y respuestas frente a los problemas encontrados. Tales consultores son educadores renombrados a nivel nacional.

La responsabilidad por la administración del proyecto recae principalmente en el Grupo Gerencial y en la Coordinación General. Estas instancias toman las decisiones sobre las prioridades que deben orientar las acciones que se emprendan, la mediación de los conflictos que puedan generarse, así como tareas administrativas más rutinarias, como la elaboración de cronogramas, las cuentas, etc. El Grupo Gerencial está formado por representantes voluntarios de las Secretarías de Educación y de las Organizaciones no gubernamentales (ONGs o Asociaciones), que son electos por aclamación en Asamblea. La El número de miembros no esta predeterminado, pero es reducido, debido a las grandes distancias entre los municipios, lo que genera dificultades cuando es necesario reunir el grupo para tomar decisiones.



Grupo Gerencial

La Coordinación General articula y motiva todas las acciones emprendidas por el Proyecto Chapada y por lo tanto debe participar en todas las reuniones o encuentros que realizan las diversas instancias de ejecución del proyecto. Tiene un papel de gran importancia: es el punto neurálgico del proyecto ya que conecta todas las personas e instituciones que ahí participan. Es el espacio donde el proyecto adquiere su coherencia.

Los Alcaldes son el agente impulsor del proyecto dentro de cada localidad. Su papel central es vincular a la comunidad con el desarrollo del Programa. Además se reúnen para compartir sus experiencias, expectativas, desafíos y encontrar soluciones conjuntas, igualmente establecen alianzas para lograr apoyo del gobierno estadual y federal en temas de educación.

Los consultores son especialistas en el tema de la educación y de la alfabetización, y tienen como función otorgar ayuda a los formadores mediante la supervisión de sus prácticas. Entre los socios del programa se cuenta por ejemplo la Asociación de Padres, Educadores y Agricultores de Caeté-Açú, y el Programa Creer Para Ver (PCPV) de la Fundación Abrinq, que

ofrece apoyo financiero y técnico para la realización de las acciones del Proyecto.

Actividades del Proyecto Chapada

Las principales actividades que lleva a cabo el proyecto Chapada para cumplir sus objetivos son:

- **Cursos Pedagógicos con los Coordinadores:** Se llevan a cabo mensualmente, con una duración de 24 horas durante los cuales especialistas en educación trabajan con los coordinadores. En estos, se analizan las prácticas de los coordinadores y se estudian las actividades que llevan a cabo en conjunto con los profesores, se evalúa el trabajo que llevan a cabo desde una perspectiva de mejoramiento permanente. Durante los cursos, los coordinadores asumen el papel de estudiantes y los formadores el de los profesores que les enseñan y analizan sus experiencias.



Cursos pedagógicos

- **Etapas de Formación:** Se llevan a cabo también mensualmente y es un espacio de encuentro entre los coordinadores y la coordinadora del Programa. El foco central son temas transversales tales como ética, cultura, educación, filosofía y psicología de la educación. Se trabaja a partir de un enfoque de creación de conocimientos colectivos.
- **Encuentros de Directores y Coordinadores:** Se realizan trimestralmente y están dedicados a analizar los problemas de la gestión escolar.
- **Reunión del Grupo Gerencial:** Tiene lugar mensualmente y tiene como objetivos:
 - La definición de pautas para los encuentros con las Secretarías de Educación municipales, las Asociaciones participantes y los Alcaldes de los municipios, involucrados.

- El análisis y desarrollo de las propuestas que surgen de las demandas de los distintos grupos de trabajo.
 - La planificación de acciones conjuntas que permitan evaluar los objetivos definidos colectivamente y mediar los encuentros entre los poderes públicos, las asociaciones.
- **Reunión las Secretarías de Educación Municipales y las ONGs involucradas:** En estas reuniones se establecen trabajos conjuntos entre los actores institucionales, se planifican acciones mancomunadas y se definen cronogramas de trabajo. Igualmente se evalúan los resultados y se revisa el cumplimiento de los objetivos y metas propuestas. Se llevan a cabo mensualmente organizadas por el Grupo Gerencial.
 - **Reunión Alcaldes, Secretarías de Educación Municipales y ONGs:** tienen por objetivo la evaluación del trabajo realizado y la redefinición de los objetivos y de las acciones emprendidas por el proyecto. Se realizan trimestralmente bajo la responsabilidad del Grupo Gerencial.
 - **Acompañamiento de la Coordinación General del Programa a los Cursos Pedagógicas con los Coordinadores:** la Coordinación General del programa se reúne mensualmente con los Formadores para organizar y supervisar la ejecución de los cursos pedagógicos, analizar la organización técnica y operacional de los encuentros, y supervisar la ejecución de los cursos pedagógicos.
 - **Reuniones de la Coordinación General del Proyecto con el Grupo Gerencial:** se realizan mensualmente para la articular una pauta de trabajo y para realizar un análisis de la ejecución de las acciones del Proyecto Chapada. Se construyen fichas de evaluación.
 - **Acompañamiento de la Coordinación General del Proyecto en los Municipios:** es realizado semanalmente y consiste en una evaluación y revisión de las metas y objetivos propuestos por el proyecto en conjunto con las Secretarías de Educación, las asociaciones municipales y los alcaldes. Se discute sobre las dificultades y las necesidades que han surgido en el transcurso del desarrollo del Proyecto Chapada.



Reunión semanal con los coordinadores

- **Encuentros de análisis de todas las instancias involucradas:** anualmente se reúnen los Alcaldes, los Secretarios de Educación, los coordinadores, los directores, los profesores, los formadores y las asociaciones para evaluar el trabajo realizado. En esta instancia es reconstruido el camino recorrido durante un año por el Proyecto, se realiza un balance de los resultados alcanzados y los obstáculos encontrados, y se hace una redefinición de las acciones y caminos a seguir.
- **Foro de debate con la comunidad:** cada año se realiza una asamblea con la comunidad donde son definidas las prioridades para la inversión en educación, detectando los puntos más importantes y las potencialidades y; se elabora, en conjunto con la comisión elegida de cada comunidad, un cronograma de trabajo.
- **Visitas de los Coordinadores a las escuelas:** una o dos veces por semana, los Coordinadores se dirigen hacia las escuelas situadas en zonas rurales y supervisan el desempeño de los profesores, resuelven dudas, analizan la relación existente entre los contenidos didácticos y la realidad del entorno de la escuela, y promueven la realización de grupos de estudio y de reuniones y talleres de capacitación. Por otra parte, se hace una evaluación sobre la acción de los profesores. Esta evaluación es luego discutida en conjunto con los maestros en reuniones específicas denominadas Acción Complementaria (AC). Es aquí donde ocurre la formación continuada de los maestros.

Como estas actividades lo demuestran, la consolidación del Proyecto sólo ha podido llevarse a cabo con una activa participación de las distintas instancias involucradas. Muy relevante es la actitud de los profesores que de manera

abierta reconocieron sus falencias y aceptaron y participan de manera permanente en su capacitación. No se trata de un programa impulsado "desde arriba", por las autoridades o una ONG, sino producto del conjunto de la comunidad organizada que promueve la planificación y dirección de la educación. De esta manera, el programa se ejecuta de forma descentralizada, desarrollándose en cada municipio, dentro de la estructura administrativa de las Secretarías de Educación. Una clave del éxito ha sido el oír a cada uno de los miembros de la comunidad educativa, desarrollar el modelo a partir de sus propios problemas y que cada uno de estos se comprometiera a aportar, desde su puesto, al mejoramiento de la calidad de la educación.

Dificultades, soluciones y logros

Las principales dificultades que han enfrentado son la falta de estructura física, de recursos necesarios para incentivar la inversión en educación y sobretodo, la ausencia de un personal capacitado para entregar una educación de calidad a los alumnos de la región, aspecto en el que precisamente se concentro el programa logrando avances significativos. En este escenario, el alto analfabetismo que se registraba difícilmente podría haber sido superado sin la implementación de un programa como el del Proyecto Chapada, donde se combinan una activa participación comunidad, las autoridades locales y líderes comprometidos con la educación para llevar a cabo una transformación de las condiciones recién mencionadas.

En el plano de las escuelas, las dificultades se relacionan tanto con las características del medio rural en el cual se sitúa el proyecto, como con la ausencia de una infraestructura adecuada para implementarlo. Así, a las largas distancias que separaban las escuelas de los municipios se sumaba la falta de recursos para invertir en el área tecnológica y para ampliar el material pedagógico necesario en el proceso de aprendizaje (bibliotecas, libros, textos escolares, etc.). Por otra parte, muchos alumnos estudiaban en salas precarias o en galpones, lo cual incide en la calidad de la enseñanza.

En este sentido, la figura del coordinador pedagógico, permitió mayor fluidez en la comunicación entre las escuelas y los municipios facilitando la atención de las necesidades sentidas por las comunidades educativas. Este modelo ha permitido que los Municipios involucrados den apoyo técnico y económico a la educación, resolviendo los problemas de infraestructura con los recursos federales del Ministerio de Educación y de Cultura (FUNDEF y FNDE). Por otra parte, el apoyo del Programa Creer para Ver fue fundamental, no sólo en términos de los recursos financieros, sino también en la difusión de las acciones del Proyecto, otorgándole una mayor visibilidad a través de los medios de comunicación nacionales.

En cuanto a la calidad de la educación, como ya se mencionó, uno de los principales problemas era la baja capacitación de los maestros. Muchos de ellos presentaban problemas de dominio de la lectura y de la escritura. Seguían una metodología de trabajo orientada más por la copia de los textos

que la reflexión y la comprensión de los contenidos. Esta dificultad fue sobrepasada mediante un sistema de formación continuada de los profesores de las escuelas de Chapada, proceso que si bien tuvo algunas resistencias, fueron superadas gracias al modelo participativo que utilizaron y a la utilidad que los maestros fueron percibiendo de las capacitaciones que recibían.

Como se ha mencionado si bien el coordinador parecía en la estructura educativa, en la práctica casi no existían. Los directores no se encontraban preparados para desempeñar dicho cargo. Al inicio del proyecto, eran los propios profesores los que asumían la función de los directores, sin tener ningún tipo de experiencia en la realización de esa tarea. De esta forma, los papeles se superponían generando una confusión o ambigüedad con respecto a las tareas que debía realizar cada uno en la organización escolar.

Frente a estas dificultades que, como hemos visto, el proyecto ha sabido solucionar con éxito, podemos destacar una serie de logros, que han permitido un avance importante de la cobertura y la calidad de la educación en los sectores rurales de la región de Chapada.

- Las metas planteadas por el Proyecto Chapada han sido cumplidas casi en su totalidad. En términos de alfabetización y de retención de los alumnos en la escuela los resultados han sido muy satisfactorios. El porcentaje de alumnos alfabetizados en el primer curso, en noviembre del año 2000 fue de un 33,02% mientras que en noviembre de 2003 alcanzó un 73,78%, lo cual refleja una mejora en la calidad de la educación que reciben, tanto en la escuela como en el apoyo que reciben de las familias, clave para mejorar la educación. En cuanto a la deserción escolar, el porcentaje de alumnos que dejaron los estudios disminuyó en el mismo tramo de tiempo, en todos los niveles, alrededor de 5 puntos porcentuales.
- El aumento en la calidad de la enseñanza en las escuelas de la zona ha logrado que los alumnos no sólo comienzan a leer con mayor fluidez y a escribir con mayor coherencia, sino que además se ha despertado en ellos un mayor interés por la lectura y la escritura. Lo anterior les ha permitido tener una mayor seguridad en sí mismos para dar su opinión y participar en la vida escolar y comunitaria.
- La comunidad se ha visto empoderada gracias a su activa participación en la gestación del programa y en su seguimiento y a los avances logrados, los cuales los consideran en parte suyos, lo cual es una realidad.
- Se logro una mejora sustancial en la calificación de los profesores, coordinadores y directores, que lógicamente afectó de manera muy positiva la calidad de la educación y también la autoestima de estas personas y su respeto en la comunidad.

- Como se señaló, para mejorar la educación fue necesario impulsar un sistema de formación continuada de los profesores y coordinadores pedagógicos, proceso que condujo a los siguientes resultados:
 - En el caso de los profesores, además de la visible mejora en las clases, es posible constatar un incremento significativo de su nivel académico.
 - El sistema de formación continuada de los profesores y el modelo de seguimiento por parte de los coordinadores pedagógicos, permitió que ellos mismos participaran en la evaluación de sus prácticas.
 - Los profesores han abandonado una perspectiva de transmisión de la información en función de una mirada constructivista del aprendizaje. De esta forma, no sólo han mostrado un incremento en la calidad de su trabajo, sino también un mayor compromiso con la educación.
- Otro logro del Proyecto Chapada ha sido la formación de 90 coordinadores pedagógicos en sólo 4 años. La consolidación de este cargo, que antes del Proyecto prácticamente no existía, ha sido crucial para el desarrollo del sistema de seguimiento y evaluación implementado por el Proyecto Chapada.
- Se han logrado tejer relaciones más constantes y por lo tanto una acción más armónica entre los coordinadores y los directores escolares. En la actualidad, se encuentran enfocados hacia un mismo objetivo: velar por que el proyecto sea correctamente implementado y mejorar la calidad de la educación impartida en sus escuelas.
- Por ende, se puede rescatar como otro logro importante del Proyecto Chapada, la construcción de un sistema de evaluación eficaz, en el que participan toda la comunidad educativa, para identificar los problemas del sistema educativo de la región y desarrollar alternativas de solución viables.
- El análisis y reflexión sobre las propias prácticas es un instrumento metodológico muy significativo para la formación de los educadores. Lo cual no sólo es válido para los profesores, sino también para los coordinadores y directores de las escuelas.
- Ligado a lo anterior se puede resaltar la transparencia que se ha alcanzado en el proceso de gestión. El Grupo Gerencial goza de legitimidad y credibilidad ante la comunidad y los demás actores involucrados en el proyecto. Los procedimientos son realizados de forma transparente, los criterios de selección de los distintos cargos son claros, todas las acciones, incluso las que tienen que ver con el financiamiento del proyecto, son informadas, explicadas y discutidas. De esta forma se ha generado un espíritu de cooperación que ha fortalecido los lazos de confianza entre los actores.

- La relación costo/beneficio del Proyecto se mantiene en niveles promedio de la región, con resultados muy sobre este. El Ministerio de Educación y Cultura (MEC) destina 620 reales por alumno al año, a cada municipio y el Proyecto Chapada aumenta los costos de educación de los municipios en menos de 17,09 reales por alumno. En otras palabras, con un costo adicional de apenas 2,8% en relación con los recursos destinados por el MEC para los municipios, se consigue un aumento de 33% en la tasa de alfabetización.
- Para terminar, es importante señalar también como un logro del Proyecto el incremento de la participación comunitaria a lo largo del proceso. La comunidad –los padres, profesores y la población en general- a través de las reuniones y encuentros organizados por el Proyecto, es incentivada a estar presente en la escuela, y de esta forma, se ve cada vez más involucrada en la educación que reciben sus hijos e hijas. Además, los proyectos pedagógicos impulsados integran frecuentemente los saberes y la participación de la comunidad. Hecho muy significativo en la medida en que la comunidad se ha empoderado al verse parte integral de la búsqueda de soluciones para mejorar la calidad de la educación de los niños y niñas de la región.

El hecho de que tanto los padres y madres como los profesores, los directores y los coordinadores hayan sido capaces de dejar de lado sus intereses particulares para ponerse al servicio de un proyecto de mejoramiento de la educación da cuenta de la fortaleza que tiene el Proyecto Chapada. Es muy difícil que éste se derrumbe porque ya es parte de la comunidad. En este sentido, el proyecto Chapada ha sido profundamente transformador, no sólo del sistema de educación, y de la metodología de aprendizaje, sino también de las actitudes éticas de los sujetos.

Financiamiento del Proyecto

El Proyecto Chapada cuenta con dos fuentes principales de financiamiento: el Programa Creer Para Ver, de la Fundación Abrinq, que se ha constituido en un aporte fundamental para la consolidación del mismo, y los Municipios, que destinan a las escuelas el presupuesto asignado para la educación en el marco del proyecto, con lo cual es claro que ya hoy hacen parte de la política pública local de educación. Desde que se inició en 1997, hasta 2004, el monto invertido por el Programa Creer Para Ver alcanzó un valor de \$317.544 reales (aproximadamente US\$ 160.000). Por su parte los aportes de los municipios, destinados a pago de los coordinadores, material didáctico e infraestructura, para este mismo período fue de R\$ 432.000 (aproximadamente US\$ 218.000) En el cuadro 6 se muestra en detalle la

participación de cada una de las fuentes de financiamiento, entre los años 2003 y 2004 y los compromisos a futuro para los años 2005 y 2006²⁴.

Cuadro 7
Financiamiento del Proyecto

Fuente de financiamiento	Monto del financiamiento (en reales R\$) ²⁵		Periodicidad del financiamiento	Compromisos a futuro ²⁶ (en reales R\$)	
	2003	2004		2005	2006
a) Beneficiarios directos:					
Asociación de Padres y Educadores de Caeté-Açu:	Aportes en especie para las reuniones y asambleas				
b) Otras fuentes de financiamiento					
1. Programa Creer Para Ver (PCPV) (Fundación ABRINQ): Para la realización de oficinas pedagógicas con coordinadores, seguimiento en los municipios del trabajo realizado, edición del material, recursos humanos (formadores, especialistas en educación, coordinación general), material permanente y material de consumo, hospedaje durante las oficinas.	121.438,45	196.105,82	Semestral	122.690,00	122.690,00
2. Municipios: Pago a los coordinadores, material didáctico, infraestructura (máquinas xerox, libros, condiciones físicas), transporte. Los recursos provienen del FUNDEF (Fondo de Desarrollo de la enseñanza fundamental) y un 25% del FP (Fondo de Participación).	216.000,00	216.000,00	Mensual	268.704,00	268.704,00
TOTAL	749.544,27			782.788,00	

Fuente: Formulario de postulaciones entregado por los responsables del proyecto (2005)

Elementos innovadores y replicables de esta iniciativa

La principal enseñanza innovadora de este proyecto es que es posible modificar la actitud de los miembros de la comunidad educativa, convirtiéndolos en aliados del cambio y no en fuerza que se resiste y lo impide, cuando son involucrados desde un comienzo en el diagnóstico de la situación desde un modelo de crítica constructiva para llegar a soluciones y no desde la perspectiva de invalidar su actuación. La clave ha sido que todos

²⁴ Los aportes en los años 2003-2004 provinieron de los 12 municipios de la Fase I.

²⁵ Los valores son expresados en reales (R\$). U\$ 1,00 = R\$ 2,50 (agosto 2005)

²⁶ Los compromisos futuros para los años 2005-2006 están referidos a la contribución de los 27 municipios de la Fase II.

se sientan parte de la solución y no culpables del problema. En este modelo, los profesores han podido expresar sus deficiencias seguros de que estas no serán utilizadas en su contra sino a su favor en la medida en que van a ser recalificados y capacitados para ejercer su función pedagógica mejor, para el beneficio de todos los estudiantes y de ellos mismos. Recordemos que lo corriente en la región es que el magisterio sea el principal escollo para cualquier cambio. Los padres y madres de familia también entendieron el papel trascendental que juegan en la educación de sus hijos y la importancia de que se vinculen activamente en el mismo. Igualmente los alumnos y alumnas reconocieron que eran responsables de estudiar y también romper el modelo de memorización al que habían estado acostumbrados. Las autoridades locales al máximo nivel (los alcaldes) así como las secretarías de educación participaron activamente y asumieron los retos del cambio del modelo aportando en temas centrales como la infraestructura.

El Proyecto Chapada es una iniciativa innovadora por cuanto demuestra que es posible alcanzar resultados significativos en materia de calidad y cobertura de la educación cuando se impulsan cambios desde un sistema democrático de gestión, centrada en los alumnos y enfocada hacia los principales actores que tienen que ver con la educación, es decir, los profesores, directores y coordinadores pedagógicos. Diversas son las razones que permiten entender el éxito y el carácter innovador de este programa. A continuación detallamos algunos de estos elementos innovadores y señalamos las condiciones para que una experiencia de estas características sea replicada en otros contextos o realidades.

En primer lugar, el proyecto es innovador por haber sido elaborado con la activa participación de la propia comunidad y el sector gubernamental. Desde sus inicios, el proyecto logró movilizar e involucrar la participación de ciertas instituciones y de gran parte de la población en una región caracterizada por su poca tradición participativa. Hecho que marca un significativo avance en términos de la consolidación de la ciudadanía en la zona de Chapada.

Además, gracias al carácter participativo del proyecto, éste ha podido responder a las necesidades propias de la región y de cada municipio. El modelo no fue importado e impuesto por agentes externos, sino construido por sus propios beneficiarios, con la conciencia de que la comunidad es capaz de definir un proyecto para mejorar la calidad de su propia educación, trabajando con las autoridades.

Es una importante innovación el que la comunidad se haya organizado junto al poder público para dar origen, elaborar, e implementar el proyecto. La comunidad ha logrado jugar un papel de control social fundamental para la consolidación democrática y para el fortalecimiento del proyecto. Todos estos elementos han conducido su empoderamiento, asegurando un alto grado de compromiso y apropiación con los objetivos y metas planteados.

Es importante destacar su baja dependencia de los actores externos. Así lo demuestra el hecho de que sólo los consultores y cuatro formadores de

coordinadores no residen en la región. Es una prueba más de que el proyecto está profundamente enraizado en la comunidad: no se trata de traer los profesionales más capacitados, sino de calificar a los propios funcionarios locales. Solo así se fortalece la capacidad local para responder por sus necesidades y problemas.

Otro elemento innovador es la instalación de un efectivo sistema de gestión basado en la acción de la Coordinación General y del Grupo Gerencial. El Grupo Gerencial, constituido por representantes de las ONGs y de las SEMECS, no sólo cumple la función de participar en la coordinación general del proyecto, sino que se constituye como un importante mecanismo de acción frente a las autoridades públicas municipales.

Igualmente innovador es la continuidad de los Foros de Educación, realizados en los distintos municipios involucrados, en los cuales participa toda la comunidad, formulando demandas y sugerencias a los alcaldes y concejales municipales y donde estos se comprometen a dar soluciones concretas a los problemas de la educación. Estos foros representan una gran innovación en una región donde la política ha sido más el campo de conflictos personales que un ambiente generador de soluciones.

Por otra parte, el Proyecto logró construir una red de cooperación social que también constituye una innovación. Las autoridades públicas se unieron con las ONGs para la elaboración y posterior implementación del Proyecto. De la misma forma, las Secretarías Municipales de Educación se vieron en la necesidad de establecer relaciones entre sí, para resolver los problemas concretos como el transporte y otras actividades, con lo cual se fue extendiendo la red de cooperación que el Proyecto requería pero además se establecieron relaciones que permiten compartir las experiencias y aprender de estas.

Además, se establecieron alianzas con empresarios de la zona, los cuales, sensibilizados con los problemas de educación de su región, comenzaron a cooperar de distintas maneras, inyectando recursos para la realización de las actividades del programa²⁷.

Otro aporte innovador del Proyecto tiene que ver con la ya mencionada instalación de un proceso de formación continuada de los profesores. Se trata de un enfoque innovador por cuanto se traslada la mirada hacia la formación de los propios educadores, para que éstos, a través de la adopción de una perspectiva constructivista, mejoren la educación de los niños. Es precisamente a partir de la estrategia de formación de capital humano, aquí desarrollada, que se hace posible desarrollar nuevas, y más eficaces, prácticas educativas.

Por último, la instalación del sistema de seguimiento al proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes también es un aporte del

²⁷ Un ejemplo es la asociación con el propietario del Hotel Chapada (Municipio de Reabra), el cual construyó salas de reuniones para viabilizar las oficinas de formación y habilitó un espacio para hacer una biblioteca.

proyecto. Se institucionalizó un sistema de seguimiento para todos los estudiantes de las escuelas involucradas en el Proyecto que evalúa su aprendizaje pero no para calificar al alumno o alumna sino para sino la calidad de la enseñanza que se esta impartiendo.

A modo de síntesis, se puede plantear que la experiencia está bien consolidada no sólo porque ha aportado buenos resultados en materia educativa para los sectores rurales, sino porque se encuentra fuertemente arraigada en la comunidad. Razón por la cual es posible predecir que el proyecto va a mantenerse en el tiempo, generando el compromiso y la confianza necesarios para que siga contando con el apoyo gubernamental y de otras organizaciones.

Por lo demás, podemos indicar que este proyecto puede ser muy valioso para demostrar que es posible alcanzar buenos resultados educativos a partir de acciones compartidas entre municipios, tomando como principales ejes de trabajo a los docentes, los coordinadores pedagógicos y los directores de escuelas.

Es un ejemplo fácilmente replicable en muchas regiones de nuestros países. La baja calidad en la educación pública es una situación que esta presente en sectores rurales de Brasil y del resto de Latinoamérica y el Caribe. Frente a este problema, el Proyecto Chapada se ha presentado como una solución efectiva que puede plantearse como un claro referente para quienes busquen desarrollar estrategias de mejora de la educación en situaciones de escasos recursos.

Por otra parte, la relación costo/beneficio es bastante favorable, lo que constituye un estímulo para que los municipios emprendan las acciones necesarias para llevar a cabo el proyecto.

Los procesos de trabajo utilizados por el Proyecto Chapada han sido ampliamente probados y estandarizados, con lo cual resulta más fácil compartir la experiencia con otras comunidades. Existe una cantidad muy grande de información y de datos sobre el proyecto, lo que ha posibilitado que la experiencia sea sistematizada y difundida hacia otras regiones. Por otro lado, gracias a la ejecución del proyecto, actualmente hay muchos profesionales capacitados en temas de educación, que pueden fácilmente prestar asesoría a las escuelas que busquen implementar el programa.

Una prueba fehaciente de su replicabilidad es que de hecho ya se viene llevando a cabo en varios municipios del Estado de Bahía, a solicitud de los propios alcaldes. Hoy en día se adelanta en cerca de treinta municipios.

En resumen, se puede señalar que, por estas razones, el Proyecto Chapada se presenta como altamente replicable, siempre que se cuente con una voluntad política para hacerlo. En efecto, para que el programa siga expandiéndose más allá de las fronteras del Estado de Bahía e incluso más

allá de las fronteras de Brasil, es necesario profundizar en algunos de los aspectos que han sido mencionados.

En primer término, para replicar esta experiencia a gran escala, más allá de que los costos sean bajos en relación con los beneficios, es necesario contar con un apoyo financiero, y sobretodo, con el compromiso comunitario para sacar adelante un proyecto de estas características. La existencia de líderes, el involucramiento de los actores locales, la participación del poder público, etc. han resultado fundamentales a la hora de dar nacimiento y consistencia al Proyecto Chapada. Se trata de condiciones relativamente comunes a la mayoría de las regiones de América Latina y el Caribe, por lo cual sólo es necesario darles un pequeño estímulo para que se pongan en marcha.

En segundo lugar, para que el proyecto sea ampliado a nivel nacional sería menester impulsar una mayor difusión de la información que existe sobre la iniciativa. En otras palabras, es necesario otorgar una mayor visibilidad a la propuesta metodológica y a los resultados exitosos del Proyecto, tarea que precisamente desea llevar adelante la CEPAL con el apoyo de la Fundación W.K. Kellogg.

Persona de contacto:

Hiandra Rodrigues,
(55 75) 3344 1030 / 3344 1158
hiandrasol@yahoo.com.br
apeaca@gmail.com
Brasil, Palmeiras

Instituto Chapada de Educação e Pesquisa
institutochapada@ig.org.br
Tel: (75)33441136/1367.

Bibliografía

Competitividad industrial en Brasil 10 años después de la liberalización. Ferraz, Kupfer y Iooty. Revista de la CEPAL 82, Abril 2004

CEPAL, Estudio Económico de América Latina y el Caribe 1998-1999

CEPAL, 2006. "Panorama social de América Latina, 2006"

CEPAL, 2007. "Anuario estadístico de América Latina y el Caribe 2007"

CEPAL y OIJ, 2004. "Juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias"

IBGE, INEP y Naciones Unidas 2003. "Mapa de Analfabetismo".

Paez de Barros, Ricardo; Henriques Ricardo; Mendonça, Rosane. Desigualdade e Pobreza no Brasil, RBCS Vol. 15 No. 42, Febrero 2000

Sátyro y Soares, 2007. "A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005", Texto para discussão No 1267, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília, abril de 2007.

Superintendencia de Estudios Económicos y Sociales de Bahía (SEI-BA) 2002

UNESCO, 2004. "La conclusión universal de la educación primaria en América Latina: ¿Estamos realmente tan cerca?"

Atlas do Desenvolvimento Humano, Brasil