



ENTRE DIRECTORES DE ESCUELA PRIMARIA

El trabajo del director en las relaciones con la comunidad



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



ENTRE DIRECTORES DE ESCUELA PRIMARIA

El trabajo del director en las relaciones con la comunidad



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

PRESIDENTA DE LA NACIÓN
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Prof. Alberto Estanislao Sileoni

SECRETARIA DE EDUCACIÓN
Prof. María Inés Abrile de Vollmer

JEFE DE GABINETE
Lic. Jaime Perczyk

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD
Prof. Mara Brawer

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA
Prof. Marisa Díaz

DIRECTORA NACIONAL DE NIVEL PRIMARIO
Lic. Silvia Storino

Borioli, Ana

El trabajo del director en las relaciones con la comunidad : entre directores de escuela primaria . - 1a ed. - Buenos Aires :
Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

68 p. ; 17x23 cm.

ISBN 978-950-00-0788-7

1. Formación Docente. I. Título
CDD 371.1

© Ministerio de Educación, 2010

Pizzurno 935, CABA

Impreso en la Argentina

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

COORDINACIÓN DEL PROYECTO *Teresa Socolovsky*

AUTORAS *Ana Borioli*

COLABORADORAS *Aurora Ayciriex, Rita Torchio*

COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS *Gustavo Bombini*

RESPONSABLE DE PUBLICACIONES *Gonzalo Blanco*

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN *Clara Batista*

DOCUMENTACIÓN GRÁFICA *María Celeste Iglesias*

Agradecemos a la Dirección de Prensa/ABC Medios, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y al Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) del Ministerio de Educación por las imágenes que se incluyen en este libro.

Estimados colegas:

La escuela es un lugar que da la bienvenida a los niños, que los recibe para pasarles el mundo, y ello es en sí mismo una alegría. Enseñar, en este sentido, remite al trabajo de la recepción, al encuentro entre generaciones, al pasaje y a la transmisión de la herencia con la posibilidad de transformar, crear, alterar ese patrimonio.

Si la finalidad de la educación es garantizar el acceso y la apropiación efectiva de los saberes culturales, es obligación del Estado generar las condiciones para que la educación se torne posible. En este sentido, entendemos que los equipos de conducción de las escuelas tienen una misión político-pedagógica sumamente relevante: impulsar y direccionar los esfuerzos de su institución para lograr que cumpla con sus propósitos educativos. Los que tenemos funciones de conducción sabemos la complejidad que esta tarea supone; conocemos bien la responsabilidad que sostenemos aquellos que debemos lograr que las cosas sucedan en el sentido en el que nos lo hemos propuesto colectivamente.

Por ese motivo, el Ministerio de Educación de la Nación, en conjunto con los Ministerios Provinciales, asume la responsabilidad de promover espacios de formación que garantizan el derecho a capacitarse a los equipos de conducción de las escuelas primarias, entendiendo que colaborarán en el ejercicio de un rol que, sin arbitrariedad ni autoritarismos, requiera de la firmeza de las convicciones y la precisión de las direccionalidades.

Los saludo con la esperanza de que en este trabajo colectivo, renovemos nuestro entusiasmo y deseo por seguir compartiendo cotidianamente la tarea con niños, padres y docentes, de cada escuela primaria argentina, y, al hacerlo, reafirmemos el compromiso colectivo de trabajar por una escuela inclusiva y de calidad, garantía de una Argentina justa y solidaria.

Prof. Alberto Sileoni
MINISTRO DE EDUCACIÓN

Estimados directores:

El presente material ha sido elaborado por un conjunto de colegas pertenecientes a la Dirección Nacional de Gestión Educativa, con el propósito de realizar un aporte al pensamiento sobre la tarea de dirigir las instituciones educativas de nivel primario. También hemos convocado a diversos profesionales que han aportado su saber y entusiasmo para realizar esta obra.

La colección Entre Directores de Escuela Primaria está compuesta por nueve volúmenes que recorren diversos temas y problemas. Son parte de una propuesta nacional de formación para equipos directivos que se propone generar espacios de reflexión y trabajo en conjunto. La colección intenta construir un discurso sobre la dirección de la escuela distanciada de los paradigmas económicos que significaron el hacer directivo desde marcos de acción impregnados por las lógicas del gerenciamiento. La perspectiva elegida posiciona la tarea del director como un trabajo político-pedagógico con poder para decidir en torno a situaciones educativas complejas, abiertas, sobre las cuales se impone una lectura atenta de las situaciones para elegir, en cada caso, el mejor camino.

La escuela primaria abre sus puertas cotidianamente para recibir a las múltiples infancias que pueblan nuestro país. Su tarea central es desarrollar un trabajo colectivo que permita a cada niño y a cada niña vivir una experiencia educativa de carácter colectivo integral y enriquecido, en el marco de un vínculo comunitario que se torna sustantivo y profundo. Para ello, los docentes piensan prioritariamente la enseñanza y se preocupan por el modo en que esta se despliega en cada oportunidad de encuentro con los alumnos y los padres. En esta tarea los equipos directivos sostienen un protagonismo indiscutible y necesario.

Revalorizar estas dimensiones nos obliga a volver sobre las palabras con las que pensamos el quehacer directivo, sosteniendo la confianza en el saber que sobre esta tarea es posible sistematizar en conjunto por los propios directores. Entendemos que una parte sustancial de estos conocimientos se construyen entre la lectura y la reflexión, entre los relatos de la cotidianidad de la escuela llevados adelante por los propios directores y el análisis profundo y sincero sobre ellos.

Esperamos que el trabajo compartido facilite esta tarea cotidiana y abra espacios de pensamiento y renovación de las prácticas de conducción; para mejorar aquellas que han demostrado ser inapropiadas para construir una escuela más democrática y plural, recuperando otras que permiten hacer avanzar a los colectivos de la escuela; revalorizando las que transcurren muchas veces de forma silenciosa y anónima; aportando, en suma, a una experiencia formativa colectiva e intensa para cada uno de ustedes.

Dirección de Nivel Primario



ÍNDICE

11	Introducción
15	Capítulo 1. Sociedad, comunidad y escuela
27	Capítulo 2. Problemas y propuestas educativas integrales
37	Capítulo 3. Un proyecto escolar integrado a su comunidad
55	Capítulo 4. Experiencias y reflexiones a modo de cierre. ¿Un proyecto más?
61	Anexo
67	Bibliografía



Introducción

¿Cómo llevar adelante proyectos educativos comunitarios en la escuela?

¿Por qué y para qué hacerles lugar en la escuela?

¿Qué relación tienen estos proyectos con la igualdad y la calidad en la enseñanza?

¿Cuál es el rol del director en esa propuesta?

Las respuestas posibles a estos interrogantes son consideradas en estas páginas parte de las condiciones y las responsabilidades que están implicadas en la tarea de gestionar la enseñanza y el aprendizaje en la escuela. A su vez, estas preguntas nos conducen a otras: *¿Qué definiciones circulan sobre la relación entre escuela y comunidad? ¿Sobre qué nociones de comunidad y qué formas escolares se sostienen?*

Se propone aquí revisar algunas ideas y acciones en torno a la comunidad y la escuela, para brindar herramientas y recursos que contribuyan a sostener un proyecto educativo que integra el contexto social, donde está inserta esa escuela; sin por ello ser embestida por las problemáticas sociales que se suceden en su entorno, como resultado de la desigualdad social y educativa.

Pensar y llevar adelante un proyecto educativo de estas características demanda integrar a distintos sectores y actores del entorno de la escuela para *fortalecer la institución*

*educativa, para enriquecer las propuestas de enseñanza y para mejorar las condiciones de aprendizaje de los niños que a ella asisten.*¹

Proponemos un camino que contempla las especificidades de las distintas regiones del país y que espera ser enriquecido y complejizado en el diálogo que emprenda a partir de la lectura que ustedes realicen. Esperamos que estas lecturas y discusiones se tornen más valiosas y útiles en la medida en que se abran a los distintos miembros de la escuela, así como a otros actores de la comunidad con quienes aspiramos a pensar acciones colectivas. Hemos incorporado las voces de muchos docentes y directivos que integran proyectos con organizaciones de la comunidad, recogidas en nuestros recorridos por las escuelas del país, para ilustrar las propuestas con sus experiencias.

Como punto de partida, en el capítulo 1 (para reflexionar sobre la comunidad) analizamos las relaciones sociales actuales y definimos la *comunidad* en diálogo con las nociones que desde la cultura escolar se reproducen cotidianamente acerca de la comunidad y su vínculo con la escuela.

El capítulo 2 aborda el trabajo intersectorial como un aspecto del vínculo escuela-comunidad. Partiendo de las problemáticas educativas actuales que interpelan a las escuelas —desarrolladas en los módulos precedentes— se sugieren algunas pistas para realizar diagnósticos integrales y diseñar estrategias de acción que convoquen a otras áreas y otros sectores para complementar la tarea de la escuela en pos del desarrollo y crecimiento de los niños y del entorno social. El capítulo además desarrolla las potencialidades del trabajo en red, entre las escuelas y entre éstas y otras organizaciones, como un modo de materializar la estrategia de intervención intersectorial.

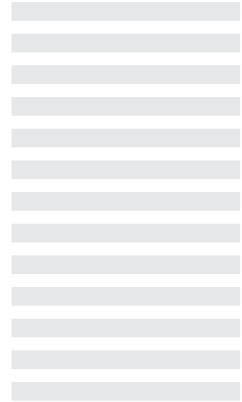
El capítulo 3 repasa las dinámicas institucionales cotidianas, pensando herramientas y recursos en relación con el desarrollo realizado, y despliega cuestiones de organización escolar y de propuesta educativa que dan lugar a proyectos con la comunidad. En este enfoque, la participación cooperativa y el trabajo en red son considerados condiciones

¹ Esta afirmación se refleja con claridad en el Plan Nacional de Educación Obligatoria, en tanto plantea dentro de los objetivos estratégicos de la educación obligatoria, y en referencia específica a las políticas de Fortalecimiento Institucional, que “Los desafíos se orientan a brindar a las instituciones condiciones para renovar sus proyectos políticos para la igualdad y la calidad, democratizar su gobierno y la vida institucional, renovar los formatos institucionales y las condiciones pedagógicas en que se inscribe el trabajo docente y la organización de los equipos docentes y las trayectorias escolares de los alumnos. Este acompañamiento apuesta al desarrollo de dispositivos de trabajo conjunto con las instituciones, espacios horizontales de cooperación entre las instituciones y entre las jurisdicciones, así como ampliar el horizonte del gobierno para la participación de otros sectores, ámbitos del gobierno y organizaciones de la sociedad que puedan contribuir con el desarrollo institucional” (apartado 35, punto 5).

necesarias para llevar adelante proyectos educativos escolares que integren la vida social comunitaria.

A modo de repaso del recorrido propuesto, el capítulo 4 sistematiza una serie de experiencias concretas que ponen en juego los interrogantes y las reflexiones aquí desarrolladas. De estas experiencias recuperamos a lo largo de todo el material –en un diálogo imaginario– las voces de los distintos sujetos y ámbitos de intervención involucrados.

Las reflexiones finales, aunque se presentan como conclusiones, abren en realidad nuevos interrogantes para seguir haciendo escuela.



Capítulo 1. Sociedad, comunidad y escuela

La comunidad es movimiento, en tanto esfuerzo por actualizar lo común, y lo común es siempre lo no absolutamente realizable, es una universalidad abierta, no aferrable en su plenitud. La comunidad es siempre, y por eso un devenir, un intento, un avance. De allí también que sus cierres y detenciones la alejen de lo común o lo minimicen, delineando comunidad sin común. (Zibechi, 2006)

La vida de cada escuela se define en el contexto de los conflictos entre intereses y de los procesos en desarrollo en cada lugar. En estos se hacen y deshacen alianzas, se articulan o no los diversos intereses, siempre en relación con situaciones y procesos concretos. (Mercado, 1995)

Nociones sobre comunidad

Partimos de un acuerdo: la escuela tiene mucho que ver con la comunidad. Cotidianamente, cada uno de quienes la transitan dan cuenta de ello.

Ahora bien, en la medida en que toda definición y categorización da lugar a determinadas prácticas sociales, consideramos pertinente compartir algunos señalamientos en relación con la referida *comunidad*. En primer lugar, el concepto puede aplicarse

a distintos niveles en términos territoriales: *comunidad local* (barrios, pueblos, ciudades), *comunidad regional* (distintos pueblos y ciudades con rasgos comunes), *comunidad nacional* (el país) y *comunidad internacional* (grupos de países con características compartidas).

En este material nos referimos a la comunidad local donde está inserta la escuela y cuyo vínculo entre ambas es enunciado recurrentemente en los textos para docentes, en los materiales para concursar los cargos jerárquicos del sistema educativo, en los propósitos y metas de las políticas educativas.

En diálogo con esos enunciados, al concepto de comunidad local en términos territoriales incorporamos su dimensión social, definiéndola como un tipo de organización social caracterizada porque sus miembros participan de algún rasgo o interés, elemento o función común (Correa y Correa, 1987). En tanto organización social, se sostiene sobre una red de interacciones que realizan los individuos que la conforman. Estos individuos comparten la pertenencia a ese grupo, que no se genera espontáneamente sino a partir de la búsqueda de la seguridad que implica la identificación de un “nosotros” diferenciado de un “los otros”. Es decir que las *coincidencias* que definen lo común entre un grupo de individuos se sostienen a partir de las *diferencias* sociales y culturales con otros grupos de individuos, con otras comunidades. Esto no implica que una comunidad exista como entidad social de manera estática y siempre homogénea. Por el contrario, es definida en cada tiempo y espacio, de una manera particular y más allá de las idealizaciones de homogeneidad y cohesión implicadas en sus usos más habituales.¹

En ese sentido, podemos comprobar que el sostenimiento de un vínculo estrecho entre la escuela y su comunidad se comprueba extremadamente complejo en el ejercicio de la conducción de un proyecto escolar, y también en el ejercicio de nuestras prácticas sociales como ciudadanos de una sociedad democrática. En otras palabras, más allá de las definiciones formales y las aspiraciones, la relación de la escuela con la comunidad a la que pertenece, con frecuencia, es distante o bien conflictiva, y revertir esa situación se convierte de alguna manera en un objetivo a alcanzar.

No obstante, esta afirmación no debe generalizarse, pues, por ejemplo, en las localidades alejadas de los centros urbanos, la comunidad local reúne ciertas características que facilitan la integración de su escuela.

Es importante detenernos en una aclaración: la comunidad local, tal como la definimos aquí, no es sinónimo de la comunidad escolar que conforman los sujetos que habitan las escuelas. En la medida en que la escuela esté integrada a la comunidad local a la que

¹ Con relación a la definición de comunidad, ver MECyT-OEA (2006: 12 y 13).

pertenece, la comunidad escolar sostendrá un vínculo más estrecho con la realidad social que contextualiza a esa escuela. En otras palabras, la comunidad local puede o no integrar a la comunidad escolar específica de la escuela.

Como punto de partida, consideramos que detenernos a reflexionar sobre la escuela y la comunidad implica repensar la relación entre la escuela y la sociedad, sobre el sentido social de la educación más allá de la escolarización. Y en esa dirección, preguntarnos por la comunidad es preguntarnos por la construcción de aquello común en un grupo o diversos grupos de individuos.

Estos interrogantes nos conducen al análisis previo, aunque breve en estas páginas, de los procesos que fueron transformando las relaciones económicas, las relaciones sociales y las representaciones e identidades de los individuos que constituimos la sociedad, particularmente en relación con la escuela y la comunidad definidas a menudo de manera ahistórica e idealizada.

Sobre sociedad y escuela

Si, por el contrario, caracterizamos críticamente el modo social en el que vivimos actualmente, podemos advertir que los vínculos que establecemos con quienes nos relacionamos resultan más vertiginosos, menos duraderos que en otras épocas no muy lejanas en el tiempo. Incluso podemos arriesgar que el interés y la preocupación que orientan nuestras acciones hoy responden a menudo a cada uno de nosotros como individuos y que en diversas, pero múltiples situaciones de la vida diaria verificamos situaciones de desigualdad. El analfabetismo, la no escolarización, el desempleo, la desnutrición son algunos de los problemas sociales que afectan a las poblaciones pobres y ponen en evidencia dicha fragmentación social² que caracteriza a las sociedades actuales. Podríamos enumerar, en relación con las comunidades donde están insertas las escuelas, distintas situaciones cotidianas que dan cuenta de estas problemáticas: adultos responsables de los niños en situación de desempleo y/o analfabetos, niños que trabajan, niños desnutridos, niños que abandonan la escuela.

² En relación al proceso de fragmentación social creciente, siguiendo a Tenti Fanfani, nos referimos a la sustitución de la “tendencia a la homogeneidad cultural (en términos de valores, preferencias, estilos de vida, expectativas, etc.) que caracterizaba a la sociedad argentina hasta la década del sesenta del siglo XX” por una “fragmentación y una separación crecientes entre los grupos y las clases sociales” (Tenti Fanfani, 2007: 18).

Con respecto a los niños y jóvenes que abandonan la escuela, resulta conocida la descripción de una docente: “Chicos que han naturalizado la desvalorización por la preparación, no han visto a su familia, a nadie, no han internalizado este valor de la escuela como una herramienta para poder insertarse socialmente, entonces cuesta mucho trabajar con ellos. Dejan la escuela y se van a trabajar”.

Frente a estas situaciones, desde el lugar que ocupamos individualmente nos reconocemos en parte escépticos, impotentes o incrédulos respecto de las acciones colectivas y los espacios comunes que podríamos construir frente a las situaciones sociales que nos demandan intervención: la pobreza, la exclusión.³

Estas percepciones y estos modos de vincularnos socialmente son el resultado de procesos económicos, políticos y culturales que provocaron cambios profundos en el sistema social actual.⁴ Si bien esta cuestión es desarrollada extensamente por distintas disciplinas y perspectivas teóricas, resulta pertinente detenernos brevemente en algunos señalamientos, de manera de comprender que nuestras prácticas cotidianas, nuestras representaciones sociales forman parte de procesos de *producción y reproducción* de la sociedad en la que vivimos: “una vez que comprendemos mejor que los aspectos de nuestras vidas aparentemente naturales, inevitables, inmutables y eternos fueron creados por medio del ejercicio del poder y de los recursos humanos, nos resulta cada vez más difícil aceptar que sean inmunes e impenetrables a la acción de cualquier ser humano, incluidos nosotros mismos” (Bauman, 1990: 22).

En otras palabras, la comprensión de los procesos sociales y económicos en los que se inscriben las situaciones cotidianas que protagonizamos, ya desarrolladas en los módulos anteriores, contribuye a desnaturalizar las dificultades que se presentan en la búsqueda de estrategias para superar distintas problemáticas sociales de manera colectiva. En otras palabras, comprender el proceso histórico por el cual el aislamiento social y el individualismo caracterizan el lazo social actual facilita reinventar nuevas opciones basadas en proyectos compartidos.⁵

No será difícil encontrar en el diálogo con colegas y otros actores con quienes nos relacionamos cotidianamente, problemas comunes y coincidencias de intereses que den lugar a la acción colectiva.

³ Resultará valioso recuperar el análisis realizado en el Módulo 1, acerca de la relación de la escuela con la inclusión y la igualdad, especialmente en escenarios caracterizados por la desigualdad social y educativa.

⁴ *Lo social* es definido contemplando las dimensiones del sistema en su conjunto: la economía, la política y la cultura.

⁵ Para ampliar este abordaje sugerimos, entre otros, la lectura Bauman (2002a y 2002b), Tenti Fanfani (2007).

Reseña sociohistórica del origen y contexto político actual de la institución escolar

Las principales características del orden social a partir del advenimiento de la modernidad occidental fueron la consolidación del capitalismo y la invención de la soberanía popular. En esta época, los Estados asumieron la formación de ciudadanos a través de dispositivos e instituciones homogeneizadoras y normalizadoras.

La escuela⁶ como institución de origen moderno surge como parte del proyecto de homogeneización cultural e integración social que respondía al orden social promovido por un Estado nacional fuertemente centralizado.

De este modo, la escuela pública, el proceso de escolarización obligatoria, se constituye con el objetivo de promover un proyecto nacional basado en la acción civilizadora e integradora de la educación, a través de dispositivos de producción de lo social, de homogeneización y disciplinamiento de los sujetos.

A mediados del siglo XX y con especificidades regionales, los Estados nacionales se transforman, tanto en las políticas que implementan como en la manera en que las ejecutan, en el marco de un proceso de profundización de las reglas del sistema económico capitalista centradas en el mercado.⁷ Desde esta lógica económica de mercado que promueve la internacionalización de las relaciones económicas —el sistema neoliberal— se buscará dar respuesta a las crisis económicas y sociales de América Latina⁸ mediante el achicamiento de los Estados nacionales, lo que significará durante varias décadas el desplazamiento del Estado nacional de las áreas de salud, educación y protección social. El acceso a los derechos sociales quedará, durante el largo período de políticas públicas neoliberales, librado a mecanismos privados de consumo que provocarán la exclusión social y el aumento creciente de sectores sociales en situación de pobreza e indigencia.

En la actualidad es parte de la política del los gobiernos nacionales y provinciales restituir la presencia del Estado como responsable primario de garantizar el derecho a la educación, la salud, el trabajo, la seguridad social. En ese marco, un aspecto central de los proyectos educativos, tanto a nivel nacional como jurisdiccional, es construir una

⁶ Se sugiere la lectura de Pineau, Caruso y Dussel (2001).

⁷ Se han trabajado con anterioridad características sociales y económicas propias de la lógica de mercado y su impacto en lo relativo al derecho a la educación y las trayectorias escolares de los alumnos.

⁸ Para ampliar sobre este proceso se sugiere la lectura de Gentili (1997).

escuela que promueva la inclusión educativa,⁹ como una dimensión de la inclusión social. Podemos mencionar la promulgación de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, y la extensión de la obligatoriedad escolar desde los cinco años hasta la finalización de la escuela secundaria, entre las acciones orientadas a alcanzar la inclusión social y a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Acerca del vínculo entre escuela y comunidad

Actividades

¿Quiénes conforman la comunidad? ¿Cómo definimos habitualmente la comunidad? Teniendo en cuenta la definición de comunidad propuesta en este material, le proponemos que complete esa definición expresando las características de la comunidad donde está inserta su escuela.

Analizaremos a continuación, algunas de las maneras de aludir a la relación comunidad y escuela, encontradas en diversos materiales educativos. Una de ellas es, por ejemplo, según el conjunto de organizaciones y actores que circundan la institución escolar: comedores comunitarios, bibliotecas, asociaciones civiles, grupos juveniles, asociaciones religiosas, sociedades de fomento, cooperadoras, grupos de padres, gremios, asambleas vecinales, OG, ONG y otras que sean propias de la especificidad de cada región.

En la misma perspectiva podemos leer: “Escuela y comunidad constituyen lugares de convivencia, con intereses comunes en un espacio y tiempo determinado, con diversos niveles y estilos de organización y cohesión social. En este sentido, escuela y comunidad comparten un sentido de comunidad entendido como el sentimiento que tienen sus integrantes acerca del sentido de su potencia e identidad, del compromiso de estar juntos

⁹ Según el análisis de Flavia Terigi, *inclusión educativa* es entendida como “la asistencia escolar con calidad básica asegurada, la formación compartida asegurada con independencia del origen social, formación compartida que no arrase singularidades locales, que no se produzcan condicionamientos para la continuidad de los estudios”.

y de la posibilidad de proyectarse en metas comunes” (Dirección de Educación Inicial y Primaria del Gobierno de Mendoza, 2008).

Respecto de la primera definición de comunidad nos detendremos en dos cuestiones: por un lado, pareciera que en ella priman las organizaciones sociales que la conforman sin mencionar a la escuela como una institución más que también forma parte de esa comunidad, junto a esas organizaciones, instituciones, organismos.

Es importante destacar que la institución *escuela* y las bibliotecas populares, los organismos de salud, las fundaciones y asociaciones civiles son distintos tipos de organizaciones, con diferentes características y funciones, podríamos pensar que todas ellas y los individuos que las conforman, las tradiciones que las definen, son parte de la sociedad que constituimos. En otras palabras, **escuelas y organizaciones comunitarias son igualmente parte integrante de la comunidad**, en tanto recorte geográfico de un tipo de organización social local.

Por otro lado, en esta definición las organizaciones e instituciones que rodean a la escuela forman parte de un colectivo social supuestamente ya conformado que, en realidad, no siempre está constituido de antemano.

La unidad que requiere construir algo común entre individuos y entre grupos, no es una condición sino una consecuencia de la vida compartida (Bauman, 2002a: 189), de objetivos compartidos y esfuerzos articulados. Y esto siempre está construyéndose. Es por ello que aun cuando podamos delimitar una comunidad geográficamente, no necesariamente existe un proyecto en común entre quienes la integran. Insistimos en este punto a riesgo de resultar reiterativos: **la comunidad local como la organización social detrás de proyectos compartidos se construye cotidianamente**. Ambas nociones, la comunidad como un conjunto de organizaciones que rodean a la escuela, o bien escuela y comunidad como lugares diferenciados de convivencia, parten por definición de su escisión, de su existencia por separado. En ese sentido, podemos arriesgar la siguiente hipótesis que, a la vez nos presenta una paradoja: la definición “escuela-comunidad” como par indiscutido a la hora de pensar estrategias educativas, definir roles de equipos directivos, diseñar planes y objetivos educativos, pareciera establecer desde el principio una distancia entre la escuela y la comunidad de la que forma parte, la misma distancia que se propone acortar.

Nos proponemos aquí considerar a la institución escolar como una organización que es parte, junto a otras, de una comunidad. El planteo consiste en revisar la definición naturalizada que plantea el problema de una escuela que debe “salir a buscar a la comunidad”, confrontándola con el planteo de una escuela que es ajena, que se encuentra

aislada de la comunidad a la que pertenece. Partiremos, entonces, de la concepción de lo comunitario en la escuela como parte constitutiva de la institución escolar, que le da sentido en relación con su función social y política.

Este análisis nos conduce a revisar la demanda de un vínculo con una comunidad supuestamente externa, para, en todo caso, **revisar cuál es el modo en que la escuela y su propuesta educativa se acercan o distancian de su propio contexto social**, una pregunta por demás compleja si retomamos la definición de comunidad como una organización social que se construye incluyendo el conflicto y de manera alejada de la idealización, es decir que no existe de antemano, de manera abstracta, y por lo tanto no podemos “salir a buscarla”, sino construirla colectivamente a través de acciones concretas. Porque sabemos que en algunas contextos adversos se plantean paradojas en la búsqueda de cercanía, por ejemplo cuando el vínculo que existe entre escuela y comunidad tiene manifestaciones de agresión.

Al respecto, una directora de la región Cuyo de nuestro país afirma: “Hay que cortar el abismo entre la comunidad y la escuela. No empezar con la fecha en la esquina del pizarrón sino con lo que trae el niño, si es un asesinato o una muestra de algo que pasa en el barrio. Si eso es en lo que está pensando, a partir de eso hay que trabajar. Y la planificación es abierta, amplia, desestructurada, lo permite”. Del mismo barrio, otra docente comenta: “El parlamento de niños me impactó, cuando le preguntaban a los chicos qué les gustaba del barrio y decían que nada... Una estrategia mía fue preguntarles qué les pasaba a ellos. Pregunté a cuántos les habían robado, de 26 chicos 12 contestaron que habían sido robados. Entonces tenía que trabajar esa realidad porque era la de ellos”.

Releer estas experiencias, entre tantas otras, e insistir en la cercanía de la escuela con su comunidad como un aspecto constitutivo del proyecto educativo que se propone la inclusión, sin duda nos genera nuevos interrogantes y, por qué no, ciertas contradicciones.

Las nociones que mencionamos hasta aquí dan cuenta implícitamente de tipos de relación entre la escuela y la comunidad. Este vínculo a menudo está planteado en términos de *apertura* o *cierre* de la escuela respecto de su entorno. Inclusive podemos leer sobre la *incidencia negativa* o *positiva* de la escuela en su comunidad y viceversa, “por ejemplo cuando el entorno limita o impide el desarrollo de los proyectos, o bien cuando la escuela se autonomiza de lo social y de saberes entendidos como una producción de lo social” (Frigerio y Poggi, 1995).

Desde una perspectiva similar, siguiendo el análisis de Trilla Bernet (1995), podríamos plantear el vínculo equilibrado entre la escuela y la comunidad a través de la “permeabilidad selectiva”, es decir, que la escuela no se convierta en una isla en relación con

las realidades sociales de la población a la que responde, pero que tampoco se mimetice acríticamente con el medio social. Trilla Bernet dice al respecto:

La función intencionalmente educativa de la escuela exige que, en su relación con el medio, lleve a cabo una tarea de selección, de criba,¹⁰ arraigarse pero críticamente, integrarse y abrirse a según qué sí y a según qué no. Porque la escuela más arraigada al medio más degradado tiene todas las posibilidades de convertirse también en la más degradada. Y tan pedagógicamente limitada es esta escuela como la más elitista arraigada al medio social más elitista. Ambas niegan el contacto del alumno con el mundo verdadero, con una realidad más extensa que la de su estrecho entorno geográfico y social: una realidad hecha de contradicciones, de diferencias y discriminación, de pequeñas islas. (Trilla Bernet, 1995)

Pueden advertirse algunos peligros implícitos en estas referencias que es conveniente discutir. Uno de ellos es convertir a la escuela en una caja cerrada o isla, donde se conserva y reactualiza algo positivo para la vida de los sujetos que la transitan, alejándola de los ataques del exterior amenazador. Pero que no expresa, retoma ni valoriza la identidad cultural de su población, de los niños y sus familias.

En este sentido, circulan entre supervisores, directivos y docentes ideas tales como: “La comunidad está enojada con las escuelas, eso es lo que hay que pensar”. El enojo, si podemos definirlo así, en muchas situaciones o bien es inverso, de la escuela con su comunidad, o es mutuo, lo que nos indica que vale la pena detenernos a reflexionar dónde estamos posicionados respecto de este vínculo, su sentido, su contexto, su importancia.

En el marco de un proyecto nacional, una docente comenta acerca de historietas y cortos producidos por sus alumnos de 4º grado que relatan historias de brujas y diablos que roban, se pelean, secuestran o asesinan, algunos de finales casi felices, otros simplemente con la crudeza de la realidad: “No es lo que quiero para mis alumnos, ellos tienen eso todos los días, es la realidad, yo quiero darles otra cosa. Hace 10 años que estoy en esta sociedad y me rompo para que sepan que pueden tener otro modo de vida, que pueden ir a la escuela del centro, no me gusta el mensaje de los cortos [...] el corto no solo me tiene que dejar clara la realidad, sino también el mensaje de cómo cambiarlo. No sólo mostrar la realidad sino qué hacemos con ella”. Otra docente agrega acompañando la afirmación

¹⁰ Criba: selección rigurosa.

de su colega: “los que no son de la escuela piensan que no corresponde que la escuela permita o muestre estas cosas”. Compartiendo que la escuela “algo tiene que ver” en la transformación de la realidad, pero que “sola no puede”, ¿qué es lo que le corresponde a la escuela?

Otro punto de vista que contribuye a la reflexión es el de quienes afirman que esos relatos hechos por los niños, con la guía de adultos, permitieron ponerle voz a lo que les pasa a los chicos, puntapié inicial para que la escuela pueda ofrecerles algo diferente. Fundamentalmente permitir que el mundo de los niños en su barrio y el de los adultos en la escuela confluyan: “Los chicos hablaron a borbotones sobre lo que más les duele. Y en todos los intercambios los talleristas los ayudaron a mirar este dolor desde la capacidad de hablar sobre él”.

¿Cuáles son las estrategias que permitieron abrir estos espacios que acercaron e involucraron a los niños con la propuesta de su escuela? Algunas pistas dispara la coordinadora del proyecto, integrante de una asociación civil: “Los talleristas fueron reconocidos como interlocutores válidos para ‘hablar de lo que no se habla o de lo que no tiene palabras dentro del currículum’ y que pudo ser ficcionalizado a través de personajes ficticiales o fantasmagóricos muy propios de los niños de la edad”.

Cabe preguntarnos lo que le corresponde hacer a la escuela en ese sentido. ¿Cómo preservar al niño, sin negar su identidad? ¿Cómo lograr que la experiencia escolar exprese la vida de esos niños y sus familias ofreciendo algo diferente?

Que la escuela se encuentre “independizada” de lo social, si esto fuera posible, implicaría de todos modos estar cumpliendo socialmente una función: disolviendo la posibilidad de extender sus acciones al resto de la sociedad. Porque el aislamiento de la escuela de la comunidad que integra, explícita o implícitamente, por acción u omisión, es una manera de producir socialmente a los individuos desvinculados de su medio. Al mismo tiempo, comprobamos cotidianamente que el deseado equilibrio entre la distancia y la cercanía de la escuela con su entorno no es algo fácil de controlar. Esto se torna particularmente importante en la medida en que sostenemos que una escuela que logra cumplir con sus objetivos educativos es una escuela que pese a las adversidades, expresa a su comunidad local, como una manera de responder a la cuestión social que la convoca.

Aquí nos detendremos en “la cuestión social de la escuela” en tanto la educación es una dimensión de la inclusión social que no se reduce al tratamiento de la pobreza. Para decirlo de otro modo, en la medida en que la escuela como institución pública se propone construir ciudadanía a través de la enseñanza, su responsabilidad social es que los niños y jóvenes que asisten a la escuela se integren a la sociedad.

¿Es posible lograr este objetivo cuando una escuela se encuentra alejada de la realidad social inmediata por considerar que no contribuye al proyecto escolar? ¿Cuándo y de qué manera la comunidad puede convertirse en “un peligro” para el proyecto escolar?

Actividades

Para elaborar en grupo

- ¿Qué propósitos de la educación escolar podrían enumerar?
- Recupere las características de la comunidad local donde está inserta la escuela de cada integrante del grupo, elaborada en la actividad anterior.
- Intercambien entre los miembros del grupo coincidencias, acuerdos y desacuerdos (tengan en cuenta especificidades geográficas, culturales, socioeconómicas de la zona y de su población).
- ¿Qué características de la comunidad consideran facilitadores para el cumplimiento de los propósitos antes enumerados? ¿Cuáles constituyen obstáculos? ¿Cuáles son las reacciones de los actores institucionales frente a ellos?

Una directora del noroeste argentino, al enumerar los problemas sociales y culturales que inciden en el aprendizaje de sus alumnos comenta: “Los problemas más frecuentes son los hábitos de la comunidad, el contacto directo de los niños con las actividades de los adultos: el alcoholismo, el tabaquismo, el permanecer hasta la madrugada despiertos (fiestas religiosas), el contacto directo con la drogadicción”.

¿Cómo acortar la brecha cultural entre los hábitos de la escuela y los hábitos de la comunidad a la que pertenece sin renunciar al objetivo de ampliar los horizontes culturales de los alumnos? En este sentido proponemos partir del supuesto de la integración¹¹ para buscar maneras de sostener relaciones más cercanas entre la escuela y la comunidad a la que pertenece: nos referimos a la integración de sus características, sus demandas, sus especificidades, sus recursos en la vida escolar. Lo que, destacamos, no implicará renunciar a brindar a los niños y las niñas que asisten a ella otros horizontes culturales posibles,

¹¹ Diferenciamos aquí articulación de integración, aunque dichos términos suelen utilizarse indistintamente. El proyecto educativo escolar debiera integrar a la comunidad para lo cual la institución escolar articulará acciones con otros organismos y otras organizaciones de la comunidad local que integran.

otras experiencias a partir del conocimiento, del arte. Porque en una propuesta educativa escolar, la integración de la comunidad y la ampliación de los horizontes culturales no son excluyentes (Álvarez Uría, 1995).

Actividades

Proponemos ensayar una respuesta personal y luego abrir el debate. ¿Cómo describiría el vínculo que la escuela bajo su dirección sostiene cotidianamente con la comunidad local que integra?

En la medida en que compartimos que educar en la escuela es construir ciudadanía, lo que implica una propuesta de inclusión social y educativa, es la vida social de los alumnos y sus maestros, por lo tanto la comunidad a la que pertenecen, la que está involucrada en ese proceso educativo, dentro y fuera de la escuela. Porque la construcción de ciudadanía es posible siempre que se la piense como proceso colectivo que se desarrolla en la escuela y que a la vez es revivido, retomado, reproducido fuera de la institución. En este sentido, desde la escuela es posible generar la articulación de sujetos y grupos alrededor de un proyecto común, “construir comunidad”, como mencionamos anteriormente.

Ahora bien, podríamos diferenciar **analíticamente** el propósito de construir una escuela integrada a su comunidad en dos dimensiones: por un lado, como meta socio-educativa relacionada con la inclusión social de poblaciones más vulnerables; por el otro, acorde con una definición de escuela y una propuesta educativa cuyo posicionamiento político-pedagógico se propone **construir comunidad, aportar a un proyecto común**, en tanto ello está implicado en la formación de ciudadanos solidarios y democráticos en una sociedad más justa e igualitaria.

Respecto de la primera dimensión, la integración de la comunidad como un aspecto necesario de las políticas educativas de inclusión, a través de acciones compartidas con otras organizaciones e instituciones, se materializa en la posibilidad de trabajar intersectorialmente por el desarrollo de los niños y las niñas, para garantizar sus derechos. En el caso de la segunda dimensión, la integración de la comunidad como posicionamiento político pedagógico, en el capítulo 2 analizaremos algunos aspectos de las propuestas educativas que parten de la concepción de una escuela que por definición expresa la vida social de los sujetos que la habitan.



Capítulo 2. Problemas y propuestas educativas integrales

Cuando directores reflexionan junto a otros colegas acerca de los problemas sociales que en su comunidad más cercana padecen sus alumnos y su rol frente ellos, solemos escuchar: “Abrir la escuela es asumir la función de contención social y eso dificulta, y a veces impide, enseñar”.

Continuando esa reflexión, repreguntamos: ¿Qué otras cuestiones implica abrir la escuela? ¿Puede la escuela para enseñar no contemplar un contexto social concreto que demanda otras acciones? ¿Puede contemplar el contexto sin correr del centro de la escena la tarea de enseñar? ¿Con qué herramientas cuenta en relación con la necesidad de contener socialmente a niños y familias que acuden a la escuela?

La organización política de una comunidad organiza la prestación de servicios vitales a partir de la división de sectores como un modo de delegación de tareas específicas. Distintos niveles de gobierno (local, provincial y nacional) despliegan su estructura atendiendo la especificidad de cada servicio: salud, educación, trabajo, desarrollo social, cultura, en muchas situaciones como si la comunidad¹ destinataria fuese un todo homogéneo. El modo como sean definidos los problemas concretos que la comunidad atraviesa, influirá en la posibilidad de articular acciones entre sectores.

Si analizamos las situaciones de repitencia, sobreedad o abandono escolar de los niños que asisten a la escuela comprobamos que otras dimensiones, además de las educativas, en-

¹ Nos referimos a comunidad siguiendo la definición expresada anteriormente.

tran en juego en cada una de estas problemáticas. Son problemáticas complejas que demandan definiciones y acciones integrales. En la medida en que la educación es un hecho social y trasciende el ámbito escolar, las respuestas a estas situaciones no dependerán exclusivamente de las escuelas.

El trabajo intersectorial: estrategia de intervención comunitaria

Diferentes variables y factores socioeconómicos, políticos y culturales están presentes en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además de las estrategias de enseñanza, intervienen en las condiciones de escolaridad de los niños diversos factores. Entre las condiciones que influyen obstaculizando los procesos podemos mencionar problemas de documentación, trabajo infantil, nutrición, enfermedad, violencia familiar, judicialización. Sosteniendo que la reflexión y el fortalecimiento de las propuestas de enseñanza son cuestiones centrales para abordar el tema de las trayectorias escolares como una cuestión institucional, planteamos aquí la importancia de contemplar los aspectos socioeducativos de estas situaciones y desplegar desde la escuela, junto con otros sectores, estrategias conjuntas.

¿Cómo hacer para que la escuela no se convierta en un centro *asistencialista* que cubra los espacios vacíos de otras instituciones responsables de la atención de la población? Dice un maestro: “Hacemos de maestros, de médicos, de cocineros, de padres y no estamos preparados para eso”.

Compartiendo que la resolución de los problemas sanitarios, judiciales, de vivienda, entre otros que surgen cotidianamente, no pueden ni deben recaer en el trabajo de la escuela y en la tarea docente cabe preguntarse: ¿cuáles son las responsabilidades que sí corresponden?; ¿qué tiene que ver la comunidad en todo esto?

Una maestra reflexionaba lo siguiente en el marco de una discusión sobre el tema de la diversidad sociocultural y la escuela, y a propósito de los problemas de conducta de sus alumnos: “Si esos chicos no tienen que estar en la escuela: ¿a donde tienen que estar? El niño o nosotros... No es así, la escuela tiene que cambiar la mirada”.

La escuela —equipo directivo y docentes—, en tanto adultos, asumen la responsabilidad ética y política del cuidado de las infancias,² tienen entre sus funciones interpretar las situaciones de riesgo social de los niños y las niñas y procurar la asistencia a través de

² Para ampliar la lectura sobre el tema de “las infancias” se sugiere la lectura de “Las infancias hoy” (MECyT, 2007: cap. 10) y Carli (2006)

ámbitos y canales pertinentes.³ Otra docente, relatando su experiencia en la escuela, lo confirma: “La escuela no tiene que ocuparse de la salud de los niños, pero la voz de la escuela y la mirada es la que tiene que poder decir ‘hay Dengue’ y convocar a que gente de salud se acerque”.

En este sentido, un abordaje socioeducativo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje contempla aquellos factores y variables sociales implicadas en el desarrollo y crecimiento de los niños y el impacto en sus trayectorias escolares. Con esta perspectiva, es posible trabajar por una educación inclusiva y de calidad de manera intersectorial, articulando con los sectores de atención especializada involucrados en el cuidado de los niños y las niñas que asisten a las escuelas, así como de sus familias.

Concretamente podemos encontrar, por un lado, que existen escuelas en contextos muy diversos, muchas veces cercanas entre sí, que resuelven en soledad y como pueden las cuestiones sociales que hacen a la tarea de enseñar. Pero también, por otro lado, encontraremos que, en distintos puntos del país, en las mayores adversidades del contexto, se generan espontáneamente redes comunitarias —integradas o promovidas por las escuelas— como un modo de respuesta a la falta de contención para niños y familias que atraviesan situaciones de pobreza.

“La escuela viene participando de la mesa de gestión promovida por el área de salud a nivel municipal. Esta mesa convoca a la iglesia, la policía y a otras organizaciones comunitarias”, nos cuenta una directora de escuela primaria en el norte del país.

Reconocer desde la escuela las demandas y también las ofertas, los apoyos y acompañamientos que de la comunidad provienen pueden traducirse en un modo de acompañamiento a la escuela, en una manera de fortalecerla.

Así, una opción es distribuir la asistencia que la comunidad demanda a la escuela en redes interinstitucionales, generando un diálogo entre las demás organizaciones comunitarias y organismos gubernamentales con los que conforma la comunidad. Son otros sectores y actores, además de la escuela, que destinan sus recursos —materiales y simbólicos— al cuidado de los niños de manera integral.

En la comunidad donde está inserta la escuela se materializa la vida social de los sujetos que a ella asisten, como directores, docentes, padres, alumnos y vecinos. Es una posibilidad construir una red de intereses comunes para dar respuesta a problemas compartidos así como para formalizar demandas de atención integral a las distintas áreas del Estado. La red es definida como una modalidad para el trabajo intersectorial.

³ Para profundizar sobre esta cuestión, sugerimos leer el Módulo 5 sobre “La generación de condiciones institucionales para el aprendizaje: el cuidado de las trayectorias escolares de los niños/as”.

La construcción de redes: en la escuela, entre escuelas

Hasta aquí revisamos algunas definiciones que hacen a la comunidad local y su integración con la escuela. La localidad, el barrio, la escuela en la que trabajan y las escuelas vecinas, otras organizaciones cercanas, determinados problemas, costumbres y recursos constituyen la realidad cotidiana específica de una comunidad a nivel local. Son esas características sociohistóricas las que definen en última instancia las acciones posibles. Partiendo de esta idea, que se concrete dicha integración implicará que distintas organizaciones, empezando por la organización escolar, puedan encontrar coincidencias a partir de problemas e intereses comunes, y desarrollar acciones conjuntas.

Un modo de materializar esas coincidencias es la construcción de una red de enlace entre los grupos involucrados que sirva de sostén y apoyo mutuo entre las personas, las familias y las instituciones de esa comunidad local. Es decir un tipo de organización que permita la generación y el sostenimiento de las distintas alianzas entre los diversos actores, lo que demanda centralmente un vínculo de confianza y de reciprocidad. La conformación de redes es considerada aquí una estrategia posible para reconstituir vínculos y lazos sociales disueltos como consecuencia de los procesos de exclusión social y de individualización que mencionábamos anteriormente.

La escuela ocupa un lugar clave a la hora de impulsar y fortalecer redes sociales que tienen por objetivo la atención y el cuidado de los niños y jóvenes. Su función en estas redes es la de contribuir a generar respuestas más integrales a las necesidades sociales y educativas de los niños que a ella asisten. En la medida en que es la institución que mantiene contacto más sistemático y frecuente con los niños y familias de la comunidad donde se inserta, podemos afirmar que la escuela sigue ocupando un lugar central en la organización social.⁴

Las redes pueden ser conformadas en distintos niveles: redes internas de la escuela, o bien externas. En este último caso podemos pensar en redes interescolares o bien en redes que incluyen, además de las escuelas, a los otros organismos y organizaciones de la comunidad local que brindan servicios a la misma población. Asimismo, el vínculo sobre el que se conforma una red puede resultar más o menos sostenido; puede establecerse a partir de la circulación de información sobre intereses y propósitos de sus integrantes, permitiendo el mutuo conocimiento. Las formas de acción conjunta podrán

⁴ Especialmente en aquellas zonas más aisladas donde suele ser la única institución que existe en muchos kilómetros a la redonda y donde las redes se hacen muy difíciles de lograr.

dar lugar a una colaboración esporádica, es decir la realización de determinadas acciones compartidas, o bien a la cooperación permanente entre los actores, en respuesta a necesidades comunes. Cuando la red adquiere mayor solidez puede incluso establecer una relación asociativa en la que los vínculos y las alianzas entre las instituciones y las personas pueden formalizarse a través de convenios u otros instrumentos legales.

En todos los casos, la actuación de una red determinada depende de la conexión entre sus partes en términos de circulación de la información, de comunicación, de la consistencia de los intereses que une, así como de la comprensión de que el trabajo cooperativo con otras instituciones no implica ocuparse de cuestiones que corresponden a ellas.

Si bien aquí se analizan las redes como propuesta de gestión educativa, pueden comprobarse innumerables experiencias de redes espontáneas, especialmente en localidades pequeñas, como un modo de dar respuesta de manera conjunta a las demandas cotidianas de la población.

Por ejemplo, una escuela ubicada en la zona de un basural ha establecido una sólida red con el centro de salud y con una fundación ecologista, para mejorar el espacio donde se encuentra y para trabajar con sus alumnos sobre el cuidado del medio ambiente y de su salud. Como aclara la directora, “La red que armamos en la escuela no es de apoyo, de ayuda, sino de intercambio”, dejando en claro que la escuela también brinda un servicio a la comunidad de la que forma parte. Durante el año, la escuela participó de un proyecto con una universidad, que aportó recursos y ayudó a sostener las actividades que ya se venían realizando años anteriores. En el acto de cierre del proyecto, la directora convocó a las autoridades del municipio vinculadas al área de arquitectura, con la intención de establecer una reunión en relación con las necesidades edilicias de la escuela, lo que ejemplifica las fortalezas de este tipo de intercambios.

En el caso de las ciudades con mayor grado de urbanización, en la medida en que la comunidad local es más difusa, el establecimiento de redes requiere de mayor planificación y estructuración.

Actividades

1. Le proponemos conversar con los colegas.
 - ¿Qué experiencias de articulación entre instituciones hubo en su localidad?
 - ¿Con qué objetivos se agruparon las instituciones?
 - ¿Cómo evalúa los resultados?

 2. Analice, siguiendo esta secuencia de actividades, posibles redes de articulación de su escuela con otras organizaciones.
 - a) Identificar los recursos con los que cuenta la zona donde está localizada la escuela. Qué recursos hay disponibles y qué instituciones los brindan. Cuáles son los objetivos que organizan el quehacer de esas instituciones.
 - b) Elaborar un mapa de las relaciones que la escuela mantiene con esas instituciones. Ese mapa puede ser representado en un esquema de círculos, por ejemplo, donde la escuela este ubicada en el centro y luego, de acuerdo con la distancia o cercanía que consideren, se vayan representando los distintos organismos y organizaciones presentes.
 - c) Identificar si esas instituciones ya conforman alguna red de intercambio.
 - d) Analizar junto con el equipo docente: ¿qué coincidencias pueden encontrarse entre los objetivos de esas instituciones o red de instituciones y los de la escuela? ¿Qué relaciones mantiene la escuela con esas instituciones? ¿Qué posibilidades tienen de sostenerlas en el tiempo?
 - e) ¿Qué persona/s de la escuela podría/n ser representante/s de la escuela en la red?
-

Redes educación-salud

Como mencionábamos, la escuela es entre las instituciones de atención y cuidado de las infancias, un espacio en el que confluyen alumnos, padres, maestros que por su propia organización, su lugar social y su cercanía y contacto sistemático con los niños se convierte en un medio propicio para la prevención sanitaria y la promoción de la salud. No obstante, esa capacidad inherente a la escuela no implicará de ningún modo

la pretensión de delegarle la responsabilidad del cuidado de la salud, sino retomar aquí la necesidad de articular acciones intersectoriales de cuidado de los niños/as y recuperar la fortaleza del trabajo en red, particularmente en relación con las salitas sanitarias, los dispensarios, los centros comunitarios, los centros de atención primaria y otros organismos encargados de la prevención y promoción sanitaria de las distintas comunidades.

En la medida en que dichos centros de atención y distintos programas en hospitales públicos están destinados a garantizar los servicios básicos de salud (atención pediátrica y odontológica, control de crecimiento e inmunizaciones, prevención y atención de epidemias), como estrategia de intervención intersectorial la escuela debería sostener una estrecha relación con estos centros, incluso incluyendo en su propio proyecto escolar aspectos que hacen a la prevención y atención de la salud y que contribuyen a la protección de los derechos del niño.

Son muchas las experiencias escolares que dan cuenta de la importancia de este vínculo y del apoyo que para la escuela significa este entramado de acciones integrales para el cuidado de los niños. Educación sexual, higiene y cuidado personal, cuidado del medio ambiente, violencia familiar, salud reproductiva, adicciones, son algunas de las temáticas sobre las que profesionales de estos centros sanitarios trabajan articuladamente con las escuelas para mejorar las condiciones de vida de la población.⁵

Redes escolares

Habiendo reflexionado respecto de las redes, nos interesa detenernos particularmente en las redes escolares, es decir, el trabajo articulado entre distintas instituciones educativas. Trabajar en red es parte de un trabajo colectivo, que demanda esfuerzo y tiempo, requiere coordinación, apertura y solidaridad y se traduce en nuevas miradas, más recursos y experiencias.

Luego de una experiencia de trabajo en red entre tres escuelas de un mismo barrio, dos de las cuales comparten desde hace años el terreno donde están emplazadas, escuchamos de los docentes que participaron:

⁵ Para ampliar el análisis sobre la organización social en red puede consultarse Dabas y Perrone (1999).

- “Rescato [del proyecto] la unión de las escuelas, porque estamos al lado y nos separa el océano”.
- “Un paso importante es la unión de las escuelas. No era sana, se observaba la competencia que no era sana. Ahora las tres somos una sola, las escuelas del mismo barrio. Este es el primer paso del proyecto, me gustó el desafío, pude decir, ‘acá vienen y piensan como yo’”.
- “Es bueno comprobar que hay otros espacios en mi escuela y hay otras escuelas para aprender”.
- “En la primera jornada no estábamos cómodos. Pero a lo largo de todo el proceso la integración se logró y es muy positivo”.

Todas estas afirmaciones dan cuenta de la movilización que se generó al desestructurar ciertas cuestiones del formato escolar⁶ de cada establecimiento, lo que permitió el intercambio de experiencias pedagógicas. Incluso la supervisión escolar celebraba el logro de la integración interescolar luego de varios años de intentos.

El vehiculizador de ese intercambio fue un proyecto que proponía talleres a contraturno sobre arte, comunicación y debate y que tenía como destinatarios en un mismo espacio y tiempo a los alumnos de 4º grado de las tres escuelas. Al mismo tiempo, la integración de los contenidos trabajados en cada taller demandaba la articulación entre talleristas y docentes de todas las escuelas. Al respecto opinaba una de las maestras: “Lo principal es la integración que se va a lograr, porque uno no está acostumbrado. Hay que organizarse y darle la importancia, es un aprendizaje que recién empieza, hay que aprender a desestructurarse, docentes, escuelas, niños [...] me queda gusto a poco, este año es poco lo que pude aplicar, uno no está acostumbrado, entra al aula y ya se siente condicionado”.

Es interesante detenernos a reflexionar sobre la particular resistencia o dificultad de establecer contacto y generar intercambios entre diferentes escuelas, aun cuando se trata de instituciones con experiencia en intercambios con organizaciones comunitarias. Esta situación se advierte en regiones muy diversas, en distintas localidades del país.

Si repasamos las razones por las cuales la conformación de redes de organizaciones comunitarias que incluye a la escuela se traduce en mayores posibilidades de trabajar por la inclusión social y educativa, especialmente el intercambio entre escuelas redundará en la posibilidad de enriquecer las prácticas educativas con las experiencias de colegas, de

⁶ Comprendemos por “formato escolar” las formas en que se organizan los espacios y las acciones para llevar adelante el proceso de enseñanza. Estas cuestiones son abordadas específicamente en el Módulo *La generación de condiciones institucionales para la enseñanza: la gestión curricular*.

potenciar los recursos disponibles en cada establecimiento y promover un sentimiento de pertenencia que haga posible que las escuelas expresen colectivamente a su comunidad.

Actividades

Para reflexionar de manera individual y luego compartir con el grupo.

- Los maestros que trabajan en las escuelas que ustedes dirigen, ¿trabajan en otras escuelas?, ¿cuáles? ¿Qué relatos pueden compartir respecto de esos otros proyectos institucionales?
 - ¿Imagina un espacio en el que se pueda compartir las experiencias pedagógicas entre las escuelas? ¿Cómo sería? ¿Qué ventajas y qué dificultades podría implicar?
-



Capítulo 3. Un proyecto escolar integrado a su comunidad

El equipo directivo y la integración con la comunidad

Hasta acá, la revisión de los enunciados sobre la escuela y la comunidad nos plantea un doble desafío, construir o aportar para la construcción de un camino en común que muchas veces implica ir en contra de la corriente, del sentido común, no solamente escolar, sino social.

De todos modos también repasamos en qué medida esa búsqueda de coincidencias y construcciones colectivas se traduce en acompañamiento y fortalecimiento de las acciones que se llevan adelante cotidianamente.

Sin confundir la postura ética y política-pedagógica con la carga valorativa y la prescripción moral de la escuela moderna, destacamos desde el punto de vista del rol del equipo directivo que la dimensión institucional alcanza estatus político desde el momento en que se integra a un proyecto de formación de ciudadanos democráticos, libres y solidarios (Poggi, 2002: 51).

La escuela ocupa un lugar simbólico en la comunidad a la que pertenece, cumple una función socialmente asignada y responde, por acción u omisión, a un posicionamiento político determinado. Es la dirección de la escuela la que tiene gran parte de la responsabilidad y posibilidad de dirigir un proyecto educativo como un proyecto de vida en comunidad, la vida social en un tiempo y un espacio particular.

La pregunta de una docente, casi con ironía, nos interpela respecto de esa habitual contradicción entre los principios que nos proponemos y las acciones que llevamos adelante: “los docentes somos muy celosos de nuestro sitio, pero ¿no queremos una escuela abierta?”. En este sentido, el equipo directivo, y particularmente la figura del director, puede encarnar la voz representativa de la institución ante la comunidad, ser el nexo con su comunidad, o bien, y aún en contra de sus propósitos, todo lo contrario.

“Trabajamos también con clubes, el Tabaré, tiene más o menos cien personas. Usan las instalaciones del polideportivo los fines de semana, tienen una llave de acceso, se le da al responsable. Y a cambio de eso ellos mantienen el polideportivo, nosotros hicimos un convenio entre las dos organizaciones. Ellos se comprometen a la limpieza y mantenimiento, pintan, arreglan el tablero. Además, como hay personas que conocen de electricidad me ayudan en el sistema eléctrico de la escuela, y nos prestamos el servicio mutuamente, y para nosotros es un ahorro” cuenta la directora de una escuela secundaria.

La centralidad del rol de conducción para poner en marcha la integración con la comunidad se pone en evidencia nuevamente en las palabras, un tanto desalentadas, de una integrante de una asociación civil que con recursos materiales y un proyecto educativo ya aprobado por la escuela destinataria, a lo largo del año de ejecución del proyecto no ha logrado acercamiento: “La directora no se suma, no se sumó, no pudimos hacer nada a nivel de la escuela, avanzamos limitadamente con los docentes que nos acompañan”. La situación contraria es relatada por otro director –“Los docentes no se involucran con la propuesta, sólo la permiten”–, quien no tuvo acompañamiento de su equipo docente en el desarrollo de una propuesta integrada con otra entidad.

Si la escuela como institución se propone llevar adelante otras estrategias de enseñanza que amplíen y enriquezcan la experiencia cultural de sus alumnos, no alcanza con permitir a otros actores de la comunidad hacerlo, sino con interpretar como propio ese aporte aparentemente externo, incorporándolo a la propuesta educativa de la escuela. Dar lugar en la escuela a la acción comunitaria supera la apertura, la habilitación al ingreso de otros actores, otras ideas y requiere del involucramiento de toda la escuela, desde su equipo de dirección hasta el personal de apoyo. “Es la escuela la que ofrece otra cosa, es la escuela en otro rol, no es solo la asociación, no sirve que sea sólo la asociación”, expresa la directora con relación al proyecto conjuntamente desarrollado con una asociación civil.

Actividades

Para analizar en grupo

- En las escuelas que ustedes dirigen, ¿se produjeron situaciones parecidas a las de los relatos? ¿Existen proyectos que suponen una relación con la comunidad diferente de la habitual en la institución?
 - ¿Cómo fue la integración de directivos y docentes a dichos proyectos?
 - Elaboren algunas hipótesis acerca de las causas de los distintos modos de integración de los actores. Sobre la base de las diferentes hipótesis formuladas, imaginen alternativas de acción.
-

La conducción de un proyecto educativo implica decidir su direccionalidad en distintos aspectos. A pesar de las intenciones, a través de determinadas acciones la escuela puede promover su integración o, por el contrario, su aislamiento en relación con su contexto social.

Resulta central reflexionar acerca de dicha integración en términos de dar lugar a la participación de otros sujetos, que si bien no se encuentran dentro de la escuela, pertenecen a la misma comunidad local y tienen distintos intereses y niveles de incidencia en el ámbito escolar: familiares, vecinos, autoridades de organismos cercanos a la escuela. Que estos actores y sectores participen demandará revisar y decidir por qué, para qué y de qué manera convocarlos, al mismo tiempo que considerar sus propias propuestas y demandas. Esto resultará tan complejo como necesario y enriquecedor para el proyecto educativo. Cobrarán especial importancia la comunicación establecida contemplando códigos distintos, así como la especificidad de necesidades y costumbres en cada barrio, localidad o región.

En particular, en relación con las familias de los niños y niñas que asisten a la escuela, coincidimos en que sería casi imposible poder anticipar un modo particular de pensar y actuar la relación entre padres y familiares con docentes. Siempre esta relación se tornará más o menos cercana, viable, sostenida o distante según múltiples variables del contexto.

Vale preguntarnos respecto de la propia escuela, en la relación con las familias:

- ¿Cuál es la frecuencia de los contactos?
- ¿De qué modo se producen? ¿Personalmente, a través de reuniones grupales o individuales, o bien a través de comunicaciones escritas? ¿Cómo se convoca?

- ¿Por qué motivos se producen? ¿En relación con la escolaridad de los niños y niñas, para evaluar conjuntamente la marcha del proyecto educativo en relación a los niños y niñas, para solicitar algún tipo específico de colaboración, para participar de actividades concretas ya sean culturales, deportivas, etc.

En definitiva la posibilidad de que un proyecto promueva la participación de otros actores en general y de los padres en particular –más allá del aporte muy valioso de la asociación cooperadora– involucra directamente el estilo de conducción del director, pero también la diversidad de culturas en la escuela, las dificultades de representación colectiva del interés de las familias, por un lado, y de los docentes por el otro.

Una experiencia que puede resultar como ejemplo es la de una fundación que de la mano de distintos profesionales y especialistas realizó una serie de talleres educativos que convocaban a los padres y familiares de distintas comunidades alrededor de temas de común preocupación –violencia familiar, adicciones, educación sexual– con el objetivo de promover un acercamiento entre ambos grupos. Esos espacios pusieron en diálogo sus intereses y preocupaciones acerca de los niños buscando coincidencias que mejorasen el clima educativo de la escuela. “El proyecto creó un puente entre los padres, las familias y las escuelas. Nos ha permitido hablar y sobre todo expresarnos, gracias al personal directivo que nos apoyó y a los talleristas que nos han tenido bastante paciencia”, expresa una mamá al finalizar la experiencia. También fue amplia la satisfacción y el agradecimiento de los niños y niñas por haber podido contar con un espacio en el que pudieron dialogar con sus padres y con sus docentes de manera inédita, para decirles “aquello que no se animan a decirles personalmente” Festejaban haber trabajado diferentes consignas del taller con sus maestros y familiares.

Actividades

Para reflexionar grupalmente

Luego de finalizado el taller de docentes y padres se intercambian ideas para generar espacios compartidos. Docentes y directores proponen que los padres se acerquen a colaborar con mano de obra: con urgencia se necesita reciclar muebles para abrir el jardín de la escuela y reforestar el espacio abierto. Los padres, en cambio, proponen un espacio compartido con sus hijos en la escuela sumándose a la hora de almuerzo en determinados días, espacio de apoyo escolar para ellos mismos, de manera de poder

acompañar a sus hijos en la tarea. El equipo directivo aclara la dificultad de recursos, ellos aseguran que llevarían su vianda.

- ¿Cómo imaginarían esta situación en sus escuelas, desde la posición de director?
- ¿Cuáles son los principales obstáculos que se presentan desde la escuela para sostener ese vínculo?
- ¿Qué otras opciones podría pensar en cada escuela para fortalecer ese vínculo con las familias?

Organización escolar y propuesta educativa

“El punto de partida son las fortalezas de cada escuela. Esos son los hilos para tejer”, afirma una colega que viene trabajando junto a las escuelas hace ya varios años.

Las fortalezas de cada escuela son sus equipos directivos y docentes, el compromiso y el profesionalismo con el que llevan adelante su tarea, sus diversas trayectorias que dan lugar al intercambio de perspectivas y al trabajo colectivo, las experiencias institucionales desarrolladas a lo largo de los años que dejan aprendizajes indispensables para llevar adelante un proyecto escolar. Podríamos mencionar muchas más con relación a las particularidades de cada región o provincia, de cada comunidad local específica. Allí donde el vínculo con los padres ya es cercano y fluido, o donde se viene trabajando estrechamente con la biblioteca del barrio, o con una universidad, o bien donde los docentes vienen compartiendo la tarea hace tiempo, lo que facilitará el trabajo en equipo.

Sin dudas, la experiencia institucional concreta, el trabajo realizado es el punto de partida de todo análisis, de toda revisión, de toda contrapropuesta. Asimismo, la experiencia institucional condensa aquellos aspectos estructurales de la organización ya arraigados, con los desafíos cotidianos de las realidades sociales de cada institución.

Sobre esos aspectos estructurales algo referimos en el capítulo anterior en relación con los formatos preestablecidos que definen un tipo de organización escolar específica. Algunos autores definen estas “formas” como “gramática escolar” incluyendo en esta categoría la manera en que las escuelas dividen el espacio y el tiempo, califican a los estudiantes, los distribuyen en los espacios, priorizan los contenidos. Por definición, la gramática escolar en tanto formas institucionales, está fijada por la costumbre diaria (fuerzas internas) y por la tradición, los mandatos legales, las creencias (las fuerzas externas) y

persiste a lo largo del tiempo porque ofrece una serie de soluciones y simplificaciones en el cotidiano escolar que van reproduciendo su vigencia, en un contexto social y político que da cuenta de un posicionamiento acerca de la educación. Un aporte interesante que permite pensar la idea de gramática escolar es el proceso por el cual un conjunto de características y decisiones sobre la organización posible de un establecimiento escolar, se convierte en la definición misma de escuela, es más, no de una escuela cualquiera, sino de la “escuela auténtica” (Tyack y Tobin, 1995). En este sentido, revisar esta gramática escolar implicaría no sólo reflexionar respecto de la propia práctica sino además comprender los contextos en los que esas definiciones trascienden la práctica pedagógica individual y, como mencionábamos, a nivel macro del sistema educativo en un determinado momento, esa gramática se convierte en norma, ya sea escrita o no.

De esta manera, espacios y tiempos escolares definidos estructuralmente organizan a docentes y alumnos a partir de decisiones que conducen a otras decisiones y en algunos casos no son percibidas como unas opciones entre otras posibles, es decir, aparentan ser la forma natural de una escuela.

Actividades

Retomando la idea de gramática escolar como aquellas definiciones estructurales, en su mayoría naturalizadas, arraigadas por la tradición, ¿qué decisiones cotidianas se vuelven visibles a partir de este análisis? ¿Frente a qué otras opciones han sido escogidas? En otras palabras, ¿qué aspectos de la organización escolar podrían pensarse de otra manera? ¿Cuál es el margen de acción? ¿Qué capacidad de transformación existe?

Develar el funcionamiento de determinados procesos hace posible repensar algunos rumbos. Como sujetos constituimos –producimos y reproducimos– cotidianamente las instituciones, que a su vez constituyen la sociedad de la que formamos parte. Algo de este proceso de construcción de lo social que nos tiene de coprotagonistas ya mencionamos en el capítulo 1, con el propósito de trascender la visión individual y natural de los fenómenos sociales que vivimos, así como de los modos en que desarrollamos nuestra tarea cotidianamente.

Sabemos que algunas cuestiones no pueden ser modificadas por nuestra voluntad, aquellas más estructurales, como ciertos aspectos de los reglamentos y las normativas propias del sistema educativo. Pero en las propias instituciones indagar acerca de las causas por las cuales se han tomado –y se toman cotidianamente– decisiones de organización y de gestión pedagógica puede dar lugar a la creatividad y la búsqueda de otras opciones. El asombro y la satisfacción de distintos docentes una vez finalizados los proyectos con organizaciones sociales, dan cuenta de las oportunidades que implicaron esas experiencias de apertura e integración.

En este sentido, siguiendo el planteo de Ezpeleta (1995), podemos analizar la escuela como una forma social viva, como una totalidad específica institucionalmente, única en tanto son sujetos particulares involucrados en la educación los que experimentan, reproducen, conocen y transforman esa realidad, resignificando los sentidos colectivos que circulan en ella frente a situaciones concretas.

Se trabaja, se prueba, se aprende cotidianamente en todas las escuelas y es a partir de esa riqueza que cobra importancia el intercambio y la búsqueda colectiva de nuevas estrategias de enseñanza. El entusiasmo por los logros alcanzados contagia, la adversidad analizada y compartida colectivamente abre otras opciones para dar respuesta. Lo mencionamos en relación con la conformación de redes.

“Hemos podido, gracias a este proyecto y a todos los docentes que se fueron sumando en la institución, llevar a cabo la muestra que ustedes hoy van a poder presenciar, y con gran alegría podemos decir que hemos logrado transversalizar todas las áreas curriculares y también áreas especiales lo que nos enorgullece porque podemos decir ‘hemos trabajado en equipo y hemos trabajado en red’. Los aprendizajes de los niños han sido significativos a través de las distintas experiencias, vivencias en los talleres y a través de la posibilidad de ir y visitar distintos espacios de nuestra geografía [...] gracias a la organización comunitaria que nos convocó porque ha apostado a la posibilidad de que esta escuela podía mostrar su capacidad y todo el caudal que tiene dentro de sí.”

La experiencia institucional que existe en la escuela, la historia y el presente institucional del equipo de directivos y docentes, así como es específica y única, puede resultar valiosa para otras escuelas que atraviesan situaciones similares.

Sin renegar de la teoría y el análisis conceptual como herramientas necesarias para revisar nuestras prácticas, reivindicamos la producción cotidiana de conocimiento. Discutir e intercambiar conceptos que, siempre en diálogo con determinadas experiencias, nos brinden nuevas y concretas ideas para llevar adelante. De esta manera podemos reconocer una forma escolar que da lugar a la producción de conocimiento cooperativo.

Actividades

- ¿Cuáles son las principales demandas de acompañamiento que los docentes de su escuela expresan? ¿A qué problemáticas responden?
- A su criterio, ¿cuáles serían algunas de las herramientas posibles que están a su alcance como director/a de la institución?
- ¿Qué recursos, tanto materiales como simbólicos, considera que requieren sus docentes y que la institución no puede garantizar? ¿Cuáles podrían ser las fuentes para obtener esos recursos?

Cuando se le preguntó a una directora con 15 años de antigüedad qué significa la experiencia del proyecto de recreación que llevaba casi un año en la escuela, e involucraba a escuelas y organizaciones de la zona, demandando otras gestiones además de las cotidianas, respondió: “Se trata de dar aire, dejar respirar a la escuela, a sus docentes, es asumir responsabilidad y probar, aire frente a la uniformidad del dispositivo escolar, para mí es renovarme después de todo este tiempo, es recuperarme en las ganas”. Ejemplifica otra docente: “La frescura de los talleristas fue una frescura para el aprendizaje. En su accionar tenían claros los objetivos. Al principio me daba recelo la distancia entre la formalidad de los docentes y la informalidad de los talleristas. Esto es bueno para nosotros, para los proyectos, porque se convierte en una posibilidad de la institución, del aprendizaje de los chicos”. Dos directoras de latitudes muy distantes se refieren al aporte de una propuesta innovadora con la misma metáfora: aire, frescura a la propuesta de la escuela.

¿En qué consiste esa frescura que viene de afuera? Los proyectos¹ que en particular demandaron cambiar los espacios habituales donde se produce la relación de enseñanza, cambiaron los modos y los recursos disponibles, sumaron otros temas y paisajes, compartieron con otros grupos y volvieron con todo ello al aula.

“Los talleristas y los alumnos tienen una relación muy cercana y afectiva, se notaba que no estábamos nosotros, los maestros. Cuando me asomaba y veía el desorden me tentaba en decirles ‘Bajate de la ventana’”, dice una docente, y responde la coordinadora pedagógica de talleristas: “La gente elegida para el proyecto no fueron docentes, para invitar a docentes y alumnos a animarse a otra cosa. La exigencia que nos habíamos propuesto era

¹ Se desarrolla una síntesis de estas experiencias en el capítulo 4.

que con esas dinámicas diferentes las reglas del diálogo fueran otras, partiendo de la voz de los chicos, dándoles su lugar. En ese sentido pensamos que el arte era la herramienta”.

¿Qué puede suceder si la escuela —ya no talleristas y organizaciones externas— incorpora en sus modelos actividades educativas de ese tipo? ¿Se aprende menos? ¿Se aprende más?

¿Qué cambios organizativos son necesarios para alcanzar una práctica creativa y flexible? ¿Qué cambios son necesarios en la propuesta educativa que lleva adelante la escuela?

¿Qué posibilidades institucionales existen de contemplar la heterogeneidad, de permitirse distintos modos de agrupamiento de acuerdo con las potencialidades educativas sin despreciar a ninguno de ellos: grupos grandes y pequeños, fijos y móviles, homogéneos y heterogéneos (Poggi, 2002)?

Es interesante problematizar los discursos que circulan en las escuelas y en las organizaciones, analizando lo que a cada ámbito le corresponde. Una biblioteca popular con experiencia en el trabajo sobre la promoción de los derechos del niño, propuso llevar adelante en tres escuelas un proyecto sobre la construcción de la identidad de los niños en zonas de alta vulnerabilidad social. Los integrantes de la biblioteca en sus primeros informes argumentaban: “La cultura tradicional de la escuela está en contraposición con el paradigma de protección integral de los derechos del niño... las propuestas escolares están fosilizadas... Es difícil trabajar con los maestros, por eso propusimos un taller con alumnos”.

Al finalizar la experiencia relatan orgullosos —y lo confirman los observadores externos a la biblioteca y a las escuelas—, que directivos y docentes han trabajado a la par de los niños durante todo el año, valorando la propuesta, sosteniéndola. Y que existe la firme demanda de continuidad. ¿Qué fue lo que cambió cuando se produjo el encuentro entre el equipo docente y los educadores de la biblioteca popular?

El desafío es dar lugar desde el pensamiento y la acción a esa vida comunitaria, frente a un formato escolar ya consolidado que impone determinadas decisiones respecto de las infancias, el conocimiento, la vida social y la función de la escuela.

Si retomamos la idea central de este texto, mencionada en la introducción, acerca de la importancia de promover la integración de la escuela a la comunidad como un modo de “fortalecer las instituciones educativas, enriquecer las propuestas de enseñanza y mejorar las condiciones de aprendizaje de los niños que a ella asisten”, podemos pensar que nuevos actores y otras maneras de organización y propuesta escolar podrán dar lugar al fortalecimiento de las trayectorias educativas.² La participación de la comunidad enriquece las posibilidades de inclusión de niños, jóvenes y adultos, en los espacios formales de enseñanza.

² Trayectorias educativas en el sentido que lo toma Terigi (2008) como el recorrido por los contextos de aprendizaje en sentido amplio, más allá de lo escolar.

Espacios que pueden funcionar complementariamente al sistema educativo, contribuirán a generar mejores condiciones para desarrollar acciones que fortalezcan las trayectorias escolares. La propuesta de Centros de Actividades Infantiles (CAI) que promueve el Ministerio de Educación Nacional, a través de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, se orienta en este sentido.

Esos contextos de aprendizaje pueden ser el club, el campamento, las escuelas vecinas, las bibliotecas, el teatro, el cine, el centro comercial, el mercado de la zona y otros espacios del barrio donde los niños pueden aprender a partir de experiencias significativas en sus vidas, en compañía de otros niños y adultos. Para que sean posibles estas opciones es necesario revisar los formatos escolares vigentes, interrogarse acerca de qué conocimiento transmitir y cómo, cómo organizar el aprendizaje, con cuáles criterios de verdad y realidad. Revisando qué vínculo pedagógico, qué definición de alumno y de docente requieren ser actualizados, flexibilizados para dar lugar a nuevas experiencias escolares que se traduzcan en mejores aprendizajes.

Resulta tan complejo como necesario consensuar y negociar con quienes desde otros ámbitos aportan nuevas ideas y estrategias, recursos, para que esas nuevas propuestas puedan ser traducidas, adaptadas, reelaboradas en el marco de un proyecto institucional a fin de enriquecerlo. No se trata de que múltiples propuestas se superpongan duplicando esfuerzos y tareas, sino que se complementen con el trabajo cotidiano, aliviando desbordes e incertidumbres.

Conocimiento y participación

Detenerse en analizar el significado y alcance de la dimensión comunitaria se hace necesario en el momento de definir las prioridades escolares. ¿A qué proyecto cultural se pretende orientar el proyecto educativo de la escuela (Poggi, 2002)?

Será valioso preguntarnos de qué manera se contemplan la participación de otros actores y las necesidades y aportes de la comunidad en la propuesta educativa, en la producción y transmisión de conocimiento.

Como ya mencionamos, es en las propias definiciones pedagógicas y organizativas implicadas en la conducción de la escuela que la comunidad a la que pertenece debe encontrarse integrada. Esto requiere repensar la idea de participación y de comunidad implicándolas en el propio proceso de producción de conocimiento.

Por ejemplo, y retomando la idea de la importancia y complementariedad de otros contextos de aprendizaje más allá de la escuela en el fortalecimiento de las trayectorias educativas y escolares de los niños y jóvenes, se trata de incorporar en el análisis de lo que se transmite como enseñanza, de los modos de esa transmisión y del proceso de construcción de conocimiento, a otros actores y otras experiencias que fuera de la escuela construyen la identidad de esos niños y su conocimiento.

Esto implicará brindarle al sujeto niño concreto protagonizar su relación con la realidad, apropiarse del conocimiento transmitido al mismo tiempo que ser parte de su construcción. Frente a la cada vez más heterogénea población escolar, se hace necesario sostener y organizar otras formas escolares que impacten en los modos de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje (Poggi, 2002).

El saber escolar históricamente se ha constituido por diferenciación de los saberes locales, desconfiando de ellos y estableciendo jerarquías culturales que implicaban la descontextualización de los contenidos. Actualmente estas perspectivas coexisten con otras que revalorizan el saber y la producción local. Esta cuestión toma relevancia a la hora de pensar cómo establecer vínculos de integración entre el proyecto escolar y su comunidad, teniendo en cuenta en particular la participación de las familias en el proceso educativo de niños y niñas, como mencionábamos más arriba.

Las transformaciones culturales contemporáneas, cuando no son contempladas irrumpen en la propuesta educativa. Un ejemplo es la cuestión de las imágenes y su proliferación en las escuelas.

Dice un supervisor en relación a la tarea docente: “Educa la calle, la vida, la tele: el entorno de los niños. ¿Cómo integrar a ese educador con ese entorno?”.

En primer lugar el docente es parte del entorno, la cuestión es pensar que en la circulación de saberes de la escuela ese entorno no puede ser silenciado, acallado. Incluso si fuera un objetivo lograrlo, no es posible. Pero sí puede decidirse respecto de problematizar el entorno, enriquecerlo o contrastarlo con otros conocimientos y experiencias, aquellas propias del ámbito escolar como posibilidad de ampliar horizontes.

En particular, pero no exclusivamente, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) desafían a la escuela cotidianamente, estos debates se establecen sobre aquello a lo que puede darse visibilidad y aquello que representa un peligro. En la medida en que a través de los medios de comunicación y las imágenes se produce y recrea no sólo la cultura sino también la política, la economía, su incorporación atraviesa los contenidos escolares. Pues efectivamente estas tecnologías, la información

y comunicación que circulan constituyen una dimensión significativa del proceso de construcción de la subjetividad de los individuos que transitan la escuela.

Así, la escuela enfrenta la necesidad de acortar la brecha entre la cultura escolar que –gramática mediante– resiste en las prácticas escolares y la vida social que protagonizamos más allá del ámbito escolar y precisamente también en él. Objetivo contrario al que respondía la escuela moderna en sus orígenes, como ya repasamos, civilizar a las culturas populares en nombre de la cultura letrada a través de la homogeneización y la normalización de los individuos, y apelando al cierre de su propuesta en relación al entorno para evitar sus influencias negativas.

Actividades

Para debatir

- ¿Cómo resolver la tensión existente entre la cultura del “afuera” de la escuela –cuyos contenidos no siempre consideramos valiosos para ser incorporados en la escuela– y aquellos contenidos culturales que consideramos “dignos de ser transmitidos” pero que no resultan significativos para los alumnos?
 - ¿Qué efectos produce un proyecto educativo escolar que no logra acortar la brecha entre su propuesta y la realidad de los sujetos que asisten a ella? Y, a la inversa, ¿qué sucede cuando no hay ninguna diferenciación entre el entorno y la propuesta de la escuela?
-

Para que la escuela pueda establecer relaciones sistemáticas, cercanas a la comunidad que integra, es necesario, como una estrategia posible, promover espacios desestructurados de enseñanza, que permitan concebir otros formatos de lo escolar sin “desescolarizar” la propuesta de enseñanza.

Una directora comenta que en el marco de una federación de organizaciones comunitarias, un grupo de alumnos de segundo ciclo participa de un taller de folklore a contraturno: “Estamos muy agradecidos al proyecto, los alumnos se entusiasman con el taller de folklore. Nosotros tenemos folklore en la escuela pero... el taller es distinto, pasa lo mismo con educación física”.

En esta y otras escuelas, la federación, a través de las organizaciones de base³ que la conforman, realizan una serie de actividades que fortalecen la tarea pedagógica de las escuelas con los chicos de 7º: apoyo escolar, talleres de educación física, folklore. Hay *algo* en esos espacios, que aunque realicen propuestas similares, no son iguales a lo que la escuela ofrece habitualmente y que genera otros resultados.

Actividades

En su experiencia, ¿en qué consiste ese “algo” diferente? Enumere las características que hacen esa diferencia.

Podemos mencionar entre las propuestas educativas a través de las cuales pueden integrarse otras organizaciones de la comunidad, las familias y otros organismos: actividades de recreación, turismo y campamento; apoyo escolar; actividades culturales en la biblioteca popular; apertura de la biblioteca escolar para la comunidad; talleres de defensa civil; comedor infantil; servicio médico-odontológico; talleres de prevención de enfermedades, de adicciones, de educación sexual, sobre violencia familiar, etc.

Las alternativas dependen de la localidad o el barrio y de sus características geográficas, productivas y culturales. Como dice uno de los participantes, “A los chicos les interesa porque sale de la formalidad de la escuela, ellos se molestan y se aburren de estar siempre en el mismo lugar”.

³ Las denominadas “organizaciones de base” son aquellas de escala más pequeña, generalmente sin estructura administrativa.

Condiciones institucionales

La propuesta educativa que establece vínculos cercanos con la comunidad donde la escuela está inserta adquiere viabilidad y sustentabilidad si existe cierto clima institucional que permita llevar adelante acciones compartidas entre muchas personas, con intercambios y diferentes perspectivas, de manera cooperativa. Meta complicada de lograr en todos los ámbitos sociales, particularmente en los laborales y no exclusivamente en las instituciones escolares.⁴ En palabras de un capacitador: “Para pensar estrategias dentro de la escuela tenemos que construir comunidad: no teóricamente sino haciéndolo. Se trata de probar, con mucha responsabilidad”.

¿Qué factores de la dinámica institucional facilitan la consecución de estos proyectos, la construcción de lo común? ¿Qué factores lo dificultan?

Actividades

1. De las experiencias de articulación con organizaciones de la comunidad enumeradas en la actividad anterior, seleccionar una para su análisis.
 2. Elaborar una lista de facilitadores y obstaculizadores que pueden señalarse en el desarrollo de la experiencia. Elaborar hipótesis acerca de las causas por las que fueron facilitadores u obstaculizadores.
 3. Analizar la lista grupalmente intercambiando, desde la experiencia concreta de cada docente, cómo fueron dando respuesta a los obstáculos. Es importante destacar para la puesta en común entre los grupos aquellos problemas que no lograron resolución.
-

Una escuela puede conformar un agregado de maestros, una mera estructura organizativa o bien un subsistema conformado por un equipo cooperativo unido por un propósito, con fines comunes a los que subordinan los medios (Fernández Enguita, 2007).

⁴ Para comprender estas transformaciones sociales en el mundo del trabajo a menudo se hace referencia al análisis de Richard Sennet (2000). Sugerimos además la lectura de Gorz (1998).

El equipo directivo que conduce la institución, tiene un lugar destacado en promover ese vínculo entre docentes como condiciones previas para el desarrollo de proyectos.

Si la institución convoca a su equipo docente partiendo de un proyecto político pedagógico definido, es decir del posicionamiento ético implicado en la propuesta de enseñanza, conocida por dicho equipo y con lugar al intercambio y el acuerdo para trabajar de manera cooperativa, es factible que la escuela no se convierta en un agregado de docentes vacío de sentido colectivo.

Por ejemplo, cinco escuelas participan de una capacitación que es brindada en el marco de un proyecto orientado a la inclusión escolar. Antes de abordar contenidos por áreas curriculares, se advierte la necesidad no prevista en el diseño del proyecto, de ofrecer algunas pistas acerca de la cuestión de la diversidad en la escuela. Bajo este tópico se convoca a un capacitador que comienza su exposición con una interesante introducción sociohistórica y propone a los docentes presentes sugerir temas para su desarrollo.

Una docente sugiere: “Abordemos el tema del desencanto y cansancio de los docentes”, a lo que otras docentes agregan: “el tema del retiro de los docentes, la apatía por todo lo que implica educación”.

Como equipos directivos no es tarea sencilla desplegar estrategias para contrarrestar esos sentimientos, esos posicionamientos. Y no es una cuestión que compete sólo a la escuela sino al sistema educativo en su conjunto, en tanto son múltiples variables económicas y sociales en juego, que involucran a distintas instancias de gobierno.

Existen dificultades cuya solución excede a la dirección de la escuela o a sus propios docentes. Por ejemplo, la movilidad del plantel docente. En todo caso la posibilidad de trabajar en equipo permite de alguna manera establecer una defensa del proyecto frente a la discontinuidad.

“Una gran dificultad es la movilidad del plantel docente. Y en determinadas épocas del año, por la cosecha, el ausentismo de los alumnos. A eso debemos sumarle los directivos que se jubilan. En un año el proyecto comienza varias veces”, comenta un integrante de una fundación que ha llevado adelante un proyecto de talleres para alumnos, padres y docentes. “Este año tuvimos 11 maestros en un mismo grupo de alumnos”, descarga la directora, entusiasmada con el proyecto en 7º grado pero desconcertada por la inestabilidad.

Sin embargo, estas consideraciones que exceden la intervención de la institución, no desplazan un paso ineludible como equipo directivo, frente a la impotencia, el desencanto, la desesperanza: es preciso interrogarse acerca de la proximidad o lejanía de esos sentimientos con el propio posicionamiento ético y político. Dice Carlos Cullen: “por extraño que suene, hoy tenemos que afirmar, primero de todo, la posibilidad misma

de la ética como saber racional y crítico frente a los riesgos, más que reales, de fundamentalismo y de escepticismo” (Cullen, 2008).⁵ A partir de allí, entonces considerar la decisión de asumir la responsabilidad de orientar al equipo docente hacia una dirección diferente. Porque la experiencia educativa de los niños que asisten a la escuela depende de la organización en su conjunto, que incluye fundamentalmente la intimidad del aula, pero no se reduce a ella.

Una maestra comenta la dificultad que le significa la violencia de los chicos en la escuela: “Es cierto que estamos solos. Pero después de un tiempo en que todos los grupos (de alumnos) eran malos cambié de actitud... La violencia la generaba yo... dando demasiada importancia a lo administrativo. Hace bien hablar, cuando hablo con mis compañeros se reparte el peso. También dejé de tratar a los padres con distancia, somos todos humanos, personas... Noté que faltan relaciones vinculares, espacios para compartir, para construir un camino”.

Tal vez sin proponerlo, pone en evidencia desde su propia experiencia lo que figura en muchos libros, ejercer el diálogo y el trabajo cooperativo ayuda a mirarnos, ofrece otras posibilidades. Esto no significa abonar a una actitud docente voluntarista o misionera, la antigua figura del apóstol, mucho menos renunciar a la exigencia de las condiciones materiales y simbólicas adecuadas para enseñar y para aprender, que deben ser garantizadas por las políticas educativas.

Pensar, diseñar e implementar proyectos institucionales integrados con su comunidad implica definir con claridad objetivos, pensar estrategias concretas y distribuir roles y funciones con precisión entre los integrantes del equipo de trabajo. Esto posibilita convocar a los docentes a trabajar colectivamente, orientándolos en el sentido propuesto institucionalmente, lo que a su vez implicará escuchar y considerar los modos en que cada uno de ellos da respuesta a la tarea de enseñar en su propio espacio, las jornadas institucionales pueden ser un espacio, aunque no el único, para esta tarea.

Las propuestas y los proyectos pedagógicos adquieren mayor sostenibilidad si alcanzan a la institución en su totalidad, no necesariamente porque sus acciones alcancen a todos los alumnos, sino porque la propuesta y sus principios, responden y se intercambian en la escuela en su conjunto, rompiendo el aislamiento.

⁵ Resulta interesante la definición de ética que propone el autor, en tanto disciplina filosófica, racional y crítica que da fundamento a nuestras acciones, más aún que ofrece los argumentos y las razones de nuestro pensar, y que tienen pretendido alcance moral, en la medida en que ligan nuestras elecciones a determinados valores. Asimismo dice que no es lo mismo ética que moral, en tanto la ética es el campo de reflexión sobre las distintas morales y su elección racional.

Lograr que nuevas ideas y nuevos socios tengan un lugar en los proyectos educativos es una de las cuestiones más difíciles, sin embargo y como analizamos anteriormente, se traduce en acompañamiento y distribución de responsabilidad.

Un aspecto que facilita la concreción de proyectos comunitarios es la elaboración de cronogramas y agendas de trabajo que permitan ordenar las prioridades a resolver.

Actividades

1. Tome su agenda de trabajo de las últimas semanas.
 2. En esa agenda, ¿puede señalar la presencia de actividades en conjunto con otras organizaciones y/o actores de la comunidad? ¿Cuáles?
 3. Analizando esas actividades, en cada caso particular, ¿a qué otras organizaciones podría convocarse y de qué manera? ¿Para realizar qué tipo de actividades?
 4. Si pensamos en la implementación de un proyecto educativo que integrara a otra organización de la comunidad, ¿qué actividades debería realizar el equipo directivo?
-



Capítulo 4. Experiencias y reflexiones a modo de cierre. ¿Un proyecto más?

Pero dado que es, precisamente un momento de cambios profundos, podemos volver a pensar los alcances de la educación y de nuestras posibilidades al respecto. Tal vez sea este otro modo inaugural para la educación, si podemos definirla como una puerta que se abre al mundo; como ofertas sociales que brindan algo del patrimonio, del viejo legado, y también algo de lo nuevo a modo de recursos o instrumentos de navegación. Ello a condición de que sean verdaderos hilos, para enganchar y engancharse en las redes sociales y económicas, para participar como actores en usos y apropiaciones de la cultura, amplia y plural, a la que los ciudadanos tenemos derecho. (Nuñez, 2003)

Existe una importante cantidad de acciones desarrolladas por organizaciones de la sociedad civil y escuelas, agrupadas en red. En este apartado tomamos algunas dimensiones que surgen del análisis de la implementación de proyectos comunitarios en las escuelas con el objetivo de sistematizar aspectos que se constituyan en categorías para pensar otras propuestas alternativas. A continuación se desarrollan las categorías elaboradas.

Propósitos y objetivos de la articulación con otros actores

Son muy diversos los propósitos a los que puede responder un proyecto de estas características. Lo esencial será que estos propósitos y objetivos sean compartidos por quienes integran los equipos de trabajo y que, al mismo tiempo, sean viables en términos de plazos y recursos.

Algunos de los proyectos que estamos tomando para el análisis apuntaban al fortalecimiento de las *trayectorias escolares* y desplegaban para ello actividades artísticas, deportivas, culturales en general que fortalecían las experiencias educativas. Este trabajo contribuyó a enriquecer las *trayectorias educativas* mejorando las condiciones en la que se desarrolla el proceso de aprendizaje de los alumnos, pero sin impactar en las estrategias de enseñanza que acompañan ese proceso en forma directa.¹

Diferenciar estas metas a partir de una definición clara acerca del problema al que se pretende dar respuesta colabora en el alcance de los objetivos que el proyecto se proponga. Por ejemplo, las actividades de apoyo escolar y de seguimiento de la escolaridad de los niños responden a objetivos distintos que las actividades que promuevan el acercamiento y la profundización de los vínculos sociales entre alumnos, docentes y familias, como pueden ser la realización de actividades culturales conjuntas, fuera del ámbito escolar.

Actores y destinatarios

Los destinatarios directos de estas iniciativas se corresponderán con los objetivos planteados. Podrán ser los docentes, los niños y las niñas que asisten a la escuela, sus familias o todos ellos simultáneamente. En cada caso el tipo de actividad que se proponga realizar con cada uno será diferente, pudiendo complementarse. En este punto, y retomando lo desarrollado en el texto, la participación de las familias demanda un tratamiento especial. ¿Para qué convocarlos? ¿De qué manera? ¿De qué modo trascender la participación formal de estos actores en la escuela y proponer un clima que permita el intercambio de expectativas y perspectivas entre directivos, docentes y familiares? La diversidad cultural, de necesidades e intereses que caracteriza las heterogéneas poblaciones en la escuela plantea el desafío de lograr una motivación colectiva, que no resulte abstracta, o tan solo

¹ La diferencia entre *trayectorias escolares* y *trayectorias educativas* se trabajó en el Módulo *El trabajo del director y el cuidado de las trayectorias educativas*.

una enunciación. Experiencias que incluyeron la consulta en diferentes momentos a padres y docentes sobre los principales intereses y preocupaciones con relación al proceso educativo de niños y niñas contribuyeron a reducir la distancia social entre el barrio y la escuela, y a fortalecerla y repensarla dentro del ámbito de la comunidad local.

Cuando el diálogo apunta de antemano a desplazar responsabilidades y culpabilizar a uno u otro grupo de adultos, estas coincidencias desaparecen. Es necesario promover el encuentro entre las familias y los docentes y directivos incentivando descubrir las similitudes de las vivencias personales en términos colectivos, agregando al intercambio individual entre el docente y la familia un espacio de construcción colectiva donde se abordan las expectativas comunes.

Para ello, será requisito previo acordar a nivel institucional, retomando lo desarrollado en el texto, qué espera esa escuela del vínculo con la familia y cuáles estrategias considera posibles a la hora de buscar el acercamiento. En este posicionamiento resulta protagonista el rol de conducción del equipo directivo.

Tiempos y planificaciones

Lograr acuerdos y sostenerlos en el tiempo son requisitos para llevar adelante proyectos que pretenden un horizonte común entre distintos actores, instituciones, organismos. Ello implicará elaborar agendas de trabajo con claros roles definidos, y planificar en un plazo de mediano a largo alcance que permita construir lazos y disolver las resistencias propias de estas acciones novedosas.

Una manera de ganar en sostenibilidad es otorgarle al diseño de las acciones a llevar adelante el tiempo necesario para que las estrategias sean gestadas colectivamente, en un proceso de creciente apropiación del sentido, del interés y de la viabilidad del proyecto en cuestión. De esta manera, docentes, familiares y alumnos, dependiendo de propósitos y objetivos, serán parte de la iniciativa desde su comienzo. La experiencia transitada demuestra que allí donde entidades y directivos acordaron un plan de acción a mediano plazo contemplando calendarios escolares, fue posible sostener las actividades de manera sistemática, adaptándolas incluso a los imprevistos que fueron surgiendo. Los proyectos que delinearon los tiempos de manera general se vieron envueltos en cambios repentinos que detuvieron recurrentemente las acciones por la dificultad de congeniar los tiempos y recursos de los múltiples actores involucrados.

Convocatoria, comunicación y compromiso

Cada uno de los proyectos analizados resolvió específicamente la manera de convocar a otros actores a sumarse. Algunas veces la escuela convocó a organizaciones y familias; en otras ocasiones, la escuela y las familias fueron convocadas por organizaciones, y en otras, a partir de un conocimiento previo, el proyecto surgía del acuerdo entre las partes.

Lo que es clave y se comprueba en el mayor o menor despliegue de la propuesta es la importancia de convocar con claridad y apertura, y sostener de manera constante una comunicación fidedigna que incluya a todos los involucrados en el devenir de las acciones. Ello redundará en reforzar el compromiso de cada parte en el proyecto.

No es sencillo que distintas instituciones y organismos encuentren un canal de comunicación compartido, pero una vez contempladas y puestas en común las diferentes modalidades a que cada entidad y/o actor está acostumbrado a responder, se podrán establecer los circuitos permanentes para el diálogo y la circulación de la información.

Este punto se vuelve crucial a la hora de reunir en una mesa de trabajo, por ejemplo, a escuelas primarias y universidades. Las experiencias demuestran que es posible desplegar provechosas acciones para la escuela en este sentido, siempre y cuando se consideren las dinámicas específicas de cada institución.

Organizaciones, organismos y recursos

Tal como se expresó anteriormente, los recursos que pueden intercambiarse con otros sectores que trabajan por el desarrollo integral de la comunidad son tan diversos como variados los organismos y las organizaciones.

A lo largo de las experiencias que tuvimos oportunidad de recorrer, en distintos puntos del país se hicieron presentes:

- Universidades a través de áreas como secretarías de extensión, departamentos de ciencias de la educación, carreras de turismo. Desde estas especificidades intercambiaron con escuelas, directivos y docentes actividades de formación docente sobre distintas temáticas, recorridos históricos y viajes de estudio con alumnos, actividades culturales en conjunto con otros organismos como hospitales, salitas sanitarias, municipios, legislaturas.
- Asociaciones civiles y fundaciones de diferente tipo, desde bibliotecas populares con propuestas de teatro para escuelas de localidades alejadas, incluso rurales,

hasta casas de memoria y cultura con proyectos de arte y debate en el marco de la defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, para trabajar la recuperación de la identidad en territorios de profunda pobreza y vulnerabilidad social. Estas entidades propusieron a las escuelas llevar adelante talleres que desarrollan en ámbitos no formales. Respecto de las fundaciones, algunas orientadas a la formación de recursos humanos, otras al desarrollo social, propusieron acciones con docentes y padres para abordar diferentes temáticas de interés.

- Federaciones, como aquellas entidades que nuclean otras organizaciones comunitarias, generando vínculos específicos entre éstas y las escuelas de acuerdo con el tipo de actividades que desarrollaran. Así pudimos observar el trabajo conjunto de escuelas y clubes sociales, asociaciones de artesanos, talleres de apoyo escolar.
- Organismos públicos:, como dispensarios y hospitales a cargo de revisiones médicas, talleres de educación sexual, talleres de prevención de enfermedades. Diferentes áreas de municipios que ofrecieron talleres de educación vial, asesoramiento de infraestructura para los edificios escolares, secretarías de derechos humanos que asesoraron en diversas problemáticas sociales, especialmente violencia familiar. Ministerios provinciales, como los de Desarrollo Social

Todas estas experiencias ponen en evidencia, ya sea por presencia o ausencia, el impacto positivo de trabajar sobre la base de un acuerdo común, de manera colectiva y en simultáneo con otras escuelas. Allí donde el proyecto a desarrollar involucraba más de un establecimiento, cada escuela resignificaba las actividades, imprimiéndole la especificidad de su institución, la trayectoria de sus equipos y la demanda de su comunidad escolar. Sin embargo, podía comprobarse en el conjunto del proyecto de red los puntos de encuentro, y convertir esas especificidades de cada escuela en una fuente de alternativas para los colegas.

La organización u organismo que lograba promover y/o integrar esa red, hacía a la vez de nexo y vehiculizador de aquello que las agrupaba y al mismo tiempo de las particularidades, generando capacidades de gestión de acciones y recursos a disposición de esos proyectos educativos.

Cómo director de la escuela y conductor del proyecto educativo, ¿qué puede sumar a su trabajo con la comunidad a partir de estas lecturas y discusiones? Algunas pistas que planteamos para ensayar en la escuela prácticas de manera alternativa, tal vez novedosa, diferente, se relacionan con:

- revisar las categorías teóricas explícitas o implícitas que sostienen definiciones y acciones habituales;

- reconocer la construcción de conocimiento que implican las prácticas pedagógicas y a partir de ello debatir colectivamente ideas y posicionamientos con relación al proyecto educativo de la escuela;
- mirar con “mirada de extranjero” las costumbres y rituales que son tradición en la escuela, respecto de la comunidad.

Resumiendo, se trata de interrogar en las acciones cotidianas algunos *por qué* y *para qué* implícitos en las decisiones que las sostienen y arriesgar alternativas junto con otros actores y sectores.

Dice Tenti Fanfani en relación con la construcción de una sociedad más justa e igualitaria: la escuela sola no puede, sin la escuela no se puede. Y esta cuestión antes que pedagógica o de política educativa es “política con mayúsculas y sin adjetivos”, es un asunto de ciudadanía, que implica “crear condiciones sociales y pedagógicas, necesarias, suficientes y oportunas” (Tenti Fanfani, 2009) para que todos los niños aprendan. Es desde donde sostenemos la importancia de una escuela integrada a la comunidad a la que pertenece, integrada en el sentido de intercambiar expectativas y demandas que permitan su mutuo fortalecimiento.

A veces, un proyecto nuevo, un programa, una propuesta, cuando llega a la escuela genera reacciones adversas: “Cuando escuché la propuesta no quise saber nada, un proyecto más de trabajo administrativo que nos recargaba”. Otras veces, genera entusiasmo, permite avizorar otro modo de resolver situaciones difíciles de abordar con las respuestas habituales.

¿Cómo trascender el plano novedoso y esporádico de las propuestas comunitarias en la escuela? ¿Cómo convertirlas en parte de la producción de conocimiento y vivencias que conforman la vida cotidiana de la escuela? ¿Cómo se integran al proyecto educativo y cultural que esta propone de forma permanente, reconociendo y recuperando otros espacios de enseñanza y de aprendizaje tanto de docentes, alumnos, familias y actores de la comunidad a la que pertenece la institución? ¿Cómo se relaciona todo esto con alcanzar las mejores condiciones para que los chicos aprendan?

La construcción de proyectos comunitarios compartidos en la escuela requiere del ensayo y el error, hay que permitirse probar, con responsabilidad, formas nuevas de vinculación.

Para muchas escuelas, directivos y docentes, esta tarea está encaminada y resultará muy valiosa para colegas en la medida en que puedan resignificar las experiencias en su propia realidad social.

Anexo

Nos propusimos, hasta ahora, considerar dimensiones surgidas del análisis de la implementación de proyectos comunitarios en las escuelas participantes del “Proyecto Red de Escuelas – Sociedad Civil” para sistematizar aspectos que se constituyeran en categorías posibles para pensar propuestas alternativas.

A continuación, incluimos el relato sintético de algunas de esas experiencias. No obstante, consideramos pertinente señalar:

- que no constituyen modelos sugeridos de gestión;
- que no son cerradas porque su gestión es, precisamente, construcción;
- que la selección es un recorte que no desconoce diversas y valiosas experiencias que han tenido y tienen lugar en las distintas jurisdicciones del país.

Como adelantamos, las experiencias fuente de análisis, surgieron en el marco del proyecto del Ministerio de Educación de la Nación “Fortalecimiento Pedagógico a las escuelas incorporadas al Programa Integral para la Igualdad Educativa” (FOPIIE).¹ Desde allí se realizó una convocatoria denominada “Proyecto Red de Escuelas – Sociedad Civil”,² cuyos interlocutores para obtener el financiamiento fueron organizaciones de la sociedad civil y universidades. Las entidades interesadas debieron proponer a un grupo de escuelas la conformación de una red a través de la cual se implementara una propuesta socioeducativa determinada que respondiera a una serie de criterios establecidos para su formulación. Se planteó como propósito central que las propuestas aportasen al fortalecimiento de las trayectorias escolares considerando las problemáticas educativas de sobreedad, repitencia, abandono escolar; al tiempo que al acompañamiento de los alumnos en su tránsito a la escuela secundaria.

Fueron trece las experiencias desarrolladas a lo largo del año 2009. Con ellas se elaboró un banco de experiencias³ que puede ser consultado para conocer todos los proyectos. Para ejemplificar acciones posibles con distintos actores sociales consideramos las siguientes tres experiencias.

¹ Puede consultarse sobre el Proyecto en <http://www.me.gov.ar/fopiie/fopiie.html>.

² <http://www.me.gov.ar/fopiie/componente4.html>.

³ <http://www.bexfopiie.educ.ar>.

A. Formosa (Formosa)

Proyecto “Ayudemos a Nuestros Niños”

Con el objetivo de fortalecer las trayectorias de los alumnos, y acompañar su tránsito a la escuela secundaria, se desplegaron una serie de estrategias simultáneas y complementarias: cada escuela contó con un maestro de apoyo en un espacio de taller y un tutor que hizo de vínculo entre la escuela y la familia de los alumnos. Al mismo tiempo se ofrecieron espacios de taller para folklore y educación física. Cada escuela trabajó con una organización de base que integra la Federación de Organizaciones Comunitarias de Formosa.

Se destaca en esta experiencia que, si bien el proyecto no logró promover la red entre ambos grupos de escuelas por la modalidad de funcionamiento de la Federación, propició un vínculo en muchos casos inaugural entre organizaciones comunitarias y las escuelas. Esto impactó de manera positiva aportando recursos materiales y humanos especialmente en escuelas localizadas en barrios aislados de la capital formoseña, por ejemplo en La Maroma. No obstante abre el desafío de profundizar y dar continuidad al nuevo modo de vincularse tanto por parte de las organizaciones como las escuelas.

Desarrollado por la Federación de Organizaciones Comunitarias de Formosa junto a dos redes escolares.

1. Barrios Sagrado Corazón de María, 12 de Octubre, Villa Hermosa, Mariano Moreno y La Colonia. Escuelas que conforman la Red Escolar:

- Escuela N° 82
- Escuela N° 373
- Escuela N° 426
- Escuela N° 491
- Escuela N° 532

2. Barrio Namqom y Villa Lourdes. Escuelas que conforman la Red Escolar:

- Escuela N° 290
- Escuela N° 331
- Escuela N° 335
- Escuela N° 379
- Escuela N° 525

B. Las Heras (Mendoza)

Proyecto “Escuelas Construyendo Identidad”

Las tres escuelas, bajo cobertura PIIE, se encuentran ubicadas en los barrios El Resguardo, 26 de Enero y Belgrano

En esta experiencia el objetivo fue fortalecer vínculos intra e interinstitucionales y promover la apropiación reflexiva de la doctrina de protección integral de la infancia y la adolescencia por parte de los sujetos de la comunidad educativa. El proyecto propuso el trabajo articulado entre las escuelas desarrollando talleres destinados a alumnos de 4° grado. Tales instancias estuvieron organizadas en tres ejes progresivos: Arte (pintura, teatro, literatura), Comunicación y Debate. Los talleres fueron realizados a contraturno y convocaron conjuntamente a los niños y las niñas de las tres escuelas.

Se previó en forma paralela la realización de jornadas docentes de reflexión, evaluación y producción pedagógica a partir de los ejes que el proyecto iba desplegando. Asimismo se realizaron muestras de las producciones de los niños sobre cada uno de los talleres abiertas a toda la comunidad.

El proyecto resultó altamente significativo tanto para los alumnos protagonistas de las actividades como para equipos docentes y directivos en la medida en que la propuesta pedagógica y las dinámicas movilizaron los vínculos entre los niños y sus docentes y entre los docentes de las distintas escuelas.

Desarrollado por la Biblioteca Popular “Casa por la cultura y la memoria popular” y las siguientes escuelas:

- Escuela N° 1-652 “Julio Quintanilla”
- Escuela N° 1-657 “India Magdalena”
- Escuela N° 1-720 “Crucero ARA Gral. Belgrano”

C. San Miguel de Tucumán (Tucumán)

Proyecto “La familia partícipe de nuestra escuela”

El propósito del proyecto fue promover un clima educativo favorable al aprendizaje y generar una relación más estrecha entre la familia, la comunidad y la escuela. Para ello se realizó un diagnóstico sociocomunitario que relevara datos cualitativos y cuantitativos de la población destinataria e indagara sobre las representaciones que los destinatarios, padres y docentes, tenían en relación con el vínculo escuela-familia.

A partir de los resultados se llevaron adelante talleres de formación realizados por especialistas de las temáticas escogidas por los propios destinatarios: adicciones, educación sexual, violencia familiar. De manera simultánea se conformó un equipo de trabajo interinstitucional que se convocó trimestralmente a reunión de evaluación en proceso del proyecto.

Padres, alumnos y docentes destacaron las dinámicas y los espacios de taller que dieron lugar a diálogos inéditos con los niños, así como al tratamiento por parte de profesionales de los temas que les preocupan, valorando positivamente la experiencia.

Fue dificultosa la convocatoria a los padres, lo que significó una cantidad de padres menor a la prevista, en su mayoría que ya se encontraban cerca de la escuela. Los motivos de la baja participación tuvieron que ver con las condiciones laborales y con el propio dispositivo propuesto por el proyecto.

Se desprende de la experiencia por un lado, la importancia de revisar modos y sentidos de las convocatorias a las familias al tiempo que la necesidad de trabajar previamente con los docentes y directivos sobre ese vínculo.

Pese a la conformación del equipo interinstitucional el intercambio entre las escuelas no fue sostenido, imposibilitando la conformación o el inicio de una red interescolar que desafía a las instituciones participantes a revisar y perseverar la gestión de los intercambios.

Desarrollado por la Fundación Desarrollo y Equidad en dos redes de escuelas.

1. Red en la Comuna de San Pablo y Villa Nogués y El Manantial; barrios Manantiales, Punta del Monte, Centro, La Cañada, junto con las siguientes escuelas:

- Escuela Punta del Monte – San Pablo CUE: 9000.619
- Escuela Adolfo Kapeluz – El Manantial CUE: 9000.102
- Escuela Pcia. de Misiones N° 243 – La cañada CUE: 90000.363
- Escuela Pcia. del Chaco N° 12 CUE: 9000.006 (esta escuela no se encuentra bajo cobertura del Programa PIIE)

2. Red en la Comuna de Yerba Buena, barrios Villa Carmela y La Rinconada, junto con las siguientes escuelas:

- Escuela Joaquín V. González N° 113 CUE: 9000.976
- Escuela Ingeniero Felipe Bertres CUE: 9000.361
- Escuela Reconquista CUE: 9000.879
- Escuela Mate de Luna CUE: 9000.311 (esta escuela no se encuentra bajo cobertura del Programa PIIE)

Bibliografía

- Álvarez Uría, F. (1995): “Escuela y subjetividad”, *Cuadernos de Pedagogía*, N° 203, Barcelona, Praxis.
- Bauman, Z. (1990): *Pensando sociológicamente*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- / (2002a): *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- / (2002b): *En busca de la política*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Correa, Esperanza y Alfredo Correa (1987): *Escuela y participación comunitaria*, Buenos Aires, Humanitas, 1987.
- Cullen, C. (2008): “Educación y Desarrollo, ¿ética dónde habitas?”, conferencia dictada en el Seminario “Concepción multidimensional del desarrollo”, Posgrado en Educación y Desarrollo, Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores, ANEP, Uruguay.
- Dabas, E y N. Perrone (1999): “Redes en salud”, disponible en <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/redes.pdf>.
- Dirección de Educación Inicial y Primaria del Gobierno de Mendoza (2008): *Escuelas promotoras de derechos, obligaciones y valores. Construyendo ciudadanía*, Mendoza.
- Ezpeleta, J. (1995): *Escuelas y maestros*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Fernández Enguita, Mariano (2007): *Organización escolar y modelo profesional*, Madrid, Morata.
- Frigerio, G. y M. Poggi (1995): *Cara y ceca de las instituciones educativas*, Buenos Aires, Troquel.
- Frigerio, G. y M. Poggi (2002): *Instituciones y trayectorias escolares: replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas*, Buenos Aires, Santillana.
- Gentili, Pablo (1997): “El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina”, *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, N° 29, pp. 56-65.
- Gorz, André (1998): *Miserias del presente. Riqueza de lo posible*, Buenos Aires, Paidós.
- MECyT (2004): “Comunidad de aprendizaje”, documento PIIE.
- / 2007): *El Monitor de la Educación. Los Dossiers 2004-2007*, Buenos Aires.
- MECyT-OEA (2006): *Escuela y comunidad. Desafíos para la inclusión educativa*, Buenos Aires.
- Mercado, Ruth (1995): “Procesos de negociación local para la operación en las escuelas”, en Elsie Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Núñez, V. (2003): “Qué queda de la escuela”, conferencia dictada en el Seminario Internacional “Adolescencias: en los límites de las experiencias y las teorías”, CREFAL-CEM, Pátzcuaro (México), agosto-octubre.

- Pineau, P.; M. Caruso e I. Dussel (2001): *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.
- Poggi, Margarita (2002): *Instituciones y trayectorias escolares: replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas*, Buenos Aires, Santillana.
- Sandra Carli (comp.) (2006): *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, Buenos Aires, Paidós.
- Sennet, Richard (2000): *La corrosión del carácter*, Barcelona, Anagrama.
- Tenti Fanfani (2007): “La escuela y la cuestión social”, en *Ensayos de sociología de la educación*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- / (2009): “Educación y construcción de una sociedad más justa”, en *Entre docentes (lecturas para compartir)*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2008): *Trayectorias escolares*, Buenos Aires, OEA y Ministerio de Educación de la Nación.
- Trilla Bernet, J. (1995): “La escuela y el medio. Un reconsideración sobre el contorno de la institución escolar”, en *Volver a pensar la educación*, vol. I, Madrid, Morata.
- Tyack, D. y J. Tobin (1995): *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Zemelman, H. (1992): *Los horizontes de la razón. II. Historia y necesidad de utopía*, Madrid, Anthropos.
- Zibechi, Raúl (2006): *Dispersar el poder. Los movimientos sociales poderes antiestatales*, Buenos Aires, Tinta Limón.



Material de distribución gratuita



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación