



Escuela y comunidad. Desafíos para la inclusión educativa



ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS
AGENCIA INTERAMERICANA PARA
LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO

**Escuela y comunidad. Desafíos
para la inclusión educativa**

Esta publicación fue desarrollada en el marco del Proyecto Hemisférico: "Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar", coordinado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y financiado por la Organización de los Estados Americanos (OEA), a través del Fondo Especial Multilateral del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (FEMCIDI/OEA). Las opiniones expresadas no son necesariamente las opiniones de la OEA, ni de sus órganos y funcionarios.

MINISTRO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Lic. Daniel Filmus

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Juan Carlos Tedesco

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD

Lic. Alejandra Birgin

SUBSECRETARIO DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO

Lic. Osvaldo Devries

DIRECTOR NACIONAL DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL

Lic. Miguel G. Vallone

DIRECTORA NACIONAL DE PROGRAMAS COMPENSATORIOS

Lic. María Eugenia Bernal

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE

Lic. Laura Pitman

DIRECTORA NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Marta Kisilevsky

Krichesky , Marcelo

Escuela y comunidad : desafíos para la inclusión educativa - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006.
62 p. ; 26x18 cm.

ISBN 950-00-0568-9

1. Educación y Sociedad. I. Título
CDD 370.19

COORDINACIÓN GENERAL
DEL PROYECTO
Miguel G. Vallone

COORDINACIÓN EJECUTIVA
Ignacio Balard

COORDINACIÓN PEDAGÓGICA
Patricia Maddonni

ASISTENCIA EN LA COORDINACIÓN
Sebastián Pilo

COORDINACIÓN Y SUPERVISIÓN
DE LA PRODUCCIÓN DE LOS FASCÍCULOS
Patricia Maddonni

AUTORES
Fundación SES
Marcelo Krichesky (COORD.)
Con la colaboración de
Silvio Giangreco
Teresa Socolovsky
Valeria Sirviendo

EDICIÓN
Ana Carolina López

COLABORACIÓN EN LA EDICIÓN
Fernanda Benitez Liberali

DISEÑO GRÁFICO
Ricardo Penney



Organización de los Estados Americanos
Agencia Interamericana para la Cooperación y el
Desarrollo (AICD)

Presentación

Este fascículo forma parte de una serie de materiales elaborados al interior del proyecto Hemisférico “*Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar*”, subregión MERCOSUR.

Cada uno de estos textos tiene como propósito aportar reflexiones, conceptualizaciones y claves para entender los problemas centrales que atraviesan la región: la relación entre pobreza y educación, desigualdad social y educativa, vinculación escuela y comunidad, aprendizaje y enseñanza en situaciones críticas.

Los destinatarios de estos materiales son docentes de distintos niveles y modalidades de los sistemas educativos que integran los países del MERCOSUR.

Los desarrollos conceptuales de cada fascículo son acompañados por actividades y sugerencias, con el propósito de ampliar y profundizar los temas propuestos.

A su vez, esta serie de documentos estará disponible en la página web del Proyecto: <http://tq.educ.ar/fracasoescolar>

Es de esperar que estos materiales se compartan entre colegas, en espacios de formación y capacitación.

Índice

INTRODUCCIÓN	9
<hr/>	
1. RELACIÓN ESCUELA COMUNIDAD.	
Cambios de escenario y de vínculos de la escuela con el entorno social	10
1.1. El concepto de comunidad	10
1.2. El concepto de comunidad educativa	14
1.3. Escuelas, familias y comunidad: pactos y vínculos en revisión	17
2. OTRAS MANERAS DE MIRAR LA RELACIÓN ENTRE ESCUELA Y COMUNIDAD.	
La escuela que se abre a otros espacios de la vida pública	24
2.1. Las alianzas en la gestión educativa	25
2.2. La perspectiva sobre comunidades de aprendizaje	28
3. ESCUELA Y ORGANIZACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL.	
Nuevos esquemas para la gestión de políticas públicas	39
3.1. Tipos de organizaciones de la sociedad civil	40
3.2. Organizaciones de la sociedad civil y su participación en las políticas de atención al fracaso escolar	43
<hr/>	
A MODO DE CIERRE	48
<hr/>	
NOTAS	49
<hr/>	
BIBLIOGRAFÍA	57
<hr/>	

Introducción

Las escuelas que trabajan en contextos de pobreza, con alumnos y alumnas (niños, adolescentes, jóvenes y/o adultos) con escasas oportunidades sociales, deben enfrentar una serie de problemáticas (socioeconómicas, pedagógicas, institucionales) para desarrollar una enseñanza de calidad. Una de sus consecuencias –aún sin resolver en la Argentina y en los países de la región– es la cristalización de trayectorias educativas signadas por la discontinuidad, escasos aprendizajes y, en casos más graves, abandono educativo. Esta situación socioeducativa profundiza y amplía las brechas de desigualdad social.

La **relación de la escuela con la comunidad** cumple un papel importante en el desarrollo de propuestas y/o alternativas de acción orientadas a promover procesos de inclusión educativa. La posibilidad de que otros actores sociales (padres, vecinos, organizaciones, asociaciones, clubes, etc.) formen parte de la vida escolar constituye en muchos casos un punto de partida para que la gestión institucional –y en ciertos casos la propuesta pedagógica– resulte más democrática.

Este fascículo tiene entre sus propósitos generales:

- Facilitar la reflexión acerca del vínculo entre escuela y comunidad, y el análisis de nuevas perspectivas que amplían el horizonte de la escuela en el espacio público.
- Analizar el papel de las organizaciones de la sociedad civil en el desarrollo de procesos de inclusión educativa.
- Dar a conocer experiencias de inclusión educativa en las que las escuelas se articulan con diferentes organizaciones de la comunidad.
- Generar aportes prácticos y/o metodológicos que afiancen el trabajo docente con su entorno social y con la comunidad.

Organizamos este material del siguiente modo:

En el primer apartado se aborda el concepto de comunidad, la complejidad del vínculo escuela-familia y comunidad, y diferentes formas de participación social. En el segundo, se consideran nuevas perspectivas que amplían la relación de la escuela con la comunidad, el espacio público y la conformación de comunidades de aprendizaje.

En un tercer apartado se considera la articulación entre organizaciones de la sociedad civil y el Estado en la gestión de políticas públicas.

En el punto 3.2 se consigna un conjunto de experiencias –actualmente vigentes en diferentes países del Mercosur– de programas educativos que en su diseño y gestión articulan el sistema educativo con organizaciones de la sociedad civil.

I. Relación escuela-comunidad

Cambios de escenario y de vínculos de la escuela con el entorno social

En las escuelas argentinas existe una larga tradición de encarar proyectos con la comunidad que respondan al pacto inicial –propio del siglo xix– de educar para la integración social y la formación ciudadana. Esta tradición formó parte de la cultura institucional, especialmente en la educación básica y secundaria y, de acuerdo con el momento sociohistórico y político, adquirió diferentes sentidos vinculados con la intención de civilizar, homogeneizar o contener y asistir (especialmente en los momentos de crisis sociales). En algunos casos también supuso elaborar experiencias con cierto grado de innovación que permitiera generar cambios, tanto en el espacio escolar como en el desarrollo de la misma comunidad.

Para el análisis de esta relación entre escuela y comunidad se profundizarán los conceptos de **comunidad** y de **comunidad educativa**. Son conceptos difíciles de delimitar, con fronteras difusas y complejas, que varían con el tiempo y según las diferentes perspectivas de análisis de la teoría social.

I.1. El concepto de comunidad

En su acepción más difundida, el concepto de comunidad (1) refiere a un conglomerado de relaciones en contextos territorialmente situados y limitados que ponen a un conjunto de agentes en situación de proximidad. A partir de estas relaciones se genera una serie de sentimientos, afectos e identificaciones que, en lo que concierne al sistema educativo,

adquieren en cada contexto, localidad, país o región una particularidad social e histórica.

Sobre la base de estas ideas iniciales se podría afirmar que existe una comunidad siempre que en un determinado espacio geográfico los individuos se conocen, poseen intereses comunes, analizan juntos sus problemas y ponen en común sus recursos para resolverlos (Frigerio et al., 1992) Desde esta perspectiva, la idea de comunidad sugiere proximidad por intereses comunes, afectivos y de pertenencia. La proximidad puede originarse en el parentesco, la vecindad, la participación en una cultura común o el ejercicio de actividades basadas en intereses comunes (Poggi et al., 2004). Esto implica considerar el concepto de comunidad centrado, desde sus orígenes, en la idea del “entendimiento compartido por todos sus miembros” (Bauman, 2003).

Zygmunt Bauman (2003) señala tres características que permiten que una comunidad pueda definirse como tal, considerando su naturaleza o “modelo ideal”: a) que la comunidad pueda distinguirse respecto de otros grupos humanos; b) que sea pequeña, esto es, que sus miembros estén a la vista entre sí, y c) que sea autosuficiente, es decir, que provea a las necesidades de las personas que incluye.

EL SEÑOR DE LOS ANILLOS

Cuando el brillante fuego de Arien, el Sol, apareció en el mundo, surgió en el pueblo mediano que recibiría el nombre de hobbits. Eran gentes –se decía que emparentados con los humanos– que excavaban agujeros y vivían en ellos, pero que eran más pequeños que los enanos y con una esperanza de vida en torno a los cien años. Nada se sabe de la raza de los hobbits antes del año 1050 de la Tercera Edad, (...) que vivían entre las Montañas Nubladas y Bosqueverde. (...) Los hobbits poseían ciertas características comunes. Todos medían entre sesenta y ciento veinte centímetros de estatura; poseían dedos largos, un aspecto algo rollizo, el pelo castaño y rizado y unos pies enormes que llevaban descalzos.

Los hobbits eran un pueblo conservador y sin pretensiones, cuyos excesos se limitaban a vestir con colores vivos y tomar seis buenas comidas al día. Su única excentricidad era el arte de fumar hierba para pipa, lo cual, decían ellos, era su contribución a la cultura del mundo. Se decía que había tres ramas de hobbits: los Pelosos, los Albos y los Fuertes. (...) Allí fundaron la Comarca, el país que a partir de entonces sería conocido como la patria de los hobbits. Los hobbits tienen una cronología que comienza en esa fecha. Por naturaleza, los hobbits tenían un temperamento pacífico y hasta el año 2747 no hubo un encuentro armado dentro de la Comarca.

**PARA REFLEXIONAR
ENTRE COLEGAS**



¿Cómo aparece la idea de comunidad en este fragmento literario? ¿Con qué otras ideas de comunidad se podría confrontar?

De acuerdo con esta perspectiva, estas tres características combinan sus fuerzas para proteger eficazmente a la comunidad de cualquier tipo de ruptura interna y, por lo tanto, del riesgo de perder cierta homogeneidad y el sentido de “mismidad”.

Esta idea original de comunidad comienza a perderse cuando la comunicación entre sus miembros y el mundo externo se hace más intensa e importante que los intercambios mutuos. Es así que en un escenario de cambios sociales, culturales y económicos ligados a los procesos de globalización se alteraron las fronteras internas y externas de la comunidad original y ciertas garantías de certidumbre y seguridad que otorgaba el pertenecer a un mismo colectivo.

Los individuos, más allá de los ámbitos de pertenencia, dejan de formar parte de una comunidad única, excluyente, como ámbito de pertenencia y de constitución de un nosotros. En cada individuo se dan cita diversas pertenencias comunitarias, algunas enmarcadas en el espacio local y otras de carácter nacional o regional, como por ejemplo las **etnias, religiones, movimientos sociales, identidades culturales**.

En estas comunidades, los individuos y agrupamientos construyen sus identidades y organizan sus opciones vitales manifestando un renovado interés por los contextos de la experiencia próxima, en desmedro de los ahora percibidos como distantes, abstractos y vacíos conceptos de **ciudadanía social** o de **clase**. No obstante, las comunidades se (auto)activan para conformar sus perfiles identitarios, recrearlos a través de diversidad de prácticas y articular sus demandas a autoridades de diverso tipo (ver Marinis, 2005).

Es notorio la enorme diversidad de comunidades existentes, que en ciertos casos comparten consumos culturales, orientaciones sexuales, condiciones de género, cosmovisiones religiosas. Formar parte de una comunidad, según Bauman (2003) implica desarrollar operaciones complejas de identificación que nos permitan no ser extraños para los otros.

Mas allá de que existan actualmente cada vez más ejemplos empíricos de comunidades basadas en la diferencia (Vargas Cetina, 2002), sigue perteneciendo a la comunidad esta sensación de estar “más o menos jun-

tos” y avanzar (o retroceder) en cursos comunes de acción sobre la base de ciertos rasgos compartidos (intereses, gustos, riesgos, inclinaciones, orientaciones éticas o estéticas, aficiones, etc.). En estudios propios de la sociología contemporánea (como el citado de Vargas Cetina) se analizan las diferencias entre las viejas comunidades (propias de la modernidad) y las de la contemporaneidad (decididamente postsocial), y se identifica una serie de categorías (no exhaustivas ni definitivas, sino sólo a modo de ejes organizadores), como **adscripción compulsiva, temporalidad, territorialidad y homogeneidad.**

I) La adscripción compulsiva refiere a que al nacer un sujeto en una comunidad, esta se convierte en su lugar de inclusión y participación. No se preveía (salvo cuestiones accidentales) su eventual abandono. En cambio, las nuevas comunidades estarían signadas por las ideas de elección y libertad, ya sea de manera proactiva o como reacción frente a las vicisitudes que ofrece un mundo que ha amplificado la percepción de los riesgos (Beck, U, 2002) (2).

II) Temporalidad: las viejas comunidades procedían de una memoria colectiva que se remontaba a un pasado lejano, y que suponía que “todo iba a seguir así”. Las comunidades del presente se caracterizan por su “no permanencia”. La inclusión de los miembros en una comunidad dura hasta que ellos satisfagan las necesidades que la originaron o hasta que se pierda la capacidad de mantener bien altas las motivaciones de sus miembros para permanecer en esa comunidad.

III) La territorialidad era imprescindible para el formato tradicional de

comunidad. No existe posibilidad de hablar de una comunidad sin la copresencia de los sujetos en un territorio o espacio geográfico determinado. Actualmente prima la desterritorialización, e incluso la virtualidad, a partir del avance de las nuevas tecnologías y el desarrollo de mecanismos de “desanclaje”, inherentes a la sociedad



SUGERENCIAS PARA MIRAR



La gran seducción

Dirección:

Jean-François Pouliot

País: Canadá

Año: 2003

Intérpretes: Raymond

Bouchard (Germain

Lesage), David Boutin (Christopher Lewis),

Benoît Brière (Henri Giroux), Pierre Collin

(Yvon Brunet), Rita Lafontaine (Hélène

Lesage), Clémence DesRochers (Clotilde

Lesage), Lucie Laurier (Éve Beauchemin),

Bruno Blanchet (Steve Laurin), Marie-France

Lambert (Sylvie Auger), Donald Pilon (Mr.

Dupré), Ken Scott (Richard Auger).



Los habitantes del pueblito costero de Sainte Marie-La-Mauderne, antaño orgullosos pescadores, se ven obligados a vivir de subsidios gubernamentales ante la declinación de su actividad tradicional. Con el tiempo, el orgullo desaparece, reemplazado por la melancolía, el desgano y la desesperación.

moderna (Giddens, 1993).

IV) La homogeneidad era un valor para las comunidades tradicionales. Actualmente, en cambio, prima el valor de la pluralidad, por lo cual en cada agrupamiento del que los individuos participan se despliega sólo parte de lo que son, dada la diversidad de sus identidades e intereses.

Mas allá de estas coordenadas que nos permiten entender la diferencia entre las comunidades tradicionales y las vigentes, Bauman (2003) señala los peligros de la individualización en un mundo atravesado por la globalización y en el cual ninguno puede ser el único dueño de su destino. Desde esta perspectiva, y considerando los problemas de la diversidad cultural y la desigualdad social, este autor plantea la necesidad de que existan comunidades entrelazadas a partir del compartir y del cuidado mutuo, comunidades que atiendan y se responsabilicen

de la igualdad en lo que hace al reconocimiento de los derechos humanos y las posibilidades de ejercer esos derechos.

1.2. El concepto de comunidad educativa

El concepto de comunidad educativa resulta de fundamental importancia para comprender el papel central que tuvo el sistema educativo en América Latina –a partir de la conformación de los Estados nacionales en la segunda mitad del siglo XIX– al responsabilizarse casi como único actor

social de la tarea de enseñar. Esta centralidad permitió definir a la comunidad educativa como un espacio cerrado, instalando como únicos miembros (salvo situaciones puntuales) a los docentes, los alumnos y los padres, y estableciendo para cada grupo atribuciones claramente definidas.

Así, la comunidad educativa fue definida y percibida de manera mayoritaria como el conjunto de relaciones que mantienen los docentes, las autoridades, los alumnos y sus familias en cada establecimiento escolar. Si bien la escuela está inserta en otra comunidad mayor, un grupo humano definido por su lugar de residencia y dotado de una identidad, una historia y un conjunto de representaciones comunes (aspiraciones, problemas, etc.), prevaleció el modelo de escuela “cerrada” (3), en tanto institución replegada sobre sí misma que, cuando pretendía actuar sobre su medio (por ejemplo, en las actividades de extensión) intentaba hacerlo sin ser influida por él.

En una gestión institucional cerrada se observa distancia respecto de la comunidad; el vínculo con ella no contempla estrategias de participación que incluyan expectativas, demandas y/o necesidades de los referentes familiares de los alumnos u organizaciones sociales territorialmente cercanas a la escuela. En este tipo de gestión, o esta forma de “hacer escuela”, la cultura resulta un elemento externo a la comunidad, y la función de la institución escolar es socializar según los valores de la sociedad y de una única cultura legítima.

El proceso de constitución histórica de la comunidad educativa se fue fortaleciendo con la ampliación de las atribuciones del Estado en materia educativa en pos de garantizar los derechos de la ciudadanía. Hitos como la ampliación de los años de escolaridad obligatoria, que generaron procesos de distribución masiva de los bienes culturales, la construcción de escenarios de movilidad social ascendente, la conformación de sujetos políticos que participan desde lugares de protagonismo en la gestión de políticas públicas, poseen una trascendencia innegable.

Ya desde hace más de veinte años las escuelas vienen presentando gradualmente una tendencia a ser más “abiertas”. El retorno a la democracia en nuestro país –promediando los ochenta– impulsó en términos políticos y educativos la generación de espacios de mayor participación comunitaria y de mejor convivencia entre sus actores. Al mismo tiempo que se incre-

mentaron las tasas de escolarización (4), las escuelas fueron y son interpelladas, tanto por los avances científico-tecnológicos como por las demandas de asistencia y contención social (salud, alimentación, documentación, trabajo) que emergen en un escenario de crisis e incremento de la pobreza. La tendencia de las escuelas abiertas implica –entre otros aspectos– una apertura al medio, para lo cual la institución debe ser sensible a las demandas y expectativas del entorno, y regular su acción, en muchos casos, en una negociación permanente en la que redefine y explicita los términos de intercambio. Cuando prevalece el modelo de escuela abierta, la relación con la comunidad es uno de los aspectos que se incluyen en el proyecto institucional, por lo cual se intenta canalizar las demandas sociales, compatibilizándolas con las actividades sustantivas de enseñar y asistir a los alumnos en su trayectoria por la escuela.

Una escuela abierta a la comunidad implica una **redefinición del concepto de comunidad educativa**, que no lo restringe al escenario de la escuela, sus docentes, alumnos y padres, sino que se abre al espacio público local, incluyendo como agentes de enseñanza y aprendizaje a las familias, iglesias, clubes, organizaciones de vecinos, bibliotecas, organizaciones productivas, con el objetivo de construir un proyecto educativo y cultural que parta de las necesidades y posibilidades de la comunidad. Esta perspectiva acerca de comunidad educativa se profundiza en el punto 2, con las consideraciones sobre las comunidades de aprendizaje. Desde esta modalidad de escuela abierta, el fracaso escolar no se construye desde un discurso moralizante y culpabilizador de los sujetos por su condición de pobres e indigentes. En este sentido, se configura una gestión como una ética que, a partir de la implicación de sus actores, reivindica la posibilidad de invención (5), y que se distingue de la gestión como fatalidad. Este último tipo de gestión ajusta la realidad edu-

cativa a un deber ser, trazado por un nuevo orden global, en el que los sujetos aparecen sobredeterminados por el contexto económico-social y cultural. (Dutschasky y Corea, 2002). La gestión como ética abre la posibilidad de cons-

SUGERENCIAS DE LECTURA



Para profundizar en este tema se sugiere la lectura de los fascículos de Carina Kaplan y Ricardo Baquero, de esta misma colección

truir otros itinerarios, no sujetos a la reproducción de lo dado.

El testimonio de una escuela presenta un caso que revela un gesto obstinado, que posibilita una escolaridad que incluye, habilitando espacios para la transmisión de saberes y el desarrollo de experiencias en una dinámica que altera el orden social.

**CLAVES PARA TRANSITAR
ESTE TEMA**



- ¿Qué tipo de iniciativas o proyectos conoce que se estén llevando a cabo en la región, el sistema educativo de su país o instancias gubernamentales locales?
- ¿Podrían realizarse otras intervenciones?
- ¿Cuáles?

La última creciente del río se llevó la escuela. El Bermejo no perdona. Ahora habrá que esperar hasta poder tener otra. El maestro decide dar clase debajo del árbol más frondoso, no hay mucha oportunidad por esos lados para los niños wichís. Allí por lo menos se mantiene en pie el pizarrón que alberga el mundo, los mundos, la palabra, las palabras en dos lenguas. (Escena de una escuela chaqueña (6).)

1.3. Escuelas, familias y comunidad: pactos y vínculos en revisión

El vínculo establecido entre el sistema educativo, las familias de los niños y/o jóvenes y la sociedad civil en su conjunto hacia finales del siglo xix y principios del xx se encontraba en nuestro país bajo el mandato y la potestad de educar. Este “pacto” era coherente con las condiciones sociales y políticas de las familias y sus expectativas con respecto a la educación escolar. Las familias colaboraban en la escuela a partir del pedido expreso de sus autoridades que, a su vez, tenían la responsabilidad de conducir y diseñar las principales líneas de acción de la institución educativa. Dentro de esas fronteras se buscó estructurar contenidos escolares concebidos con carácter universal, es decir, válidos y necesarios para todos los habitantes, que tenían por objetivo central la formación de una ciudadanía que adquiriese valores democráticos y nacionales, teniendo en cuenta que gran parte de la población estaba compuesta por inmigrantes (7).

La relación sistema-familia estuvo tipificada en función de diferentes

variables y/o dimensiones: a las familias se las clasifica según el origen social, el lugar de residencia, el nivel educativo de los padres y otras variables; las instituciones educativas son categorizadas en función de la composición de su matrícula, su ubicación geográfica, su dependencia pública o privada, y las características del plantel docente (8).

Actualmente, esta relación escuela- familia se encuentra en un proceso de cambio y transformación (9).

Rosa María Torres (2000: 225) señala:

Prejuicios, mutuos celos y desconocimiento operan de lado a lado entre las instituciones y los agentes vinculados a estos dos submundos de la educación: los que lidian con ella desde adentro del sistema escolar, y los que lidian con ella desde la familia y el hogar, la organización comunitaria, campesina, barrial, cooperativa, de mujeres, el club juvenil o deportivo, la radio, etcétera. Institucionalidades, lógicas, conocimientos, ideologías y sentidos comunes construidos y alimentados a lo largo de décadas operan como dispositivos para legitimar y mantener de lado a lado dichos divorcios.

¿LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD O LA ESCUELA EN LA COMUNIDAD?

“Cuando los integrantes de las organizaciones educativas comprenden la necesidad de conectarse con los diversos sectores y grupos del colectivo social, comienzan a plantearse la relación entre la escuela y la comunidad. Es interesante pensar el uso de esta conjunción desde un paradigma que concibe a las instituciones y las organizaciones como afuera de. Surge entonces la pregunta: ¿en qué espacio se concibe a la escuela si no es en la misma comunidad?”

Elina Dabas, *Redes sociales, familias y escuela*,
pág. 57.

Si nos remitimos a la dinámica de los grupos familiares, es notorio que un conjunto de factores estructurales y económicos han incidido en la reconfiguración de la estructura de los hogares de los niños y adolescentes, que se expresa en el incremento de nuevos hogares monoparentales, en general de jefatura femenina, lo cual también implica una mayor participación laboral de las mujeres, en ciertos casos como únicas proveedoras de ingresos en su hogar (10). En los sectores de mayor pobreza los grupos familiares sufren cambios

más agudos aún: gran cantidad de niños y jóvenes no han visto trabajar a sus padres, por lo menos con regularidad. Es por eso que ha cambiado notoriamente la vieja idea de padre proveedor material y madre proveedora de afecto. Si bien estos fenómenos se dan en el conjunto de la sociedad, en los sectores más vulnerables son más evidentes y generan una mayor desprotección social para niños y adolescentes.

En estos contextos, cuando las escuelas convocan a los padres lo hacen dando por supuesta la “familia tipo”, tantas veces representada en los libros de lectura. En la medida en que no se encuentran con esa prevista familia tipo, oscilan entre la perplejidad y la inculpación. Las nuevas complejidades que asumen las estructuras familiares (11) y las dificultades de construcción de un vínculo con la familia desde la escuela ponen en crisis el antiguo pacto escuela-familia, que implica reclamar desde la escuela un tipo de participación familiar que muchas veces no puede concretarse, generando así situaciones de vergüenza que alejan a las familias de la escuela. Aparece de manera generalizada en las instituciones la idea de que los padres de sectores más humildes no participan por desinterés personal, que no se ocupan o que desatienden la educación de sus hijos. Señala P. Redondo (2004) que esta mirada “cargada de prejuicios” hacia la participación de los padres encierra en sí misma una relación asimétrica de poder y construye una visión sobre el “deber ser” de los sectores sociales más empobrecidos próxima a la que configuran los sectores dominantes. De esta manera, en ciertas escuelas los docentes confirman y refuerzan aquello que las familias ya creen (por ejemplo: “ella no nació para esto”, “a mi hijo no le da la cabeza”). Esto se tradujo históricamente en la imposibilidad de superar los límites que la condición social establece, reproduciendo de esta manera jerarquías y procesos de diferenciación social. Más allá de estos procesos generalizados, es necesario entender las relaciones entre las escuelas y las familias analizando los distintos ámbitos de encuentro donde cada una de las instituciones se presenta en su hete-

PENSAR ENTRE COLEGAS



Cuando se habla de *comunidad educativa*, ¿a quiénes se incluye? ¿Por qué? Podría consultarse a las familias, docentes y directivos para saber qué perspectivas de comunidad tienen estos diferentes actores.

SUGERENCIAS DE LECTURA



- Boron, A. (1999): La sociedad civil luego del diluvio neoliberal.
- Gentili, P. (2003): La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. En <http://www.lasociedadcivil.org/uploads/ciberteca/gentili.pdf>
- Castel, R. (1997); La nueva cuestión social. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Castel, R. (2004); Las trampas de la exclusión. Ed. Topia, Buenos Aires.
- Monza, A. (1998); "La crisis del empleo en la Argentina de los noventa. Las debilidades de la interpretación estándar". En Isuani, A. y Filmus, D. (comp.) La Argentina que viene. UNICEF/FLACSO: Ed. Norma, Buenos Aires.

rogeidad, atravesada en su interior por un contexto sociohistórico: relaciones de clase, de género, étnicas y generacionales (A. Lezcano, 1999) (12).

Frente al diagnóstico extendido respecto de la escasa participación de los padres en la escuela (medida por su limitada concurrencia ante las citaciones de los docentes, reuniones de cooperadora, actos escolares), vemos que la intervención de las familias excede estas situaciones de encuentro más o menos formalizadas que tienen lugar en las instituciones: padres, madres y distintos referentes adultos de los niños y

jóvenes, dentro de sus posibilidades económicas y simbólicas, solicitan entrevistas y efectúan apreciaciones sobre los aprendizajes de sus hijos. Aunque en los sectores sociales más desfavorecidos, eventualmente y por situaciones de fuerza mayor puede no alentarse a los niños a asistir a la escuela (por ejemplo por la necesidad de incluirlos en las estrategias de supervivencia familiar, o de cuidado de los hermanos menores, entre otras causas), en comparación con otros sectores sociales realizan denodados esfuerzos –haciendo uso de estrategias diversas y heterogéneas– para que sus hijos asistan a clase (13), tensionando la relación de desigualdad en la que se hallan.

Una serie de investigaciones realizadas sobre los sectores sociales más empobrecidos indican que la valoración positiva de la escuela persiste en dicha población. La instrucción y la asistencia a la escuela suele ser entendida como la única posibilidad de una buena vida en el futuro (14). Teniendo en cuenta estas consideraciones, no podemos actualmente hablar de modelos únicos que estructuren la relación escuela-familia. Por el contrario, en un contexto de profunda transformación de estas relaciones se encuentra en pleno debate e investigación el sentido que

otorgan las familias a la educación de sus niños y adolescentes, la percepción de la escuela sobre su rol social y educativo en contextos de exclusión y pobreza, la percepción de la familia de su relación con la escuela, la posibilidad de elección de la escuela por parte de la familia (15).

En este escenario, analizar los procesos y/o estrategias de participación (16) que se dan entre la escuela, la familia y la comunidad implica poner en juego una tensión que se desarrolla entre desencuentros y crisis, y/o la posibilidad del cambio y la alteración de la gestión institucional en vistas a ser más democrática e inclusiva.

Se han desarrollado diversos esquemas de análisis de la participación de la familia y la comunidad que consideran una serie de procesos indirectos (a través de representantes) o directos (informativo, consultivo, decisorio, ejecutivo y evaluativo) (17). En este fascículo desarrollaremos una perspectiva que considera el sentido social de la participación en la escuela. La definición del para qué de la participación y los modos como la escuela convoca a ello incluye una cantidad de supuestos que se presentan como “obvios”, entendiendo la obviedad como “aquello que se encuentra o pone delante de los ojos, y por ello no se cuestiona ni se plantea (Puigross, A, 1993). A modo de ejercicio analítico se pueden reconocer procesos de participación contributivos, pedagógicos y políticos (ver Tenti Fanfani, 2004).

-La participación contributiva, implica que las familias son convocadas por la escuela para colaborar en la recaudación de fondos para arreglos o compra de materiales que no son entregados por el Estado; trabajan en la recaudación los padres y/o vecinos de la escuela. Aquí nos encontramos



a la escuela con el rol tradicional que cumplen las asociaciones cooperadoras. Cuando este es el único modo de participación que la escuela permite –exige– la participación se resiente, dado la crisis por que pasan muchas familias. Por eso es común escuchar a los directivos y docentes quejarse de que los

padres no participan en la cooperadora de la escuela y que ellos deben ocuparse de ella en su lugar.

- Otro tipo de participación –muy popularizado en el discurso a partir de los cambios educativos que se propician al promediar los ochenta y durante los noventa– consiste en generar espacios que regulen aspectos de la convivencia en la escuela. La creación de Consejos de Escuela (provincia de Buenos Aires, en 1987) o de Convivencia (provincia de Río Negro, en 1989) implica espacios en los que se convoca a los padres a participar de reflexiones y decisiones sobre el quehacer escolar. A partir de la gestión de los proyectos educativos institucionales también se planteó desde las escuelas la inclusión de las familias en espacios de trabajo con los docentes. Aquí, las familias forman parte del equipo de producción de las situaciones de enseñanza, junto a los docentes. En los hechos, sin embargo, fueron contadas las situaciones en que las familias tuvieron participación real en la construcción del proyecto. (18). Entre las dificultades que aparecieron podemos señalar las condiciones laborales de los docentes que impulsaron las reformas, y la consecuente falta de espacios y tiempos específicos para los encuentros entre docentes y familias. Esta situación implicó dejar librado al voluntarismo de los actores la posibilidad de la construcción colectiva, teniendo en cuenta que la convocatoria está dirigida por los docentes que siguen controlando las llaves del poder de decisión.

- Un tercer modo de participación es el que tiene un carácter político, donde las familias forman parte e intervienen en los procesos de toma de decisiones básicos que determinan el rumbo y la orientación. En este caso, participar no significa sólo aportar recursos sino también decidir acerca de su uso e intervenir en la definición de los sentidos y objetivos que vale la pena seguir. Estos procesos implican trabajar con los cambios como posibilidad colectiva y no como salida individual, tomando como parámetro el sentido político de la participación. La participación social –en tanto expresa acciones mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencias en un ámbito público– se presume portadora de demandas que exigirán a la escuela actualización, calidad y adecuación a las necesidades locales. En ciertos casos, cuando los problemas del barrio entran a la escuela, la misma se vincula de otra manera con la

trama barrial para pensar con la comunidad estrategias colectivas vinculadas a los derechos, al trabajo, la vivienda y la educación.

La situación de la propiedad de las tierras en que está asentada la villa, promovió la organización de una cooperativa de viviendas que, luego de diferentes y permanentes debates comunitarios se inscribió en el Plan Arraigo. Las reuniones de padres pasaron a realizarse en la escuela, y llegaron a convocar, en algunas ocasiones, a más de seiscientos participantes. En esta experiencia la escuela ocupó un lugar clave en términos materiales y simbólicos (Redondo, 1994: 188) (19)

En la vinculación de la escuela con la comunidad, la familia constituye un actor significativo. No obstante, la comunidad, como dijimos anteriormente, incluye una diversidad de actores de la sociedad civil que, junto con un rol activo del Estado en las políticas educativas, pueden potenciar y dar riqueza a la tarea educativa, y más aún ante situaciones de fracaso escolar que ponen en clave de pregunta la continuidad de los estudios de niños, jóvenes y/o adultos.

Vamos a detenernos en el próximo apartado en la gestión de alianzas y redes que la escuela construye con la comunidad, en las que pueden estar inmersos diferentes actores o referentes de la comunidad, y que constituyen una posibilidad de construir procesos participativos de carácter sociopolítico y, por consiguiente, con mayor apertura a la vida pública.



2. Otras maneras de mirar la relación entre escuela y comunidad.

La escuela que se abre a otros espacios de la vida pública

Otras miradas acerca de la relación escuela-comunidad remiten a la apertura de nuevos horizontes de la institución escolar como espacio público que –junto con otros actores sociales– pueda reivindicar la educación como un **derecho social**. Desde esta perspectiva avanzar en la inclusión social implica reclamar, como enuncia Dussel (2003) el lugar de iguales para nuestros alumnos: iguales no porque están inmersos en la misma situación desesperada y sin ley, sino porque tienen lugares de pares en la sociedad más justa que queremos. Es darles las herramientas intelectuales, afectivas y políticas para que puedan proceder a esa renovación y también es protegerlos en ese tiempo de preparación (Arendt, 1996).

¿Qué posibilidades tiene hoy la escuela de tejer esa trama de significaciones que atempere, proteja, resguarde y que posibilite el acceso a la cultura? Este amparo va en consonancia con la posibilidad que tiene la escuela, en contextos de pobreza, de constituirse en un espacio público intercultural (Cullen, 2003) (20) que interpela la disponibilidad de cooperar sobre principios de justicia como equidad. El autor nos está hablando aquí de un **espacio público** (21) **de redes vinculares** de sujetos o movimientos sociales que prioricen desde una mirada política el reconocimiento de lo diverso, el cuidado del otro y la justicia ante la desigualdad social. Como señala Ranciere (1996), es la posibilidad de habilitar la pregunta por los que no fueron incluidos, por los que no entraron en esa cuenta que hizo la ley o medida económica, y es el reclamo de que sean tratados como iguales. ¿La conformación de nuevos lazos de la escuela con la comunidad habilita el desarrollo de esta perspectiva? ¿Es factible? ¿De qué modo? Un análisis de las alianzas y la perspectiva de las comunidades de aprendizaje nos ayudará a profundizar sobre esta cuestión.

2.1 Las alianzas en la gestión educativa

Las alianzas desarrolladas a través de redes (22) entre institución educativa y actores sociales educativos constituyen una de las formas en que se pone en juego la participación de una comunidad en la vida social, tanto en el quehacer producido como en la salud y la educación. Una alianza es concebida como la articulación de actores diversos en función de objetivos comunes, que ponen a disposición sus recursos (humanos, materiales, financieros) para solucionar problemas y aprender conjuntamente en ese proceso, estableciendo por consenso las reglas de juego para el desarrollo de las actividades comunes. Una **alianza** contempla la tensión entre dos variables que parecen condición necesaria para el éxito: extensión e intención, una vinculada con la cobertura y otra con su sostenibilidad. (Poggi y Neirotti, 2004) (23). Que una alianza se **desarrolle a través de redes** implica que un número de sujetos mantiene relaciones de intercambio entre sí en forma reiterada y duradera y, simultáneamente, carecen de una autoridad legítima –a diferencia de una burocracia– encargada de mediar y resolver los conflictos que puedan surgir durante el intercambio. Son propiedades primordiales de esta forma organizacional el alto nivel de **confianza** entre

LA CONSTRUCCIÓN DE ACUERDOS Y LOS PROCESOS DE NEGOCIACIÓN

En los últimos años han surgido diversas corrientes que enfatizan la necesidad de considerar, en los procesos de construcción de acuerdos, un momento necesario de negociación entre los miembros de una organización. Ese momento se fundamenta en la existencia de diversas posiciones entre los miembros de una institución: modos de comprender y explicar una misma situación, opiniones encontradas, intereses y preocupaciones distintas, objetivos, estrategias, formas de abordaje, y muchas veces valores diferentes. Y si esta situación es común al interior de una familia, de una institución, ¿se amplifica cuando interactúan distintas instituciones!

Negociar no debería confundirse con negar las diferencias. Esas diferencias existen y, más que negarlas se trata de construir acuerdos a partir de ellas. Si se pretende alcanzar algunos acuerdos, el reconocimiento de esas diferentes posturas es el puntapié inicial para la negociación. Ponerse en el lugar del otro, entender aquello que le preocupa es la base para comenzar a acordar.

(Basado en Rossi y Grinberg, *Proyecto educativo institucional. Acuerdos para hacer escuela*, Buenos Aires, Magisterio Río de la Plata, 2001, págs.132/133.)

PENSAR ENTRE COLEGAS



A partir de este fragmento proponemos la discusión entre colegas acerca de cuáles aspectos sería importante consensuar al interior de la institución y cuáles con otros actores de la comunidad escolar al elaborar un proyecto en común.

las partes, así como una **norma de reciprocidad** que obliga a cada miembro a comprometerse con el otro sin sacar ventaja de la confianza establecida. Se trata de una serie específica de enlaces (nodos, núcleos, flujos y relaciones) entre un número definido de personas, con la propiedad adicional de que –con-

siderados como un todo– pueden ser utilizados para interpretar el comportamiento social de las personas involucradas.

Existen **varios niveles de construcción de redes** que permiten monitorear la profundidad de las relaciones entre los miembros. Entre estos niveles se encuentran el conocimiento, el reconocimiento, la colaboración, la cooperación y la asociación (Croce, C. y Wanger, R, 2003).

El **conocimiento** entre la escuela y organizaciones de la comunidad significa en este nivel que exista un cierto cúmulo y/o circulación de información en relación con los fines, actividades e integrantes de la red. No implica un conocimiento mutuo.

En el **reconocimiento** la información se incrementó, como fruto de contactos e interacciones. Entre la escuela y las organizaciones hay un reconocimiento de sus fines, objetivos, sistemas de valores, y se conoce la experiencia e intencionalidad de sus integrantes.

El nivel de la **colaboración** implica la gestión de una tarea en común, concreta y específica, con el aporte de recursos humanos, materiales y económicos. La colaboración, y más aún la **cooperación**, se desarrollan con el fin de dar respuestas efectivas, pertinentes y ajustadas a las necesidades de la comunidad.

En los **esquemas asociativos** se desarrollan vínculos de mayor solidez a partir de la construcción de una relación de alianza y compromisos (de acuerdos pedagógicos, organizativos, trabajos complementarios, etc.) entre ambas instituciones, que en ciertos casos se formaliza a partir de convenios legales.

NIVELES	ACCIONES
Conocer	Conocimiento de lo que el otro es y hace.
Reconocer	Destinadas a reconocer que el otro existe.
Colaborar	Prestar ayuda esporádica.
Cooperar	Compartir actividades y/o recursos.
Asociarse	Compartir objetivos y proyectos.

El desarrollo de **redes y alianzas sociales y educativas** puede tener un alcance restringido que permita sólo el reconocimiento, por parte de la escuela y otros actores de la comunidad, de su existencia y las acciones que se realizan, o llegar a un proceso de trabajo en el que se compartan objetivos y proyectos. Este nivel es el más complejo en cuanto a su configuración y sostenibilidad en el tiempo.

Las redes de trabajo que se pueden constituir entre la escuela y la comunidad son propias y singulares (a nivel territorial y local), dada la historia y la tradición pedagógica, los márgenes de autonomía institucional, las competencias más o menos amplias de las administraciones locales en materia educativa y la riqueza del tejido asociativo comunitario.

SUGERENCIAS DE LECTURA



Sugerimos la lectura de “Expedición pedagógica y redes de maestros” de María Pilar Unda, donde se relata una experiencia –conocida como “expedición pedagógica”– que tuvo lugar en Colombia y que consistió en una serie de viajes por todo el país realizados por un grupo de maestros que fueron recogiendo experiencias pedagógicas desarrolladas por sus colegas en las diferentes regiones:

Las experiencias pedagógicas recogidas muestran cómo los maestros se aproximan de maneras distintas a un determinado contenido, “rompiendo con la dictadura del texto y de las editoriales”. Se observa la introducción de disciplinas y contenidos no convencionales en las escuelas. Las escuelas trabajan por “proyectos” articulando distintos saberes alrededor de un tema, una problemática o una idea. Construyen propuestas metodológicas con diferentes enfoques. Se desdibujan las llamadas “fronteras de las escuelas”. Aparece un entramado de actores y escenarios, que en ocasiones no permite diferenciar cuál es su adentro y dónde comienza el afuera. Esto significa replantear las maneras de entender la relación escuela-comunidad, las prácticas pedagógicas. Ello en el entendido de que las escuelas en nuestras sociedades cumplen un papel cultural amplio o, como expresan los expedicionarios en uno de los documentos, de que el “encargo social de la escuela” no queda satisfecho sólo con impartir conocimiento a estudiantes.

Unda, María Pilar, “Expedición pedagógica y redes de maestros”, Perspectivas, vol. xxxii, N°3, Eje Cafetero, septiembre.

PENSAR ENTRE COLEGAS

¿Cuáles son las ventajas de la realización de “expediciones pedagógicas”?

Intercambiar puntos de vista acerca del funcionamiento de redes de escuelas y docentes. Analizar ventajas, alcances, obstáculos y desafíos

Las redes desplazan las maneras como han sido pensados los maestros en las prácticas de capacitación, replanteando el papel de las universidades y creando otro tipo de vínculo entre las instituciones formadoras y las escuelas. Abren otros ámbitos de formación como espacios privilegiados del saber, de

la cultura, del pensamiento y de la vida. Tanto en Colombia como en otros países iberoamericanos, particularmente en México y España, se realizan experiencias de conformación de colectivos escolares y redes pedagógicas como expresiones de búsquedas nuevas en los campos de formación de los maestros, la investigación educativa, el pensamiento y la acción en la escuela (24).

En la perspectiva sobre comunidad de aprendizaje vemos una posibilidad de concreción práctica de lo ya enunciado. En otra mirada acerca de la escuela y la comunidad también se observan algunas peculiaridades vinculadas con las prácticas docentes, en la que nos detendremos en el punto siguiente.

2.2 La perspectiva sobre comunidades de aprendizaje

Al pensar en una nueva modalidad de vínculo entre escuela y comunidad se trabaja con la hipótesis de que en los nuevos escenarios sociales generados especialmente a partir de la década de los 90, mayormente en los barrios de los sectores más empobrecidos, nuevos actores sociales han tomado un rol protagónico en la comunidad y, por lo tanto, deben ser incluidos como parte de la denominada comunidad educativa o de aprendizaje (documento PIIE; 2005).

Es así que en lugar de una simple liquidación o retiro del Estado (Bauman, 1999) se verifica una complejización del entramado de relaciones entre lo público y lo privado, que da lugar a una inédita configuración de actores sociales y políticos por la cual se erigen nuevos espacios sociales de intervención y surgen nuevos actores que desafían

la clásica lógica dual del Estado y la sociedad civil (25).

Un proceso de gestión asociada entre escuelas y otras organizaciones de la comunidad y del Estado puede habilitar el desarrollo de comunidades de aprendizaje (26), en las que alumnos y profesores son miembros plenos de la comunidad y también personas, sujetos sociales, agentes comunitarios, ciudadanos. (Torres, R. M, 2001).

En principio, es pertinente establecer cuatro categorías para conceptualizar las comunidades de aprendizaje.

- Comunidades de aprendizaje referidas al aula. Son aquellas en las que se prioriza la construcción del conocimiento colectivo en lugar de la mera transmisión. El aprendizaje es significativo y culturalmente relevante cuando todos los integrantes del grupo áulico (docentes, alumnos) se encuentran implicados en su elaboración.

- Comunidades de aprendizaje referidas a la escuela. Aquí, las experiencias desarrolladas están centradas en la escuela e involucran a todos los actores que participan de su vida institucional. La construcción de nuevos conocimientos y los cambios propuestos son producto del trabajo colectivo, que propugna la integración de la comunidad mediante una educación participativa que se concreta en todos los espacios, incluida el aula (AA.VV., 2004).

- Comunidades de aprendizaje que operan en un entorno virtual. En este caso se piensa en comunidades de instituciones o personas conectadas a través de la red virtual, ligadas por un interés común por un determinado contenido o tarea de aprendizaje, de difusión o intercambio. Esta modalidad es común en la educación a distancia, en actividades de trabajo colaborativo y en actividades de intercambio de información.

intercambio de información.

- Comunidades de aprendizaje referidas a una zona territorial (barrio, pueblo, localidad, etc.) en la que reside una comunidad de personas. En este caso estamos hablando de un grupo social con base en un territorio, que construye y se involucra en



un proyecto educativo y cultural. Se intenta desarrollar iniciativas desde una perspectiva cooperativa y solidaria, aprovechando los recursos humanos y materiales que existen en el territorio.

De estas categorías, las que toman como base un **territorio** son las que posibilitan, a partir del trabajo de diferentes actores sociales, una estrategia de cambio sustentable que integra la educación formal y la no formal para poblaciones que luchan por salir de la pobreza, la exclusión social y el fracaso escolar. En cualquiera de los casos, es factible considerar que una **comunidad de aprendizaje** se establece como tal sólo cuando el Estado –en sus diferentes niveles de gestión: nacional, provincial, municipal, institución escuela, etc.– también promueve, sustenta y/o participa de este tipo de innovación educativa que puede fortalecer los aprendizajes y las trayectorias educativas de niños, jóvenes y adultos, especialmente cuando atraviesan experiencias de fracaso y/o exclusión educativa.

Reconociendo el papel central que tiene el Estado en la gestión y regulación de las políticas educativas, podemos decir que la comunidad de aprendizaje (27) es un colectivo que involucra en un proyecto cultural y educativo propio a niños, jóvenes y adultos en el marco de un proceso cooperativo y solidario basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas, para superar tales debilidades (28), y que se sustenta a partir de alianzas y redes a nivel local, provincial y/o nacional con la inclusión de referentes comunitarios, profesionales, agentes educativos e instituciones de diferente nivel educativo. Para que produzca los efectos deseados, el vínculo debe tener como punto de partida el convencimiento de la escuela y de su personal de la necesidad de mejorar las condiciones sociales, culturales, políticas y educativas de la comunidad (29) en la que está inserta y de la propia escuela (30).

Se presenta en el recuadro que sigue una breve síntesis del concepto de comunidad de aprendizaje, con sus ideas centrales:

Una comunidad de aprendizaje se sustenta en un proceso de desarrollo local y comunitario en el que se articulan diversas instituciones (académicas, sociales, comunitarias) que tienen injerencia en la comunidad para construir un proyecto educativo y cultural que parta de las necesidades y posibilidades de la comunidad. Dicha articulación permite un mayor aprovechamiento y desarrollo de todos los recursos (humanos, materiales, culturales y sociales) disponibles en cada comunidad y que pueden hacer posible una educación para todos.

En una comunidad de aprendizaje participan niños, jóvenes y adultos profundizando el aprendizaje intergeneracional y entre pares, y el potencial de los jóvenes como educadores y agentes activos de su propia educación y del desarrollo de la comunidad.

Cuando se desea trabajar en un proyecto de articulación entre la comunidad y la escuela es muy importante tener una idea cabal acerca de las instituciones y actores que participan de la vida comunitaria.

El mapa de la comunidad (Fundación SES, 2004) es una estrategia metodológica que permite visualizar a las instituciones y organizaciones que actúan en la comunidad, y también el tipo de tarea que desarrollan. Permite, además, visualizar la vinculación entre las instituciones, brindando pistas que puedan ayudar a intuir posibilidades de cooperación en el tratamiento de determinada problemática. Su potencialidad se orienta hacia:

Las escuelas cuentan sus experiencias RELACIÓN ENTRE ESCUELA Y COMUNIDAD

Programa nacional de inclusión educativa "Todos a Estudiar", CEP 9, Isla del Cerrito, provincia del Chaco, Argentina.

Esta experiencia es una iniciativa que se está desarrollando en la Isla del Cerrito, provincia del Chaco, Argentina. El proceso de articulación y trabajo en red que está desplegando esta experiencia ha dado lugar a la conformación de una comunidad de aprendizaje integrada por la escuela, iglesias y municipio. Según los actores participantes de la experiencia: "Primero nos juntamos porque teníamos que juntamos, pero yo quiero que nos quede como enseñanza que podemos hacer las cosas juntos, mas allá de que exista un programa con becas (...). A lo mejor lo que este programa nos dio es la posibilidad de juntar-

nos porque nos obligó de alguna manera a discutir el problema que tenemos, cómo lo arreglamos, o 'este programa presenta tal solución, qué les parece nos metemos o no', pero me parece que debería continuar".

El buen funcionamiento de la Mesa de Coordinación Local (Mecol) integrada por los diferentes actores se evidencia en diversos aspectos que potencian la generación de acciones que acercan la escuela a los jóvenes de manera eficaz, generando instancias de promoción de "una comunidad de aprendizaje". Es central en la toma de decisiones el rol que han adquirido en la Mecol los miembros de la mesa que forman parte del estado municipal. La cooperación mutua entre distintas organizaciones e instituciones ha permitido un mejor acercamiento a los jóvenes que están fuera de la escuela, tal como se puso de manifiesto durante el relevamiento. La escuela ha abierto sus puertas a la participación de nuevos actores en el desarrollo de estrategias de inclusión educativa.

Fuente:

<http://www.me.gov.ar/programas/todosaestudiar>

- Lograr el establecimiento de una visión común del problema a partir de comenzar a intercambiar distintas miradas particulares sobre ese problema.

- Hacer un ejercicio de diferenciación de los lugares y roles que cada uno de los actores intervinientes tiene en la comunidad.

- Definir qué sabe hacer cada uno y a qué puede comprometerse para resolver el problema.

Este diagnóstico, en la medida en que sea participativo (Fundación SES, 2005) y que incluya a diferentes actores de la escuela y la comunidad, adquiere un sentido clave para encontrar caminos conjuntos para el armado de proyectos entre la escuela y la comunidad.

A menudo, los supuestos que poseen los diferentes actores comunitarios sobre la realidad educativa y

local y los problemas que la aquejan no permiten establecer miradas colectivas.

Para la construcción del mapa de actores de la comunidad es necesario tener en cuenta el contexto comunitario inmediato y los lugares más próximos a las escuelas, y conocer el contexto social general. Allí vamos a encontrar diversos actores del sector público, empresarial, no gubernamental (ver 3.1) que están en condiciones de articular esfuerzos para mejorar la situación de la comunidad.

En un contexto de comunidades de aprendizaje, el desafío que plantea la situación actual a directivos y docentes para encontrar nuevos y creativos modos de retener en la escuela a niños y jóvenes en situación de

vulnerabilidad implica revisar el “formato” que históricamente tuvo la escuela. Para ello es bueno admitir que la escuela comparte la tarea de formación de la subjetividad de niños, adolescentes y jóvenes con otros agentes de formación, reconocer la legitimidad de esos espacios y compartir en forma articulada las estrategias formativas. De este modo, los diferentes actores de la comunidad y sus diferentes lugares de desenvolvimiento (el club, la parroquia, el almacén, el bar, la esquina) pasan también a ser lugares donde se pueden desarrollar experiencias de aprendizaje de contenidos que enriquecen y resignifican los contenidos escolares (31).

Como señala un educador comunitario (32):

En nuestro trabajo el conocimiento puede ser pensado como aquellos saberes que se construyen a través de prácticas sociales y culturales, específicos para realizar una tarea. A diferencia del conocimiento científico, una parte del cual es enseñado en la escuela, la enseñanza-aprendizaje no siempre es formal, sino que es un proceso de interacción similar al del maestro-discípulo, donde se establece un fuerte vínculo afectivo que nutre a ambos: el que enseña y el que aprende. Es a partir de este vínculo que se transmiten determinados valores y conductas de manera implícita. Aprender es un proceso activo, producto de una experiencia de interacción. La identificación y el vínculo favorecen la construcción de conocimientos.

En el sistema educativo argentino se vienen desarrollando una serie de experiencias de articulación de la escuela con la comunidad con incidencia en las prácticas docentes y los aprendizajes escolares. Entre esas experiencias están las experiencias de **aprendizaje-servicio** (33), orientadas al aprendizaje de los estudiantes. Desde una perspectiva tradicional se consideraba que con la sola participación de los estudiantes en las acciones de aprendizaje-servicio se producía una mejora en su rendimiento académico. No obstante, desde un nuevo paradigma se establece una relación distinta entre el aprendizaje-servicio y los resultados académicos, al mismo tiempo que se pone énfasis en comprender y observar el desarrollo de ciertos **factores mediadores** –tales como autoestima,

PENSAR ENTRE COLEGAS



CONSTRUIR UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE (34)

Una actividad interesante puede ser conformar una Mesa de Trabajo con distintas instituciones y organizaciones de la comunidad para atender los problemas de retención escolar e inclusión educativa de la zona.

El eje de la convocatoria podría ser “El papel de las instituciones y organizaciones de la comunidad en la retención y mejoramiento del rendimiento escolar”.

Por ejemplo:

- Presentación de las personas asistentes a la reunión y de las instituciones que representan.
- Recuperación de experiencias asociativas o de articulación institucional realizadas por cada una de las organizaciones en los últimos cinco años.
- Explicación por parte del equipo directivo de la escuela del “tema o problema” que origina la convocatoria. Para ello puede ser útil el desarrollo teórico de este fascículo.
- Lluvia de ideas acerca de cómo construir entre todos un proyecto que apunte a resolver el problema de la retención.
- Cada representante expone cómo imagina el aporte de su organización para el desarrollo del proyecto.
- Al finalizar la primera reunión quedará esbozado un proyecto de trabajo con líneas de acción específicas para atender la problemática que se haya seleccionado como más relevante.

el “empoderamiento”, la conducta prosocial, la motivación y el compromiso, cuya presencia permite la mejora en el rendimiento académico de los alumnos.

Los aprendizajes que se realizan en contacto con la realidad de una comunidad permiten situar a los alumnos y docentes en un escenario diferente del cotidiano de la escuela, con todas las potencialidades que esto implica. Es así como los alumnos podrán encontrarse con un docente que es, ante todo, una persona en un contexto social, y también el docente podrá descubrir que sus alumnos son personas a las que les pasan cosas, tienen fuertes sentimientos, sufren confusiones, se preguntan sobre el sentido de las situaciones que viven y, muchas veces, no encuentran dentro de los espacios tradicionales de la escuela la posibilidad de compartir estas cuestiones tan importantes.

Para que en esa situación se produzca un real aprendizaje, el docente que acompaña el proceso debe tener una perspectiva integradora que permita a los niños y adolescentes que participan integrar y relacionar distintos elementos.

La importancia del protagonismo de los alumnos y su impacto en la mejora de las trayectorias escolares se manifiesta también en las acciones de aprendizaje-servicio. La investiga-

ción sobre el impacto del aprendizaje-servicio en los estudiantes (35) ha demostrado resultados positivos en el desarrollo académico y competitivo, el desarrollo cívico; la participación de los alumnos en la comunidad y su compromiso con ella; el desarrollo vocacional y profesional –es decir, lo que van a hacer esos estudiantes en el futuro–; el desarrollo ético y moral y la comprensión de los distintos valores; el desarrollo personal –cómo se sienten ellos mismos y cómo visualizan sus propias competencias y la capacidad de trabajar con otras personas, en equipo–.

Otra experiencia que impulsa cambios en la práctica docente se desarrolla a partir de la gestión del Programa Nacional de Inclusión Educativa “Todos a Estudiar”, implementado en la Argentina, y el desarrollo en ese programa de la figura del **docente facilitador** (36), que coordina espacios de trabajo –denominados *espacios puente*– que articulan educación formal y no formal, destinados a promover el regreso de los jóvenes a la escuela.

El **espacio puente** está destinado a recibir en primera instancia a los niños y jóvenes que se encuentran fuera del sistema. Es un espacio transitorio en el que se desarrollan distintas estrategias –institucionales, grupales o individuales según sea pertinente– para lograr la inserción del alumno en el grupo de escolaridad común correspondiente. Este espacio educativo en sentido amplio está a

LAS ESCUELAS CUENTAN SUS EXPERIENCIAS

Respuestas escolares a problemáticas comunitarias. Escuela Provincial de Educación Técnica N° 4, de Junín de los Andes, Neuquén, Argentina.

Esta experiencia se ha llevado adelante partiendo de pensar un modelo de aprendizaje en el marco del **pasaje del servicio solidario al aprendizaje-servicio**. En ella se previeron cuestiones ligadas a la institucionalización en el PEI de iniciativas particulares, y a las prácticas de impulsar iniciativas de promoción comunitaria.

El proyecto se basó en el aprovechamiento de energías renovables para el aprovisionamiento de agua y electricidad en áreas rurales de Junín de los Andes. Desde 1999, **los alumnos de la escuela técnica de los cursos superiores diseñan, construyen e instalan molinos, pantallas solares** y otros dispositivos para que los crianceros agropecuarios de la cordillera tengan electricidad y agua potable.

Por otra parte, el proyecto también se focalizó en una progresiva articulación con redes de contenidos curriculares, de una o varias asignaturas, para la implementación del proyecto de aprendizaje-servicio para la comunidad en general.

Fuente: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Web: educacionsolidaria@me.gov.ar
www.me.gov.ar/edusol

cargo de un docente facilitador, cuya tarea será el diseño y conducción de propuestas artístico-expresivas, deportivo-recreativas o de formación laboral, entre otras. Esto ocurre simultáneamente con el desarrollo de estrategias de inclusión en espacios comunes con el resto de los alumnos de la escuela. Asimismo, el facilitador realizará el seguimiento, apoyo y orientación pedagógica, a través de estrategias específicas, de aquellos alumnos que se incorporen a los grupos escolares comunes (37).

Al mismo tiempo, estos espacios reflejan una “cultura de aprendizaje” en la que todos y cada uno de sus miembros se implican en un esfuerzo colectivo de comprensión; y suponen definir el aprendizaje como un fenómeno complejo atravesado por un marco de referencia conceptual, por las prácticas, por la propia historia de vida de cada uno, donde todos estos elementos interactúan y donde el que conduce un proceso de aprendizaje tiene que estar atento a todos estos factores.

El aporte que puede realizarse desde los ámbitos de **educación no formal y comunitaria** para la recuperación de los conocimientos sociales puede ser de utilidad para la escuela siempre y cuando medie una reflexión que permita hacer adaptaciones, incorporaciones e integraciones, ya que muchos de los educadores formados en ámbitos comunitarios han aprendido básicamente a partir de la experiencia realizada con jóvenes y adultos.

La experiencia de Coparte (Cabeda, 2003) –centro cultural o, en su otra acepción, cooperativa de arte que funciona en horarios extraescolares de una escuela de la provincia de Buenos Aires–, al igual que otras estrategias de desarrollo comunitario (R. M. Torres, 2000), y/o de inclusión educativa sistematizadas (SES, Experiencias de Inclusión Educativa, 2005/2006) expresan el potencial como ámbito de aprendizaje que adquiere la educación no formal en articulación con la experiencia formal de la propia escuela.

La guardería nocturna, en la que recibimos chicos ambulantes de hasta 12 años, ha posibilitado que muchas alumnas del bachillerato de adultos inicien o continúen sus estudios. Los chicos permanecen en la escuela durante el tiempo en que la mamá está en clase (...) El nodo del trueque que funciona los domingos ha permitido

que muchas familias recuperen la dignidad del trabajo en el marco de una economía no formal (...) “Repetir sin repetir” es el nombre de un proyecto destinado a acompañar la nueva cursada de alumnos repetidores.) Cabeda, L. Para Coparte. En Dussel, I y Finocchio, S. Enseñar hoy. Una introducción a la Educación en Tiempos de Crisis, 2003.

En síntesis, construir contextos educativos de estas características supone promover a los niños y jóvenes como protagonistas de su aprendizaje y como actores críticos de su propia inserción histórica (38). Pensándolo más integralmente, supone un modelo institucional democrático (Apple, 1997) (39) y participativo que redunde en beneficio de la acción protagónica de los diferentes actores involucrados en dicho modelo, docentes, familias y alumnos.

La profundización del vínculo de la escuela con su entorno y la comunidad puede dar soporte a los niños y los adolescentes para que puedan mantener con éxito su escolaridad y acceder a lo social, amplio y plural. Un modo es considerarlos sujetos con quienes es posible convenir propuestas, propulsar proyectos, discutir alternativas. Al mismo tiempo,

este vínculo podría dar soporte a la escuela para que re-centre su función en la transmisión del legado cultural y trabaje en red con otras instituciones capaces de dar a los alumnos con experiencias de fracaso escolar un lugar de protagonismo en sus procesos de adquisición y consiguiente apropiación, transformación y uso de los saberes y conoci-

LAS ESCUELAS CUENTAN SUS EXPERIENCIAS

Un interesante proyecto es el que se llevó a cabo en la escuela N° 4586 del departamento de Orán, en la provincia de Salta, Argentina. Como iniciativa de la escuela, ubicada en una zona desfavorable, se puso en marcha la Biblioteca Escolar Móvil Antonio Calleri. El proyecto surgió con el objetivo principal de capacitar a los niños como buenos lectores, y para que tengan la oportunidad de acceder a libros y contenidos culturales variados y valiosos. Los destinatarios fueron instituciones educativas de la zona y la comunidad en su conjunto. La actividad contó con el apoyo del Centro de Documentación e Información Educativa de Salta, sede Orán, organismo dependiente del Programa de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, con el que se articuló la propuesta. Es decir que un proyecto iniciado por una escuela se integra a la comunidad y articula sus acciones con un organismo educativo provincial.

mientos en juego, en lo local y lo global, abriendo nuevos espacios para albergar su subjetividad, para dar cauce a sus deseos, para ofrecer oportunidades” (40).

CLAVES PARA TRANSITAR ESTE TEMA



Para cerrar los temas tratados en este capítulo, proponemos realizar una actividad del módulo elaborado por la fundación SES:

EL MAPA DE LA COMUNIDAD (41)

Para reflexionar entre todos:

- Se propone armar una lista lo más completa posible de las organizaciones de la comunidad y definir sus relaciones, en una presentación gráfica.
- Anotar en distintas tarjetas los nombres de cada una de las instituciones.
- Elegir la institución que, a consideración de la mayoría, es la que debe ocupar el lugar central por su visibilidad, protagonismo o importancia en la localidad. Ubicar la tarjeta correspondiente en el centro de una cartulina.
- Ubicar las tarjetas correspondientes a las demás organizaciones en la cartulina, teniendo en cuenta el grado de vinculación que exista entre ellas (conocimiento, articulación, asociación), procurando que aquellas que estén más fuertemente relacionadas aparezcan cercanas.
- Una vez pegadas las tarjetas de las instituciones y organizaciones, trazar las “líneas de vinculación” entre ellas.

En las tarjetas incluyan organizaciones como: asociaciones de fomento, clubes sociales y deportivos, otras instituciones educativas, organismos gubernamentales, iglesias, centros comunitarios, organizaciones no gubernamentales, agrupaciones juveniles, hospitales, centros de salud, salas de atención primaria, etcétera.

Las líneas de vinculación indican las relaciones entre instituciones.

Al finalizar la actividad, queda constituido sobre la cartulina un “mapa” de las organizaciones de la comunidad y sus vinculaciones que constituye información relevante para las acciones que la escuela se proponga emprender.

3. Escuela y organizaciones de la sociedad civil. Nuevos esquemas para la gestión de políticas públicas

El trabajo de la escuela con la comunidad se desarrolla generalmente a partir de la vinculación de los docentes y directivos con las familias de los niños y adolescentes. Otra forma de acercarnos a la comunidad es trabajar junto con las familias y otros actores de la comunidad, como las **organizaciones comunitarias, bibliotecas populares, dependencias gubernamentales de salud y participación, y organizaciones no gubernamentales** que desarrollan proyectos con la comunidad.

Construir una relación con otras instituciones no es una tarea fácil. Lleva tiempo, y es toda una tarea de apertura, conocimiento, construcción de confianzas y vínculos con otras personas y organizaciones del barrio que en muchos casos también pueden colaborar con la tarea educativa. Ya hemos mencionado en el apartado inicial de este fascículo las diferentes fases que permiten identificar el momento en que se encuentra el desarrollo de una alianza y/o trabajo en red (43).

Un nivel más complejo de articulación (por la cantidad, perfil de actores e instituciones del ámbito de gobierno y de las ONG, decisión y voluntad política) entre la escuela y la comunidad se da entre la esfera del Estado y las **organizaciones de la sociedad civil**.

Hoy más que nunca estamos, en diferentes países de la región del Mercosur (Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay), ante la presencia de sistemas educativos que trabajan en programas diseñados y/o gestionados con numerosas organizaciones de la sociedad civil. Las mismas participan –en diferente escala: municipal, provincial y/o nacional– en asuntos barriales y comunitarios con acciones propias para resolver cuestiones relacionadas con el fracaso escolar (repitencia, retención y/o re-inclusión) y con mejorar la situación educativa de niños, jóvenes y adultos.

Desde mediados de los noventa y especialmente durante estos últimos años se observa en la mayoría de los países de la región la importancia y la necesidad de la participación ciudadana en educación.

Al mismo tiempo, el creciente valor atribuido a la sociedad civil en el quehacer local, nacional e internacional tiene como trasfondo una rede-

finición del papel del Estado y de la sociedad civil, así como de la relación entre ambos en el marco de una redefinición de la relación entre lo público y lo privado, y entre lo local, lo nacional y lo global (R. M. Torres, 2001). No obstante, la articulación del Estado y el sistema educativo con organizaciones de la sociedad civil es un proceso en construcción permanente: resistencias, conflictos técnicos, desconfianzas de distinto tipo son algunas de las problemáticas con las que solemos encontrarnos cuando se pone en juego esta articulación.

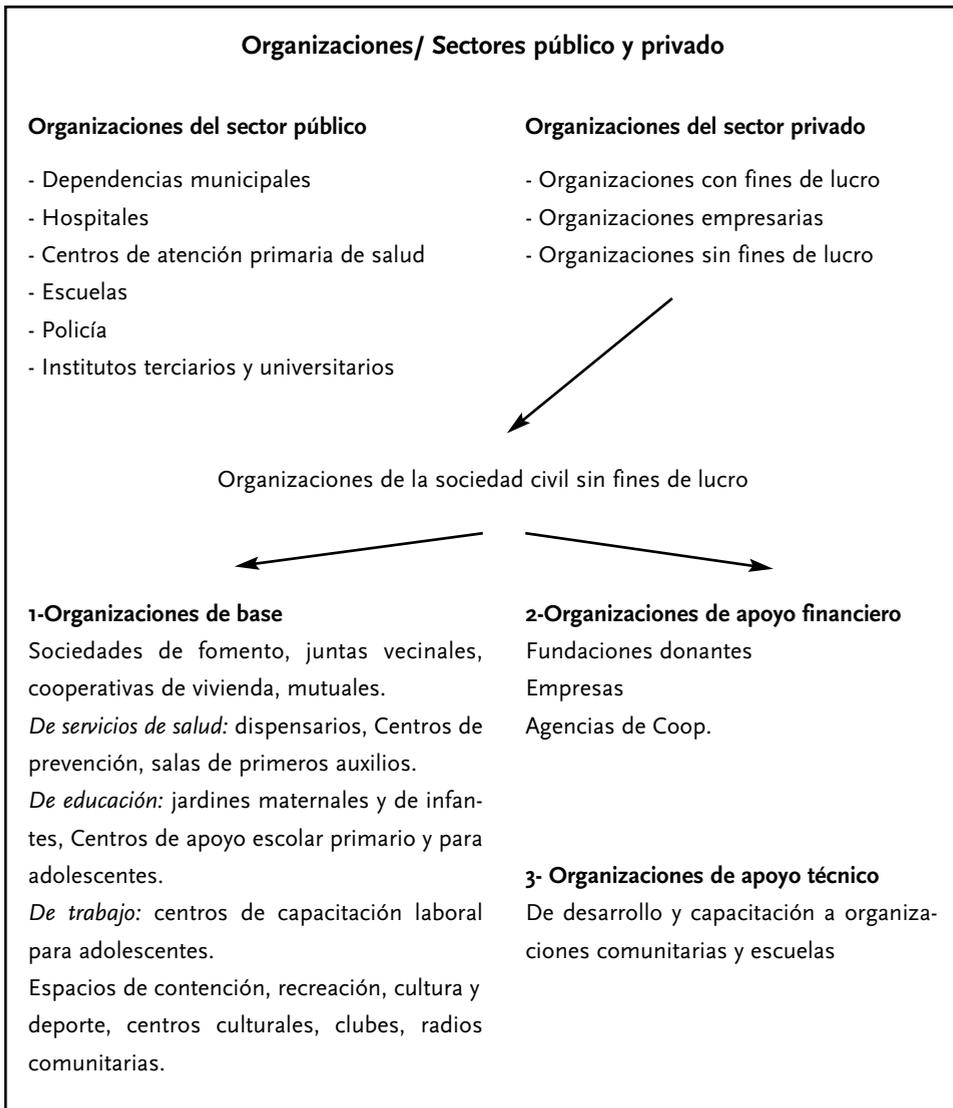
La coyuntura especial que hoy permite el Mercosur, y el marco de nuevas confianzas que existen entre los países hace que sea un momento propicio para abrir la reflexión y pensar un futuro para estas articulaciones que pueden ser fundamentales para el futuro de la región (42).

3.1 Tipos de organizaciones de la sociedad civil

Son múltiples las organizaciones que trabajan en el sector público y el privado, y las tareas que realizan (como apoyo directo, cooperación, donaciones) en diferentes ámbitos de la vida social y comunitaria, especialmente en lo relativo al fortalecimiento de la democracia, la defensa del medio ambiente, la vigencia de los derechos humanos, la preservación del espacio público, la salud, la educación, la recreación, el desarrollo cultural, el trabajo.

- Organizaciones del sector público (dependencias municipales, escuelas, unidades sanitarias, policía, institutos terciarios, centros de atención para la tercera edad, etcétera).
- Organizaciones empresarias con interés económico. A pesar de la búsqueda de lucro, hoy tienen relevancia social pues buscan integrarse a la comunidad mediante diferentes iniciativas a través de las cuales impulsan proyectos sociales.
- Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), sin fines de lucro. Estas pueden ser organizaciones de base surgidas en los barrios para resolver problemas que afectan a los pobladores del lugar (sociedades de fomento, juntas vecinales, cooperativas de vivienda, mutuales, etc.), organizaciones que brindan servicios (salas de primeros auxilios, jardines maternos, centros de apoyo escolar, de capacitación laboral, radios comuni-

tarias, clubes sociales y deportivos, centros culturales comunitarios). También existen organizaciones de apoyo técnico conformadas por profesionales cuya actividad se vincula a la atención directa de los beneficiarios (organizaciones técnicas de servicios) o al fortalecimiento y asesoramiento de organizaciones de base (organizaciones técnicas de apoyo). Por último, existen organizaciones de apoyo financiero que auspician emprendimientos sociales y comunitarios. Estas organizaciones pueden ser empresas o no (ver Cuadro).



Generalmente existen dos tipos de organizaciones comunitarias: aquellas que trabajan fundamentalmente por el espacio público y brindan servicios intangibles que no pueden restringirse por su propia esencia sólo a sus asociados, y por otra parte las organizaciones de base que trabajan en programas de desarrollo comunitario y de promoción social (hogares de niños y jóvenes, mejoras de barrios, centros de salud, apoyo escolar) (44).

La existencia de las OSC es un hecho dado y reconocido en todas las legislaciones del mundo, en tanto favorecen la participación de los ciudadanos en la construcción de lo público, la dinamización de lo social, el ejercicio de sus derechos y obligaciones. Por otra parte, complementan las políticas que surgen de las instituciones estatales y pueden potenciar las estrategias que estas se proponen para alcanzar sus objetivos. En ciertos casos, las organizaciones también pueden alcanzar hoy a sectores a los que las instituciones estatales encuentran dificultades de acceder, ofreciendo alternativas que luego serán aprovechadas por el mismo Estado para incorporarlas en sus prácticas habituales.

No hace demasiado tiempo que las OSC comenzaron a tomar conciencia creciente de que su accionar no podía limitarse a actuar en la emergencia y la asistencia. La profundización de los marcos teóricos del desarrollo puso a las OSC en la necesidad de actuar sobre los tomadores de decisión pública. En el caso de las OSC, la “incidencia” tendría que ver con lograr orientar decisiones institucionales hacia ciertas finalidades ligadas a los bienes públicos. Pero esta incidencia no se limita a ejercer algún tipo de influencia en el momento de las decisiones primeras, sino que también reclama participar, entre otros temas, en la determinación de prioridades, planificación de acciones, gestión asociada de las mismas, monitoreo y evaluación.

Dentro del campo de las OSC, aquellas organizaciones especializadas en la temática educativa



están planteándose distintas alternativas y procesos en los que entienden que tienen que participar. Y, como tales, han encarado distinto tipo de acciones tendientes a calificar dicha participación **para la incidencia en políticas públicas**, que fortalece la capacidad de los ciudadanos como decisores para construir instituciones más responsables y equitativas. Esta participación coincide con la creciente demanda del sector público para que esas organizaciones acompañen la gestión de una u otra manera. El signo más claro de eso es la convocatoria a espacios de articulación de las OSC y el Estado que viene generándose en los distintos países, tanto en sus administraciones nacionales como provinciales, departamentales o estatales y, en el nivel de los municipios y prefecturas. La existencia de estos espacios es considerada de manera creciente como un signo de calidad de la gestión pública.

3.2 Organizaciones de la sociedad civil y su participación en las políticas de atención al fracaso escolar

En los países del Mercosur existen numerosas experiencias desarrolladas por OSC para prevenir y trabajar en la resolución de problemáticas de fracaso escolar. A partir de un trabajo realizado durante el año 2005 (45) se observó que son experiencias que se caracterizan por estar implementadas en un contexto urbano, abordar temáticas como la promoción de la lectura, utilizar el arte o el protagonismo infantil o juvenil como estrategia de fortalecimiento educativo, y tener en ocasiones una importante incidencia en las políticas públicas educativas. Una pregunta crucial frente a estas propuestas de articulación es *¿qué tipo de acciones complementarias tienen que desarrollarse para lograr que los educandos que se incorporan a las escuelas con escaso capital cultural, o con limitado apoyo familiar, puedan desarrollar sus mejores capacidades y sean suficientemente atendidos como para asegurar el éxito buscado?* Cerca de un 65% de estas experiencias tienen como destinatarios exclusivamente a niños y jóvenes de nivel social bajo o muy bajo. Muchas organizaciones vienen trabajando hace tiempo en estrategias de inclusión y protagonismo de los jóvenes. Estas estrategias, valoradas de

manera muy positiva (46), incluyen experiencias desarrolladas por escuelas, organizaciones comunitarias y ámbitos de la educación no formal, que tienen como propósito mejorar las oportunidades educativas de adolescentes y jóvenes que se encuentran en contextos de mayor vulnerabilidad social. Es posible elaborar una clasificación en cuatro grandes grupos de estrategias:

- **De soporte a la educación escolar:** apoyo escolar, talleres, acciones de alfabetización, centros comunitarios de orientación educativa, bibliotecas, seguimiento de trayectorias escolares, tutorías.
- **Complementarias a la educación escolar:** espacios y eventos lúdicos, deportivos, radiales, culturales; campamentos; revistas; centros culturales; talleres diversos de capacitación; espacios de intercambio y de producción colectiva: asambleas, convivencias, reuniones de delegados, intercambio de diagnósticos, encuestas y entrevistas.
- **De desarrollo integral:** eventos colectivos, centros infantiles comunitarios, asambleas, campañas de salud, controles de alimentación, acciones de prevención, grupos de servicio comunitario, documentación para la investigación y sistematización del proceso de desarrollo local, capacitación a madres.
- **Formación laboral:** capacitación técnica en diversas actividades, capacitación en gestión de micro emprendimientos, producción de artesanías locales, otros emprendimientos productivos.

La mayoría de las experiencias son de carácter comunitario y/o local, ya que ha sido históricamente el punto de partida del trabajo de muchas organizaciones de la sociedad civil, denominadas en este caso organizaciones de base, comunitarias o territoriales y que están constituidas por vecinos de las propias comunidades, que se autoorganizan para dar respuesta a sus problemas, uno de los cuales suele ser el de la educación de sus hijos. En un estudio (47) se detectó la existencia de experiencias locales, que se desarrollan en un barrio o pueblo; otras que trascienden el espacio de la interacción cara a cara en el que “todos se conocen” y que tienen un alcance de nivel intermedio: una ciudad, un municipio o

una alcaldía, y experiencias de gran alcance (provincial/ nacional).

En los países del Mercosur los programas y/o iniciativas en que participan Estado y sociedad civil tienen sus particularidades en relación con la estructura del Estado y su respectivo ministerio de Educación, el sistema educativo (mayor o menor nivel de descentralización, apertura a la comunidad), aspectos sociohistóricos y culturales del país y el desarrollo –con diferentes niveles de aceptación, participación y sostenibilidad– que tienen las organizaciones de la sociedad civil para trabajar en temáticas educativas y en conjunto con ámbitos de gobierno.

En la **Argentina**, desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la nación se ha impulsado –desde hace varios años, y en esta última gestión con mayor énfasis– el trabajo de alianzas entre escuelas y organizaciones de la comunidad. Uno de los lineamientos centrales se basa en promover la articulación con el sistema educativo de iniciativas de las organizaciones comunitarias, ONG, empresas e individuos orientadas a mejorar la calidad y la equidad educativa y, especialmente, de aquellas iniciativas sociales que tiendan a prevenir el fracaso educativo y a promover la reinserción escolar de niños y jóvenes en situaciones críticas (48). El **Programa Nacional Educación Solidaria** (1992-2006), el **Programa Nacional de Inclusión Educativa Todos a Estudiar** (2004-2006) y la **Campaña de Alfabetización** (2005-2006) constituyen algunas de las iniciativas de articulación entre el Estado y organizaciones de la sociedad civil que procuran abordar la problemática de la inclusión educativa y la resolución del fracaso escolar.

En **Chile**, el programa **Liceo Para Todos** se plantea como objetivo que los estudiantes permanezcan en la enseñanza media, alcanzando el desafío de los 12 años de escolaridad obligatoria y accediendo a una oferta educativa de calidad. De acuerdo con lo anterior, y asumiendo la multicausalidad del fenómeno de la deserción, el programa despliega un conjunto de estrategias que apuntan a desarrollar y vincular los ámbitos pedagógicos y psicosociales a través del fortalecimiento de la propia comunidad educativa, además de las becas de apoyo para los estudiantes con mayor riesgo de desertar. En su quehacer se ha potenciado la vinculación con universidades, y la relación con las organizaciones de la sociedad civil ha sido bastante débil: sólo se registran iniciativas al res-

pecto durante los primeros años de implementación, cuando se propiciaron acciones conjuntas para favorecer la apertura de los liceos a las comunidades, y se promovió la generación de redes de apoyo y servicios estudiantiles.

Esta desvinculación ha generado en ambos actores un desconocimiento de sus respectivos programas, limitando las posibilidades de intercambio y fortalecimiento de acciones frente al mismo objetivo central. Actualmente, tiene lugar una iniciativa interministerial consistente en el **financiamiento de experiencias de carácter comunitario** que ofrezcan una alternativa de reescolarización a niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad social. Esta iniciativa comienza a implementarse, pero puede ser el inicio de un importante espacio de intercambio y potenciamiento entre el Estado y las organizaciones de la sociedad civil, ya que implica un primer avance en el reconocimiento de la necesidad de acciones en este ámbito, y de la capacidad y *expertise* desarrolladas por instituciones de la SC para realizarlo.

En **Uruguay** (49), desde principios de la década del 90 hasta la fecha se han implementado diversos programas tendientes a intervenir sobre las causas del fracaso escolar de los niños y jóvenes uruguayos. El programa de **Escuelas de Tiempo Completo** es una de las propuestas más importantes para lograr que los niños/as de los hogares de mayores déficit socio-culturales alcancen, al término de la formación escolar, mejores logros de aprendizaje, y al mismo tiempo una mejor socialización en valores y normas, que son tan relevantes como los conocimientos. Si bien no existen OSC como responsables de las “escuelas de tiempo completo” (50), se identificó una línea de trabajo dirigida al “fortalecimiento del vínculo escuela-familia-comunidad en las escuelas de tiempo completo”, uno de cuyos componentes promueve a la escuela como integrante y como posible articuladora de las redes institucionales locales (51).

En las políticas y los esfuerzos uruguayos para enfrentar el fracaso escolar se registra una amplia preponderancia de los actores estatales, que corresponde a una imagen de lo que debe ser la educación, y que genera resistencias a la participación de nuevos actores. El diseño de las iniciativas de mayor alcance para superar el fracaso escolar se ha realizado desde el Estado, el financiamiento ha sido estatal, su ejecución ha esta-

do a cargo de instituciones exclusivamente estatales y la evaluación también ha sido realizado por los mismos organismos del Estado responsables de la política.

En **Paraguay**, otros programas han apuntado a intervenir sobre problemas culturales exógenos, y problemas materiales-estructurales y político-organizativos endógenos. Tal es el caso del programa de fortalecimiento de la Reforma Educativa en la EEB **Escuela Viva Heko Katúva** (52), que contempla acciones prioritarias dirigidas a superar los graves déficit sociales y económicos en un proceso de discriminación positiva. Este programa focalizó su atención en 99 escuelas de alto riesgo educativo en zonas rurales y se planteó introducir innovaciones en la práctica pedagógica buscando el mejoramiento de la educación escolar básica, potenciar el protagonismo de los docentes y padres de familia en el desarrollo educativo local, **involucrar a la comunidad en el quehacer educativo de sus hijos**, promover los principios de la educación activa como una alternativa de aprendizaje en las escuelas con la modalidad plurigrado, recuperar el protagonismo de alumnos y padres de familia en la gestión educativa. Si bien estos programas implican un importante proceso de vinculación entre la escuela y la comunidad, se observó a partir de otros análisis (53) que en el Paraguay la vinculación de las OSC con el Estado es aún escasa y periférica, con débil reconocimiento por parte del Estado de su potencial para la mejora educativa.

En **Brasil**, en el contexto de políticas y programas implementados por el gobierno federal se desarrolla un **Programa de creación de Consejos Escolares**, los cuales se configuran, históricamente, como espacios de participación de profesores, funcionarios, padres, alumnos, directores y comunidad en las unidades escolares y, de ese modo, en algunos casos se constituyen en espacios colectivos de deliberación. Asumen así el papel de organización corresponsable por la gestión administrativa y pedagógica de las escuelas. Este programa cumple un papel importante para la democratización de la gestión en las escuelas públicas. Por otra parte, a nivel estadual y municipal existen una serie de iniciativas que llevan adelante las organizaciones de la sociedad civil articuladas con los sistemas educativos (54).

A modo de cierre

La vinculación **escuela- comunidad** es un tema complejo que da cuenta del sentido social que ha tenido y tiene la oferta de la institución educativa, y las diferentes **formas de dar respuesta** a la exclusión educativa y el problema del fracaso escolar.

Es muy difícil pensar en una escuela que ofrezca una educación de calidad y resulte inclusiva trabajando de espaldas a la comunidad y desconociendo sus intereses, demandas y problemas. Un vínculo activo de la escuela con la familia permite conocer mejor a los alumnos, sus referentes adultos, sus posibilidades reales de estudio en el tiempo extraescolar, al mismo tiempo que involucra al grupo familiar en el acompañamiento de los niños y jóvenes en y a la escuela.

El trabajo de la escuela con organizaciones de la comunidad es de la mayor complejidad, y su desafío implica la ruptura del paradigma “todo escuela”, que niega a las instituciones y ubica a actores sociales y de diferentes OSC como extranjeros de la escuela.

El desarrollo de procesos de trabajo compartidos –dirigidos a conformar comunidades de aprendizaje– implica avanzar en procesos de **reconocimiento mutuo**, de la escuela hacia la organización y viceversa, y trabajar con las posibilidades de complementarse para la educación y para lograr las condiciones materiales para el aprendizaje que garanticen una escolaridad más justa y equitativa para todos/as.

El valor agregado que las OSC pueden sumar a la calidad de la gestión pública (estatal) de la educación es un tema que merece una reflexión particular. Su papel implica procesos de movilización de la sociedad civil necesarios para una transformación real de la escolaridad de niños, jóvenes y adultos. Al mismo tiempo, su rol en programas de gobierno implica legitimar desde el Estado la participación en el quehacer institucional, cuestión que de lo contrario queda reducida sólo al terreno escolar, sin un acompañamiento efectivo de políticas de Estado.



Notas

(1) En sus orígenes, el **concepto de comunidad**, en contraposición al de sociedad, ha sido desarrollado por la sociología del siglo xx (especialmente a partir de los aportes de F. Tonnies y M. Weber, en los cuales la comunidad es el reino de la voluntad esencial, natural y orgánica, y, por su parte, la sociedad está ligada a la voluntad racional y/o reflexiva). Ver F. Tonnies, 1979, y M. Weber, 1984.

(2) En *La sociedad del riesgo global*, Beck desarrolla la idea de la “vida en riesgo” por la cual colapsan las posibilidades de controlabilidad, certidumbre o seguridad. Según esta perspectiva, en las nuevas comunidades es notoria la pérdida del sentimiento “de saber con seguridad qué va a ocurrir”. Posiblemente, esta situación se agudice aún más en los sectores sociales con mayores niveles de vulnerabilidad social y educativa.

(3) Esta concepción se desarrolla con exhaustividad en el texto de G. Frigerio, M. Poggi, y G. Tiramonti, “La dimensión comunitaria”, del libro de Frigerio et al., 1992.

(4) Entre 1990 y 2000, la matrícula para el nivel secundario alto aumentó un 52% en la Argentina, 84% en Bolivia, 105% en Brasil, 14% en Chile, 171% en Paraguay y 4% en Uruguay. Para mayor información ver unsam, 2005.

(5) Se sugiere la lectura del texto de E. Birgin y A. Dutschasky, 2001.

(6) P. Redondo, “Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación”, en Dussel y Finochio, *Enseñar hoy*, Bs As, 2003.

(7) Para profundizar en relación a los objetivos que dieron impulso a los sistemas educativos a finales del siglo XIX, puede consultarse Tedesco, *Educación y sociedad en Argentina: 1880-1945*, y F. Dubet, *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*.

(8) Ver al respecto S. Carro et al. (1996), “Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana”.

(9) Se sugiere la lectura de E. Giberti, *La familia a pesar de todo*, y Coronado, “Padres y docentes, escuelas y familias”.

(10) Una comparación de los censos nacionales de población –período 1970/1991–señala el fuerte incremento de los hogares unipersonales, de 10,3 a 13,29%. Lo mismo ocurre con los hogares de jefatura femenina, sin cónyuge y con hijos. Ver al respecto M. C. Feijoo, *Argentina*.

Equidad social y educación en los 90.

(11) Estas ideas acerca de las familias han quedado fuertemente apegadas al “modelo de familia occidental”, lo que se expresa en sus dificultades de reconocer como familia a los agrupamientos que se apartan del modelo (hogares unipersonales, grupos domésticos encabezados por abuelas, hogares integrados por distintos padres), a los que consideran como desviaciones. Este modelo alude también desde la escuela a la presencia de una figura masculina que centraliza la autoridad, por ej. en reuniones de “padres”, en firmas de “padres, tutores o encargados” en los boletines o cuadernos de comunicaciones. Para una mayor ampliación de esta temática ver Carro et al., 1996.

(12) Alicia Lezcano, en “Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización”, desarrolla una perspectiva sociohistórica acerca de la familia, su forma de constitución y los procesos de socialización que adoptan formatos sociales diferenciados correspondientes a situaciones, circunstancias y contextos específicos de países, comunidades, barrios, etcétera.

(13) En el texto de P. Redondo ya citado se identifican una serie de testimonios de familias que muestran la fuerte participación de madres, abuelas y bisabuelas en el acompañamiento a los niños para que asistan a la escuela.

(14) Entre otros estudios, ver: Redondo, 1994; Puigróss, 1994; Feijoo et al., 2004; Dussel y Puigróss, 1999; Dutschasky, 1999; G. Cantero, 2001.

(15) Ver M. del Carmen Feijoo y Silvina Corbetta, *Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*. Otra bibliografía que se recomienda es el texto de Birgin y Duschasky *¿Dónde está la escuela?* En este texto se profundiza el problema de la ética de la gestión, como capacidad de crear condiciones para que algo se movilice en los sujetos y en las matrices culturales de la institución. En contraposición a este concepto se encuentra la idea de la gestión como fatalidad, que ajusta la realidad educativa al deber ser y los determinantes sociales.

(16) Por participación se entienden las acciones de los ciudadanos vinculadas al espacio de lo político, que se clasifican de acuerdo con el protagonismo o involucramiento individual. En N. Bobbio, *Diccionario de política*. México, Siglo XXI, 1984.

- (17) Las estrategias indirectas se vinculan con la conformación de cooperadoras, consejos consultivos, comisiones, consejos de convivencia. En las directas, el nivel informativo implica generar una buena circulación de información hacia los padres y a la comunidad para que los mismos conozcan la realidad, problemática y demandas de la escuela. En el consultivo se solicita la opinión de los padres para la toma de decisiones. Ver Frigerio et al., 1992, *Las instituciones educativas. Cara y ceca*.
- (18) Dubet (2005) profundiza “el lugar de la escuela en informar a los padres sobre los objetivos, estrategias y expectativas de las escuelas, en términos de movilización y compromiso para mejorar la igualdad de oportunidades”.
- (19) Ver también al respecto M. Krichesky, *Adolescencia e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*, texto que incluye una serie de experiencias en las que la escuela trabaja con la comunidad problemáticas vinculadas con el desarrollo de microemprendimientos, vivienda, embarazo adolescente, que se constituyen en contenidos educativos a los que se les da lugar en las prácticas de enseñanza.
- (20) C. Cullen, “La construcción de un espacio público como alternativa a la violencia social en el contexto de la globalización”. Esta perspectiva adquiere un importante desarrollo en Habermas, 1994, que define la esfera pública como un cuerpo de personas privadas que se unen para discutir cuestiones de pública incumbencia, por la cual los ciudadanos deliberan, y en la cual la participación es promulgada a través de la participación.
- (21) Acerca de las diferentes acepciones sobre lo público se sugiere la lectura del texto en M. Feldfeber (comp), *Los sentidos de lo público*, NOVEDUC, 2003.
- (22) De acuerdo con M Castells, en *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, las redes son una forma de organización antigua, que cobra preeminencia gracias a la tecnología de la información y la comunicación. Sobre los conceptos de redes y alianzas se recomienda la lectura de H. Poggiese, “El papel de las redes en el desarrollo local como prácticas asociadas entre Estado y sociedad”, y E. Dabas, D. Najmanovich, *Redes. El lenguaje de los vínculos*.

(23) En M. Poggi y N. Neirotti, *Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local*, la variable extensión refleja la cantidad de organizaciones intervinientes; la intersectorialidad, la combinación de intervenciones estatales y/o privadas y los aportes que hace cada organización. La intensidad expresa la capacidad de mantener la alianza a lo largo de la gestión del proyecto, con equilibrio y protagonismo entre las partes que fortalezcan la direccionalidad de la acción en el tiempo.

(24) Se sugiere la lectura del *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*, elaborado en el marco del Proyecto OEA. Estrategias y Materiales Pedagógicos para la retención escolar 2003.

(25) Ver Foucault “La gubernamentalidad”, cuando se refiere a la gubernamentalización del Estado y sostiene que son las tácticas de gobierno las que permiten definir paso a paso qué es lo que compete al Estado y qué es lo que no le compete, qué es lo público y qué es lo privado, qué es lo estatal y qué lo no estatal.

(26) Acerca de experiencias sobre comunidades de aprendizaje existe un importante desarrollo teórico y de investigación desarrollado por R. M. Torres (2001) y Rosa Valls, a partir del Grupo CREA, Universidad de Barcelona, 2002-2004. En la Argentina se sugiere M. Poggi, N. Neirotti, *Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local; Evaluación de proyectos de desarrollo educativo local*, 2004; Borzese, García, Bruzzone, Scafati, *La relación entre la escuela secundaria y las organizaciones sociales* (2003). IIPE- UNESCO, Bs As, 2004. Fundación SES. Experiencias de Inclusión Educativa- UNICEF, (2005/06)

(27) En los estudios de Poggi y Neirotti (2004) se observa la potencialidad inclusora que tienen aquellos proyectos orientados a la constitución de comunidades de aprendizaje, y que dan lugar a la intervención de multiplicidad de actores de la sociedad civil. De acuerdo con esta perspectiva, los miembros de la comunidad adquieren mayores márgenes de protagonismo, al resignificar los mensajes por medio de las conversaciones y análisis que realizan entre ellos. En un mismo sentido, los trabajos de Borzese y García en *La relación entre la escuela secundaria y las organizaciones sociales*, refieren a la centralidad que asume la articulación entre escuelas y organizaciones para mejorar la gestión de las escuelas

en clave de desarrollo local.

(28) María Rosa Torres, documento presentado en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona Fórum 2004, Barcelona, 5-6 de octubre de 2001

(29) N. López y J.C. Tedesco (2002) abordan el problema de las condiciones materiales para el aprendizaje que se propician a partir de un desarrollo cognitivo básico, que se produce en los primeros años de vida y está vinculado a una sana estimulación afectiva, buena alimentación y condiciones sanitarias adecuadas, y una socialización primaria mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que les permite incorporarse a la escuela. Esta conceptualización se encuentra actualmente en debate e interpelada al problematizar el sentido y las posibilidades de la escuela ante sectores de escasas oportunidades sociales y vulnerabilidad educativa.

(30) Históricamente la escuela se constituyó con una modalidad en la que “la organización, el espacio escolar y los planes de estudio se asocian con el formato de clase única, recorrido fijo y enseñanza simultánea” (Daniel Feldman, 2005).

(31) Esta perspectiva se apoya en el concepto de escuela como cruce de culturas que se expresa en intercambios de pensamientos, sentimientos, conductas, que impregnan de sentido la vida cotidiana de la escuela; el “contenido de la experiencia escolar” de niños y jóvenes va más allá del análisis de la propuesta curricular y didáctica, tiene más que ver con lo que se “vive” en la escuela. Ver Pérez Gómez, 1999.

(32) Fundación SES (2001) *Construyendo con los Jóvenes Organizaciones Comunitarias: Principales aportes para el desarrollo de mejores prácticas educativas con adolescentes y jóvenes con menos oportunidades.*

(33) El concepto de “aprendizaje -servicio” apareció en 1966, cuando las universidades de Harvard y Radcliffe incorporaron servicios comunitarios en los planes de estudios, lo que luego se extendió a otras instituciones norteamericanas y de otras partes del mundo.

(34) Ver el recuadro con la mención sobre la comunidad de aprendizaje en la Isla del Cerrito, que puede utilizarse como ejemplo al organizar esta actividad.

(35) Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio, Dr. Andrew Furco, director del Centro de Investigación y Desarrollo sobre aprendizaje-servicio en la Universidad de Berkeley, California, en 7. Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario”, Buenos Aires 6 y 7 de octubre de 2004.

(36) El docente facilitador es un rol que puede desempeñar un docente de la escuela elegido por una Mesa de Articulación Local (MECOL). Se caracteriza por su capacidad para construir vínculos y relaciones de confianza con los otros, particularmente con niños y adolescentes. Se brindan posibilidades para trabajar con otros adultos de las escuelas involucradas, de la comunidad y de sus organizaciones, y estrategias para articular y potenciar los recursos disponibles con el fin de lograr la inclusión, promoviendo la construcción de espacios institucionales de consulta y coordinación de acciones; la preocupación por la exclusión social y el respeto por las identidades culturales.

(37) *El espacio-puente y el rol del facilitador pedagógico*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004.

(38) C. Coll, “Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Fórum Universal de las Culturas”, Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona, 5-6 de octubre de 2001.

(39) Ver *Escuelas democráticas*, de M Apple. En este texto se profundiza el concepto de currículum democrático, por el cual los jóvenes aprenden a ser intérpretes críticos de su sociedad. Desde esta perspectiva, se subraya la intención de que se propicie el acceso a una gran variedad de información y el derecho de los que tienen distinta opinión a que se escuchen sus puntos de vista.

(40) Violeta Núñez, conferencia “Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía «enseñar vs. asistir»”.

(41) El Mapa de la Comunidad se consideró en el punto 1 de este fascículo. Esta actividad es una adaptación de El Mapa de la Comunidad, incluido en la metodología de Diagnóstico Participativo Local de la Fundación SES. La metodología de DPL puede ser consultada en www.fundses.org.ar

- (42) 1er. Foro Educativo Mercosur, mayo de 2004, Documento Base, Ministerio de Educación y Mesa de Organizaciones de la Sociedad Civil.
- (43) Programa Nacional de Inclusión Educativa Todos a Estudiar. El papel de las Organizaciones Comunitarias en las Mesas Locales, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Fundación FOC, Fundación SES, Unicef, 2006.
- (44) Ver al respecto M. Roiter y I.G. Bombal, 2000.
- (45) En la Argentina, a partir de un estudio realizado con 24 OSC, se observa que los proyectos que se realizan para atender situaciones de fracaso escolar se concentran especialmente en apoyo escolar, participación juvenil, y actividades recreativas y de formación docente. Este estudio se realizó también en Bolivia, Brasil, Chile y Uruguay, con un relevamiento total de 134 OSC. Ver al respecto *Proyecto: Prevención del Fracaso Escolar en el Mercosur: Las experiencias de la organización de la Sociedad Civil*, Fundación SES-OEA, 2005.
- (46) En el estudio SES-OEA, 2005 se observa que del total de experiencias relevadas un 26% tiene vinculación con las políticas públicas seleccionadas por el Proyecto Hemisférico, con una valoración muy buena de esta posibilidad de trabajo conjunto
- (47) Fundación SES-Proyecto Hemisférico, Argentina, julio 2005.
- (48) Objetivo fijado en la creación del Programa Educación Solidaria del Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología. Una de las formas de concreción de este objetivo es partir de la conformación de un espacio de interlocución coordinado por el Programa de Educación Solidaria, con más de cincuenta organizaciones de alcance nacional y o provincial.
- (49) Se utilizó información del documento OEA 2004 y OEA/IIPE 2002.
- (50) Llevada adelante por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Consejo de Educación Primaria, en el marco del Proyecto de Mejora de la Educación Primaria (MECAEP).
- (51) Ver anep-mecaep, 2004.
- (52) Según Informe Cuadro de situación subregión Mercosur (OEA, 2005) los principales componentes de este programa son: 1) intervención en las escuelas básicas a través del financiamiento de 600 proyectos de intervención pedagógica integral; 2) mejora del sistema de forma-

ción docente inicial de los maestros; 3) dotación de infraestructura y equipamiento y 4) apoyo técnico a las acciones del Ministerio de Educación y Cultura en materia de formulación de políticas, monitoreo y evaluación y comunicación social.

(53) Fundación SES-Proyecto Hemisférico, Argentina, julio de 2005.

(54) El proyecto “Estudiar vale”, de lectura y producción de textos, en sus años iniciales llevó adelante acciones distintas para la política pública en lo que respecta a la gestión y acompañamiento de las escuelas de varios municipios. El programa “Crecer para ver”, a partir del apoyo de otros proyectos, influyó en programas de las secretarías municipales de educación, también en varios municipios. El proyecto “Escuelas plurales” es un programa para la diversidad y está focalizado en las aulas. Sus directrices curriculares para la inclusión abordan la historia y cultura afro-brasileña en la red municipal de educación de Salvador.

Bibliografía

- AAVV (2004), Comunidades de aprendizaje. Dossier informativo sobre el proyecto, Universidad de Barcelona.
- Anep-Mecaep (2004), “Tejiendo vínculos para aumentar la equidad. Sistematización de la experiencia desarrollada por el Programa Fortalecimiento del Vínculo Escuela/Familia/Comunidad en las Escuelas de Tiempo Completo”, Montevideo.
- Apple, M. (1997), *Escuelas democráticas*, Madrid, Morata.
- Arendt, H. (1996), “La crisis en la educación”, en *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península.
- Bauman, Zygmunt (2003), *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*, Madrid. Siglo XXI.
- Bauman, Zygmunt (1999), *Modernidad Líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (2002) *La sociedad del riesgo global*, Madrid, Siglo XXI.
- Birgin, E. y A. Dutschasky (2001), *¿Dónde está la escuela?*, Buenos Aires, Flacso/Manantial.
- Bobbio, N. (1984), *Diccionario de política*, México, Siglo XXI.
- Borzese, D; García, D Bruzzone, M. Scafati (2003), *La relación entre la escuela secundaria y las organizaciones sociales*, París, IPE.
- Cabeda, L. (2003), “Coparte”, en I. Dussel, S. Finoccio (comp.), *Enseñar hoy*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Cantero, G. (2001), *Gestión escolar en condiciones adversas*, Buenos Aires, Santillana.

- Carro, S., M. R. Neufeld, A. Padawer, S Thisted (1996), “Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana”, en Propuesta Educativa N° 14, Buenos Aires, Flacso.
- Castells, Manuel (2000), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Madrid, Editorial Alianza
- Coronado, M (2005), “Padres y docentes, escuelas y familias”, *Novedades Educativas*, año 17, septiembre.
- Croce A. y E. Wanger (2000), “El rol de las organizaciones de la comunidad para el abordaje del trabajo con jóvenes en situación de pobreza”, en *Documento del Programa Nacional Escuela y Comunidad*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la nación, Buenos Aires.
- Cullen, C. (2003), “La construcción de un espacio público como alternativa a la violencia social en el contexto de la globalización”, en M. Feldfeber (comp.), *Los sentidos de lo público*, Buenos Aires, Noveduc.
- Dabas, E. y D. Najmanovich (1995), *Redes. El lenguaje de los vínculos*, Buenos Aires, Paidós.
- Dabas, Elina (2003), *Redes sociales, familias y escuela*, Buenos Aires, Paidós.
- Dubet, F. (2004), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, IPE-Unesco.
- Dubet, F. (2005), *La escuela de las oportunidades*, Buenos Aires, Gedisa-Punto Crítico.
- Duschatsky, S. (1999), *La escuela como frontera*, Buenos Aires, Paidós.
- Dussel, Inés (2003), “La escuela y la crisis de las ilusiones”, en I.

Dussel, S. Finochio, *Enseñar hoy*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

• Dussel, I. y A. Puigróss (1999), *En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo*, Rosario, Homo Sapiens.

• Feijoo, María del Carmen. (2002), *Argentina. Equidad social y educación en los 90*, Buenos Aires, IIPE.

• Feijoo, María del Carmen y Silvina Corbetta (2004), *Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*, Buenos Aires, IIPE-Unesco.

• Feldfeber M. (comp) (2003), *Los sentidos de lo público*, Buenos Aires, Noveduc, 2003.

• Feldman, Daniel (2005), “Currículo e inclusión educativa”, en M. Krichesky (comp.), *Adolescentes e inclusión educativa*, Buenos Aires, Noveduc-SES / Unicef-OEI.

• Foucault, Michel (1991), “La gubernamentalidad”, en AA.VV., *Espacios de poder*, Madrid, La Piqueta.

• Frigerio, Graciela, M. Poggi y G.Tiramonti (1992), *La dimensión comunitaria en las instituciones educativas. Cara y ceca*, Buenos Aires, Troquel.

• Fundación SES (2004), “El mapa de la comunidad. Una herramienta metodológica para conocer la realidad local. Diagnóstico participativo local”, en Programas Nuevas Comunidades de Aprendizaje, Buenos Aires, (Documento Interno)

• Fundación SES (2005), Metodología de diagnóstico participativo local, Buenos Aires, (Documento Interno)

- Fundación SES (2001), *Construyendo con los Jóvenes Organizaciones Comunitarias: principales aportes para el desarrollo de mejores prácticas educativas con adolescentes y jóvenes con menos oportunidades*, Buenos Aires.
- Fundación SES (2005-06), *Experiencias de inclusión educativa*, Unicef- Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina.
- Fundación SES-OEA (2005), *Proyecto: Prevención del fracaso escolar en el Mercosur: las experiencias de la organización de la Sociedad Civil*, Buenos Aires.
- Giberti, Eva (2005), *La familia a pesar de todo*, Buenos Aires, Noveduc.
- Giddens, A. (1993), *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza.
- Habermas, J. (1994), *Historia y crítica de la opinión pública*, Barcelona, G. Gill.
- Krichesky, Marcelo (2005), *Adolescencia e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*, Buenos Aires, SES- UNICEF- OEI- Novedades Educativas.
- Lezcano, Alicia (1999), “Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización”, en Carli (comp), *De la familia a la escuela*, Buenos Aires, Santillana.
- López. N. (2004), *Educación y Equidad. Algunas nociones desde la noción de educabilidad*, Buenos Aires, IPE-UNESCO.
- Marinis, P. (2005), 16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es), Papeles del CEIC. En: www.ehu.es/CIEC/papeles

- Pérez Gómez, A. I (1999), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- Poggi, M. y N. Neirotti (2004), *Evaluación de proyectos de desarrollo educativo local*, Buenos Aires, IIPE- UNESCO.
- Poggi M. y N. Neirotti (2004), *Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local*, Buenos Aires, IIPE- UNESCO.
- Poggiese, H. (1999), “El papel de las redes en el desarrollo local como prácticas asociadas entre Estado y sociedad”, en D. Filmus (comp.), *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*, Buenos Aires, Eudeba.
- Programa Integral de Igualdad Educativa - PIIE (2005), Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la nación, “Entorno educativo. La escuela y la comunidad”.
- Proyecto OEA Estrategias y Materiales Pedagógicos para la retención escolar (2003), *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*, Buenos Aires, MECyT.
- Puigróss, Adriana (1993) , “A mí para qué me sirve la escuela”, en D. Filmus (comp.), *Para qué sirve la escuela*, Buenos Aires, Tesis-Norma.
- Puigróss, Adriana (1994), *Sujetos, disciplina y currículum*, Buenos Aires, Galerna.
- Ranciere, J. (1996), *El desacuerdo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Redondo, P. (2004), *Escuelas y pobreza*, Buenos Aires, Paidós.
- Roiter, M. e I.G. Bombal (2000), *Estudios sobre el Sector sin fines de lucro*. CEDES. Bs As. Fundación Banco Francés.

- Rossi, M, Grinberg ; S, (1999) *Proyecto educativo institucional. Acuerdos para hacer escuela*, Buenos Aires, Magisterio Río de la Plata.
- Tedesco, Juan Carlos (2003), *Educación y sociedad en Argentina: 1880-1945*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, Emilio (2004), *Notas sobre escuela y comunidad*, Buenos Aires, IIPE-Unesco.
- Tonnies, F. (1979), *Comunicación y asociación*, Barcelona, Península.
- Torres, R. M. (2000), *Itinerarios por la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Paidós.
- Torres, R. M. (2001), “Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina”, documento encargado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE) de la OEA, Uruguay.
- Torres, R. M. (2004), documento presentado en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona Fórum 2004, Barcelona, 5-6 de octubre.
- Unda, María Pilar (2002), “Expedición pedagógica y redes de maestros”, *Perspectivas*, vol. xxxii, N° 3, Eje Cafetero, septiembre.
- UNSAM (2005), “Informe comparativo de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar”, Buenos Aires.
- Vargas Cetina, G. (2002), “La asociación efímera. Repensando el concepto de comunidad, desde la literatura cyberpunk”, *Cuadernos de Bioética*, 10. En: <http://www.cuadernos.bioética.org/doctrina.38 htm>
- Weber, Max (1984), *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.



ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS
AGENCIA INTERAMERICANA PARA
LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO