

# ALIANZAS E INNOVACIONES EN PROYECTOS DE DESARROLLO EDUCATIVO LOCAL

Nerio Neirotti  
Margarita Poggi



Serie de Publicaciones  
sobre la Iniciativa  
"Comunidad de Aprendizaje"  
Fundación W. K. Kellogg



Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

IIPE - UNESCO

Sede Regional Buenos Aires





**ALIANZAS E INNOVACIONES  
EN PROYECTOS DE DESARROLLO  
EDUCATIVO LOCAL**

## Nerio Neirotti

Licenciado en Sociología (Universidad Nacional de Cuyo), Master of Public Affairs (University of Texas), candidato a Dr. en Ciencias Sociales (FLACSO Argentina). Se ha especializado en análisis, diseño y evaluación de políticas sociales. Ex - Director de Promoción Social y ex - Subsecretario de Control de la Gestión Pública del Gobierno de la Provincia de Mendoza (Argentina). Se ha desempeñado como consultor de organismos nacionales e internacionales y como profesor de grado y de posgrado en diversas universidades. Actualmente es consultor del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, Sede Regional Buenos Aires y Director de la Maestría en Políticas Públicas y Gobierno de la Universidad Nacional de Lanús.

## Margarita Poggi

Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Profesora a cargo de diversos seminarios de posgrados y maestrías. Autora de diversas publicaciones sobre instituciones educativas y evaluación. Ha sido Directora General de Planeamiento de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Consultora de diversos organismos nacionales e internacionales, entre ellos el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, Sede Regional Buenos Aires. Actualmente es Directora Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina.

**ALIANZAS E INNOVACIONES  
EN PROYECTOS DE DESARROLLO EDUCATIVO LOCAL**

**© Copyright UNESCO 2004**

**International Institute for Educational Planning**

**7-9 rue Eugène-Delacroix**

**75116, Paris, Francia**

**IIEPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires**

**Agüero 2071**

**(C1425EHS) Buenos Aires**

**Argentina**

**IIE/2006/PI/H/15**

**Foto de tapa: Néstor López**

# Índice

Prólogo	7
Introducción	12
Infografía	19
Capítulo 1: <b>Abordajes conceptuales introductorios</b>	21
Capítulo 2: <b>La gestión de los proyectos: contextos, participación, liderazgos y capacidades</b>	50
Capítulo 3: <b>Alianzas para la gestión y Comunidades de Aprendizaje</b>	97
Capítulo 4: <b>Innovaciones educativas en contextos de pobreza</b>	156
Capítulo 5: <b>Reflexiones finales</b>	220
<b>Bibliografía de referencia</b>	232
<b>Anexo metodológico</b>	232
<b>Descripción de los proyectos</b>	232

## Prólogo

La Iniciativa de Educación Básica “Comunidad de Aprendizaje” fue impulsada por la Fundación W. K. Kellogg en nueve países de América Latina y el Caribe a través de catorce experiencias de desarrollo educativo local y contó con la asistencia técnica del IPE para su desarrollo y sistematización.

Estas experiencias fueron diseñadas e implementadas por un conjunto muy diverso de instituciones, entre las cuales se encuentran Organizaciones no Gubernamentales, Universidades y gobiernos locales, todas ellas con una rica experiencia y trayectoria en innovaciones educativas en contextos de extrema pobreza.

Las hipótesis básicas que inspiraron esta Iniciativa sostienen que la educación es una variable clave en los procesos de desarrollo y que, para enfrentar los desafíos de una educación de buena calidad en contextos de pobreza, es indispensable construir alianzas entre los diferentes actores sociales que actúan en dichos contextos. La escuela sola, aislada del resto de las instituciones de la comunidad, no puede satisfacer los objetivos de los procesos de desarrollo y, a la inversa, los procesos económicos, políticos y culturales, tampoco son posibles ni sustentables sin una sólida base educativa. Los conceptos de educación como responsabilidad de todos y de alianzas estratégicas para satisfacer necesidades básicas de aprendizaje ocuparon un lugar muy relevante en el marco teórico con el cual se justificó este programa.

En este contexto se establecieron alianzas estratégicas entre organizaciones y actores de la comunidad: docentes, líderes juveniles y grupos de padres fueron los protagonistas principales de las redes conformadas para llevar a cabo las activida-

des previstas por cada proyecto. Pero también se estimuló la articulación de los proyectos con las autoridades y los gestores de políticas públicas para permitir una transferencia de resultados que permitiera expandir los aprendizajes y los beneficiarios de las iniciativas.

La sistematización de los resultados de los trabajos realizados ha dado lugar a esta serie de publicaciones cuyo objetivo principal es difundir las lecciones aprendidas por la Iniciativa de Educación Básica, Comunidad de Aprendizaje y por el trabajo conjunto realizado desde IPE - UNESCO con la Fundación W. K. Kellogg. Los otros libros que completan la serie son: 1) Gestión de proyectos de desarrollo educativo local. Reflexiones sobre un programa de formación; 2) Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe y 3) Evaluación de proyectos de desarrollo educativo local. Aprendiendo juntos en el proceso de autoevaluación.

En este libro se presentan las principales reflexiones que surgen a partir de la evaluación del conjunto de los proyectos. En primer lugar, se ofrece una introducción conceptual sobre tres aspectos centrales de la Iniciativa: (i) su propósito de renovar y ampliar la visión de la educación básica, en consonancia con la Declaración de la Conferencia Mundial sobre “Educación para Todos”, realizada en Jomtien en 1990; (ii) el desarrollo local, concebido como espacio de intervención privilegiada de los proyectos y (iii) la comunidad, en sus múltiples facetas y vertientes conceptuales, como sujeto protagónico de dichos proyectos y fuente de desarrollo de capital social.

En segundo lugar se analizan los procesos de gestión de estos proyectos, con especial atención a los contextos de pobreza en los cuales se desarrollan. Se tratan nociones tales como la de gestión integral, estratégica y asociada y se presentan las condiciones que imponen la problemática de la pobreza y la exclusión



social, la valoración de la educación como instrumento para romper el círculo de reproducción de la pobreza y la capacidad de proyección de las personas y las comunidades.

Para el análisis de la gestión estratégica de proyectos con características como las que aquí se consideran es preciso considerar la participación de los actores, la direccionalidad de los proyectos y los liderazgos en la gestión. Para finalizar, se dedica un apartado al análisis de los aprendizajes y las capacidades que los protagonistas de los proyectos y la comunidad en general pudieron construir o fortalecer, como medio para redireccionar sus propios proyectos y como componente del capital social ganado por la comunidad para darle sustentabilidad a su accionar y para sostener estos proyectos o emprender otros a futuro.

En el tercer capítulo se desarrollan tres conceptos claves para la Iniciativa, como son los de redes, alianzas y comunidades de aprendizaje. Todos aluden a grados de asociación entre diversos actores, individuales o institucionales. Las alianzas para la gestión de proyectos sociales se analizan tomando en consideración las variables de intensidad (vinculada con la direccionalidad de los proyectos) y de extensión (relacionada con la cantidad y diversidad de las organizaciones que las integran y los aportes que realizan en la asociación). Dado que la articulación entre estas variables implica tensiones y conflictos, se retoman los ejemplos que aportan los casos, para dar cuenta de las formas en que éstas se han resuelto en los proyectos de la Iniciativa.

En el cuarto capítulo se pretende profundizar la discusión sobre el papel de las innovaciones y el cambio en los sistemas educativos y en las escuelas. Esta temática genera discusión y polémica entre los especialistas en procesos de cambio educativo. La experiencia de estos proyectos permite apreciar algunas de las características más relevantes de las innovaciones: ampliar los marcos de la educación formal, promover la apertura de la escuela

la a la comunidad y experimentar estrategias de enseñanza - aprendizaje en escuelas que atienden niños y jóvenes pertenecientes a los sectores más pobres de la población. Asimismo, el estudio de las innovaciones permite confirmar la hipótesis según la cual no es posible transferir simple o linealmente una innovación de un contexto a otro. La diseminación y transferencia de innovaciones requiere un análisis muy riguroso de las condiciones que hagan posible este proceso.

El libro concluye con algunas reflexiones que retoman los tres ejes centrales del análisis efectuado: el desarrollo local, la constitución de redes y alianzas, y las innovaciones educativas. Al mismo tiempo que se presentan las reflexiones, se entrelazan con ellas algunas temáticas que quedan abiertas para investigaciones futuras que conduzcan a nuevos desarrollos conceptuales.

El análisis y las conclusiones presentadas en este libro pueden resultar de interés para distintos propósitos y destinatarios. En primer lugar, permiten que las organizaciones protagonistas de los proyectos se observen a sí mismas desde una perspectiva más abarcadora que su práctica cotidiana particular y eso les hace posible sacar conclusiones para mejorar las intervenciones futuras en proyectos similares. Del mismo modo, brindan observaciones útiles a otras organizaciones (gubernamentales y no gubernamentales) que intenten transitar caminos similares a los que se siguieron en esta experiencia. Asimismo, informan a los gobiernos en sus distintos niveles –nacional o federal, estadual o provincial, y municipal– acerca de experiencias significativas para diseñar o reformular políticas, en especial, las educativas. Y finalmente, proveen información valiosa a los centros académicos y de investigación interesados en políticas de desarrollo social y en su evaluación.

Todo este esfuerzo no hubiera sido posible sin el compromiso y la dedicación de cada coordinador/a de proyecto y sus res-

pectivos equipos. Asimismo, queremos destacar nuestro agradecimiento a los Directores de Programas de la Fundación W. K. Kellogg, Jana Arriagada y Blas Santos, que facilitaron y acompañaron el trabajo del equipo de nuestro Instituto, y al Director de la Fundación W. K. Kellogg para América Latina y Caribe, Francisco Tancredi, por la confianza depositada en el IIPE - UNESCO para el desarrollo de esta importante iniciativa.

**Juan Carlos Tedesco**

Director

IIPE - UNESCO Buenos Aires

# INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva que orientó al Programa de Evaluación de *Cluster* de la Iniciativa “Comunidad de Aprendizaje”, la evaluación es una herramienta importante para mejorar la eficacia de los proyectos, para producir conocimientos sobre este tipo de iniciativas y para diseminar las lecciones aprendidas en la ejecución de los proyectos.

El proceso de producción de conocimientos que surge de una evaluación es rico no sólo por los aprendizajes que iluminan el accionar de los diversos involucrados y por el debate e intercambios que se producen entre ellos, sino también porque deja abiertas las puertas hacia nuevos interrogantes e indagaciones. En ese sentido, este libro trasciende la evaluación aunque se apoya en la información que fuera recogida para la misma.

Esta evaluación estuvo orientada, en primera instancia, por el ideario y por las grandes preguntas que desde la Fundación W. K. Kellogg se han sostenido para esta Iniciativa. Asimismo, se pretendió generar nuevos conocimientos sobre modalidades alternativas y novedosas para el tratamiento de problemáticas educativas específicas en variados contextos de América Latina y el Caribe.

En primera instancia se elaboró el diseño de la evaluación de *cluster*; el cual fue presentado en sus rasgos más generales a los coordinadores e integrantes de los equipos de los catorce **proyectos**<sup>1</sup>. A continuación se realizaron las visi-

<sup>1</sup> El desarrollo de la metodología se presenta en el Anexo I.

tas de trabajo de campo a cada uno de ellos, mientras éstos desarrollaban sus procesos de autoevaluación, cuyos resultados, además, han constituido un valioso aporte para la evaluación de *cluster*. En consonancia con los principios sostenidos desde este proceso, se pretendió que la evaluación de *cluster* contribuyera a enriquecer la autoevaluación a partir de ofrecer una mirada integradora y contextualizada de cada proyecto. En la misma línea, no se concibió a esta evaluación como una sumatoria de partes –o, dicho en otros términos, como una adición de los resultados de cada proyecto–, sino que se pretendió construir información relevante orientada por el ideario de la Iniciativa, el cual constituyó el marco a partir del cual se diseñaron las intervenciones de los proyectos. Por ello, en el capítulo primero se parte de un recorrido inicial por algunas nociones clave presentes en dicho ideario, como son la educación básica, el desarrollo local y la comunidad, las cuales son retomadas a lo largo de la producción desde la óptica que aporta la información recogida en el campo y la mirada más rica que ofrecen los marcos conceptuales que se desarrollan para interpretar las experiencias analizadas.

Tanto en el diseño como en la metodología se organizó la recolección de información en torno a cinco dimensiones, que también se desprenden del mismo ideario: contexto de pobreza, alianzas, gestión de proyectos, capacidades e innovaciones educativas. Las indagaciones a través de las distintas fuentes utilizadas recuperaron las diferentes voces y las peculiaridades que han caracterizado a cada proyecto, por su singularidad y por la especificidad del territorio local en el que se desarrolló. Al mismo tiempo, las dimensiones mencionadas permitían analizar transversalmente las catorce expe-

riencias, pretendiendo dar cuenta de una construcción teórica común para el conjunto de la Iniciativa.

Esta publicación toma como base la evaluación realizada, pero no la reproduce literalmente en su presentación. Así, a la primera etapa de escritura, más apegada a cada una de las dimensiones detalladas anteriormente, le sucedió otra –cuyo resultado es el que se ofrece– en donde, si bien se abordan los temas que integraban cada dimensión, éstos se articulan de una forma que permite dar cuenta, más cabalmente, de una visión integrada del conjunto. Fue necesario realizar una indagación teórica en profundidad, para contar con una explicación acerca de la problemática local y de la comunidad, en relación con la educación básica. A medida que se fue avanzando en la recolección y análisis de información, el abordaje se enriqueció con hallazgos encontrados en la literatura relacionada con el tema. Le sucede un capítulo que integra aspectos vinculados con la gestión de proyectos, aspectos contextuales de los espacios locales, la tensión entre direccionalidad y participación, los liderazgos y las capacidades desarrolladas a partir de esta experiencia, en el marco de contextos de pobreza en la región. Este capítulo pretende, en este sentido, dar cuenta de los procesos que tuvieron lugar en la experiencia desde una nueva mirada más cabal y completa.

Los capítulos relacionados con las alianzas y las innovaciones educativas son los que mantienen más claramente recortadas dos de las dimensiones del diseño original. Se prefirió mantenerlas de este modo, aunque enriquecidas por distintos aportes, porque allí se desarrollan temáticas que las muestran como claros resultados de la Iniciativa, si bien apoyados en cada experiencia local, pero con una nueva perspec-

tiva –como sucede cuando se incluye el análisis transversal y son entendidas como productos resultantes del conjunto de la experiencia–.

La producción de información previó, desde el inicio, que distintas audiencias podían resultar interesadas en el conocimiento generado a partir de la evaluación, desde las organizaciones involucradas en los proyectos u otras que quisieran emprender caminos similares, hasta los tomadores de decisiones en políticas públicas –sociales en general y educativas en particular– o miembros de instituciones académicas y de investigación. Todos, con mayor o menor grado de implicación en las temáticas centrales abordadas, pueden beneficiarse del conocimiento producido, ya sea que acuerden con sus hallazgos o que los discutan. En uno y otro caso se habrá dado un paso más en la construcción de marcos teóricos sustentados en la evidencia empírica que proviene de experiencias concretas desarrolladas en contextos de pobreza en América Latina.

Representar la realidad por medio de un análisis siempre implica hacer un recorte de la misma. Conceptos, categorías y relaciones dan como resultado un esquema de la realidad que, a la vez que la explica, la limita. En este sentido, la enorme riqueza que contienen las catorce experiencias de la Iniciativa “Comunidad de Aprendizaje” dista mucho de estar representada cabalmente en este texto. Plena de novedades y ricas propuestas, la comunidad que de hecho han conformado estos proyectos es una fuente valiosa de información y motivación con la que se verán beneficiados aquéllos que estén preocupados por ampliar las posibilidades de acceso a una educación con mayor equidad y calidad, sin perder un horizonte de igualdad.

Los autores agradecen a Francisco Tancredi, Jana Arriagada, Blas Santos, Juan Carlos Tedesco e Ignacio Hernaiz por su confianza y apoyo; a los consultores que los acompañaron en el trabajo de campo: Beatriz Cuello, Fernando Groisman, Gladys Kochen, Néstor López, Guiomar Namó de Melo, Mariano Palamidessi, Brenda Pereyra, Carolina Schillagi y Miguel Vallone; a los equipos de los catorce proyectos de la Iniciativa “Comunidad de Aprendizaje”, que compartieron generosamente su experiencia; y a todo el staff del IIPE – UNESCO Buenos Aires, por su cálida colaboración.

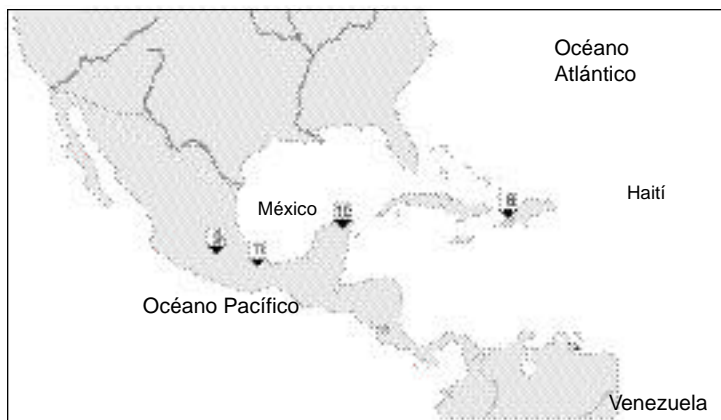
















## DENOMINACIÓN DE LOS PROYECTOS

Dado que en numerosas ocasiones se hace referencia a los proyectos y a sus organizaciones promotoras, mencionar cada uno de ellos con la denominación completa haría muy compleja la lectura del texto. Por ello se ha preferido simplificar la mención de los proyectos, mediante la referencia al lugar, zona o región en donde se desarrollaron las experiencias, o a través de la localización de la sede de la organización promotora.

A los efectos de aclarar, entonces, la denominación adoptada para mencionar los proyectos, presentamos a continuación las referencias que permiten identificarlos rápidamente en el desarrollo del trabajo y en el Anexo en el cual se ofrecen las síntesis respectivas. Se aclara además que el orden de presentación corresponde al orden alfabético de los países sede de los catorce proyectos.

<b>País sede del Proyecto</b>	<b>Denominación utilizada</b>	<b>Nombre completo del Proyecto</b>
ARGENTINA	Tandil	"PAMPAS" Profundización y ampliación de la oferta institucional y perfeccionamiento docente.
BRASIL	Aracatí	Programa Zumbi de Desenvolvimento das Aprendizagens.
	Caparaó	Educação Ambiental em Caparaó: proposta de construção de uma comunidade de aprendizagem
	San Pablo	Integrar pela Educação
CHILE	Cerro Navia	Participación comunitaria como estrategia para abordar el problema del trabajo infantil y falta de oportunidades para los jóvenes en la Comuna de Cerro Navia.
	Temuco	Gestión participativa en educación - Kelluwün.
ECUADOR	Esmeraldas	Fortalecimiento de la actoría de niños, niñas, adolescentes y jóvenes del Valle de San Rafael.
HAITÍ	Furcy	Furcy como feria de aprendizaje.
MÉXICO	Mérida	Acción educativa para el desarrollo comunitario en San Antonio Siho.
	Querétaro	La escuela como espacio de convergencia para la transformación educativa.
	Zautla	Red de Comunidades de Aprendizaje: propuesta para el fortalecimiento de procesos locales de autonomía social en comunidades indígenas y campesinas de México.
PERÚ	Villa El Salvador	Red de Educación y Desarrollo.
URUGUAY	Montevideo	Proyecto "Comunidad de Aprendizaje".
VENEZUELA	La Vega	Proyecto La Vega: un barrio movlizado en torno a su propio proyecto educativo y cultural.



- |  |  |
|--|--|
| <p> Pampas. Profundización y ampliación de la oferta institucional y perfeccionamiento docente. Sala de Lectura<br/>Argentina, Tandil</p>   | <p> Furcy como feria de aprendizaje<br/>Haiti, Port-au-Prince, Departement de l'Ouest</p>   |
| <p> Programa Zumbi de Desenvolvimento das Aprendizagens<br/>Brasil, Aracati - Ceará</p>  | <p> La escuela como espacio de convergencia para la transformación educativa - LECECE<br/>México, Corregidora, Querétaro</p>  |
| <p> Educação Ambiental em Caparaó: proposta de construção de uma comunidade de aprendizagem<br/>Brasil - Minas Gerais</p>   | <p> Acción educativa para el desarrollo comunitario<br/>México, San Antonio Siho, Yucatán</p>   |
| <p> Integrar pela Educação<br/>Brasil, São Paulo</p>  | <p> Red de Comunidades de Aprendizaje: Propuesta para el fortalecimiento de procesos locales de autonomía social en comunidades indígenas y campesinas de México<br/>México, Zautla, Puebla</p> |
| <p> Participación comunitaria como estrategia para abordar el problema del trabajo infantil y falta de oportunidades para los jóvenes en la comuna de Cerro Navia<br/>Chile, Santiago</p> | <p> Red de Educación y Desarrollo<br/>Perú, Distrito de Villa El Salvador, Lima</p>   |
| <p> Gestión Participativa en Educación-Kelluwün<br/>Chile, Temuco</p>   | <p> Proyecto Comunidad de Aprendizaje<br/>Uruguay, Montevideo</p>   |
| <p> Fortalecimiento de la actoría de niños, niñas, adolescentes y jóvenes del Valle de San Rafael<br/>Ecuador, Esmeraldas - Valle San Rafael</p>  | <p> Proyecto La Vega: un barrio movilizado en torno a su propio proyecto educativo y cultural<br/>Venezuela, Caracas</p>  |



## Capítulo 1: ABORDAJES CONCEPTUALES INTRODUCTORIOS

El propósito de este capítulo es ofrecer una introducción conceptual sobre temas que moldean las reflexiones de los capítulos posteriores que abordan la problemática de la gestión de proyectos, alianzas, comunidades de aprendizaje e innovaciones educativas. De este modo, antes de avanzar sobre los temas sustantivos en los que se centró la evaluación, se impone la necesidad de clarificar tres aspectos: el propósito de la intervención de los proyectos (ampliar las bases de la educación básica), el espacio de desarrollo de los mismos (el ámbito local) y el sujeto protagónico (la comunidad).

En primer lugar se presenta el ideario de la Iniciativa “Comunidad de Aprendizaje” y su relación con la propuesta de “Educación para Todos”, sobre la cual se inspiró. A posteriori se aborda la problemática del desarrollo local, se avanza sobre una definición de “lo local” en relación con el fenómeno de la globalización y se intenta explicar la lógica de este espacio. Finalmente, se avanza en el análisis de la comunidad, repasando varias definiciones sobre la misma para proponer finalmente el concepto que sirve de marco a este trabajo.

## La Iniciativa de Educación Básica y su inserción en “Educación para Todos”

En 1997, la Fundación W. K. Kellogg lanza la convocatoria Iniciativa de Educación Básica “Comunidad de Aprendizaje”, la cual se enmarca explícitamente en la Declaración de la Conferencia Mundial sobre “Educación **para Todos**”<sup>1</sup>, realizada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990.

Con dicha propuesta la Fundación W. K. Kellogg pretende contribuir a hacer realidad una visión renovada de la *educación básica*. Cuando se habla de educación básica se busca “*promover, potenciar y desarrollar todas las instancias y formas de aprendizaje que están o pueden estar al alcance de las personas* a fin de asegurar que niños, jóvenes y adultos puedan desarrollar plenamente sus capacidades y talentos y adquirir los conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarios para sobrevivir, vivir y trabajar con dignidad, con plena conciencia de sus derechos y responsabilidades, y continuar aprendiendo a lo largo de toda **la vida**”<sup>2</sup>.

Las características o ideario común de la Iniciativa, que se detallan a continuación, constituyeron el marco para

<sup>1</sup> “Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje”. Entre las muchas publicaciones sobre el tema, puede consultarse: Comisión Interinstitucional de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje: una visión para el decenio de 1990*, PNUD, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL, 1990.

<sup>2</sup> Fundación W. K. KELLOGG, *Iniciativa de Educación Básica “Comunidad de Aprendizaje”*, Documento de la convocatoria, 1997. El ideario también se re-toma de este documento.

el proceso de selección de los catorce proyectos y brindaron las orientaciones para la intervención de los mismos:

- Concentración en torno a un territorio determinado.
- Construcción sobre procesos ya en marcha.
- Niños y jóvenes como beneficiarios y actores principales.
- Procesos participativos en el diseño, ejecución y evaluación del plan educativo.
- Proyectos asociativos y construcción de alianzas.
- Orientación hacia el aprendizaje y énfasis sobre la innovación pedagógica.
- Revitalización y renovación del sistema escolar público.
- Prioridad sobre la gente y el desarrollo de recursos humanos.
- Intervención sistémica y búsqueda de articulaciones.
- Sistematización, evaluación y difusión de la experiencia.
- Construcción de experiencias demostrativas.
- Continuidad y sustentabilidad de los esfuerzos.
- Procesos y resultados de calidad con uso eficiente de los recursos.

Los rasgos esenciales de la Iniciativa, según diversos **documentos**<sup>3</sup>, son los siguientes:

<sup>3</sup> Al ya mencionado documento de la Fundación, puede agregarse: R. M. Torres, "Comunidad de Aprendizaje: una iniciativa para América Latina y el Caribe", en *Novedades Educativas*, N° 94, Buenos Aires, 1998.

- Es un programa de base local y comunitaria. Parte de la necesidad de concentrar esfuerzos en comunidades y áreas geográficas determinadas, tanto urbanas como rurales.
- Parte de la premisa de que toda comunidad humana posee recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje operando, que es preciso identificar, valorar, desarrollar y articular a fin de construir un proyecto educativo y cultural que parta de las propias necesidades y posibilidades.
- Adopta una visión amplia de lo educativo, que abarca no sólo el aparato escolar sino todos los ámbitos posibles de aprendizaje. Se inscribe en un enfoque de “educación comunitaria”, “educación para todos”, y “aprendizaje permanente”, asumiendo como eje el aprendizaje más que la educación.
- Involucra a niños, jóvenes y adultos, valorando el aprendizaje intergeneracional y entre pares, la importancia de la educación de adultos para la formación y el bienestar de niños y jóvenes, y el potencial de los jóvenes como educadores y agentes activos de su propia educación, de la transformación del sistema escolar, y del desarrollo familiar y comunitario.
- Se basa en la premisa de que únicamente un esfuerzo conjunto entre hogar y escuela, educación extra-escolar y escolar, instituciones públicas y privadas, y el aprovechamiento de todos los recursos humanos disponibles en cada comunidad pueden hacer posible una genuina educación para todos.
- Estimula la búsqueda y el respeto por lo diverso y, en consecuencia, por los proyectos educativos y culturales espe-



cíficos de cada comunidad. Promueve, por lo tanto, la construcción de experiencias demostrativas y diversas, capaces de inspirar a otros, más que con potencial para ser replicadas.

- Busca mostrar la importancia y el potencial que tiene el desarrollo de sistemas endógenos de aprendizajes generados y desarrollados a nivel comunitario, basados en la cooperación, la solidaridad, la voluntad, el aprendizaje intergeneracional y la sinergia de los esfuerzos a nivel local.
- Propone un cambio educativo de abajo hacia arriba con el propósito de influenciar los modos tradicionales de tomar decisiones en el campo educativo, tanto en el nivel local como en el regional y nacional, así como los modos tradicionales de cooperación internacional en educación.

Desde su misma definición, la Iniciativa retoma literalmente, tal como se afirmó antes, algunos de los principios y objetivos de “Educación para Todos”: en particular, se encuentra una correspondencia con la visión ampliada de la educación, la universalización del acceso y la promoción de la equidad; la atención en el aprendizaje y no sólo en la enseñanza; el fortalecimiento de la concertación de acciones entre autoridades nacionales, regionales y locales, entre autoridades educativas y de otros sectores; la cooperación entre organismos gubernamentales y no gubernamentales y entre éstos, las familias y la comunidad.

Esta propuesta, como otras que se vienen desarrollando en América Latina, pretende responder a algunos de los problemas educativos de la región, generando ciertas

condiciones que permitan encontrar alternativas novedosas para ellos.

Uno de los principales problemas remite a los límites que plantea el modelo escolar universalizado y diseñado para una población “tipo”, predominantemente urbana y de un cierto sector social (la clase media), que surgió con la constitución de los Estados-Nación, el cual parece desconocer la diversidad social, cultural, étnica, etc., que caracteriza a la población de niños y jóvenes con acceso a la escuela. La homogeneidad presente en la estructuración de los sistemas educativos nacionales de algunos de los países de la región (que en su momento aseguró la distribución de conocimiento socialmente significativo y favoreció la constitución de ciudadanos y, con ambas cuestiones, contribuyó a la integración social), se constituyó también sobre un desconocimiento de la diversidad que evidencia la coexistencia de distintas culturas y de las diferencias **sociales**<sup>4</sup>. A esto puede sumarse el bajo impacto de algunas estrategias también universalmente implementadas para promover cambios o transformaciones en sistemas educativos altamente burocratizados.

Por otra parte, puede agregarse a la anterior otra característica de la educación en América Latina, estrechamente

<sup>4</sup> S. Deschenes, L. Cuban y D. Tyack, “Mismatch: Historical Perspectives on Schools and Students who Don’t Fit Them”, en *Teachers College Record*, Columbia University, Vol 103, Nº 4, Agosto 2001, p. 525-547. Desde otra vertiente teórica, pero en una línea confluyente, Dubet sostiene el declive del programa institucional de la modernidad, el cual se propuso combinar la socialización de los individuos y la formación de un sujeto en torno a valores universales y articular la integración social de los individuos y la integración sistémica de la sociedad. F. Dubet, *Le déclin de l’institution*, Paris, Seuil, 2002.

vinculada con ella, a saber, la consolidación de circuitos alternativos para responder de forma innovadora a las necesidades de educación presentes en contextos específicos y locales. En la medida que lo educativo se reduce a lo escolar, el aparato institucional encuentra menores posibilidades de satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los sujetos sociales y de allí la generación de alternativas para sectores de la población que no se integran o quedan en los márgenes del sistema formal. La búsqueda e implementación de estrategias, valiosas en muchos casos, para responder mejor a los requerimientos que plantean determinados grupos poblacionales, trae aparejado el problema de que estas nuevas modalidades no siempre se han articulado con la educación formal ni traducido en estrategias que impactan en las políticas educativas orientadas a la educación básica para todos los ciudadanos.

La experiencia de educación popular desarrollada en América latina, en tanto acción pedagógica, cultural y política, y su sistematización, brindan aportes por el énfasis en el diálogo de saberes entre los sujetos que participan en el acto educativo, la opción por la población pobre y el énfasis puesto en la autoconstitución de sujetos **autónomos**<sup>5</sup>. Si bien las manifestaciones tradicionales de educación popular han teni-

<sup>5</sup> Es inevitable la mención a Paulo Freire, cuya obra despliega los fundamentos antropológicos y filosóficos, además de los metodológicos, que destacan el carácter eminentemente político de la práctica docente y su potencial transformador. Subsidiaria de la perspectiva freiriana, la pedagogía crítica, o pedagogía de la resistencia, entiende al docente como un sujeto político, con capacidad de producir y transmitir visiones del mundo y de la sociedad distintas a las que imponen las clases dominantes; es un intelectual capaz de producir "ideología contrahegemónica". Véase Pablo Freire, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1972 y Pablo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 1969.

do un fuerte sesgo de oposición y rechazo del Estado, en la actualidad el enfoque ha sido revisado y se ha desarrollado una nueva sistematización. En ésta se modifica la posición contestataria y el soslayamiento de la escuela en tanto institución de la educación formal. En este sentido, aparecen propuestas de articulación de las instancias formales y no formales de educación y una nueva perspectiva ante lo público, ya sea que se trate de influir en el diseño y ejecución de políticas públicas, o de incidir en la conformación de percepciones, sentido y prácticas dentro de la sociedad **civil**<sup>6</sup>.

El sistema educativo formal no monopoliza el proceso de aprendizaje ni son los docentes los únicos que enseñan. Las organizaciones comunitarias y los espacios públicos locales son ámbitos donde los sujetos aprenden, incorporando valores y hábitos, desarrollando capacidades (sean éstas para producir bienes o servicios o para ejercer sus derechos y responsabilidades ciudadanas). Las comunidades, a su vez, cuentan con sus propias instituciones y agentes de enseñanza y aprendizaje: familias, iglesias, clubes, organizaciones de vecinos, bibliotecas, mercados, fábricas, organizaciones productivas. En consecuencia, resulta necesario observar qué se aprende en esta comunidad donde la escuela es un actor más y quiénes son los actores de este proceso de aprendizaje que trasciende el sistema educativo formal.

Un tercer aspecto que puede mencionarse también se refiere a la creciente discordancia entre las culturas escolares y las comunitarias y, en particular, entre las culturas escola-

<sup>6</sup> Consejo de Educación de Adultos de América Latina (Secretaría General), “Educación popular: Nuevos horizontes y renovación de compromisos”, en *La Piragua* N° 18, 2000, <http://www.ceaal.org/ligas/006.html>

res y las juveniles, especialmente a la luz de las nuevas configuraciones de la infancia y la **juventud**<sup>7</sup>. Aquí cabe resaltar la dificultad para definir cortes en la población escolar según edad, ya sea por la incorporación temprana a los ámbitos productivos o por las características culturales propias de los grupos comunitarios. Al respecto no pueden desconocerse las definiciones que caracterizan y se superimponen a estas categorías conceptuales (niñez, adolescencia, juventud) según las culturas predominantes en las diversas comunidades.

Por último, una novedad que se introduce con mayor énfasis en los últimos tiempos se vincula con la participación de organizaciones comunitarias locales, además de las instituciones formales de educación. Estas asociaciones no tienen como propósito central la educación, sino que están orientadas a promover el desarrollo social o cumplen un rol destacado en la producción de bienes y servicios para elevar la calidad de vida de la comunidad. De este modo agregan a los ámbitos de educación formal, procesos educativos denominados como “no formales”, que se desarrollan en relación con quehaceres productivos y de promoción comunitaria. Además, la incorporación de instancias “informales” de aprendizaje (fuentes y formas de aprendizajes individuales y colectivos que existen en las comunidades, la familia, los medios de comunicación) junto con los objetivos de satisfacción de necesidades humanas de las comunidades, agregan una nota distintiva que es importante destacar.

Este aspecto conduce a una reconfiguración de la edu-

<sup>7</sup> S. Carli (comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*, Buenos Aires, Santillana, 1999, en particular el capítulo de Carli, “La infancia como construcción social”.

cación, en consonancia con la concepción de Educación para Todos, para entenderla como una práctica cultural que atraviesa todos los espacios y procesos sociales y todas las edades de las personas y que, en consecuencia, ya no queda circunscripta a la escuela. Esta misma posición lleva a postular, según afirma C. Coll,

“la necesidad de una mayor articulación, por una parte, entre las escuelas y la educación escolar y, por la otra, los escenarios y prácticas educativas no escolares que tienen una influencia igualmente decisiva sobre el desarrollo, la socialización y la formación de las personas, y redefinir las funciones, competencias y responsabilidades educativas de estos escenarios, así como a potenciar el establecimiento de un compromiso entre todos ellos en torno a esta **redefinición**”<sup>8</sup>.

Por ello, interesa en particular recuperar de la experiencia de la Iniciativa aquellos aportes que permitan revisar o replantear los modelos educativos actuales en el contexto particular de América Latina, así como proponer alternativas para dar respuestas a algunos de los planteos aquí mencionados.

<sup>8</sup> C. Coll, “La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos. Reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar”, en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*, México, Consejo Mexicano de Investigación educativa, AC, 2003, p. 16.

## Desarrollo local

Junto con el aporte de la corriente de educación popular –y otras experiencias similares de “educación permanente”– se encuentran ideas que resultan de interés en los trabajos de conceptualización del desarrollo local. Al respecto, la Iniciativa propone el fortalecimiento del desarrollo local y el empoderamiento de los sectores pobres de la población.

Ha habido un gran desarrollo de la temática de lo local a partir del avance del proceso de globalización y del debilitamiento de los Estados nacionales. Los estudios sobre el espacio local han pasado de la vieja propuesta de los ‘60, de desarrollo de comunidades (donde la idea de comunidad tenía una connotación estrechamente vinculada con “el espacio de los pobres”), a la preocupación por la descentralización en el marco de las políticas de reforma del Estado (ya sea en la línea de las propuestas francamente neoconservadoras, propulsoras de una vuelta al Estado mínimo, o del **neoinstitucionalismo**<sup>9</sup>, preocupado entre otras cuestiones por generar instituciones que permitan regular eficientemente el ingreso de las sociedades atrasadas en la economía global).

No faltan posturas en las que el desarrollo local se concibe como propuesta alternativa, opuesta, o al menos indiferente a los programas de desarrollo provincial / estadual

<sup>9</sup> Véase Douglas North, *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, México, FCE, 1993. Mayor información sobre el nuevo institucionalismo puede encontrarse en B. G. Peters, *El nuevo institucionalismo. Teoría institucional en ciencia política*, Barcelona, Gedisa, 2003, y en W. Powell y P. Di Maggio, *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, FCE, 1999.

o nacional –en algunos casos, hasta como resistencia al proceso globalizador–. Tampoco están ausentes las perspectivas de contenido opuesto, que reducen los ámbitos locales a cumplir un papel periférico o de “ejecución” de políticas cuyas decisiones se toman en niveles centrales. Pero, tal como lo señala Arocena<sup>10</sup>, en las localidades no se constituyen sociedades autárquicas sin elementos comunes y conexiones entre ellas ni son éstas simples lugares de reproducción de determinantes globales: lo local es espacio de inscripción de la globalidad a la vez que instancia de producción de la realidad social.

Siguiendo este razonamiento, no se puede concebir el desarrollo a nivel local si no es impulsado, estimulado, apoyado o coordinado por instancias espaciales y jurisdiccionales más abarcadoras –nacionales, provinciales / estadales– en las cuales se juegan las variables macroeconómicas de la producción y el empleo o las políticas de inversión en recursos humanos (salud, educación) que requieren criterios homogéneos. A su vez, la dinámica del poder, los recursos con que se cuenta, su cultura y el capital social de cada localidad le dan a ésta una impronta identitaria que la distingue de las demás.

En cuanto a la conceptualización de la relación global-local existen posiciones contrapuestas: o se concibe que son

<sup>10</sup> J. Arocena, “Los paradigmas del desarrollo y lo local”, en *Cuadernos de CLAEH* N° 41, 1987/1. Por su parte, Pierre Bourdieu, al analizar los campos locales en relación con la política de vivienda en Francia, señala: “...no se puede concebir la relación entre lo «nacional» y lo «local», el «centro» y la «periferia», como la de la regla universal y la aplicación particular, la concepción y la ejecución”. P. Bourdieu, *Las estructuras sociales de la economía*, Buenos Aires, Manantial, 2000.



dos polos en lucha, o bien se señala la existencia de una li-gazón entre ambos planos con posibilidades de articulación. En el intento de contribuir a la elaboración de un marco teó-rico para el desarrollo local, Arocena<sup>11</sup> plantea que hay dos percepciones frente a los avances de la globalización:

- Una, que supone que se está produciendo una nueva for-ma de modernidad, cuya racionalidad se encuentra en la afirmación de lo global sobre los restos de los viejos Es-tados-Nación y las viejas identidades que intentan resis-tir de manera caótica.
- La otra, que enfatiza la disociación creciente en la socie-dad contemporánea, entre una forma de racionalidad ins-trumental que caracterizó a la sociedad industrial (la tec-nología, desarrollándose en procesos autónomos y homo-géneos) y las identidades étnicas, generacionales, regio-nales, de género, etc.

Es en este último punto de vista, según el autor, donde lo lo-cal puede aparecer como lugar privilegiado para articular los procesos de desarrollo y las identidades locales. Luego de preguntarse si resulta posible escapar a la polarización dile-mática, Arocena responde que “el análisis de los procesos de desarrollo local nos estaría planteando el difícil desafío de mantener al mismo tiempo una apertura total a lo particular y una capacidad de observación de las maneras como se ins-

<sup>11</sup> J. Arocena, “Globalización, integración y desarrollo local”, en A. Vázquez Barquero, y O. Madoery (comps.), *Transformaciones globales, instituciones y políticas de desarrollo local*, Rosario, Homo Sapiens, 2001.

cribe lo universal en lo **particular**<sup>12</sup>. Recuerda luego que es este interés el que ha llevado a distintos teóricos a hablar de “paradoja”, “articulación”, “coexistencia de contrarios” o “comprensión compleja”.

Coincidentemente, Borja y Castells conciben lo local como centro de gestión de lo global en el nuevo sistema **tecnológico-económico**<sup>13</sup>. A su vez, Ruiz Ballesteros afirma que “la localidad nunca es autónoma, sino que es la confluencia de tendencias culturales globales y de un sistema económico ya casi compartido en todo el planeta”. Pero advierte: “al mismo tiempo, esas tendencias globales encuentran en las localidades ciertas soluciones particulares, porque si bien la localidad es presa de la globalidad, también permite desarrollos y respuestas particulares hacia adentro –que a veces alcanzan un efecto hacia **fuera**–”<sup>14</sup>.

Sergio **Boisier**<sup>15</sup> –siguiendo a **Muller**<sup>16</sup>– explica que la lógica de la regulación horizontal (territorial, local) propia de la fase pre-industrial del capitalismo coexiste –nunca desapareció del todo en América Latina– con la regulación vertical propia de la industrialización y la modernización, pero ante la crisis de las instituciones centrales que fueron eficaces en la fase expansiva del ciclo (en la gestión de los mercados de trabajo, en la difusión y adaptación de la tecnología, etc.) cobran

<sup>12</sup> Ídem, p. 35.

<sup>13</sup> Citado por S. Boisier, “Desarrollo (local) ¿De qué estamos hablando?”, en Vázquez Barquero y Madoery (comps.), *op. cit.*, 2001.

<sup>14</sup> E. Ruiz Ballesteros, *Construcción simbólica de la ciudad. Política local y localismo*, Miño y Dávila, Madrid, 2000, p. 11.

<sup>15</sup> S. Boisier, *op. cit.*, 2001.

<sup>16</sup> P. Muller, *Les politiques publiques*, Paris, Presses Universitaires de France, 1990.

fuerza las inquietudes orientadas al fortalecimiento de las formas horizontales de regulación. Se puede advertir cierta coincidencia con el planteo de Castel cuando afirma que los procesos de desafiliación, consecuencia de la crisis de la sociedad salarial, son menos traumáticos –o bien son neutralizados o contenidos– en aquellas sociedades donde subsisten regulaciones de la sociabilidad primaria (sistemas de reglas que vinculan directamente a los miembros de un grupo sobre la base de la pertenencia familiar, de vecindario o de trabajo sin la mediación de instituciones **específicas**)<sup>17</sup>.

En síntesis, el desarrollo local es concebido como un desarrollo humano o “a escala humana”, en un ámbito con posibilidades de interacción cotidiana entre los distintos actores, constituyendo un medio de resguardo de la identidad y bienestar de la población en el marco de un proceso creciente de globalización. Lo local es el espacio de reproducción de la calidad de vida a la vez que espacio de articulación de tres tipos de economía: la empresaria (de mercado), la pública (de desarrollo de la sociedad) y la economía del trabajo o popular (orientada a la satisfacción directa de necesidades). Es también el espacio de constitución de nuevos sujetos políticos, en tanto tomadores de decisiones públicas locales, y de ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos. Finalmente, lo local es el espacio de articulación de la diversidad y de búsqueda consensuada de soluciones específicas a problemáticas **disímiles**<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> R. Castel, *Las metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires, Paidós, 2001.

<sup>18</sup> M. Max Neef, *Desarrollo a escala humana*, Santiago de Chile, CEPUR / Fundación Dag Hammarskjold, 1986 y J. L. Coraggio, “Descentralización: El día después...”, 1997, <http://www.fronesis.org.ar>.

Los sujetos políticos locales en el sentido amplio se configuran en función de redes y alianzas que los actores conforman para llevar adelante proyectos tendientes a resolver problemas comunes. Las redes y alianzas se fortalecen en la medida en que los proyectos se consolidan y los saberes adquiridos (de organización; producción; interpelación al Estado, partidos políticos y empresas; gestión y control) resultan útiles para la resolución de nuevos problemas que emergen, dando lugar a otros proyectos que las enriquecen.

Ese espacio local es también uno de los lugares en donde se vuelve posible el desarrollo del capital social, en la medida que crecen las capacidades para establecer relaciones recíprocas y concertadas en la comunidad, para participar y organizarse, junto con los márgenes crecientes de confianza entre los actores. Esto estimula el incremento de la lógica de la solidaridad en las relaciones, brindándole un sentido a la acción comunitaria distinto al del mercado y el Estado<sup>19</sup>. El concepto de capital social merece ser abordado con más detenimiento, razón por la cual se lo retoma al finalizar este capítulo.

## La comunidad como sujeto de lo local y el desarrollo del capital social

Resulta de interés investigar la particularidad que adquiere lo global en torno a nuevas formas de regulación que vienen a

<sup>19</sup> R. Putnam, et al, *Making Democracy Work*, Princeton University Press, 1993, y Banco Interamericano de Desarrollo (BID), *El capital social. Hacia la construcción del índice de desarrollo de la sociedad civil de Argentina*, Buenos Aires, PNUD / BID, 1998.

sustituir aquéllas que otrora funcionaban desde “el centro”. La justificación de la mirada sobre el espacio local está en relación con su potencial para encontrar nuevas formas de toma de decisiones, basadas en la interacción negociada entre actores e instituciones públicas (estatales o no estatales).

Lo local es un ámbito donde se redimensionan las variables de lo global y nacional, tales como la política, la economía y las emisiones de los medios de comunicación de masas. La política es reconsiderada en formas propias del contacto cara a cara, lo cual le imprime a la misma mayor contacto entre representantes y representados, entre funcionarios y el resto de los ciudadanos; la economía reúne la informalidad con el sector formal, el mercado global con el local; y los vecinos adquieren mayores márgenes de actoría frente a los medios al resignificar los mensajes por medio de las conversaciones y análisis que realizan entre ellos.

El ámbito local, como antes se afirmó, es el lugar de construcción de relaciones comunitarias en torno a un espacio físico común: el lugar donde se vive, próximo a la escuela, el centro de salud, la parroquia, el club donde se practican las actividades deportivas, culturales y de esparcimiento. Es también el ámbito donde se construye y preserva el hábitat; donde se desarrollan gran parte de las actividades cotidianas.

Parece pertinente realizar una breve revisión del concepto de comunidad, a partir de las distintas acepciones a las que remite el término. Según R. Williams<sup>20</sup>, sus principales significaciones son: los comunes en oposición a las personas

<sup>20</sup> R. Williams, *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2003.

de rango; un estado o sociedad organizada relativamente pequeña (especialmente a partir del siglo XIV); el pueblo de un distrito; la condición de tener algo común; un sentido de identidad y características comunes. A partir del siglo XIX se desarrolla particularmente el sentido de inmediatez o localidad.

Continúa Williams planteando que

“el contraste ... entre las relaciones más directas, más totales y por lo tanto más significativas de comunidad y las relaciones más formales, abstractas e instrumentales de Estado, o sociedad en su sentido moderno, fue formalizado de manera decisiva por Tönnies (1887) como una contraposición entre *Gemeinschaft* y *Gesellschaft* y estos términos a veces se usan hoy en otras lenguas sin ser traducidos ... De tal modo, la complejidad de comunidad se relaciona con la difícil interacción entre las tendencias originalmente distinguidas en el desarrollo histórico: por un lado, el sentido de una actividad común directa; por el otro, la materialización de varias formas de organización común, que pueden o no expresarla de manera adecuada. Comunidad puede ser la palabra cálidamente persuasiva para describir un conjunto existente de relaciones o un conjunto alternativo. Lo más importante, quizás, es que, a diferencia de todos los otros términos de la organización social (Estado, nación, sociedad, etc.), nunca parece usarse de manera desfavorable ni tener como contraste ningún término positivo de oposición o **distinción**”<sup>21</sup>.

<sup>21</sup> R. Williams, *op. cit.*, p. 76 y 77.

Si se recupera la noción tal como ha sido abordada por **Tönnies**<sup>22</sup>, las características contrastantes de la comunidad y la sociedad son, en el primer caso, modos de vida y creencias comunes, vínculos concentrados e interacción frecuente, pequeño número de personas, distancia de los centros de poder, familiaridad, continuidad y vínculos emocionales; en el segundo, modos de vida y creencias disímiles, vínculos dispersos e interacción poco frecuente, gran cantidad de personas, cercanía a los centros de poder, reglas para superar la desconfianza, arreglos temporales y no permanentes, competencia regulada. Sin embargo, el principal problema con esta conceptualización es que las características mencionadas en uno y otro caso no siempre se alinean juntas en una categoría conceptual. Por ejemplo, un pequeño número de personas no siempre implica modos de vida ni creencias comunes ni tampoco relaciones continuas conllevan necesariamente vínculos emocionales.

Para **Bauman**<sup>23</sup>, la comunidad se caracteriza por los siguientes rasgos: la seguridad, el sentimiento de no sentirse extraño y la buena voluntad mutua entre aquellos que la **integran**<sup>24</sup>. Todos ellos se encuentran vinculados con otro: el

<sup>22</sup> Se retoma aquí el análisis de S. Brint, “*Gemeinschaft Revisited: A Critique and Reconstruction of the Community Concept*”, en *Sociological Theory*, 19:1, Marzo 2001, Washington, American Sociological Association.

<sup>23</sup> Z. Bauman, *Comunidad. En busca de la seguridad en un mundo hostil*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.

<sup>24</sup> Este autor avanza aún más cuando afirma, en la introducción del texto señalado, que todos los términos, obviamente, tienen significados, pero pocos reenvían a sensaciones, como en este caso. “Produce una buena sensación: sea cual sea el significado de ‘comunidad’, está bien ‘tener una comunidad’, ‘estar en comunidad’... Tenemos el sentimiento de que la comunidad es siempre algo bueno”, p. 7.

entendimiento compartido por todos sus miembros, el cual se da por descontado en una comunidad, es decir que es tácito y “natural” y no requiere ser buscado ni construido. En tanto natural y tácito se “dan” como punto de partida.

Ahora bien, afirma este autor, cuando se modifican sustantivamente las condiciones que garantizan el establecimiento de una frontera protectora entre el “nosotros” y el “ellos” (o, lo que es lo mismo, entre el interior y el exterior) y la idea de mismidad asociada a eso (hecho que se produce primero con la aparición de los medios mecánicos de transporte, que acortan las distancias geográficas y físicas, y luego con el desarrollo de la informática, en donde el flujo de información se emancipa del transporte de los cuerpos), se vuelve necesario “hacer” una comunidad, es decir, que “el entendimiento común sólo puede ser un logro, que se alcanza (si se alcanza) al final de un prolongado y tortuoso trabajo de discusión y persuasión en una agotadora competencia con un número indefinido de potencialidades distintas ... Y en el caso de que se alcance, el acuerdo común nunca estará libre de la memoria de tales luchas pasadas y de las elecciones que se hicieron en su curso ... La comunidad del entendimiento común, incluso aunque se alcance, seguirá por tanto siendo frágil y vulnerable, siempre necesitada de vigilancia, fortificación y **defensa**”<sup>25</sup>.

O. Stanek<sup>26</sup> critica lo que llama el paradigma de la modernización desarrollado sobre el evolucionismo del siglo

<sup>25</sup> Z. Bauman, *op. cit.*, p. 20 y 21.

<sup>26</sup> O. Stanek, “Proceso de integración social en las comunidades rurales de Québec: ¿Hacia una nueva ruralidad?”, en A. Villafañe, (comp.), *Construyendo lo local*, La Plata, Ediciones Al Margen, 2002.



XIX, como base teórica de los estudios sobre la comunidad. Éste adquiere la forma del pasaje –podría decirse irresistible, de carácter inmanente– de “las sociedades tradicionales” a “las sociedades modernas”; esto es, de la *gemeinschaft* a la *gesellschaft* según Tönnies o de la *solidaridad mecánica* a la *orgánica* según Durkheim. Más aún, recuerda Stanek: la oposición de tipo temporal ha llegado a tener un correlato espacial diacrónico en la imagen de lo rural y lo urbano.

En este trabajo no se concibe a la comunidad como sociedad tradicional –y menos aún se identifica lo comunitario con lo rural– por considerar que en la actualidad se pueden encontrar tanto componentes de “comunidad” como de “sociedad” en un mismo espacio, pero se rescatan las notas que caracterizan a una y a otra. El concepto de comunidad sugiere, efectivamente, la idea de proximidad por intereses comunes y por otras notas tales como el aspecto afectivo y el sentido de pertenencia. La proximidad puede originarse en el parentesco, la vecindad, la participación de una cultura común o el ejercicio de actividades basadas en intereses comunes.

En una línea similar confluye Brint, el cual retoma las siguientes seis **propiedades**<sup>27</sup> para caracterizar una comunidad: vínculos sociales densos y demandantes; afiliación e implicación en instituciones; rituales; existencia de grupos reducidos; percepciones de semejanza (a través de cualquier rasgo o característica como, por ejemplo, rasgos físicos o culturales, estilos o formas de vida, experiencias históricas de “otros”); y creencias comunes en un sistema de ideas, un orden moral o un grupo.

<sup>27</sup> Para Brint (*op. cit.*) las primeras cuatro de las variables enumeradas son estructurales, y las últimas dos, culturales.

Más allá de la concepción a la que conduce un análisis desagregado en las diferentes variables, Brint enfatiza la importancia de una aproximación genérica a la noción, a la que define como “agregados de personas que comparten actividades comunes y/o creencias, las cuales están vinculadas *principalmente* por relaciones de afecto, lealtad, valores comunes y/o intereses personales”. La definición requiere, continúa el autor citado, “que estas relaciones se basen *primariamente* en el afecto, la lealtad, los valores compartidos, o el involucramiento personal con las vidas de **otros**”<sup>28</sup>.

Brint construye una tipología siguiendo un patrón arborescente, en donde cada uno de los niveles se define del siguiente modo: el primero por la base existencial de los vínculos relacionales (geográficos o electivos), el segundo por la motivación primaria para interactuar (basado en la actividad o en las creencias). El tercero y cuarto nivel (según correspondan) remiten a los actores que influyen la interacción (locación de los integrantes, frecuencia de las interacciones y cantidad de interacciones cara a cara). De este modo, llega a construir diferentes tipos de comunidades, los cuales se presentan al final de este capítulo.

Tal como lo afirma **Subirats**<sup>29</sup>, en los acuerdos de comunidad las personas establecen un consenso vivo, internalizado, que va más allá de la simple agregación: los seres humanos forman parte de una comunidad si se implican, parti-

<sup>28</sup> Brint, *op. cit.*, p. 8 y 9, la traducción es nuestra.

<sup>29</sup> J. Subirats, “Educación y territorio. El factor proximidad y de comunidad en las políticas educativas”, en Subirats y Humet (coord.), *Gobierno local y educación*, Barcelona, Ariel, 2002.

cipan y se sienten **conectados**<sup>30</sup>. De acuerdo con esta concepción, la capacidad de elección no es una nota ausente en ámbitos comunitarios e incluso se podría afirmar que tampoco lo son los aspectos contractuales o los acuerdos celebrados para preservar la libertad del individuo. Lo que aporta Subirats al debate es la idea de que en un mundo de vinculaciones globales y de alta mediatización, los componentes sociales como la elección, los contratos o los acuerdos para preservar la libertad se fortalecen con una mayor implicancia, internalización y participación.

En esta línea de pensamiento, los individuos no pertenecen a una comunidad única, excluyente, como ámbito de pertenencia y de constitución de un “nosotros”. En cada individuo se dan cita diversas pertenencias comunitarias, algunas enmarcadas en el espacio local y otras no. Subirats sostiene, siguiendo a Gellner<sup>31</sup>, que en los espacios locales coexisten diversas comunidades, que se configuran de forma “modular”. En la medida que en una colectividad existen más comunidades diversas –es decir, en la medida que hay una mayor combinación de caracteres de *comunidad* y de *sociedad*–, hay mayor propensión a aceptar las diferencias. No existe un solo “nosotros” que excluye al resto, sino que se construye una visión más inclusiva de pertenencias comunitarias, en función de búsquedas de soluciones más pragmáticas que ideológicas. Junto con el espíritu de inclusión se genera la tolerancia, la co-

<sup>30</sup> Esta implicancia obviamente conlleva los peligros propios de la pérdida de libertad y control social que no corren los individuos que se resguardan en el anonimato de las grandes ciudades. Sin embargo, éstos están desprovistos de medios para actuar, controlar, proponer y corregir políticas.

<sup>31</sup> E. Gellner, *Conditions of Liberty. Civil Society and its Rivals*, New York, Allen Lane-Penguin Press, 1994.

laboración entre distintas organizaciones a las que pertenecen los mismos individuos (la comunidad escolar, el club, la parroquia, el centro de salud, etc.) y esto fortalece la libertad, las posibilidades de elección y el clima de confianza, de respeto mutuo, de aceptación y cumplimiento de compromisos.

Cabe agregar dos rasgos más en relación con las comunidades con base local. En primer lugar, la copresencia espacial se asocia de manera particular con la capacidad de los integrantes de los grupos comunitarios para monitorear las formas de actuar de otros miembros; en segundo término, la frecuencia de las interacciones –y la prioridad otorgada a ellas– se vinculan con los niveles de “**inversión**”<sup>32</sup> en el propio grupo y, en consecuencia, en la presión importante hacia la conformidad con aquellas bases que promueven la pertenencia a la comunidad.

La referencia a estos rasgos trae a cuenta una vez más la tensión que se produce entre control y libertad en ámbitos donde se combinan modos de relación de tipo comunitario y societal. En uno y otro caso –retomando la tipología de Brint–, las comunidades basadas en las creencias ejercen mayor presión hacia sus integrantes, para conformarse a las normas y valores comunitarios; mientras que las comunidades electivas basadas en la actividad encuentran su sentido en la acción que congrega a los diferentes participantes, sin requerir la conformidad en otros aspectos, como valores o principios. Unas y otras ofrecen ventajas y plantean problemas. En el caso de las comunidades basadas en creencias, las expectativas para el sostén o el respaldo mutuo se dan por

<sup>32</sup> El término inversión adopta un significado amplio: inversión de recursos materiales, de tiempo, de relaciones, etc.

sobreentendidas, así como la identificación con la comunidad, pero el riesgo de exclusión de aquél que no acepta algunas de las creencias compartidas es mayor por la poca permeabilidad de los límites entre miembros y no miembros, entre el “nosotros” y el “ellos”. En el caso de las comunidades electivas, el respeto por la individualidad es mayor, pero la construcción de la comunidad requiere de procesos y esfuerzos sostenidos y de liderazgos que contribuyan a integrar a los miembros en la cultura comunitaria.

Antes de finalizar este capítulo cabe explorar otro concepto vinculado con el espacio local comunitario, como es el de capital social. Si bien tampoco existe por el momento una definición consensuada, este concepto puede remitir tanto a los recursos de los que disponen los sujetos o los grupos en virtud de estar insertos en ciertas redes como a las normas asociadas y a la confianza depositada en dichas redes; por momentos describe también las redes y, en ocasiones, ambos significados se **combinan**<sup>33</sup>.

En una primera aproximación se afirma que la familia constituye la base o el fundamento del capital social. Sin embargo, el alcance de la definición se amplía para comprender el marco de conexiones que proveen las relaciones con grupos y organizaciones que exceden la familia. En este sentido, la comunidad local puede ampliar o enriquecer las redes y contactos y exceder con ello de manera amplia los recursos que sólo la familia puede proveer.

<sup>33</sup> I. Winter, “Towards a theorised understanding of family life and social capital”, Australian Institute of Family Studies, *Working Paper* N° 21, April 2000, [www.aifs.org.au](http://www.aifs.org.au). El autor revisa la noción de capital social a partir de los trabajos de Bourdieu, Coleman y Putnam.

El capital social referido a una comunidad remite a los recursos en dos aspectos: el conocimiento y la **identidad**<sup>34</sup>. El primero de ellos comprende la red interna y externa de la comunidad, las capacidades o habilidades disponibles, las actitudes y valores de la comunidad, la comunicación; el segundo incluye ciertos atributos tales como la confianza (autoconfianza y confianza en los otros miembros), las normas y valores, la visión y el compromiso con la comunidad. Ambas dimensiones interactúan y están disponibles para propósitos comunes.

El capital social es tanto la red que se genera como los recursos producidos a través de dicha red y el aprendizaje que tiene lugar en las interacciones. Implica tres componentes: la interacción entre los participantes, los recursos potenciales (de conocimiento e identidad) disponibles, tanto individuales como colectivos, y los resultados esperados en términos de los propósitos establecidos que motivan al intercambio. Así, los propósitos definen la calidad del capital social que se produce y se impulsa a partir de la interacción. De este modo lo explica Voydanoff:

“El capital social articula los elementos básicos de la organización social comunitaria y de las redes sociales. Los recursos inherentes a la redes se combinan con el logro de propósitos colectivos asociados con la organiza-

<sup>34</sup> J. Balatti, e I. Falk, “Socioeconomic Contributions of Adult Learning to Community: A Social Capital Perspective”, en *Adult Education Quarterly*, Vol. 52, Nº 4, Agosto 2002, p. 281-298. Se retoma en este artículo el modelo de Falk y Kilpatrick publicado en “What is social capital? A study of rural communities”, en *Sociologia Ruralis*, 40(1), 2000, p. 87-110.

ción social comunitaria para crear capital social. El capital social incluye también los procesos culturales tales como la confianza y las normas de reciprocidad que facilitan la acción social ... La redes sociales y la organización social comunitaria proveen los recursos que pueden utilizarse para facilitar las acciones y crear el capital social. Éste, a su vez, puede generar más recursos que contribuyan a ayuda voluntaria formal e informal y generan un sentido de comunidad. El capital social se compone de elementos objetivos (la participación en asociaciones formales e informales) y subjetivos (confianza en instituciones e **individuos**)”<sup>35</sup>.

El valor del capital social disponible para un conjunto de actores, como aquellos involucrados en los proyectos de la Iniciativa “Comunidad de Aprendizaje”, se determina entonces por diversos factores: la correspondencia entre los resultados deseados y los recursos colectivos de conocimiento y de identidad disponibles en la interacción; la naturaleza de la misma interacción; las normas de confianza y reciprocidad construidas.

<sup>35</sup> P. Voydanoff, “Community as a Context for the Work-Family Interface”, en *Sloan Work and Family Research Network Resources for Teaching: Work and Family Enciclopedia*, Boston Collage, [http://www.bc.edu/bc\\_org/avp/wfnetwork/rft/wfpedia/index.html](http://www.bc.edu/bc_org/avp/wfnetwork/rft/wfpedia/index.html). La traducción es nuestra.

## COMUNIDADES. TIPOLOGÍA DE S. BRINT

Base  
existencial  
para los  
vínculos

Geografía

Razones  
primarias para  
la interacción

Basada en la  
actividad

Basada en las  
creencias

Frecuencia de  
interacciones

Interacción  
relativamente  
frecuente

Interacción  
relativamente  
infrecuente

Interacción  
relativamente  
frecuente

Interacción  
relativamente  
infrecuente

Comunidades de  
lugar en pequeña  
escala: Barrios,  
vecindarios

Redes locales de  
amistad

Comunas/  
Colectividades

Redes locales de  
amistad  
(primariamente  
culturales)

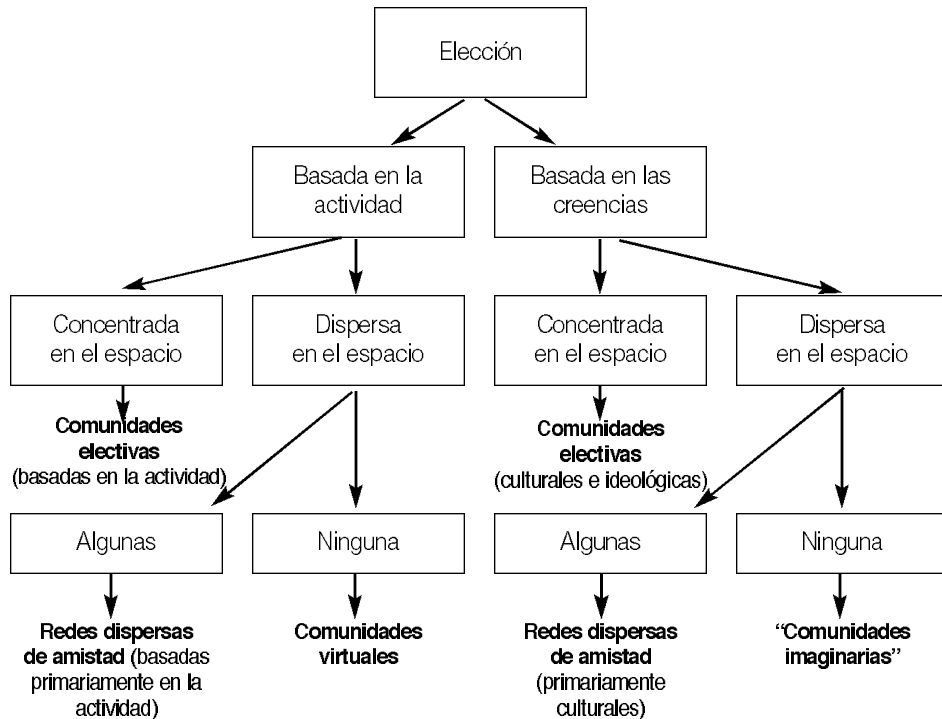


Base  
existencial  
para los  
vínculos

Razones  
primarias para  
la interacción

Ubicación  
de otros  
miembros

Interacciones  
cara a cara



## Capítulo 2:

# LA GESTIÓN DE LOS PROYECTOS: CONTEXTOS, PARTICIPACIÓN, LIDERAZGOS Y CAPACIDADES

En este capítulo se aborda la gestión de los proyectos de la Iniciativa “Comunidad de Aprendizaje” con atención especial a los contextos en que ésta se desarrolla, la participación –en diverso grado– de los involucrados, los liderazgos y los aprendizajes que surgen de la práctica.

En primer lugar se delimita el concepto de *gestión integral, estratégica y asociada* con el que se trabajó. Dada la importancia que adquieren los contextos desde el planteamiento estratégico de la gestión, hay a continuación un extenso abordaje de tres aspectos que la condicionan fuertemente y que están en relación estrecha con la problemática de la pobreza y la exclusión social: a) las condiciones para la contención / integración social con que se cuenta en el medio en el que se implantaron los proyectos, b) la valoración de la educación como instrumento para romper el círculo de la pobreza, y c) la capacidad de proyección de las personas y las comunidades. Posteriormente se hace un análisis de tres aspectos centrales en la gestión estratégica: la participación de los involucrados, la direccionalidad de los proyectos y los liderazgos en la gestión. Para finalizar se analizan los aprendizajes y capacidades que los protagonistas de los proyectos y la comunidad en general pudieron obtener, como medio para redireccionar sus propios proyectos

y como componente del capital social ganado por la comunidad para darle sustentabilidad a su accionar y para emprender otros proyectos.

## Acerca del concepto de gestión

Se trabajó con el enfoque de *gestión integral, estratégica y asociada*. En relación con el adjetivo *integral*, tal como se propone desde **SIEMPRO**<sup>1</sup> y **CEPAL**<sup>2</sup>, la gestión está compuesta por procesos –estrechamente relacionados– de planificación, implementación y evaluación, a los cuales hay que agregar también las funciones de organización, dirección y comunicación. La adopción de esta integralidad implica abandonar viejas concepciones que no permiten aprehender cabalmente la riqueza de las experiencias que han sido objeto de observación:

- La gestión no es lineal, en el sentido de que primero se planifica, luego se ejecuta y finalmente se evalúa, sino que reúne estos procesos en un círculo de retroalimentación constante.
- La planificación no se desarrolla exclusivamente “a priori” de la intervención, sino que es un ejercicio permanente de direccionamiento del proyecto. Carlos Matus define

<sup>1</sup> SIEMPRO (Sistema de Información, Evaluación y Monitoreo de Programas Sociales), *Gestión integral de programas sociales orientada a resultados*, Buenos Aires, SIEMPRO / UNESCO / FCE, 1999.

<sup>2</sup> CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), *Gestión de programas sociales en América Latina*, Santiago de Chile, 1998.

a la planificación como “una dinámica de cálculo que precede y **preside** la acción”, y recuerda que sigue estando presente en el proceso de **implementación**<sup>3</sup>. Es decir, no hay separación entre el acto de planificar y el de ejecutar ni tampoco constituyen etapas escindidas en la programación de un proyecto, sino más bien “momentos” que emergen a lo largo de la **gestión**<sup>4</sup>.

- La evaluación tampoco constituye una fase (ex-ante o ex-post) sino que es un proceso permanente por medio del cual se aprende de la experiencia y teje los lazos entre planificación y ejecución.

Cabe destacar que el hecho de que se considere ineficaz trabajar por etapas nada tiene que ver con el espontaneísmo puesto que, como se verá en la explicación del otro adjetivo (gestión *estratégica*), los procesos de planificación deben ser anticipadores. Tampoco debe confundirse el planteo de la integralidad con la falta de división interna del trabajo o de asignación de tareas diferenciadas, dado que al trabajar inte-

<sup>3</sup> Carlos Matus, *Planificación, libertad y conflicto*, Caracas, IVEPLAN, 1985 (el resaltado en negrita es nuestro).

<sup>4</sup> Matus habla de cuatro momentos en la planificación situacional: el momento analítico (que responde a la pregunta “¿qué pasa?”), el momento normativo (“¿a dónde queremos llegar?”), el estratégico (de análisis y selección de las alternativas para llegar al horizonte deseado y de construcción de viabilidad) y el táctico-operativo (programación y ejecución). Rescata la naturaleza cambiante de la realidad y la imposibilidad de prever anticipadamente todo el proceso, razón por la cual no se puede hablar de fases cerradas sino de momentos que emergen según sea necesario adaptarse a los imprevistos, ya sean propios del contexto o del ámbito sobre el cual el equipo operativo tiene un relativo control. Carlos Matus, *Política, planificación y gobierno*, Caracas, Fundación Altadir, 1990.

gradamente, resulta más necesaria aún la clarificación de responsabilidades de cada actor interviniente.

Desde la perspectiva de la gestión integral, no existe una separación entre decisión y ejecución. Existen, por supuesto, funciones diferentes donde los actores ejercen uno o más roles, pero que se integran en el trabajo en equipo. Atrás quedó la época en que se planificaban programas desde ámbitos privilegiados de decisión con la ilusión de que serían fielmente ejecutados por los planteles operativos o que sólo aparecerían problemas de “resistencia al cambio” o de adaptación. Al respecto, en un clásico del campo del análisis de las políticas públicas, Pressman y Wildavsky muestran cómo grandes ideas se desdibujan cuando se las pone en práctica, o parafraseando el subtítulo de su obra, “Cómo grandes expectativas concebidas en Washington se frustran en **Oakland**”<sup>5</sup>. En el mismo sentido, Joan Subirats destaca los márgenes amplios con que cuentan quienes tienen a su cargo la ejecución de programas aun cuando hayan tenido una escasa o nula participación en la toma de decisiones. Mayor aún es este margen cuando se han conformado cuerpos burocráticos a través de los cuales se generan **rutinas**<sup>6</sup>.

Se ha caracterizado a los estudios y escuelas de la administración como centradas en los procesos internos y en las tareas de las organizaciones privadas o públicas, es decir, se ha identificado la administración con la ejecución. Mientras que a la gestión se la ha ubicado en el punto de intersec-

<sup>5</sup> Jeffrey L. Pressman y Aaron Wildavsky, *Implementación. Cómo grandes expectativas concebidas en Washington se frustran en **Oakland***. México, FCE, 1998.

<sup>6</sup> Joan Subirats, *Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración*, Madrid, MAP, 1989.

ción entre la política y la implementación, esto es, como un espacio más proclive para tomar decisiones relacionadas con el cambio, con el futuro y con el contexto externo. No obstante cierta injusticia en esta visión (habida cuenta de que los enfoques de la administración se han actualizado) es ilustrativo el hecho de que *management*, traducido al castellano indistintamente como gestión o gerencia, haya sido utilizado en reemplazo de *administration* precisamente para marcar la diferencia con los enfoques que separaban la decisión de la implementación con las nuevas tendencias de planteamiento **estratégico**<sup>7</sup>.

Hablar de gestión estratégica significa prestar una mayor atención al contexto en el que se desarrollan los proyectos, a los posibles escenarios del futuro y al involucramiento de diversos actores. Al respecto, Bazaga Fernández destaca que en la actualidad no sólo es menester ejercer el pensamiento global en lo espacial sino también en lo temporal. El contexto –en todas sus facetas: institucional, política, económica, social y cultural– está cargado de amenazas pero pleno de oportunidades que tienen una notoria incidencia en los resultados de la gestión dado que los límites entre ámbito de gestión y contexto devienen más lábiles en la nueva sociedad de la información. A su vez, la gestión se enfrenta a la paradoja de tener que abordar escenarios futuros cada vez más inciertos e intentar desarrollar los medios para avizorar el devenir con mayor rigor técnico. Desde el planteamiento estratégico, el centro de la atención está puesto en la misión de las organizaciones y de manera subordinada en sus procesos

<sup>7</sup> Barry Bozeman, *La gestión pública. Su situación actual*, México, FCE, 1998.

y tareas. De este modo, se convierte en un medio adecuado para integrar lo político con lo técnico, los valores con los **métodos**<sup>8</sup>. En una línea coincidente, Martínez Nogueira destaca la necesidad de abandonar *la certeza omnipotente* en la gestión de proyectos sociales por una aproximación más flexible, adecuada a las nuevas configuraciones del Estado y a la participación creciente de los **involucrados**<sup>9</sup>.

Por último, la gestión estratégica supone una atenta mirada hacia el fenómeno del poder y de los actores involucrados: sus intereses, sus recursos, sus valores y sus representaciones. Si bien al reflexionar sobre la gestión la preocupación se dirige hacia la producción (actividades, productos, formas de organización y dirección), nada de esto cobraría vida si no se pensara en organizaciones y personas, en los aportes que éstas hacen y en las normas que regulan su accionar. Este fenómeno de interacción constituye un juego de poder que será abordado más adelante, cuando se analice la tensión entre direccionalidad de los proyectos y participación de los involucrados.

En cuanto al tercer adjetivo enunciado, la gestión asociada es aquélla que se da en espacios de emprendimiento conjunto entre el Estado y la sociedad civil y es consecuencia del proceso de apertura del Estado en virtud de su propia crisis. Esta crisis abarca dos aspectos: es por un lado resultado del debilitamiento del Estado – Nación ante el avance de la

<sup>8</sup> Isabel Bazaga Fernández, “El planteamiento estratégico en el ámbito público”, en Rafael Bañón y Ernesto Carrillo (comps.), *La nueva Administración Pública*, Madrid, Alianza, 1997.

<sup>9</sup> Roberto Martínez Nogueira, *Los proyectos sociales: de la certeza omnipotente al comportamiento estratégico*, Santiago de Chile, CEPAL, 1998.

globalización y de las presiones externas de carácter internacional, pero también es producto del derrumbe del andamiaje productivo y de servicios que lo caracterizó como Estado de **bienestar**<sup>10</sup>.

Con el avance de la sociedad de la información también se agota la *forma organizativa* de Estado burocrático y se buscan formas más flexibles, con espacios de producción tercerizados, con avances de las organizaciones de la sociedad civil sobre la producción de bienes y servicios y sobre el control del accionar **público**<sup>11</sup>. En este marco, la gestión sigue teniendo alcance público, pero tanto en la producción como en el control confluyen protagonistas (organizaciones y personas) que pertenecen al ámbito estatal y al de la sociedad civil: a este tipo de gestión se la llama *gestión asociada*.

Dicho concepto puede tener distintas connotaciones según el marco en el que haya tenido origen. Es conveniente aclarar que el término se puso de moda a la par de las reformas neoliberales, que propiciaban el achicamiento o retirada del Estado de gran parte de actividades, no sólo productivas sino también de política social. Como respuesta crítica a

<sup>10</sup> Véase Daniel García Delgado, *Estado – Nación y globalización. Fortalezas y debilidades en el umbral del tercer milenio*, Buenos Aires, Ariel, 1998.

<sup>11</sup> Bresser Pereira y Cunill Grau señalan variadas formas de nuevos espacios públicos donde participan las organizaciones de la sociedad civil, ya sea en funciones de control como de producción. El origen de estos nuevos espacios puede tener relación con la “retirada” del Estado, con las reformas que buscan brindarle mayor transparencia a la gestión o con reclamos o iniciativas tomadas desde la sociedad civil. Véase Nuria Cunill Grau, *Repensando lo público a través de la sociedad*, Caracas, CLAD-Nueva Sociedad, 1997; y Luiz Carlos Bresser Pereira y Nuria Cunill Grau, *Lo público no estatal en la reforma del Estado*, Buenos Aires, CLAD-PAIDOS, 1998.



las mismas surgió el paradigma neoinstitucionalista que también impulsó el modelo de gestión asociada. Su atención se centró en la mejora del funcionamiento institucional (mejorar las reglas de juego, los climas de confianza y predictibilidad) pero sin pretender modificar el rumbo de las políticas, de tipo focalizado y **compensatorio**<sup>12</sup>.

De modo que tanto desde la perspectiva neoinstitucionalista como desde la neoliberal el ángulo desde el que se concebía la “asociación” era de tipo particularista, con énfasis en la focalización como práctica de gestión en políticas sociales. Una nueva perspectiva, de tipo integrador, ha surgido en el marco de una ola neouniversalista (de sustitución de políticas compensatorias por políticas de inclusión) para conceptualizar la gestión asociada. Dicen al respecto Cardarelli y Rosenfeld: “Otra manera de pensar la orientación conceptual es favorecer el despliegue de procesos de articulación intencionalmente encaminados, no sólo a la agregación y resolución de demandas y problemas, sino a producir transformaciones político-institucionales”. Se trataría de “...una práctica de deliberación y toma de decisiones colectiva que ...incidirá efectivamente en la esfera pública y en la subjetividad de los **actores**”<sup>13</sup>.

Luego de haber delimitado el concepto de gestión con el que se trabajó, y antes de pasar a analizar elementos tales como participación, liderazgos y aprendizajes, es menester

<sup>12</sup> Véase Shahid Javed Burki y Guillermo E. Perry, *Beyond de Washington Consensus: institutions matter*, Washington D.C., The World Bank, 1998; y Douglas North, *op. cit.*

<sup>13</sup> Graciela Cardarelli y Mónica Rosenfeld, “La gestión asociada: una utopía realista”, trabajo presentado en el Congreso de Trabajo Social, Tandil, 2003, mimeo.

detenerse en tres condiciones contextuales del desarrollo de los proyectos. Sobre éstas se focalizó la atención por ser centrales en la relación contexto-proyecto que se remarcó al rescatar el planteo estratégico: capacidad de integración social del medio local, valoración de la educación como instrumento para romper el círculo de la pobreza y valoración de la educación por parte de la comunidad.

### Aspectos contextuales relacionados con la pobreza

América Latina se caracteriza por los problemas de pobreza persistentes, agravados por el hecho de ser la región con el más alto índice de desigualdad del mundo. Las políticas compensatorias aplicadas en los '90 no han logrado mejorar la situación, habiendo quedado en descubierto que no era suficiente con focalizar y brindar servicios considerados transitorios hasta que fluyeran los beneficios de las reformas estructurales. Más riesgoso que la exclusión misma, se están generando procesos crecientes de "desafiliación" masiva. Cada vez más alejados de los centros de toma de decisión, los individuos quedan fuera del aparato productivo y del ejercicio de los derechos y de los deberes ciudadanos. Se van generando contraculturas y las sociedades se fragmentan poniendo en riesgo los mecanismos de integración social.

Se ha afirmado de manera sostenida que la educación es condición para avanzar en los propósitos de lograr mayor equidad social, pero en este marco la equidad es a su vez una condición necesaria para poder participar satisfactoriamente

los procesos de la educación formal. En consecuencia, además de preguntarse acerca del tipo de educación que hoy ofrece la escuela, se trata también de observar las condiciones en que los niños y jóvenes llegan a la escuela (protección familiar, alimentación, salud, apoyo a las tareas de la escuela, etc.). Las condiciones de educabilidad son aquellas que la escuela actual espera de los niños y jóvenes para poder cumplir con su tarea educativa, aunque es también la contraparte que ofrecen las instituciones escolares para integrar en su proyecto a niños y jóvenes de medios culturales y sociales diversos. De donde la educabilidad es un concepto relacional entre el sistema educativo (la escuela) y el medio social del educando (la familia, la comunidad, el entorno local y regional, la sociedad a nivel **nacional**)<sup>14</sup>.

Mejorar las condiciones de educabilidad supone buscar caminos efectivos de intersectorialidad en las políticas sociales y de desarrollo local, ambas muy ligadas, ya que el espacio local constituye un ámbito privilegiado para experimentar la intersectorialidad en una época en que los modelos están en crisis y en que no se puede insistir con recetas de carácter universal. Efectivamente, es en el plano local donde los agentes educativos y de otras áreas sociales se dan cita con los problemas de las personas de un modo “integral” y, en consecuencia, perciben más claramente el reclamo por soluciones también integrales. Por eso el plano local ofrece condiciones muy favorables para el análisis de experiencias y para poner en marcha proyectos integrales, puesto que allí se

<sup>14</sup> Néstor López y Juan Carlos Tedesco, *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*, IPE – UNESCO Buenos Aires, 2002.

perfilan nuevos temas, nuevos desafíos y se avizoran nuevas estrategias<sup>15</sup>.

Pero tal como se aclara en el capítulo anterior, vale recordar que si bien lo local favorece la integralidad de las soluciones, cuenta con limitaciones para el desarrollo de políticas más allá de las que pongan en marcha las instancias jurisdiccionales superiores (estadales / provinciales o nacionales). En este sentido, el espacio local tiene como condicionantes las decisiones que se toman en ámbitos más amplios, por medio de las cuales se transfieren recursos, se da impulso, se regulan y se coordinan las decisiones locales. En general, sólo frente a la existencia de políticas de desarrollo a niveles mayores se puede hablar de recreación de políticas y producción de las propias, de nivel local, en mejores condiciones para encarar los problemas integralmente.

Hecha esta aclaración, cabe mencionar otros problemas desde la perspectiva de la comunidad en relación con la educación. Uno de ellos remite a la valoración que la propia comunidad hace de la educación. En algunos casos ésta no aparece valorada, presentándose algunos obstáculos para el encuentro entre la escuela y la familia<sup>16</sup>, lo cual dificulta el

<sup>15</sup> Cabe aclarar –retomando el planteo del capítulo anterior– que la preocupación por el desarrollo local en América Latina ha emergido cada vez con más fuerza durante las últimas décadas. Algunas de las razones que la explican son la crisis y el consecuente debilitamiento de los Estados-Nación, los procesos de descentralización impulsados en el marco de las reformas estatales, la recuperación de viejos vínculos locales de identidad y de comunidad –producto del debilitamiento del Estado y la búsqueda de formas alternativas de protección social–, como así también el surgimiento de nuevas formas de sociabilidad.

<sup>16</sup> En el capítulo siguiente, al presentar el desarrollo de las alianzas, se retomará este tema en un nivel de mayor profundidad.

aprovechamiento de las oportunidades educativas. También se da el caso que, aun cuando existen proyectos que reconocen la importancia de la educación, a la hora de establecer prioridades ésta queda relegada. En el marco de esta situación, tanto a las familias como a las comunidades les resulta difícil concebir cómo llevar a cabo proyectos. Vivir “al día” es una constante que torna dificultosa la proyección y más aún el desarrollo de las capacidades para diseñar e implementar emprendimientos.

Siguiendo estas líneas de reflexión, se observó que, si bien todas las experiencias, en mayor o menor medida, se desarrollaron en contextos de pobreza, las estrategias locales con las que se venía abordando este fenómeno antes de poner en marcha el proyecto no habían sido las mismas. Tampoco fueron iguales, por lo tanto, las estrategias de los proyectos para articular su accionar específico con otras líneas de acción social.

A su vez, difería el nivel de predisposición de la comunidad para valorar la educación en tanto instrumento para romper el círculo de la pobreza. Por último, fueron distintas las capacidades –individuales, familiares, comunitarias– para “proyectarse” hacia el futuro.

Del razonamiento anterior surgen las tres variables con las que se trabajó, las cuales –se reitera– son de tipo contextual: políticas de integración social, valoración de la educación y capacidad de proyección de la comunidad.

La primera, de tipo objetivo, está referida a las políticas de aplicación local orientadas a la inclusión (o a controlar procesos de exclusión). Incluye servicios, redes, articulaciones intersectoriales y constitución de capital social. Más específicamente, se analizó la relación de la línea específica

de intervención de los proyectos locales de la Iniciativa “Comunidad de Aprendizaje” con una estrategia más amplia de acción social y la articulación de la misma con otras políticas sociales. En este camino, se hizo un sondeo, a nivel macro, sobre la extensión e integralidad de políticas sociales en el medio local.

La segunda, de tipo subjetivo, sociocultural, está referida a la valoración que la población le da a la educación como medio para romper el círculo de la pobreza. La tercera es la capacidad de emprender proyectos a nivel comunitario y personal.

Respecto de la variable integración social, se puede identificar un grupo numeroso de proyectos que se desarrollaron en marcos institucionales en los que se desplegaron estrategias de inclusión y coordinación de servicios sociales variados. En este grupo fueron identificados Caparaó, Villa El Salvador, Cerro Navia, La Vega, Aracatí y Montevideo.

Los tres primeros son casos en los que las condiciones para la coordinación intersectorial –y por lo tanto la integración– se apoyaron sobre bases más sólidas de relación interorganizacional. La matriz organizativa de cada proyecto se sustentó en líneas de conexión tendidas en dos direcciones: hacia la autoridad local (municipio) y hacia la comunidad. Se trató de experiencias en las que las intervenciones en educación y otras relacionadas con el desarrollo social y cultural (salud, medio ambiente, alimentación, saneamiento, deportes, cultura y recreación) se insertaron en procesos de planificación integral impulsados y sostenidos por las respectivas municipalidades. A su vez, los gobiernos locales promovieron procesos de participación comunitaria que agregaron mayor dinamismo a su propia gestión. Sobresalen

los casos de Villa El Salvador y Cerro Navia, en los que la participación ya estaba presente en el momento fundacional de las comunidades, portadoras de una historia de lucha por encontrar condiciones dignas de asentamiento y organización del hábitat. Municipio y comunidad conforman, en estos casos, ámbitos que se referencian y potencian mutuamente. Sin embargo, cabe destacar que el espíritu participativo subsiste gracias a una cultura y una identidad que han sido forjadas a lo largo de la historia de las últimas décadas, pero que ha vivido la erosión propia de los procesos mundiales de incremento del individualismo y deterioro del interés por los asuntos públicos.

En los casos precedentes se observan mejores condiciones de sustentabilidad de los cambios producidos en el ámbito educativo, mayor versatilidad para hacer uso de capacidades adquiridas con fines diferentes a los que inicialmente se habían fijado en el proyecto y mejores condiciones para el aprendizaje colectivo relacionado con la satisfacción de necesidades básicas. Hay conciencia más clara de que la educación, para ser efectiva, debe ser complementada con otras líneas de desarrollo social y potenciada con el accionar de la comunidad.

Aracatí y Montevideo representan dos casos de coordinación con otros servicios municipales, aunque con una contraparte de organización comunitaria mucho más débil. El primero entabló relaciones de coordinación desde la Secretaría de Educación con las demás secretarías de la Prefectura Municipal, mientras que en el caso de Montevideo, fue desde el ámbito del Programa de Adolescentes donde se llevaron a cabo acciones que incluían también intervenciones en el área de salud. La Vega conforma un caso diferente, de escasa in-

intervención de autoridades estatales pero de fuerte presencia de organizaciones que asisten a la población en el territorio (tales como la Iglesia Católica y la Universidad Católica Andrés Bello) y de autoridades escolares con historia e inserción marcada en el medio. Se observaron semejanzas, en este sentido, entre La Vega y Furcy, aunque en el último caso se trata más bien de organizaciones comunitarias modestas (promovidas por el mismo proyecto) que se asociaron a la Universidad Quisqueya.

Respecto de la variable “Valoración de la educación” se observó que, en general, en todas las comunidades ésta existía en proporciones importantes y que los proyectos desplegaron en su mayoría estrategias para potenciar estas actitudes favorables. Sin embargo, es variado el grado de movilización de los padres y de la comunidad que resulta de tal actitud de valoración otorgada a la educación, habiéndose observado un significativo grado de movilización en Villa El Salvador, San Pablo, Caparaó, Esmeraldas y Furcy.

Resulta interesante analizar la diferencia entre aquellos proyectos pertenecientes a países donde el sistema educativo alcanzó a amplios sectores de la población, y se consolidó institucionalmente, y los que se desarrollaron en lugares donde la institucionalización del sistema educativo es más débil.

Entre los primeros se pueden tomar como ejemplo los casos de Montevideo, San Pablo o Cerro Navia, donde la educación es motivo de demanda de los padres y de la comunidad hacia el Estado. El desfase entre la educación que se provee y las nuevas necesidades en educación –que surgen como producto del agotamiento del modelo educativo del siglo XIX– es visualizado como una carencia que es producto del deterioro en la educación o como una falta de adecuación



a las demandas crecientes. En este marco, la movilización de los familiares tomó la forma de reclamo o interpelación al Estado por un mejor servicio. En el otro grupo pueden ubicarse casos como el de Furcy y Esmeraldas, donde las familias y la comunidad están dispuestas a fundar procesos educativos desde condiciones paupérrimas, impulsar la creación de escuelas con sus escasos recursos e incluso llegar a pagar por la educación de sus hijos.

Hasta aquí se ha hablado de la valoración como una forma específica de educación, que es la que se brinda desde el sistema formal, pero merece ser atendido también el fenómeno de la valoración de las otras formas de educación no formal, que tiene diversos fines relacionados con lo que resulta significativo y útil para la comunidad, tales como el rescate de las raíces culturales (Mérida), la animación y formación de jóvenes y mujeres (Esmeraldas, Zautla) o la capacitación de la comunidad para trabajar organizadamente en relación con la satisfacción de sus necesidades, como se dio en varios casos.

Finalmente, resulta oportuno resaltar el caso de Villa El Salvador, donde la alta valoración de la educación conformó un ambiente propicio para debatir sobre la educación deseada entre varios actores involucrados: los educadores, la comunidad y el gobierno local. En este marco se elaboró un plan de educación distrital en el que se esbozó un modelo educativo local inserto en un proceso de desarrollo integral y quedó instalada la Mesa de Educación, ámbito comunitario – gubernamental en el que se debaten estrategias y propuestas de educación para el distrito.

En relación con la tercera variable de esta dimensión, “Capacidad para elaborar proyectos”, cabe destacar que en

todos los casos se partió de la base de la existencia no sólo de condiciones favorables sino también de experiencias anteriores que estuvieran en marcha, de modo que esta capacidad era un capital que existía previamente. Sin embargo, vale distinguir dos tipos de condiciones contextuales para fortalecer e incrementar esta capacidad: por un lado, el de las comunidades urbano – marginales con historia de movilización acaecida en las últimas décadas, y, por el otro, el de comunidades de características rurales.

Entre las primeras, la conformación tiene notas de carácter predominantemente *societal*, puesto que las relaciones se establecen sobre la base de acuerdos y se conforman organizaciones por procesos de tipo electivo, de ajustes de intereses entre partes en forma gradual, concomitantes con la constitución de una nueva identidad y un nuevo sujeto colectivo. Comunidades como La Vega, Villa El Salvador, Cerro Navia, Montevideo, ubicadas en la periferia de grandes conglomerados urbanos, ostentan una historia de migración desde otras zonas de la misma ciudad o del país en el que están insertas (incluyendo comunidades rurales), con prolongados procesos de ajustes y construcción colectiva, en algunos casos con intervención del Estado. No sólo tienen la experiencia de encarar la adversidad, de encontrarse juntos en un medio extraño, sino también la de sobreponerse a sus propias diferencias y reconocerse en el proceso de construcción de una nueva comunidad. Nacieron “proyectándose”, marcando metas y estrategias para alcanzarlas, de modo que, cuando llegó el momento de implantar un proyecto relacionado con la Iniciativa “Comunidad de Aprendizaje”, el camino ya estaba trazado.

No obstante el análisis anterior, en estos ámbitos se

observa el deterioro surgido del proceso de precarización laboral y aumento de exclusión del mercado de trabajo, a lo que se suma el debilitamiento de la intervención del Estado en la prestación de servicios sociales, el desprestigio de lo público y de la política, el deterioro de las organizaciones de la sociedad civil y el aumento de la inseguridad. En este nuevo escenario de comienzos del milenio la capacidad de proyección se hace más laxa y resulta más difícil sostener metas y estrategias a lo largo del tiempo. No significa esto que la capacidad de proyección haya desaparecido, sino que se manifiesta como una tensión entre los viejos móviles, sustentos y estilos de la acción colectiva y un panorama de incertidumbre. En efecto, la forma de organización y proyección de la historia de las últimas décadas se caracterizaba por una fusión entre lo político (identidades), lo económico (perfiles laborales e inserción definida para gran parte de la población) y lo social (organizaciones e identidad local). Se mantiene presente como referente nostálgico o mito fundacional que aún incentiva, aunque más no sea por inercia de tipo cultural, aunque la población vive la crisis de la desarticulación de estos tres aspectos de la proyección y, en consecuencia, es amenazada por cierto escepticismo y desorientación.

Donde la dificultad de proyección aparece más crítica aún es a nivel personal y familiar, al no encontrarse rumbos claros para salir de la exclusión o de situaciones laborales precarias, más allá de incrementar las horas de trabajo o ampliar la participación de las mujeres en el mercado laboral. De este modo se avizora el incremento de un doble desfase: además del que existe entre la historia de organización y proyección de la comunidad y el presente lleno de incerti-

dumbres, también se observa aquél que se da entre la potencia de proyección de la comunidad y la impotencia a nivel personal y familiar.

Entre las comunidades de tipo rural, el sujeto colectivo, la identidad y las formas de sociabilidad son muy antiguas y las formas organizativas de la sociedad moderna, o bien se adaptan a ellas o bien son percibidas como un peligro. En este marco, lo que aparece como “imposibilidad” de hacer proyectos es más bien un acto de resistencia que denota la necesidad de un proceso de adaptación. Son ejemplos de este tipo los proyectos de Mérida, Temuco, Zautla, Furcy y **Esmeraldas**<sup>17</sup>. En ellos fue necesario construir “puentes” de diálogo para encarar procesos de proyección donde articular una institución moderna como la escuela con las inquietudes de la comunidad o, simplemente, donde la organización impulsora pudiera establecer alianzas sedimentadas sobre las cuales perfilar el proyecto deseado. La tensión entre lo tradicional y lo moderno se presenta como un encuentro de culturas que por momentos toma la forma de cooperación y por momentos de oposición. En consecuencia, el aspecto cultural cobra un peso mucho mayor e impregna cualquier acción de tipo técnico o político que se lleve adelante, ya sea de carácter educativo, social o económico.

No obstante lo anterior, estas comunidades están menos expuestas al proceso de deterioro de los servicios del Estado de bienestar, que, aunque incompletos, llegaron en ma-

<sup>17</sup> La población del proyecto de Esmeraldas, de ascendencia africana, no es rural sino periurbana –está ubicada en el Valle de San Rafael, en las afueras de la ciudad de Esmeraldas–, pero teniendo en cuenta sus aspectos culturales, puede ubicarse por analogía a la par de la población de estos proyectos.

mayor medida a las comunidades urbanas de los países latinoamericanos. Vale recordar la opinión de R. Castel en el Capítulo 1, cuando señala que los procesos de desafiliación son menos traumáticos –o bien son neutralizados o contenidos– allí donde subsisten regulaciones de la sociabilidad **primaria**<sup>18</sup>. En todo caso, la necesaria capacitación para *diseñar* los proyectos de vida y de desarrollo cuenta con un sustrato de valores y relaciones primarias que aún permanecen en pie, mientras que en las comunidades urbanas la proyección está asociada a una tarea no menor de reconstrucción de sentido.

## La tensión entre direccionalidad y participación de múltiples actores

Del análisis de la gestión se pretende obtener hallazgos y sacar conclusiones acerca de cuáles son las mejores condiciones y caminos que permiten alcanzar las metas establecidas en proyectos que combinan componentes de diversidad. En efecto, varias dicotomías se entrecruzan en estos proyectos, que los hacen atractivos en tanto buscan armonizar distintos aspectos que enriquecen su gestión y coadyuvan a la producción de experiencias innovadoras. Entre tales dicotomías se puede mencionar las de educación formal / educación no formal, escuela / comunidad, Estado / sociedad civil, reflexión / acción, etc. En este marco no resulta extraña la aparición del conflicto –más bien sería extraña su ausencia– que caracteriza a los escenarios multiactorales, razón por la cual se impo-

<sup>18</sup> Robert Castel, *op. cit.*

nen las estrategias de negociación propias de cualquier proyecto que integra distintas organizaciones y personas.

En relación con esta cuestión adquiere relevancia, además del componente técnico del proyecto, otro de orden político. Reflexionando sobre la toma de decisiones en programas y proyectos sociales, Cohen y Franco distinguen tres racionalidades:

- la racionalidad política, configurada por la búsqueda de acumulación de poder, de construcción de consensos y de negociación;
- la racionalidad técnica, propia de los especialistas de las distintas áreas sociales (educación, salud, promoción social, etc.), orientada por la relación medios – fines;
- la racionalidad administrativa, determinada por normas y procedimientos (la cual es, en rigor, otro tipo específico de racionalidad **técnica**)<sup>19</sup>.

En el mismo camino expone Mario Testa, quien agrega que la racionalidad política y la racionalidad técnica tienen a su vez “tiempos” diferentes que condicionan la toma de **decisiones**<sup>20</sup>. La diferenciación entre ambas racionalidades, la política y la técnica, remite al tradicional planteo de Max Weber cuando diferencia la racionalidad con arreglo a fines y la racionalidad con arreglo a **valores**<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> Ernesto Cohen y Rolando Franco, *Evaluación de proyectos sociales*, México, Siglo XXI, 1992.

<sup>20</sup> Mario Testa, *Pensamiento estratégico y lógica de la programación*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 1995.

<sup>21</sup> Max Weber, *Economía y Sociedad*, México, FCE, 1969.

En la gestión estratégica, la racionalidad técnica y la política se encuentran en la búsqueda de la direccionalidad sobre la que vuelven una y otra vez los responsables de la gestión, en un proceso continuo de adaptación respecto de las influencias del medio y de la diversidad de actores involucrados, pero con la inquietud de no perder el rumbo. Una figura que puede ilustrar el problema de la direccionalidad es la del deportista que navega sobre un kayak: si bien tiene una idea prefigurada del rumbo y de los rápidos sobre los que se desliza, está permanentemente acechado por las sorpresas y nuevos desafíos frente a los cuales debe estar atento para no naufragar.

La racionalidad política tiene que ver con las relaciones de poder, el comportamiento de los actores involucrados –según sus representaciones, intereses, valores y expectativas–, el marco institucional en el que se mueven las organizaciones y en el que se desarrolla el proyecto mismo, las relaciones con el poder político local y el modo como “bajan” las políticas nacionales y provinciales / estadales. El imperativo de la participación en el marco de la planificación estratégica, así como las ventajas y las dificultades que acarrea la misma, corresponden al ámbito de la racionalidad política.

Ambos componentes –el político y el técnico– se retroalimentan y están presentes tanto en el diseño como en la implementación del proyecto. A continuación se analiza cómo se combinan a partir de la tensión que se suele producir entre direccionalidad de los proyectos y participación de los actores.

**En relación con el diseño**, para garantizar la direccionalidad de un proyecto se destaca la necesidad de contar –siempre

con base en el consenso entre los actores involucrados– con una clara y adecuada delimitación de objetivos, la correspondencia entre éstos y los problemas que se pretende resolver, la correcta relación entre medios y fines, la coherencia interna –dada por una adecuada relación insumos / actividades / productos y un marco institucional adecuado– y la estimación ajustada del tiempo para el cumplimiento de metas.

Varios proyectos contaron con una forma no programática de diseño, presentando más bien conjuntos de componentes de diferente naturaleza con algún tipo de articulación entre sí (Montevideo, San Pablo, Villa El Salvador, Aracatí, Temuco, Esmeraldas). Al decir “forma no programática de diseño” se está haciendo referencia a la sumatoria de líneas de acción con amplia autonomía entre sí o, dicho de otro modo, con poca relación funcional entre las mismas. En los proyectos de Villa El Salvador, San Pablo y Zautla, impulsados por ONGs de larga trayectoria (DESCO, Acción Educativa y CESDER, respectivamente) los componentes fueron “absorbidos” en las líneas de acción o programas propios de dichas ONGs.

El fenómeno de la absorción –dispersa– por otras estructuras también se encontró en la Intendencia de Montevideo, con el Programa de Adolescentes, y en la Secretaría de Educación de Aracatí.

En síntesis, se observó que las organizaciones de peso, tales como las ONGs de larga trayectoria o municipalidades, estructuraron las actividades relacionadas con la Iniciativa “Comunidad de Aprendizaje” más como conjunto de componentes insertos en distintas líneas de su programática que como programas en sí. Esta coincidencia que se ha observado invita a reflexionar sobre el peso que tienen las com-



binaciones de aspectos técnicos y políticos cristalizados previamente en las organizaciones impulsoras. No se quiere afirmar aquí que hubiera sido mejor implantar una programación divergente de la anterior, puesto que hacerlo haría pensar en una falta de cumplimiento de objetivos cuando en realidad se observó lo contrario. Se trata más bien de recordar que todo proyecto se asienta en un proceso político – técnico que tiene densidad e inercia.

Siguiendo con el análisis y pasando a la **relación de la direccionalidad con la implementación**, sobresalen como necesidad, en primer lugar, la eficacia, es decir, el cumplimiento de las metas establecidas –ya sea en cuanto a las actividades como en relación con los resultados parciales y finales– en el tiempo estipulado; la eficiencia, entendida como el óptimo aprovechamiento de los recursos en relación con los resultados; y la capacidad para reformular el diseño a medida que se advierte su desactualización o se encuentran desajustes en función de nuevas visualizaciones de la realidad o cambios de situación.

Pero, tal como se señaló anteriormente, **la dinámica política o socioorganizativa** y, más específicamente, el consenso entre los actores, constituye un aspecto tan importante como el técnico, y es allí donde la casuística ofrece nuevas revelaciones diferenciadoras. Cada proyecto adquirió características singulares según la constitución de las alianzas, la organización del mismo, la división funcional del trabajo, la definición de los niveles de responsabilidad, la distribución de procesos, la comunicación interna y externa, y la relación entre los miembros del equipo responsable con los de otras organizaciones y la comunidad en general. El clima organizacional, con mayor o menor presencia de conflictos y ade-

cuados modos de resolverlos, junto con el estilo de conducción, con liderazgos más personales o institucionales, más fuertes o más débiles, también le dieron al proyecto una impronta que es necesario observar.

El análisis de **la tensión entre direccionalidad de los proyectos e involucramiento de los actores** será complementado con la exposición del capítulo siguiente, en el que se profundiza sobre las condiciones y consecuencias de la conformación de alianzas para llevar a cabo los proyectos. Por ahora se presentan los casos más ilustrativos que permiten visualizar cómo incidió esta tensión durante la gestión:

- El proyecto de La Vega logró mantener su direccionalidad en virtud de haber elaborado un adecuado diseño que pudo ser “probado” durante un considerable período anterior de práctica (es decir, el diseño no fue improvisado sino que ya estaba esbozado en gran parte) y contar con alianzas entre organizaciones participantes que tenían un prolongado período de incubación, durante el cual se había preparado el clima de consenso entre las partes.
- El proyecto de Aracatí no constituyó alianzas entre organizaciones, excepto la articulación que la Secretaría de Educación y Deporte de la Prefectura entabló con otras dependencias gubernamentales. En este marco no se vivió el riesgo de entrar en conflicto (aunque aquí cumplió un papel efectivo el liderazgo personal con bases institucionales que se ejerció).
- Montevideo, sin haber tenido antecedentes de trabajo conjunto entre las organizaciones involucradas, debió afinar sobre la marcha tanto el diseño como las reglas de

juego del funcionamiento entre las partes. A los efectos de combinar direccionalidad y armonía se le dio importancia a la deliberación entre las partes, lo cual afectó por momentos la primera. Sin embargo, esto no parece haber alterado en forma significativa la marcha del proyecto, merced a la autonomía con que funcionó el equipo de promotores que trabajaban en las escuelas y en el ámbito comunitario.

- Otro caso tipo está constituido por aquellos proyectos en los que desde la coordinación se entablaron relaciones de tipo radial (es decir, con cada uno por separado) con los involucrados en cada componente del proyecto. En este grupo se ubican Tandil, Furcy y Querétaro.
- El conflicto no estuvo ausente en los proyectos y constituyó una importante fuente de aprendizaje y acomodamiento. Así se pudo observar en los proyectos de Esmeraldas y Zautla, donde se vivieron momentos de desacuerdo –en ambos casos– entre la organización impulsora (de más peso y antigüedad) y una segunda organización de tipo comunitario con la que se habían asociado. Sin que se llegara a romper la alianza, mantuvieron arduos procesos de negociación en búsqueda de consenso.

Los ejemplos mencionados muestran que no resulta sencillo resolver esta tensión: si se opta por buscar mayor autoridad y direccionalidad se pone en peligro los aportes enriquecedores que surgen de la participación y que resultan de la conformación de las alianzas. Si, por el contrario, se decide democratizar la toma de decisiones, se corre el riesgo de entrar en un permanente estado deliberativo o perder la orientación y fuerza del proyecto. Tal como se expone en el capítulo si-

guiente con mayor detenimiento, queda en evidencia que diseñar y gestionar un proyecto supone un acuerdo sobre metas y objetivos a alcanzar que no puede ser establecido solamente por equipos técnicos sino que deben ser consensuados por las múltiples partes que van a intervenir. A su vez, el acuerdo entre partes requiere períodos considerables de conocimiento y ajustes. En síntesis, la gradualidad en la intervención y la experimentación se imponen como una necesidad en procesos novedosos donde no abundan los antecedentes de experiencias que puedan replicarse.

Además del tiempo, resulta recomendable la profundización en la capacitación para resolver conflictos y en el desarrollo de condiciones para construir consensos y ejercer liderazgos efectivos. Resulta llamativo el hecho de que durante gran parte del período en el que se desarrolló la Iniciativa “Comunidad de Aprendizaje”, los proyectos ignoraran –y así lo manifestaran explícitamente– la existencia de conflictos o, mejor dicho, la necesidad de capacitarse para convivir con las diferencias y abordar situaciones de conflicto. Sin embargo, tal como lo muestra la información que nutrió este análisis, al finalizar hicieron un claro reconocimiento de la existencia de conflictos y manifestaron que fueron una importante fuente de aprendizaje en la construcción de consensos.

## La importancia de los liderazgos

Los **liderazgos** tuvieron una base institucional y otra personal en todos los proyectos, pudiéndose encontrar distintos tipos según la relación entre ambas bases. La base institucional hace referencia al respeto que inspira cada organización

por su trayectoria, experiencia, recursos que aporta, posición relativa en el esquema de poder (a nivel local y también a niveles jurisdiccionales más altos) y capacidad efectiva para conducir al resto de las organizaciones. La base personal tiene que ver con el conocimiento, la capacidad de conducción (coordinación, articulación de intereses diversos, clima de trabajo aceptable, buena administración y orientación hacia los objetivos estratégicos) y una cierta dosis de atracción o imposición personal. Tanto los liderazgos institucionales como los personales resultan necesarios para garantizar la conducción de cualquier tipo de proyecto, en la medida que contribuyen marcadamente a resolver y elaborar la tensión entre direccionalidad e involucramiento de actores diversos.

Las observaciones que se hicieron en el trabajo de campo dieron elementos para caracterizar básicamente tres tipos de liderazgo: a) liderazgos combinados (de base institucional y personal), b) liderazgos predominantemente personales, y c) liderazgos predominantemente institucionales. En los primeros se encontró una saludable acumulación del aval, prestigio y fortaleza institucional de la organización impulsora (o de otras organizaciones pertenecientes a la alianza) y del rol desempeñado por uno o más líderes personales con cierta dosis de carisma y capacidad de timonel frente a las turbulencias.

Los liderazgos que contaron con una base predominantemente institucional pudieron *mantener* el funcionamiento de un proyecto, pero presentaron flancos más débiles para darle dinamismo. No significa que las instituciones participantes no tuvieran liderazgos, sino que se prefirió, por diversas razones, que los líderes personales fuesen más bien discretos o estuviesen bajo control.

En los casos donde los liderazgos personales fueron más fuertes –no se trató de inexistencia o pobreza de instituciones, sino de que hubo un predominio de lo personal sobre lo institucional en la conducción del proyecto–, los líderes brindaron visibilidad y articulación con diversas organizaciones en función de sus movimientos y contactos personales.

Los casos analizados muestran que los liderazgos personales son más efectivos cuando se sustentan en liderazgos de tipo institucional. Cuando no se da de este modo entra en juego la sustentabilidad del proyecto, puesto que las alianzas devienen endebles. Lo contrario, liderazgos sólo de tipo institucional, no necesariamente reflejan debilidad aunque pueden quitarle fuerza e impulso al proyecto.

## La influencia y el aporte de las organizaciones

Antes de pasar a considerar las capacidades desarrolladas por los proyectos se profundizará sobre los saberes diferentes aportados por las tres organizaciones participantes, que se clasifican en tres grandes grupos:

- Organizaciones académicas (universidades o centros de investigación).
- Organizaciones del Estado (específicamente, del Estado municipal).
- Organizaciones no gubernamentales.

Se plantea como hipótesis que tanto el estilo de gestión como el tipo de saberes puestos en juego en los proyectos de la Ini-

ciativa se relacionan en gran medida con las características de la organización promotora y **coordinadora**<sup>22</sup>.

Las organizaciones académicas ponen énfasis en el uso de herramientas conceptuales y de investigación más elaboradas (teorías, modelos conceptuales). En los dos últimos casos mencionados (Estado y organizaciones no gubernamentales), aunque con matices diferentes entre unas y otras, el saber práctico vinculado con la gestión y la acción social constituyen las características más sobresalientes.

Varias universidades se dieron cita –en distintos niveles institucionales de participación– en la Iniciativa “Comunidad de Aprendizaje”: la Universidad Federal de Minas Gerais (Caparáo), la Universidad de la Frontera (Temuco), la Universidad de Querétaro, la Universidad Quisqueya (Furcy) y la Universidad de la República (Montevideo). Excepto la última, todas fueron organizaciones impulsoras de sus respectivos proyectos, lo cual refleja el interés que existe por llevar adelante investigaciones en el marco de proyectos de intervención. Se agrega en este grupo también al PIIIE que, aunque es una ONG, su orientación es predominantemente reflexiva y trabaja en conjunto con la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. No se incluye en este caso a la Universidad Católica Andrés Bello, puesto que su incorporación se produjo en virtud del trabajo previo de extensión que venía realizando en La Vega, y porque fue incluida con el propósito de que se hiciera cargo de la administración de los fondos del proyecto.

<sup>22</sup> Cabe aclarar que aun cuando las alianzas involucran numerosas combinatorias en términos de las instituciones que en ella se encuentran, se considera para este análisis a las organizaciones con mayor peso en cada una de ellas.

En estas instituciones se vio esta Iniciativa como una oportunidad para expandir y fortalecer la presencia de la universidad en el medio local y revisar aquello que comúnmente se denominan áreas de extensión en dicha institución, al mismo tiempo que se ha consolidado la construcción de un saber reflexivo, sin duda, a partir de la participación de las universidades en este tipo de proyectos. El aporte del saber teórico y la capacidad de investigación volcada en experiencias como las de la Iniciativa “Comunidad de Aprendizaje” resultan cruciales para el perfeccionamiento y la transferencia de las mismas.

En Tandil se presentó una situación particular, ya que si bien la coordinación se constituyó como una combinatoria de organización no gubernamental y municipal, su rasgo central en cuanto al aspecto que se está analizando aparece marcado por la impronta de la investigación y la formación que le imprimió la organización coordinadora a través de la convocatoria a especialistas en el área de intervención del proyecto. En este sentido, tuvo una lógica más próxima a la académica que a otras de las características que se han mencionado.

Los organismos gubernamentales cuentan con la posibilidad de ofrecer una capacidad de impacto superior a la de las otras organizaciones. Se encontraron casos en los que la institución estatal hizo uso de su potencialidad para construir y apuntalar el espacio público y, en consecuencia, para expandir el aprendizaje que surge de la experiencia. Estos fueron aquéllos en los que el Estado local tiene a su cargo la administración directa de las instituciones educativas, en las cuales puede desplegar como política educativa local acciones directamente vinculadas con la intervención educativa en contextos de pobreza. Aracatí y Cerro Navia son los ejemplos



más claros de ello. En el primero, todo el sistema educativo local se vio inundado prácticamente por el accionar del Programa Zumbi, mientras que en el segundo se potenció la experiencia en gestión de la Dirección de Educación con el acerbo reflexivo del PIIIE.

En el caso de Villa El Salvador y, en parte, en Montevideo, los gobiernos municipales (ambos involucrados en la coordinación) no tienen a su cargo la administración y gestión de los sistemas educativos, ya que tanto en Perú como en Uruguay estas actividades están centralizadas en el gobierno nacional (en Montevideo se agrega además la característica de una alianza con presencia de la universidad y una organización no gubernamental). Sin embargo, ambos gobiernos municipales se involucraron decididamente con las escuelas del sistema educativo formal. Ya se mencionó que en Villa El Salvador se movilizó a los docentes, directivos y a la comunidad en la elaboración del Plan de Educación Distrital, que fue incluido en el Plan de Desarrollo Integral 2001-2010. En Montevideo se trabajó sostenidamente para impulsar debates mensuales sobre la problemática educativa y para mejorar el clima en el interior de las escuelas (en colaboración con la Universidad de la República), en un sistema que se caracteriza por ser refractario a las intervenciones externas. En conclusión, en ambos casos predominaron los aportes relacionados con un saber práctico de gestión.

Las organizaciones no gubernamentales aportaron su saber práctico orientado a la acción social, su capacidad de intervención “en campo” con sectores populares, en acciones orientadas a la promoción social, el desarrollo local, la recuperación de la memoria, la reconstrucción de la identidad y la educación no formal. Éste es el caso de DESCO (Villa El Sal-

vador), CESDER (Zautla), IEPAAC (Mérida) y CECAFEC (Esmeraldas). También se puede ubicar en este grupo a Acción Educativa (San Pablo), aunque si bien la organización tiene larga trayectoria en educación popular, también trabaja con la educación formal.

No cabe duda que, en todos los casos, la organización impulsora le dio marcada fortaleza institucional al proyecto, lo cual hizo que, desde su propia orientación, también le imprimiera características singulares. En una época en la que el sector educativo tiene una necesidad marcada de mayor interacción con la comunidad, de apertura de la escuela, de articulación entre la educación formal y la no formal, de atención a situaciones diversas, las organizaciones como las señaladas pueden contribuir a desarrollar experiencias demostrativas en las que se desarrolle esta interacción. Sin embargo, la lectura de los casos mencionados muestra cuán difícil resulta traspasar las puertas de la escuela, problemática sobre la cual se ahonda en los capítulos siguientes.

Puede también destacarse que, según se ha relevado, tanto desde los ambientes académicos como desde el Estado se les reconoce a las organizaciones no gubernamentales una capacidad especial para lograr una efectiva inserción comunitaria en función de sus conocimientos para trabajar en el campo del desarrollo social, la promoción comunitaria y la educación popular. También se respeta su capacidad para la búsqueda de financiamiento proveniente de la cooperación internacional y para elaborar proyectos que sustenten la demanda de financiamiento. Por ambas razones, las universidades y los gobiernos locales asocian el trabajo junto a las organizaciones no gubernamentales con el logro de una mayor visibilidad.

Para concluir, el encuentro entre organizaciones que pertenecen a los tres tipos que se ilustran precedentemente implicó una producción de tipo sinérgico cuando la misma pudo sostenerse en el tiempo.

## Capacidades desarrolladas en la gestión de proyectos

Por capacidades se entiende, a los fines de este trabajo, el saber práctico, de tipo técnico, adquirido como producto de la experiencia de intervención, enmarcada por el proyecto y que comprende no sólo la manipulación de objetos (materiales o simbólicos) sino también el abordaje de “situaciones”.

En el análisis de la información relevada se hace referencia a distintos tipos de capacidades, entre ellas, las que se necesitan para educar en contextos de pobreza con características culturales específicas de las comunidades y aquéllas propias de la gestión de proyectos. Se incluyen y se destacan las capacidades para abordar ambientes de alto contenido problemático en relación con la pobreza, desarrollar la empatía, analizar problemas e identificar sus alternativas de solución, pensar prospectivamente, argumentar y comunicar con eficacia, planificar, trabajar con actores diversos, y organizar, coordinar, administrar conflictos y construir **consensos**<sup>23</sup>. Este tipo de capacidades a adquirir son las que se consideran

<sup>23</sup> Mayor información sobre estos aspectos puede encontrarse en otro libro de esta colección: L. Fumagalli, *Gestión de proyectos de desarrollo educativo local. Reflexiones sobre un programa de formación*, IPE - UNESCO Buenos Aires, 2004.

fundamentales como una condición para gestionar en el marco del planteamiento estratégico y para encontrar alternativas de acción.

Poner el énfasis en los componentes prácticos de las capacidades no significa desconocer los aspectos reflexivos que se articulan con aquéllos. Sin embargo, es conocido que no siempre los actores involucrados en los proyectos avanzan en una sistematización y conceptualización de los saberes que ponen en juego en la resolución de problemas prácticos vinculados con la gestión de proyectos sociales. No obstante, cabe anticipar ya que en muchos proyectos de la Iniciativa se hicieron esfuerzos significativos por avanzar en la sistematización sobre algunos de los temas y problemas sustantivos de los proyectos. Si bien en un comienzo no fue alto el grado de sistematización sobre la gestión de los proyectos y las capacidades que quedaron instaladas en las organizaciones que los coordinan, este déficit fue revertido a través del trabajo sistemático de autoevaluación.

Establecer cuáles han sido las capacidades adquiridas durante el desarrollo de los proyectos constituye una tarea compleja, porque muchas de las organizaciones intervinientes venían desplegando con anticipación actividades en las comunidades en las que se desarrollaron los proyectos de la Iniciativa (en algunos casos, durante un tiempo previo bastante **prolongado**)<sup>24</sup>. No obstante, indagar sobre los aprendizajes derivados o directamente conectados con la experiencia resulta de particular relevancia para el análisis de este tipo de

<sup>24</sup> En reiteradas oportunidades se observó que los actores entrevistados se encontraban con dificultades para dar cuenta de un corte formal en el tiempo cuando se indagaba sobre este aspecto.

experiencias, desde las capacidades que quedan instaladas y, particularmente, desde el grado de transferencia posible hacia otras situaciones similares.

Si una forma particular de actuar se aprende sólo en un contexto y queda “encastrada” en esa única situación, puede dudarse hasta qué grado se ha producido un real aprendizaje. “Por un lado, el aprendizaje en el contexto experiencial es fundamental si y sólo si se toma en consideración, como parte de dicho aprendizaje, la importancia de la variedad en los contenidos, los contextos y las finalidades para los que se utiliza una **capacidad**”<sup>25</sup>. De allí se desprende la importancia de aprender formas de transferencia válidas basadas, no en similitudes superficiales entre contextos y proyectos, sino en otras más estructurales y menos evidentes.

Desde el punto de vista del contenido, las capacidades o los saberes adquiridos durante el desarrollo de los proyectos pueden clasificarse del siguiente modo (sobre la base de los propósitos explícitos –en la mayoría de los casos– o implícitos en el tipo de propuesta diseñada para el desarrollo de los proyectos):

- Capacidades vinculadas con acciones propias de la gestión de proyectos sociales.
- Capacidades vinculadas con la instalación de una “lógica de proyecto” en la comunidad.
- Capacidades relacionadas con la búsqueda de otro tipo de vínculo entre la escuela y la comunidad.

<sup>25</sup> G. Claxton, *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*, Barcelona, Paidós, 2001, p. 231 y siguientes.

- Capacidades específicas vinculadas con el contenido sustantivo del proyecto.
- Capacidades vinculadas con el cambio cultural.

### **Capacidades vinculadas con acciones propias de la gestión de proyectos sociales**

En este apartado se abordan aquellas capacidades desarrolladas para la resolución de conflictos, la búsqueda de consensos y construcción de acuerdos, la comunicación, el trabajo en equipo, y el desarrollo de la participación, etc. Se pueden destacar aquí distintos aprendizajes. En primer lugar, los vinculados con la generación de instancias de participación de cogestión en el equipo coordinador del proyecto –La Vega, Montevideo, San Pablo, Cerro Navia, aunque este último en menor medida–, lo cual ha producido aprendizajes directamente vinculados con la gestión participativa de proyectos en los procesos de toma de decisiones e implementación de las mismas. Este tipo de capacidades es uno de los que más reconocen los equipos de coordinación de los proyectos, los cuales pueden tener, ya ha sido dicho, una modalidad más ampliada (ya sea porque los conforman representantes de diversas organizaciones, o porque incluyen distintos niveles de coordinación –hasta llegar a un nivel operativo de intervención directa en el campo–).

Otros tipos de capacidades generadas en actores de los proyectos, no sólo vinculados con la gestión sino con el abordaje de otros aspectos presentes, son: en La Vega, el trabajo con facilitadores escolares y los directores en red; en San Pablo, el trabajo de impulso a las organizaciones comunitarias

y a la generación de redes; en Villa El Salvador, la Bolsa de Iniciativas y Proyectos (dispositivo de convocatoria y financiamiento de proyectos comunitarios y escolares); en Montevideo, la organización creativa de “nichos” de acción en las escuelas y la comunidad que produjeron los dirigentes de segunda línea del proyecto (encargados del trabajo de campo) y que les permitía actuar con autonomía frente a la mesa de coordinación intersintitucional.

Algunos factores de tipo político han sido señalados como impedimento por los proyectos de La Vega y Montevideo, aunque no así por Villa El Salvador<sup>26</sup>, San Pablo y Cerro Navia, en los que también se articularon actores de distinta adscripción política. Los casos que refieren a las dificultades mencionadas se deben en parte a la organización y gobierno del sistema educativo (Uruguay) y a las complejas relaciones existentes entre una parte de la sociedad civil y sus organizaciones y el aparato estatal (Venezuela).

Es importante señalar que el desarrollo de proyectos permitió también fortalecer capacidades relacionadas con la comunicación de procesos y productos propios de las diferentes líneas de acción. A modo de ejemplo, pueden citarse Temuco, con dos experiencias como son el periódico del proyecto y la radio comunitaria, y Esmeraldas, también con un periódico.

Hubo dos tipos de presentaciones públicas, además de aquéllas establecidas por órganos de comunicación internos al proyecto. Una de ellas fue la participación en encuentros

<sup>26</sup> El cambio de alcalde, de diferente signo político y estilo de gestión, podría generar alteraciones en la sustentabilidad del proyecto, como se indica en el capítulo siguiente.

académicos: Temuco, en numerosas actividades vinculadas con las relaciones interuniversitarias; Querétaro, con la organización de seminarios en donde se comunicaron las experiencias del proyecto frente a públicos masivos; otros proyectos como Tandil, Cerro Navia y Zautla estuvieron también presentes en actividades de difusión. Otra fue la presencia sistemática de los medios de comunicación masiva –periódicos de circulación general, radios, revistas de divulgación– sobre algunos de los logros alcanzados durante el desarrollo (Tandil, Cerro Navia, La Vega, Furcy, etc.).

El aprendizaje sobre las formas posibles de comunicar el proyecto en función de diferentes públicos (hacia la comunidad próxima, hacia un público más “genérico”, hacia otros especializados) requirió una sistematización de los proyectos (o de algunos de sus componentes o líneas de acción) y la búsqueda de las mejores estrategias de comunicación.

### **Capacidades vinculadas con la instalación de una “lógica de proyecto” en la comunidad**

Ya se ha abordado más arriba la importancia de proyectar, especialmente en comunidades caracterizadas por sus condiciones de pobreza, a partir de la vinculación de la acción presente en un marco prospectivo. Por ello, este tipo de capacidades asume una relevancia especial. En general se señala (especialmente en los proyectos con equipos de coordinación ampliados) la consolidación de habilidades para diseñar, actuar y pensar en términos de proyectos, planteándose objetivos, estimando las diversas posibilidades, gestionando recursos y evaluando lo realizado. También aparece



asociada la capacidad para trabajar en grupo y comunicar (internamente, hacia otras organizaciones y hacia la comunidad en general).

Los miembros de la comunidad que se involucraron en los proyectos fueron partícipes del aprendizaje producido en y para la gestión, de la construcción de consensos y del diseño de estrategias de comunicación. Pero, a su vez, ganaron capacidades específicas según las orientaciones de los proyectos: nuevas capacidades laborales (La Vega, Villa El Salvador, Montevideo y Esmeraldas); mayores capacidades de participación y movilización, como así también de detectar necesidades y plantear demandas a las autoridades (Temuco); desarrollo de formas organizadas de actoría juvenil y desarrollo de actividades artísticas y productivas (Esmeraldas, San Pablo, Villa El Salvador, Montevideo, Aracatí).

Una cuestión que cabe resaltar es la especificidad que agrega el contexto de pobreza a la gestión de proyectos. Aquí se combinan diferentes cuestiones. Si bien en las últimas décadas ha habido en América Latina numerosas experiencias de proyectos de intervención local, son significativamente menores aquéllas que han puesto su eje en la educación (y la escuela, en particular) desde una perspectiva integral y sistémica. Por una vía, la escuela no abordó el tratamiento de problemáticas vinculadas con las trayectorias escolares de niños y jóvenes caracterizados por niveles significativos de pobreza, pero en general lo ha hecho sola o acompañada desde algunas políticas educativas orientadas a tal fin. Por otra vía, y muchas veces en paralelo a lo anteriormente mencionado, diversas organizaciones de la sociedad civil también han tomado a su cargo proyectos de acción en los mismos contextos, en muchas ocasiones desde fuera o en paralelo a

la escuela. Es decir que hay mucha más experiencia acumulada en el desarrollo de proyectos de atención a la pobreza que en relación con la articulación entre estrategias de intervención social y educativa.

### **Capacidades relacionadas con la búsqueda de nuevos tipos de vínculo entre la escuela y la comunidad**

El contacto de promotores, artistas, educadores populares, facilitadores escolares y pasantes universitarios con el sistema educativo formal generó un doble aprendizaje, también señalado por gran parte de los proyectos: los agentes externos aprendieron a sistematizar más su accionar educativo no formal, avanzando hacia formas pedagógicas más sólidas; a su vez, los docentes del sistema educativo formal aprendieron a incorporar aspectos más creativos, a participar sus actividades con otros, a consensuar, cuestionarse y flexibilizar sus propuestas educativas para dar respuesta a las necesidades concretas que les plantea la comunidad en la cual se encuentra inserta la escuela.

De cualquier manera, el vínculo entre la escuela y la **comunidad**<sup>27</sup> está lejos de estar resuelto y también se señalan las dificultades que tuvieron algunos proyectos para construir una mejor relación, basada más en la integración o colaboración que en la competencia o la indiferencia. Por ejemplo, en algunos proyectos es manifiesto el carácter conflictivo de la relación con algunas escuelas (es el caso de Te-

<sup>27</sup> Este aspecto será retomado en los capítulos siguientes, al abordar alianzas e innovaciones educativas.

muco, Montevideo); en otros, la relación con las escuelas no fue el principal eje de la intervención (Mérida, Querétaro, **Esmeraldas**<sup>28</sup>).

### **Capacidades específicas vinculadas con el contenido sustantivo del Proyecto**

Las organizaciones y los actores involucrados en los proyectos, teniendo áreas distintas de trabajo –aunque todas relacionadas con la educación– encontraron espacios de aprendizaje en torno a la temática específica que le concierne a cada proyecto (en algunos casos se trata de áreas bien definidas). Se señalan a continuación los que más se destacaron en cada proyecto, como temas propios o **específicos**<sup>29</sup>, **en los que acrecentaron sus conocimientos y capacidades:**

- Tandil y Querétaro, en torno a la enseñanza de la lectoescritura y, particularmente, en el diseño y coordinación de propuestas de capacitación y asesoramiento docente relacionadas con dicha área;

<sup>28</sup> Cuando se afirma que la escuela no ha sido el principal eje de intervención, esto no significa que algunos de los proyectos mencionados no hayan realizado, por ejemplo, acciones de capacitación con docentes. Pero, para ser precisos, es necesario aclarar no ha habido una decisión de intervención desde el proyecto en la unidad “escuela” (aunque sí puedan haber convocado a docentes de diversas escuelas a la capacitación implementada a través distintas modalidades).

<sup>29</sup> Si bien los proyectos tuvieron numerosas áreas de intervención, se recortan aquí sólo algunas de ellas para ejemplificar algunas de las capacidades que se mencionan.

- Furcy, sobre la lengua francesa y el creol en la escolarización de los niños, para lo cual generó materiales y capacitación para docentes;
- Temuco, Mérida y Zautla, sobre la recuperación de identidades indígenas y aspectos de educación intercultural en las escuelas que integran las comunidades en donde el proyecto realizó la intervención;
- Montevideo y Esmeraldas, sobre la promoción juvenil, lo cual implicó construir otra mirada sobre el papel de los jóvenes;
- Aracatí, en relación con el arte y el deporte como medios para dinamizar la educación;
- San Pablo y Villa El Salvador, respecto de la participación de las organizaciones y del gobierno local para debatir sobre educación y promover proyectos educativos;
- La Vega y Cerro Navia, sobre el trabajo con las familias de los alumnos (ya incorporados al sistema educativo o en estrategias de incorporación), con las escuelas y centros comunitarios para abordar estrategias de inclusión escolar de niños y jóvenes y sobre la formación en la gestión directiva en las escuelas;
- Caparaó, sobre salud ambiental, cultura y memoria histórica y promoción comunitaria.

### **Capacidades vinculadas con el cambio cultural**

En otros casos, y más allá de áreas específicas que se traducen en componentes o líneas de acción, algunos proyectos apuntaron de modo significativo a un fuerte cambio

cultural en la comunidad local en la que se realizaron las principales acciones. Un ejemplo son los proyectos de Caparaó, Zautla (en lo referido particularmente a la interculturalidad), Temuco (con menor éxito), Cerro Navia (aunque más acotado en relación con los proyectos recién mencionados).

Sólo a modo de ejemplo, parece pertinente detenerse en el Proyecto de Caparaó, el cual debe ser visto en una dimensión más amplia: la de catalizar y potenciar los cambios sociales y culturales en dos municipios enclavados en zonas de producción agrícola en crisis estructural. El proyecto trabajó ampliando las percepciones, expectativas y límites (culturales, sociales, educativos) de las personas que habitan en estas pequeñas ciudades del interior de Minas Gerais.

Se podría decir que el proyecto avanzó abriendo vías de desarrollo en el seno de una cultura fuertemente particularista, tradicional y con fuerte peso de la autoridad religiosa y del poder político local. Esta cultura limita las oportunidades de experimentación, estudio y crecimiento de los jóvenes y de las mujeres (situación estructural que se agrava en las personas de menores recursos, en los trabajadores de baja calificación y en los que viven en las zonas rurales). Esta limitación de oportunidades de desarrollo cultural, social y personal es aquello que numerosas personas y sectores de la comunidad sienten que el proyecto vino a modificar. Se crearon espacios y opciones realmente poco habituales para pequeñas ciudades agrícolas del interior. Es posible ver aquí las razones por las que el proyecto generó una mayor adhesión en ciertos grupos de la comunidad: maestros, adolescentes, jóvenes y profesionales con credenciales universitarias. Se trata de grupos que valoran espe-

cialmente los recursos del conocimiento, la educación y la cultura. Para estos sectores, el proyecto acercó a su vida cotidiana recursos y oportunidades acordes con sus valores culturales más apreciados. En buena medida, a través de esos grupos, el proyecto “arrastró” la adhesión de otros sectores sociales, como las personas de la tercera edad, las de menores ingresos y niveles de educación formal (en especial, las madres).

En este sentido, si retomamos la noción de capital social, éste se construye cuando la naturaleza y la frecuencia de las interacciones e intercambios contribuyen a los propósitos comunes definidos aportando recursos variados, pero, también, algunos de los proyectos han operado como catalizadores o facilitadores para el desarrollo de redes y conexiones, con resultados más amplios y extensos que los inicialmente propuestos por los actores involucrados<sup>30</sup>.

## La evaluación como momento reflexivo de la gestión

Para finalizar este capítulo resulta útil presentar una visión sintética de los procesos, estilos y contenidos de las autoevaluaciones que hicieron los proyectos. Es en la evaluación, en su calidad de momento de análisis y reflexión, cuando los ac-

<sup>30</sup> En el mismo sentido, Reynaud afirma que, en la medida en que un grupo acepta una regulación común para la acción colectiva, constituye una comunidad, la cual es más una coalición que una fusión de grupos e individuos, en Reynaud, J-D., *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Paris, Armand Colin, 1997.

tores se observan a sí mismos y toman distancia de su práctica para **reconceptualizarla**<sup>31</sup>.

En primer lugar, resultó muy interesante la diferenciación que gran parte de los proyectos establecieron entre “objetivos” y “aprendizajes”. Evaluar ambas categorías de manera separada pero articulada contribuye a subrayar la dimensión de “comunidad de aprendizaje” que tienen los proyectos, rescatando todo lo que se puede obtener como resultado en términos de aprendizaje, más allá de que haya sido explícitamente planteado o no en los objetivos.

Indagar sobre los procesos de gestión, si se podrían haber elegido otros caminos, si existían otras alternativas, si hubo anticipación y atención a los factores externos o cómo fue la relación entre los actores, es una tarea generadora de conocimientos cruciales de gran importancia, habida cuenta de que estas experiencias son únicas y tienen mucho que transferir a quienes se embarquen en propósitos similares. Sin embargo, los procesos de la gestión aparecen como menos analizables o cuestionables que los objetivos y la producción de aprendizajes –o quizá son visualizados como caminos prefijados que no merecen una observación mayor–. No obstante ello, en algunos casos se subrayaron relaciones entre los logros –que no habían sido valorados por algunos participantes hasta el momento de la autoevaluación– y el proceso de intervención del proyecto. En otros casos, la re-

<sup>31</sup> Esta información se ofrece más detalladamente en el tercer libro de esta colección, donde figuran además las síntesis de autoevaluación de cada uno de los proyectos: N. Neirotti y M. Poggi (organizadores), *Evaluación de proyectos de desarrollo educativo local. Aprendiendo juntos en el proceso de autoevaluación*, IIPE - UNESCO Buenos Aires, 2004.

construcción de la historia de los procesos también ayudó a tener una mirada dinámica sobre la gestión.

Es de destacar el esfuerzo que algunos de los proyectos hicieron en la construcción de definiciones, conceptos y elaboraciones teóricas. En este sentido, la autoevaluación contribuyó a precisar conceptos, o a cuestionarlos y reformularlos, constituyendo un canal de generación de nuevos aprendizajes.

Llama la atención que, en líneas generales, los diseños, procesos y presentaciones de los resultados de autoevaluación tengan marcos similares y estén en sintonía con la evaluación de *cluster* realizada. En este sentido, puede destacarse la recuperación de algunas de las dimensiones de esta evaluación en la autoevaluación de los proyectos. Todo esto hace pensar que en este proceso ha habido un aprendizaje común (o bien, ¿fue una manifestación de constitución de una comunidad de aprendizaje?). En realidad, es un efecto previsible, dado que las dimensiones de la evaluación de *cluster* han surgido del ideario de la Iniciativa.



## Capítulo 3: ALIANZAS PARA LA GESTIÓN Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Luego de haber presentado las apreciaciones relacionadas con la gestión se hace hincapié en el aspecto vincular entre los actores, individuales y colectivos, que protagonizaron dicha gestión de proyectos. Se trata de sujetos que entablaron relaciones en un escenario de transformaciones profundas –y por momentos aceleradas– en la morfología social. En primer lugar, manifestaron su voluntad de reunirse y actuar en la dirección elegida; en segundo lugar, aportaron sus recursos materiales, de conocimiento, de organización y de poder para que los emprendimientos fueran efectivos; y en tercer lugar, son portadores de un saber hacer y actuar que se construyó colectivamente y que es válido para ser transferido a otros sujetos con inquietudes similares.

¿Cuánto peso tienen hoy las conexiones e interacción determinadas por las estructuras y cuánto las otras más laxas, de tipo personal, de supervivencia, o –al decir de Castel– de sociabilidad primaria? ¿En qué medida las estructuras ceden importancia frente al actor? Hablar hoy de relaciones implica incorporar “valor agregado” al análisis de posiciones, de matriz estructural. Al respecto, Murmis y Feldman señalan que al lúcido análisis de disolución de vínculos sociales que hace Robert **Castel**<sup>1</sup> habría que agregar (más que contra-

<sup>1</sup> Robert Castel, *op. cit.*

poner) los estudios sobre las relaciones sociales en sus diversas formas, haciendo hincapié en las nociones de capital social y de redes. Y completan el argumento planteando precisamente que no se trata de sustituir un análisis por otro sino de integrar los **enfoques**<sup>2</sup>. Se actualiza una vez más la discusión entre objetivismo y subjetivismo, ya clásico en la sociología, personificada en Emile Durkheim y Max Weber, que encontró en nuestros días síntesis en autores como Anthony Giddens y Pierre Bourdieu.

El debate cobra nuevo vuelo con lo que parece ser el derrumbe de certezas en el conocimiento, de los relatos totalizantes y de las estructuras en el plano social, en virtud de la crisis de la modernidad. Se hace sumamente actual al desintegrarse espacios estructurantes de tanto peso como fueron los andamiajes productivos o la familia, o al perder la escuela la exclusividad que tenía en el manejo de la educación. La desestructuración de la sociedad hace que el hombre vuelva su mirada hacia alguna forma de comunidad (local, de creencias, de intereses) que le permita recuperar el sentido, estar en relación, pertenecer a un ámbito donde reconocerse, a disparar “puntas” de contacto hacia variadas regiones relacionadas con su quehacer cotidiano (de trabajo, de vecindad, de aprendizaje, de recreación, etc.).

En este marco se ha impuesto el concepto de redes. Según Castells, en la sociedad de la información la forma de es-

<sup>2</sup> Miguel Murmis y Silvio Feldman, “Formas de sociabilidad y lazos sociales” en Beccaria et. al., *Sociedad y sociabilidad en la Argentina de los 90*, Buenos Aires, Biblos / UNGS, 2002.

estructura **social**<sup>3</sup> que prevalece son las **redes**<sup>4</sup>. Las redes, afirma el autor, son una antigua forma de organización que durante la mayor parte de la historia de la humanidad han sido explotadas por organizaciones de tipo jerárquicas, pero hoy cobran preeminencia –gracias a la tecnología de la información y la comunicación– afianzando su naturaleza evolutiva basada en su flexibilidad y su facilidad de adaptación. Opuestas a las jerarquías centralizadas, son “formas de organización más flexibles y adaptables, capaces de desarrollarse al mismo tiempo que lo hace su entorno así como la evolución de los nodos que componen la red”. Aunque tienen como desventaja “la dificultad en la coordinación de funciones, en enfocar los recursos hacia la consecución de metas específicas y en manejar la complejidad de la tarea más allá de cierto tamaño de la **red**”<sup>5</sup>.

Para Rovere, las redes acercan una solución de com-

<sup>3</sup> Castells denomina estructura social a los “ajustes de tipo organizativo de los seres humanos que se producen en las relaciones de producción / consumo, experiencia y poder, expresados en términos de interacción significativa en el marco de la cultura”. Manuel Castells, “Materiales para una teoría preliminar sobre la sociedad de redes”, en *Revista de Educación*, número extraordinario, 2001, pp. 41-42.

<sup>4</sup> Castells define el concepto de red como “un conjunto de nodos interconectados. Un nodo es el punto en el que una curva se interseca a sí misma. Lo que un nodo es concretamente depende del tipo de redes a que nos refiramos ... La tipología definida por las redes determina que la distancia (o intensidad y frecuencia de la interacción) entre dos puntos (o posiciones sociales) sea más corta (o más frecuente, o más intensa) si ambos son nodos de una red que si no pertenecen a la misma”. Para mayor detalle, puede consultarse Manuel Castells, *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*, México, Siglo XXI, 2000, vol. 1, p. 506 y siguientes.

<sup>5</sup> Manuel Castells, *op. cit.*, 2001, p. 50.

promiso entre las visiones sistémicas, en las que advierte connotaciones jerárquicas y piramidales, y las visiones posmodernas de cuño individualista, atentas sólo al actor y sus **intereses**<sup>6</sup>. Desde esta línea de pensamiento se percibe que el Estado ya no es el gran espacio en el que se institucionaliza la sociedad homogeneizando hacia abajo, puesto que las diferencias se ahondan y la heterogeneidad subsiste; en cambio, son las redes las que permiten la restitución de los lazos sin recurrir a las organizaciones jerárquicas. Dice Rovere: “Al tener **heterogeneidades organizadas** reduzco la demanda de organización piramidal y, al reducirla, equipó a las personas, a las sociedades e instituciones para profundizar democracia, antes de perder democracia cada vez que la sensación de caos nos **invade**”<sup>7</sup>. Aclara que las redes son personales: no son las instituciones ni los puestos o cargos los que se conectan entre sí, sino las personas que ocupan esos puestos y que se ubican en esas instituciones.

Rovere concibe varios niveles de construcción de redes, que permiten monitorear su grado de profundidad. El primero y más superficial es el de reconocimiento, en el que las acciones están destinadas a la aceptación de los otros. El segundo es el del conocimiento, que supone un interés por entender lo que los otros son o hacen. El tercero es el de colaboración, que implica una disposición a prestar ayuda y esperar reciprocidad. El cuarto es el de cooperación, en el que se comparten actividades y/o recursos aunque de manera es-

<sup>6</sup> Mario Rovere, *Redes. Hacia la construcción de redes en salud: los grupos humanos, las instituciones, la comunidad*, Secretaría de Salud Pública de Rosario, 1998.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 32.

porádica. Finalmente, el quinto es el nivel de asociación, donde se comparten objetivos y proyectos sobre una base de **confianza**<sup>8</sup>. En el siguiente cuadro, el autor señala las acciones y valores correspondientes a cada uno de estos niveles:

Nivel	Acciones	Valor
5. Asociarse	Compartir objetivos y proyectos	Confianza
4. Cooperar	Compartir actividades y / o recursos	Solidaridad
3. Colaborar	Prestar ayuda esporádica	Reciprocidad
2. Conocer	Conocimiento de lo que el otro es o hace	Interés
1. Reconocer	Destinadas a reconocer que el otro existe	Aceptación

Fuente: M. Rovere, *op. cit.*

Resulta interesante relacionar esta clasificación de los niveles de profundidad de Rovere con las definiciones de capital social que han sido expuestas previamente en el marco conceptual. En efecto, se podría decir que para ganar en profundidad en la construcción de redes es necesario contar con mayor capital social, es decir, con mayores dosis de experiencia compartida, reglas del juego aceptadas por la comunidad y amplios márgenes de confianza entre las partes. A su vez, se podría afirmar que altas dosis de capital social facilitan la constitución y profundización de redes.

Lo que parece soslayarse en este análisis –o al menos quedaría relegado a un plano secundario– es el tema del conflicto. Ya se señaló en el capítulo anterior que la relación en-

<sup>8</sup> *Ibidem*, pp. 35 – 38.

tre los actores constituye el ángulo político de la gestión, donde se confrontan intereses, se dan cita distintas representaciones de la realidad, se discuten valores y se disputan parcelas de poder. ¿Acaso podría pensarse que las redes y alianzas no están atravesadas por la problemática del poder y las pugnas distributivas? En este escenario el equilibrio es inestable, con la presencia tanto de la colaboración como de la oposición, obligando a negociar de modo recurrente y hacer ajustes en el proceso de toma de decisiones. Por eso, en este trabajo se sugiere –siguiendo a Simmel– que el conflicto es un factor de construcción de sociabilidad tan necesario como la **colaboración**<sup>9</sup>.

Las alianzas o partenariados se ubican en las zonas más profundas de construcción de redes –de acuerdo con la tipología de Rovere–, aquéllas en las que se comparten recursos de modo estable por períodos prolongados de tiempo, en función de objetivos y proyectos comunes. Pero es importante aclarar que, si bien no implican estructuras jerárquicas formales, se desarrollan en el marco del juego del poder y el resultado del encuentro no es necesariamente una relación simétrica o igualitaria. Son instancias de coordinación entre las partes (que a su vez se reservan sus márgenes de autonomía), en las que los aspectos personales se articulan con los institucionales, y en las que la tensión colaboración / competencia nunca desaparece. A continuación se brinda una aproximación al concepto de alianza en relación con el enfoque de gestión asociada.

<sup>9</sup> Murmis y Feldman (*op. cit.*) recurren a Simmel y analizan sus trabajos en el texto.

## Acerca del concepto de alianza

Tal como el concepto de redes, el de alianzas cobró auge con la emergencia de la sociedad del conocimiento, a partir del debilitamiento de las “grandes estructuras” de producción económica y del gobierno del Estado. El modo de producción taylorista-fordista dio lugar a la producción flexible basada en el conocimiento y, en consecuencia, las macrounidades económicas fueron reemplazadas por las redes de asociación contingente o estratégica entre unidades más pequeñas y especializadas, de tipo modular. En el marco de una economía globalizada se impusieron alianzas entre empresas con el propósito de abordar en conjunto nuevos desafíos de la producción y la comercialización, y el resultado ha sido la multiplicación de lazos en el escenario **mundial**<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Plantean Borja y Castells: “La economía informacional se caracteriza ... por un modelo de producción flexible, constituido en torno a la práctica cada vez más generalizada de la empresa red... Lo que estamos observando en la economía (y en buena medida en la sociedad en su conjunto) es la descentralización de las grandes empresas, creando unidades de gestión semi-autónomas”. Jordi Borja y Manuel Castells, *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*, México, Taurus, 2000, p. 25.

En torno a las características de las alianzas, Vásquez Barquero sostiene que éstas permiten a las empresas hacer mejor uso de las ventajas que les provee la autonomía y la integración al territorio, y agrega: “Se trata de alianzas para realizar proyectos específicos, que afectan a productos, procesos de producción o mercados, lo que mejora la competitividad de las empresas en los mercados y les hace aumentar los rendimientos, logrando que las economías locales mejoren su posicionamiento competitivo y aumente la renta”. Antonio Vásquez Barquero, “Desarrollo endógeno y globalización”, en Antonio Vásquez Barquero y Oscar Madoery (comps.), *op. cit.*, 2001, p. 87.

Al entrar en crisis el Estado de bienestar, ha habido un profundo replanteo respecto del rol que le cabe a éste en la conducción de la sociedad. Sus características de tipo burocrático tienden a ser reemplazadas por formas posburocráticas aún no muy bien definidas, pero algunos adjetivos (Estado estratégico, emprendedor, gerencial, etc.) dan cuenta de las transformaciones. Se observan cambios a través de los procesos de reforma tales como los de descentralización, tercerización y búsqueda de formas de gestión asociadas con las organizaciones de la sociedad **civil**<sup>11</sup>.

En paralelo, la sociedad civil ha adquirido nuevos protagonismos, en parte por la retirada del Estado, en parte por un proceso de adquisición de mayor autonomía reflejado en el protagonismo de los movimientos sociales, de desarrollo y diversificación de organizaciones no gubernamentales y agrupaciones de tipo comunitario, que quedaron despojados del tutelaje del Estado y la política o que tomaron distancia de **éstos**<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> Una profusa bibliografía ha dado cuenta, en la última década, de las limitaciones del Estado burocrático y de las transformaciones necesarias. Son clásicos sobre el tema los textos de David Osborne y Ted Gaebler, *La reinención del gobierno*, Barcelona, Paidós, 1994; y el de OCDE, *La administración al servicio del público*, Madrid, MAP, 1991. En relación con América Latina: ILPES, *Reforma y modernización del Estado*, Santiago, 1995 y Carlos Losada y Marrodán (ed.), *¿De burócratas a gerentes?*, Washington, BID, 1999.

<sup>12</sup> Jean Cohen y Andrew Arato, en su libro *Sociedad civil y teoría política*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002, ofrecen un detallado informe sobre la discusión contemporánea acerca de la sociedad civil, argumentando que “el comportamiento comunitario organizado pugna por llegar a tener un lugar primario en la expansión de la democracia y la justicia en el nuevo orden internacional”. Un análisis sobre la articulación del Estado con la sociedad civil y las condiciones de gobernabilidad en América Latina se encuentra en Daniel García Delgado, *Estado-nación y globalización*, Buenos Aires, Ariel, 1998.



Ya sea producto de las transformaciones estatales o del aumento de protagonismo de las organizaciones de la sociedad civil, se han incrementado los nexos entre organismos estatales y no estatales, entre distintos organismos estatales o entre diferentes organizaciones no gubernamentales. En el plano de la educación, la promoción de formas asociativas ha venido de la mano de los procesos de descentralización, de las propuestas de escuela abierta a los padres y a la comunidad y también como resultado de las necesidades en aumento que aparecen en virtud de la escasez de recursos y del incremento de los fenómenos de pobreza y exclusión.

Hablar de formas asociativas de gestión remite a un conjunto de términos no siempre usados con precisión, tales como “articulación”, “coordinación”, “integralidad” y, por supuesto, “alianzas”. Si bien fueron marcados en un comienzo por el paradigma gerencial –tanto de la economía como de la administración pública–, estos términos han ido adquiriendo un sentido propio del sector que los utiliza y su respectivo enfoque. En las áreas sociales responden a un reconocimiento cada vez mayor de la integralidad de los problemas y de la consiguiente necesidad de brindar soluciones que los aborden comprensivamente.

El término “alianza” denota, igual que el de red, que los actores, pese a las constricciones de tipo institucional a las que están sujetos, poseen los márgenes de maniobra necesarios para decidir sobre cómo actuar con otros para abordar problemáticas y potenciarse mutuamente. Del mismo modo, las alianzas, en la medida que se sostengan, constituyen nuevas actorías y construyen también una nueva institucionalidad.

En este trabajo, **una alianza es concebida como la**

**articulación de actores diversos en función de objetivos comunes, que ponen a disposición sus recursos (humanos, materiales, financieros) para solucionar problemas y aprender conjuntamente en ese proceso, estableciendo por consenso las reglas del juego para el desarrollo de sus actividades comunes.**

Favorece el desarrollo de las alianzas la existencia de recursos propios de las organizaciones participantes, ya se trate de recursos materiales o financieros, de capacidades adquiridas con anterioridad o de su experiencia organizativa. La búsqueda de la complementariedad o fortalecimiento responde, sin duda, a la inquietud por incrementar las *competencias* de la propia gestión. En este sentido, el concepto de alianzas que aquí se expone se ha alimentado de ideas sobre las competencias empresariales desarrolladas por numerosos autores y retomadas por Patricio Morcillo. El autor sostiene que el concepto de competencia incorpora, aunque sea de manera implícita, las dimensiones tecnológicas (instalaciones, maquinarias, *know how*, etc.), personales (conocimientos, capacidades), organizativas y estratégicas o de **dirección**<sup>13</sup>.

A su vez, la existencia de normas –explícitas e implícitas– y de climas de confianza constituyen una base para los acuerdos y le dan mayor legitimidad al proyecto. Es de destacar la importancia de la aceptación de múltiples liderazgos –aun cuando algunos tengan mayor peso o haya un liderazgo (personal o institucional) que se haya legitimado sobre el conjunto–, como así también de mecanismos fluidos de resolución de conflictos.

<sup>13</sup> Patricio Morcillo, “El oficio de la empresa: una cuestión de competencias”, en Antonio Vázquez Barquero y Oscar Madoery, *op. cit.*

Entre las notas que pueden caracterizar a una alianza fuerte o robusta, se pueden señalar las siguientes: cantidad de organizaciones participantes, diversidad de tipos de organizaciones, intersectorialidad (diversidad de campos o áreas desde los que se aborda la problemática), instancias de articulación entre el Estado y el ámbito privado o comunitario –y más específicamente: relación entre escuelas y la comunidad–, peso o sustancia de los aportes de cada instancia involucrada, participación de los beneficiarios, organización y formalización de la alianza, visibilidad y relación con otras redes.

La cantidad de organizaciones participantes es un indicio de la amplitud de la alianza, siempre y cuando se refleje un real protagonismo de ellas. Las articulaciones entre sí de organizaciones no gubernamentales podría reflejar la existencia de senderos de participación con mayores niveles de autonomía, propicios para desarrollar iniciativas sin entraparse en pesados ámbitos burocráticos. Sin embargo, la presencia conjunta de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales (se reitera la atención central que merece la relación escuelas / comunidad) indicaría, además, potenciales caminos de innovación por medio de la gestión asociada, con mejores posibilidades de impacto en las políticas públicas. A su vez, la intersectorialidad –tanto en el interior del Estado como de las organizaciones no gubernamentales– le provee mayor sinergia al proceso de intervención y más riqueza al aprendizaje.

La participación de los beneficiarios de los servicios y la interacción con otros grupos informales de la comunidad le confieren a la alianza mayores certezas sobre la corrección del camino emprendido a la vez que facilitan el proceso mul-

tipificador de capacidades. La organización, la existencia de normas o reglas del juego claras y la formalización de la alianza le dan a ésta mayor fortaleza emprendedora. Por otra parte, una amplia visibilidad de la alianza en el espacio donde actúa y la conexión de sus organizaciones con redes que trascienden el ámbito local, le confieren condiciones propicias para expandir su legitimidad, difundir la experiencia y recibir aportes.

Antes de exponer el análisis que se ha realizado, se incorpora a continuación un cuadro descriptivo sobre el tipo de organizaciones involucradas en cada proyecto (casilleros sombreados). Es necesario aclarar que no sólo se incluyen aquí las organizaciones que conforman la alianza de modo estricto (es decir, que participan de manera constante en la toma de decisiones), sino varias más que se involucran en grados variados.

**TIPO DE ORGANIZACIONES  
INVOLUCRADAS POR PROYECTO**

Proyectos	ONGs	ESTADO (distintos niveles)	UNIVERSIDAD	ESCUELAS
Tandil				
Aracatí				
Caparaó				
San Pablo				
Cerro Navia				
Temuco				
Furcy				
Esmeraldas				
Mérida				
Querétaro				
Zautla				
Villa El Salvador				
Montevideo				
La Vega				

Las alianzas serán analizadas desde dos perspectivas: a) la constitución de la alianza de gestión del proyecto, atendiendo al conjunto de organizaciones, estatales y no estatales,

que participan de la misma; b) el protagonismo de la escuela en la alianza.

## ALIANZAS DE ORGANIZACIONES PARA LA GESTIÓN

La constitución de alianzas trae aparejada consigo la posibilidad de obtener más recursos, contar con mayor experiencia, más amplias posibilidades de relación y un mayor despliegue de poder, es decir, de ampliar la escala del proyecto. Pero, por el otro lado, implica riesgos de dispersión, conflictos y pérdida de direccionalidad de los proyectos. Existe por tanto una tensión entre dos variables que parecen ser condición necesaria para el éxito de toda alianza: extensión e intensidad.

Siguiendo a Morcillo, las variables extensión e intensidad han sido imaginadas como una analogía de dos tipos distintos de conglomerados que el autor caracteriza en su estudio sobre competencias: el conglomerado de tipo “árbol frutal”, amplio, complementario y diversificado, de reinvencción permanente; y el conglomerado tipo “ciprés”, también dinámico pero compacto, integrado y **homogéneo**<sup>14</sup>. Como se podrá observar, ambos se insertan en la morfología de redes anteriormente expuesta, aunque ciertamente, en el primer tipo, las relaciones son más laxas mientras que, en el segundo, la integración se construye sobre la base de vínculos más estructurados.

<sup>14</sup> Patricio Morcillo, *op. cit.*

**La variable extensión** se refleja en la cantidad de organizaciones intervinientes, la diversidad (incluyendo la diversidad de campos, es decir, la intersectorialidad, y la combinación de intervenciones estatales y privadas), y los aportes que hace cada organización (financieros, de conocimiento, de organización, de poder, etc.). Está relacionada con factores que generan mayor riqueza, en la medida en que los aportes son más diversos, aunque puede implicar menor eficacia de la gestión y opacamiento de los objetivos del proyecto, por estar sometida la alianza a procesos continuos de negociación entre actores numerosos y distintos.

**La variable intensidad** está relacionada con la capacidad de mantener la alianza a lo largo de la gestión del proyecto, siendo funcional a éste, es decir, manteniendo su direccionalidad y enriqueciéndolo. Esto depende de la capacidad de mantener el equilibrio entre las partes y su protagonismo activo a lo largo de la vida del proyecto. Se refleja en indicadores que tienen que ver con la relación entre las partes, por un lado, y con la direccionalidad otorgada a la gestión por el otro. Entre los primeros se puede señalar la cantidad de decisiones que se toman en conjunto de modo complementario y sinérgico, y el grado de equilibrio en las relaciones de poder entre los involucrados. La direccionalidad de la gestión se refleja en la existencia de un diseño claro y la capacidad para procesar factores externos no previstos, resolver diferencias entre intereses y perspectivas diferentes de los actores involucrados e incorporar todos estos aspectos en la actualización programática.

Se observa que existe una tensión entre ambas variables, toda vez que aquellos proyectos que se destacaron por

contener alianzas amplias contaron con una mayor diversidad de aportes pero debieron transitar caminos más complejos para generar mecanismos de participación entre los componentes de la alianza; mientras que los proyectos de alianzas más acotadas (generalmente de dos organizaciones) generaron mecanismos más eficaces de toma de decisión compartida aunque con aportes menos diversos. De este modo, predominan en la Iniciativa dos tipos de proyectos: los que tienen alianzas extensas pero de baja intensidad y los que tienen alianzas intensas pero acotadas. Para una clara apreciación se ofrece el siguiente cuadro:

### TIPOS DE ALIANZAS SEGÚN LAS VARIABLES DE EXTENSIÓN E INTENSIDAD

		I N T E N S I D A D	
		ALTA	BAJA
E X T E N S I Ó N	AMPLIA	Alianza extensa / de alta intensidad: <b>un solo caso</b>	Alianza extensa / de baja intensidad: <b>varios casos</b>
	ACOTADA	Alianza acotada / de alta intensidad: <b>la mayoría de los casos</b>	Alianza acotada / de baja intensidad: <b>algunos casos</b>



## Un caso de alianza extensa y de alta intensidad

Antes de analizar los proyectos donde predomina una variable en detrimento de la otra se expone el caso del **Proyecto La Vega**, donde parece haberse logrado un equilibrio entre ambas. Este proyecto fue impulsado por la Fundación Apoyo a la Familia y a la Infancia (AFIN), una ONG que se ocupó de la coordinación general, de su sistematización y divulgación y de la capacitación docente. Participaron, además, la Universidad Católica Andrés Bello, a cargo de la coordinación administrativa (y que incorporó también profesores y estudiantes universitarios en calidad de agentes voluntarios); el Grupo Utopía, ONG que coordinó las actividades de formación académica complementaria (liceo de vacaciones, clubes y olimpiadas de matemáticas); la Asociación Civil Redes Escolares y Comunitarias La Vega (RECLAVE), que desarrolló el Proyecto Redes (de inclusión escolar) y el Programa para Padres; la Asociación Venezolana para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASOVELE), que intervino en la capacitación de personal (bibliotecas y clubes de lengua); y la Fundación para el Desarrollo de la Agricultura Ecológica, Reciclaje y Energías Alternativas (FUNDAGREA). Las cuatro escuelas seleccionadas como centros piloto también participaron de la alianza. Lo que distingue esta experiencia no es sólo la cantidad y diversidad de organizaciones comprometidas sino también el grado de cohesión e institucionalización que se le dio a la alianza (actas, registros, reuniones fijas, participación en el manejo del presupuesto, firmas, etc.).

Como se puede inferir de este listado, diversas organizaciones que aportan recursos diferentes se complementan y

fortalecen. La alianza se vio fortalecida por esta amplia gama y la direccionalidad no se resquebrajó puesto que el proyecto fue la culminación de años de cuidadosa construcción donde confluyeron una serie de factores facilitadores: 1) la existencia de un liderazgo efectivo por parte de la supervisión de las escuelas de la zona (las cuales siguen funcionando actualmente como red, con una intensidad que no es común en el sistema educativo venezolano), preocupado junto a los directores por fortalecer la educación y trabajar activamente en el medio por la inclusión escolar; 2) directores decididos a generar proyectos institucionales innovadores; 3) la presencia de un grupo de la Iglesia Católica comprometido en el impulso al Grupo Utopía, que forjó una muy buena relación con las escuelas; 4) el interés de la Universidad Andrés Bello por involucrarse en la zona, a través de su Dirección de Proyección a la Comunidad; 5) la decisión de separar las funciones de administración (a cargo de la Universidad) y coordinación (a cargo de AFIN). En suma:

- existió un antecedente de articulaciones (logradas con muchos años de trabajo) con base en las cuales se constituyó la alianza;
- sobre la base de los procesos que estaban en marcha, claramente se eligió el de inclusión escolar como ordenador del resto;
- se estableció una clara división de tareas (entre las cuales está la separación de la función administración y la función coordinación) y normas de funcionamiento.

El hecho de que los miembros de la alianza, incluyendo va-

rias directoras de las escuelas, manifestaran su prevención para asociarse con el Estado (aun cuando en La Vega están presentes diversos programas gubernamentales) llama a la reflexión sobre la incidencia de los factores políticos en el funcionamiento de las alianzas. En efecto, la política puede ser tanto un poderoso factor de aglutinación y potenciación como un fenómeno **disruptor**<sup>15</sup>. Si bien se verá más adelante el sentido favorecedor que tuvo la política en la constitución de alianzas, en este caso prevaleció la cautela por razones variadas.

En primer lugar, los miembros de la alianza tuvieron un primer intento de acercamiento a organizaciones comunitarias con tinte político en el barrio tras el propósito de ampliar su red de intervención e incluso de sumarlos a la alianza. Los resultados no fueron buenos, ante lo cual decidieron replegarse y apoyarse en el prestigio que las distintas organizaciones (Iglesia, escuelas, Universidad) tenían en el medio, con lo cual garantizaron su homogeneidad pero se perdieron posibilidades de ampliar la red y adquirir mayor articulación e impacto.

En segundo lugar, tomaron contacto con el Ministerio de Educación, apoyándose en la buena acogida que tuvo el proyecto en las escuelas, en virtud de relaciones cultivadas con anterioridad, pero el contacto que establecieron estuvo frecuentemente afectado por los avatares políticos. La actitud

<sup>15</sup> No se hace referencia aquí a la política en su sentido amplio, entendida como el juego de poder en los distintos espacios sociales –no sólo estatales y de partidos–, en los que se construye poder para incidir en las decisiones que se toman sobre el sector público. En cambio, se está haciendo mención a las agrupaciones políticas y las contiendas para ocupar espacios en los ámbitos legislativo o ejecutivo del gobierno.

de cautela ante el Estado se explica en gran parte por la fuerte oposición que existe en la sociedad civil venezolana entre partidarios y opositores al gobierno. En conclusión, si bien el proyecto se benefició con aportes financieros del Estado, ha sido limitado el aprovechamiento que se hizo de la relación para transferir capacidades surgidas de la experiencia a otras geografías similares.

### Proyectos con alianzas extensas de baja intensidad

Varios proyectos han impulsado y desarrollado su gestión en el marco de alianzas de organizaciones de tipo diverso y que aportan recursos variados. Las alianzas extensas pero de baja intensidad reflejan dificultades para avanzar en acuerdos sobre proyectos de modo tal que luego puedan ser sostenidos a lo largo de la gestión y más allá de la misma. En estos casos, para conformar el partenariado se debió recorrer un largo camino, destinando gran parte del tiempo a cultivar los estadios menos profundos de conformación de redes (que fueran presentados al comenzar este capítulo, siguiendo a Rovere). En algunos casos las energías se dedicaron a afianzar el reconocimiento entre unos y otros (aceptación de que otros ocuparan posiciones e incidieran de modo más intenso del que se había previsto). Por momentos hubo que incrementar el conocimiento de cada uno sobre los otros, modificar las representaciones y las expectativas. Se debió también construir con paciencia la disposición mutua a colaborar y, por último, antes de que la alianza tomara forma, fue menester poner a prueba la cooperación compartiendo recursos de manera esporádica.

Pero se puede decir que se puso en funcionamiento un dinamismo de red que permanece en estado latente y que podría ser activado (con todas las partes o algunas de ellas) ante circunstancias propicias. Cabría preguntarse acerca de las posibilidades que se le hubieran presentado a estos proyectos si el tiempo de implementación hubiera sido mayor, ante lo cual las respuestas muy probablemente serían favorables.

En el **Proyecto de San Pablo** participaron Acción Educativa (una ONG de gran desarrollo y años de experiencia, con muchos contactos con otras organizaciones de Brasil y del mundo, como así también con organizaciones de cooperación internacional), Acción Comunitaria Parroquial (asociación comunitaria que brinda educación complementaria a niños y jóvenes que no frecuentan la escuela en períodos de día), una escuela de educación media y otra de enseñanza básica. Por otra parte, se incluyeron organizaciones relacionadas con el desarrollo de la cultura popular: la Asociación Ética y Arte en la Educación (asociación comunitaria que moviliza y capacita jóvenes y sus familias en relación con diversas manifestaciones del arte popular) y el Núcleo Cultural Fuerza Activa (que trabaja con jóvenes afrodescendientes con el propósito de desarrollar su conciencia política con base en prácticas musicales). Además, se incorporó a la alianza el Foro de Educación de la Zona Este, una organización no formal que realiza reuniones y seminarios sobre temática educativa.

Las partes de la alianza tienen grados diversos de fortalezas (antigüedad, recursos, experiencia), inciden sobre medios distintos (escolar, barrial, mundo de las ONGs) y formas institucionales distintas (escuelas estatales, organizaciones comunitarias, ámbitos informales). La diversidad

de organizaciones le dio al proyecto contenidos variados de marcado dinamismo aunque con ciertas dificultades de articulación entre sí desde una perspectiva estratégica. En este sentido, se observaron formas diferentes de toma de decisiones: a veces se fijó el rumbo en conjunto; otras, sólo entre dos partes y en ocasiones sólo una decidía sobre un tema específico. Si bien la laxitud de las relaciones aparentemente hizo que las acciones avanzaran por carriles paralelos, la autonomía potenció el dinamismo de las partes sin perder la conexión.

En el **Proyecto de Montevideo** participaron el Programa de Adolescentes de la Intendencia Municipal de Montevideo, el Servicio de Orientación Vocacional Ocupacional de la Facultad de Psicología (Universidad de la República) y la Organización Comunitaria Barrial “El Tejano”. Las escuelas donde el proyecto intervino no fueron “invitadas” a participar en la toma de decisiones sobre el proyecto en general (sí en relación con la intervención en cada una de las escuelas) ni tampoco las autoridades educativas nacionales, de las cuales dependen estas escuelas. El Programa de Adolescentes inició las gestiones para obtener financiamiento del proyecto y además administró los fondos. No obstante ello, brindó siempre participación a las otras dos organizaciones. El Servicio de Orientación Vocacional aportó el trabajo de dinamización con los jóvenes al interior de las escuelas, y “El Tejano” se ocupó de los espacios comunitarios, agregando un componente de comunicación popular y su participación en una red de organizaciones que trabajan con niños y adolescentes.

En este caso el resultado fue también la dispersión aunque por una razón diferente. Si bien el equipo coordina-

dor interinstitucional trabajó desde el comienzo en la búsqueda de acción consensuada para darle direccionalidad al proyecto, el encuentro resultó difícil de cristalizar debido a la dificultad para establecer normas de funcionamiento aceptadas por el conjunto. De este modo, se generó un clima de debate interno en el cual se discutían no sólo las decisiones operativas sino que se ponían en duda las estratégicas. Este estado de indefinición hizo que se debiera modificar reiteradamente el esquema de conducción y a los responsables de la misma.

Los actores de **Tandil** se reunieron en un espacio de acciones diversas pero el rumbo del proyecto no fue consensuado en un ámbito de toma de decisiones con participación de todos los integrantes de la alianza. Fueron incluidos en este proyecto la Asociación de Amigos de la Sala de Lectura, la Municipalidad de Tandil (que aportó la infraestructura de la Sala de Lectura) y la Universidad Nacional del Centro. Los dos primeros actores contribuyeron al desarrollo del subproyecto Sala de Lectura, mientras que el segundo componente (“Capacitación docente”) estuvo a cargo casi exclusivamente del grupo coordinador con un grupo de consultores externos. El grupo coordinador expresó que “cuesta reconocer cuáles son los miembros de la alianza”, dificultad que fue compensada con una gran dosis de esfuerzo y voluntad del mismo.

En el **Proyecto de Furcy** estuvieron presentes la Universidad Quisqueya, que tuvo a su cargo la dirección del proyecto; el Ministerio de Educación, Juventud y Deportes de Furcy, que brindó apoyos puntuales además de tener a su cargo las escuelas del proyecto y el Comité de Apoyo al Desarrollo de la Federación de Asociaciones Campesinas, que contribuyó con la motivación y movilización de la comuni-

dad. Si bien resulta interesante la presencia de tres organizaciones de características marcadamente diferentes, hubo cierta dispersión que se compensó con el liderazgo de la directora, representante de la Universidad Quisqueya.

## Proyectos con alianzas intensas pero acotadas

Un grupo de proyectos –el más numeroso– optó por conformar alianzas bipolares, en las cuales una organización –la que impulsó el proyecto– buscó una contraparte que le permitiera ampliar el horizonte de intervención: ONGs que buscaron ámbitos gubernamentales u organizaciones comunitarias.

Este camino resultó menos arriesgado aunque más efectivo en la medida en que las decisiones se debían tomar sólo entre dos actores organizacionales. En general recurrían también a otras organizaciones, pero en este caso la alianza tenía carácter “radial”, es decir, se entablaban acuerdos entre la alianza bipolar con distintas organizaciones por separado y para lograr fines específicos, pero éstas no participaban en la toma de decisiones centrales y estratégicas sino en decisiones parciales, o bien brindaban sus servicios a la vez que se beneficiaban con recursos, ya fuera de modo permanente o en un tiempo limitado.

No queda claro si en general se siguió este modelo con el propósito de evitar el riesgo de dispersión o si fueron simplemente decisiones basadas en la intuición, pero sin duda se logró aquel efecto. Se optó por “elegir” socios ya conocidos (en el sentido de haber experimentado una práctica previa de articulación) o altamente previsibles, de modo que a la hora de conformar la alianza estuvieran garantizadas las formas



previas o menos profundas de vinculación. A su vez, para compensar la falta de diversidad se abrió la participación a otras organizaciones a través del modelo radial descrito anteriormente, en calidad de socios periféricos.

Cabe destacar que en estos casos, aunque las alianzas fueron básicamente de dos organizaciones, las relaciones tuvieron cierto carácter asimétrico entre las dos partes, puesto que resultó inevitable que una de ellas, en su carácter de iniciadora y gestora de los recursos, siguiera teniendo un mayor poder en las decisiones acerca del uso de los mismos.

En este grupo, las organizaciones impulsoras (ONG o universidad) buscaron aliarse con gobiernos municipales o con organizaciones de base. En el primer tipo, la ONG “entró” al territorio a través del Estado local intentando aplicar una estrategia de mayor impacto; en el segundo se introdujo en la comunidad a través de una organización local de base. Los diferencia el interés que hubo por lograr un mayor impacto a través de la presencia estatal (en el primer caso) o la búsqueda de transformaciones preferentemente, o casi exclusivamente, desde la base (en el segundo).

En el primer tipo, las organizaciones que se aliaron con los municipios centraron su acción en las “instituciones” escolares, intentando reorientar la educación desde el interior de las mismas, mientras que las alianzas, que se conformaron entre ONGs y organizaciones de base tuvieron escasa inserción en las escuelas, dirigiendo su accionar predominantemente hacia el desarrollo local y la educación popular. Se podría suponer que buscar el camino de relación directa con la comunidad –a través de organizaciones de base a las cuales se les da impulso– puede resultar favorable por evitar intermediaciones y, en consecuencia, mayores complicaciones. Sin

embargo, en las experiencias que a continuación se presentan también aparecen inconvenientes que tienen sus raíces en la asimetría de poder y, consecuentemente, en la búsqueda de mayor autonomía por parte de las organizaciones de base.

### Binomio ONG / Universidad – Estado local

Los proyectos en los que la organización impulsora le dio participación a municipios de las localidades donde se trabajó fueron el de Villa El Salvador, donde DESCO compartió las decisiones con el Gobierno Local; Cerro Navia, en el que el PIIIE le dio participación a la Municipalidad de esa localidad; y Caparaó, cuyos municipios (Caparaó y Alto Caparaó) fueron invitados a participar por la Universidad Federal de Minas Gerais, en su calidad de impulsora del proyecto.

En dos de los casos, Villa El Salvador y **Caparaó**<sup>16</sup>, la alianza fue facilitada –aunque no sin conflictos– por el hecho de existir con antelación relaciones de trabajo conjunto, mientras que en Cerro Navia, donde no había habido antecedentes, fue algo más débil y, en consecuencia, sólo quedó la voluntad de buscar nuevas vías de trabajo en común una vez finalizado el proyecto. Las organizaciones impulsoras de los dos primeros se caracterizaron también por empeñarse en trabajar en conjunto con otras organizaciones comunitarias, lo cual contribuyó a que echaran raíces que facilitaron la permanencia de las alianzas. No obstante, se verá una vez más

<sup>16</sup> La Universidad Federal de Minas Gerais consolidó la alianza con el Municipio de Caparaó, no así con el de Alto Caparaó, por diversos problemas políticos. Este aspecto se retoma en este mismo punto.

la fuerza que las variables políticas tienen: en los tres municipios el entendimiento o las diferencias con las autoridades de turno fueron un factor decisivo tanto para la constitución de la alianza como para su continuidad.

En el caso de **Villa El Salvador**, la organización impulsora, el Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo (DESCO), tiene una larga historia en educación popular y desarrollo local, combinando líneas de promoción, asistencia técnica e investigación. También es de larga data su trabajo en Villa El Salvador, donde mantiene una relación de colaboración activa con el Gobierno Local, que incluye a la Municipalidad y a otras organizaciones comunitarias (el rol de DESCO en el binomio es el de brindar asistencia técnica y obtener financiamiento para proyectos especiales). En conjunto impulsaron el diagnóstico educativo y organizaron la mesa educativa, que tuvo como objetivo central la elaboración del Plan de Educación Distrital de manera participativa y que devino un espacio de aprendizaje para los docentes, directores, alumnos y organizaciones de base. La historia del desarrollo de la localidad desde los años '70, marcada por un amplio protagonismo de las organizaciones populares, altos niveles de participación y articulación con el Gobierno Municipal, facilitó ampliamente el encuentro entre DESCO y el Gobierno Local. En realidad, la alianza ya estaba conformada en el momento de obtener el financiamiento para impulsar el proyecto, siendo ésta una de las razones de la fortaleza y sustentabilidad del encuentro (no es poco importante el hecho de que DESCO tenga una de sus oficinas ubicada en la propia villa). Por otra parte, el Proyecto "Red de Educación y Desarrollo" se insertó en la línea programática que ambas instituciones están llevando a cabo en sociedad.

Aun cuando el proyecto haya llegado a su fin, una porción considerable de las actividades siguen en marcha –algunas en el ámbito de la misma Municipalidad–, aunque está a prueba la continuidad de la alianza o las nuevas formas que ésta adquirirá a partir del cambio de autoridades municipales a posteriori de la finalización del periodo de implementación del proyecto, con la asunción de un alcalde de otro signo político y estilo diferente.

El **Proyecto de Caparaó** reúne a una variada gama de instituciones convocadas por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) a través de su Colegio Técnico. En primer lugar se encuentran la Prefectura Municipal de Caparaó y la de Alto Caparaó, con los cuales se establece la alianza central, pero además se convocó a numerosas instituciones, entre las que se destacan el Instituto Brasileño de Medio Ambiente y Recursos Naturales Renovables (del Ministerio de Medio Ambiente), la Secretaría de Estado de Educación de Minas Gerais, el Centro de Investigaciones René Rachou y el Centro Minero de Estudios Epidemiológicos. No obstante ello, la alianza ha sido ubicada en este grupo dado el carácter de dupla que tiene con cada uno de los municipios por separado. Las demás instituciones, oportunamente convocadas por una entidad de prestigio como lo es la UFMG, están presentes brindando su apoyo, por separado, cuando se lo requiere. Refuerza este caso el modelo de esquema bipolar que extiende lazos de tipo radial hacia otras instituciones. En palabras de uno de los miembros del equipo coordinador, “hay alianzas que son más periféricas: instituciones que ayudan con espacios, con algunos recursos”.

En este proyecto las alianzas están fortalecidas por existir, con muchos años de antelación, antes de la imple-

mentación del Proyecto “Educación Ambiental en Caparaó”. La toma de decisiones fue compartida con ambas prefecturas, aunque la experiencia no tuvo la misma suerte en los dos casos. El equipo sostiene que la alianza se desarrolló muy bien con la Prefectura de Caparaó, pero que con Alto Caparaó se vivió una situación de conflicto permanente.

En cuanto a la participación de la comunidad, se destaca el rol que jugaron los jóvenes contribuyendo a abrir los espacios de comunicación: fueron los jóvenes pasantes del Colegio Técnico los que entablaron relaciones con sus pares del lugar y obtuvieron de este modo apoyos que hicieron posible y sustentable el proyecto.

En el marco del **Proyecto de Cerro Navia**, el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) se asoció con la Corporación Municipal de Educación y Salud de la Municipalidad de esta localidad. Como en el caso de DESCO, PIIE ostenta una larga trayectoria como ONG, aunque más limitado a las actividades de investigación, en ligazón con la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. A diferencia del caso anterior, el PIIE no tenía antecedentes de trabajo en Cerro Navia, ni tampoco mantiene esta comuna las características de movilización y organización de otrora como ocurre en Villa El Salvador. Pero sí se encontró con un notorio liderazgo político en torno a la alcaldesa del lugar, que se tradujo en un apoyo decidido al proyecto (al punto que actualmente ambas instituciones están buscando implementar nuevos proyectos para desarrollar en la comuna). Esto permitió no sólo la realización de acciones aisladas, sino también la posibilidad de discutir el modelo educativo (defensa de la educación pública y mejora de la calidad; y conformación de nuevas alianzas con los docentes en vistas a

revertir la actitud de resistencia generada en el proceso de reforma educativa). En conjunto con los gremios y representantes de los directores, se conformó la Comisión por la Calidad de la Escuela Pública.

En un principio se sumó al proyecto la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, la cual –en función de su interés por incorporar en su malla curricular características de los niños de los sectores populares– envió a sus estudiantes a hacer prácticas en el proyecto, pero esta presencia no se sostuvo a lo largo del período de su implementación. Las escuelas tuvieron participación –aunque más irregular– en el proyecto. En cuanto a la participación de la comunidad, se trabajó con la concepción de “redes rizomáticas”, una forma de establecer relaciones que no se rige por una lógica regular: se trata –tal como ellos las definieron– de gente juntándose, no siempre la misma ni con regularidad temporal, pero que igualmente van generando una estructura, es decir, “una forma colectiva de abordar un problema o situación”.

Cabe hacer para Cerro Navia la misma reflexión que se hizo con Villa El Salvador respecto del factor político, puesto que la alcaldesa está próxima a finalizar su mandato (después de haber gobernado por tres períodos) y se pone a prueba la continuidad del modelo y la capacidad de adaptación de los actores.

## Binomio ONG – organización comunitaria

Los procesos de constitución de alianzas de este tipo, tal como se da con los otros, requieren largas trayectorias de aproximación, en las que se compatibilizan representaciones, va-

lores e intereses distintos. Hacer alianzas es también un proceso de aprendizaje en el que se necesita incluso apoyo en términos de capacitación.

El **Proyecto de Mérida** (“Acción Educativa Integral para el Desarrollo Comunitario”) se conformó sobre la alianza entre Investigación y Educación Popular Autogestiva –Asociación Civil– (IEPAAC) y la Sociedad de Solidaridad Social “Coox-Baxa-Ha”. En la ciudad de Mérida se encuentra IEPAAC, una ONG que tiene a su cargo la administración de los fondos del proyecto. Como su nombre lo indica, combina actividades de investigación sobre temáticas de desarrollo local con educación. De amplia trayectoria, conduce otros proyectos en la zona que son financiados por la cooperación internacional o por el gobierno mexicano. Esta organización ostenta una amplia visibilidad y relaciones, habiéndose insertado en una red de ONGs que cuenta con una página web que las conecta (“La Neta”). Por su parte, Coox-Baxa-Ha es una organización local situada en San Antonio de Siho, donde se lleva a cabo el proyecto y tuvo a su cargo la coordinación de sus actividades. Se dio un proceso de “transferencia” de capacidades y recursos desde IEPAAC a Coox-Baxá-Ha para implementar el proyecto, lo cual refleja cierta asimetría en la toma de decisiones, que fue compensándose merced a la autoridad ganada por ésta en la comunidad local. Esta experiencia, la primera de IEPAAC en conjunto con una organización de base, no estuvo exenta de algunas sensaciones de incompatibilidad que dieron lugar a sucesivos procesos de ajuste.

Aparte de una Red Juvenil que adquirió forma a la par del proyecto, diez organizaciones más están involucradas en el mismo, sin participar en el proceso global de toma de de-

ciones. Éstas intervienen en labores productivas, educativas, de promoción cultural y de protección y preservación del medio ambiente. Forman parte, a su vez, de la Red de Organizaciones del Sureste para el Desarrollo Sustentable.

En el **Proyecto de Esmeraldas** participaron dos organizaciones: el Centro Ecuatoriano de Capacitación y Formación de Educadores de la Calle (CECAFEC) y el Centro de Desarrollo Infantil Juvenil de Esmeraldas “San Rafael” (CENDIJE). La primera, con sede en la ciudad de Quito, tiene amplia trayectoria y experiencia en temas de educación popular y aporta la capacitación técnica. La segunda, ubicada en el Valle de San Rafael, donde se implementa el proyecto, tiene a su cargo la gestión local. CENDIJE fue formada con el apoyo de la Congregación Salesiana ubicada en el Valle, con gran ascendiente sobre la comunidad. La relación entre ambas organizaciones era equilibrada al comienzo, y a su vez se generó un incremento de la participación de los jóvenes pertenecientes al CENDIJE en la toma de decisiones. Sin embargo, posteriormente surgieron conflictos entre ambas organizaciones que derivaron en una reformulación de CENDIJE como resultado del retiro de la comunidad salesiana del mismo (esta organización, que había sido creada por la comunidad salesiana para desarrollar su tarea pastoral en todo el Valle, concentró desde entonces su tarea en seis organizaciones juveniles). El resultado fue una relación de cierta asimetría, de dependencia de los jóvenes que quedaron en CENDIJE hacia CECAFEC, y una situación de conflicto latente sobre el que se fueron construyendo las nuevas bases de la alianza.

La organización impulsora del **Proyecto de Zautla** (“Red de Comunidades de Aprendizaje”), es el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), ONG que centró su



accionar en torno a la Preparatoria de Promotores de Desarrollo Comunitario Rural (actualmente suplantada por una Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural) y la promoción comunitaria. Formalmente entabló alianza con la Coordinadora Interfeminista Rural Comaletzin, pero en realidad las personas de esta organización que intervinieron en el proyecto pertenecen también al CESDER. El otro miembro de la alianza, Centros Infantiles Campesinos (CIC), es una sociedad de solidaridad social compuesta predominantemente por mujeres campesinas e indígenas que desarrolla actividades económicas y de bienestar para sus socios en las comunidades donde tiene presencia. CIC fue creada por CESDER y también tuvo conflictos –finalmente resueltos– cuando comenzó a tener mayor autonomía.

CESDER ha desplegado una gran variedad de relaciones con universidades y ONGs, y si bien por años tuvo una actitud de oposición o prescindencia del Estado, en los últimos tiempos ha habido un vuelco hacia una posición de mayor acercamiento. El mismo es producto, por un lado, del cambio de concepción de la organización y, por el otro, de los contactos que habían sido entablados a nivel individual con personas que posteriormente ocuparon cargos de gobierno

Tanto el proyecto de Esmeraldas como el de Zautla ilustran acerca del papel no sólo correctivo sino también creativo que juega el conflicto, en el sentido de contribuir a darle forma a la alianza (se recuerda aquí la referencia hecha a Simmel en el comienzo de este capítulo). En los dos casos, la información que surgió de las entrevistas con las partes que vivieron situaciones de oposición resultó rica en ejemplos de procesos de oposición y aproximaciones sucesivas que fueron generando los cimientos de nuevas formas de re-

lacionarse. También cabe referenciar los casos en los niveles de profundidad de las redes que ofrece Rovere, en tanto las crisis retrotrajeron los lazos hacia estadios más superficiales (reconocerse, conocerse) para volver a intentar acuerdos de asociación.

## Proyectos con alianzas formales o sin alianzas

En los tres proyectos restantes no se han conformado alianzas, más allá de haber sido enunciadas formalmente. Uno de ellos, el de Aracatí, fue de carácter exclusivamente estatal, con un trabajo desarrollado en torno a las escuelas que dependen de la misma Prefectura. En los otros dos (Temuco y Querétaro), se establecieron redes de cooperación sobre acciones puntuales y los liderazgos personales suplieron las alianzas de tipo institucional que se habían previsto. Puede entenderse, al menos en los casos de Aracatí y Temuco, que se privilegió la direccionalidad del proyecto: en el primero no se contempló que fuera necesario trabajar con organizaciones comunitarias; y en el segundo, como producto de conflictos que se suscitaron, la coordinación desestimó la posibilidad de profundizar las relaciones con el Estado local.

El **Proyecto de Aracatí** (“Programa Zumbi de Desarrollo de Aprendizajes”) fue impulsado por la Secretaría Municipal de Educación y Deporte (SEMEAR) y no se conformó una alianza en sentido estricto –más allá de que formalmente se señala que la institución aliada es la misma Prefectura Municipal de Aracatí, de la cual forma parte–. La Secretaría, que tiene a su cargo la política educativa local, desarrolló su

labor sin recurrir a otras organizaciones del medio, aunque coordinando puntualmente con otras áreas gubernamentales (abriendo de este modo algunos espacios de intersectorialidad) y generando un importante espacio de participación de los jóvenes. La clara perspectiva de sustentabilidad que se pudo entrever en el proyecto se debe básicamente a la fuerza y el impacto que el mismo Estado local puede ofrecer a un equipo con vocación transformadora.

El **Proyecto de Temuco** (Gestión Participativa en Educación – Kelluwün) fue impulsado por la Fundación Desarrollo Educativo La Araucanía (FUDEA) de la Universidad de La Frontera (UFRO), ubicada en Temuco. No obstante, el proyecto se implementó en Ercilla en una primera etapa y en Collipulli –aunque con menor intensidad– en una segunda etapa de extensión. Fue con la Municipalidad de Ercilla que se estableció una alianza, a través de su Departamento de Administración de la Educación. La dificultad de las relaciones entre los docentes y la comunidad (que a su vez generó posiciones encontradas en el grupo de coordinación del proyecto) debilitó las posibilidades de avanzar en una alianza en la cual ambas partes aportaran lo suyo. Las escuelas devinieron meros espacios de aplicación del proyecto y el Departamento no participó en la coordinación del mismo. Durante los tres años del proyecto se privilegió el cumplimiento de metas (direccionalidad) por medio de un cuidadoso trabajo basado en contactos personales más que institucionales (este fenómeno también se reprodujo cuando se generaron contactos con otras organizaciones).

El **Proyecto de Querétaro** (“LECECE”) fue impulsado por la Universidad Autónoma de Querétaro, desde la Unidad Académica de Psicología, el Área de Extensión Universitaria

(CE.SE.CO) y la Especialidad en Psicología de la Infancia. En el proyecto se mencionan como aliada la unidad de Servicios de Educación Básica del Estado de Querétaro (USEBEQ), pero la misma no ha participado en la coordinación del proyecto. En realidad el vínculo más firme, de tipo personal, ha sido con la Supervisora de la Zona 034, a la que pertenecen las seis escuelas en donde se ha trabajado. A su vez, la participación de la Escuela Normal “Andrés Balmvera” (la institución de formación docente más importante de Querétaro) se da a través de un integrante del equipo directivo, que pertenece a su vez, al equipo ampliado del Proyecto LECECE.

## LAS ALIANZAS Y SUS RELACIONES CON EL ESTADO

Merece un trato especial el tema de la relación de las organizaciones, líderes y otros protagonistas de los proyectos –con las diferentes configuraciones de alianzas que se desarrollan más arriba– en relación con la sustentabilidad y los impactos sobre políticas.

Por sustentabilidad se entiende la capacidad para seguir llevando a cabo las acciones impulsadas a través del proyecto u otras actividades posteriores, entendiendo que luego de tres años de vida lo más probable es que no se mantenga la forma inicial de trabajo (ya sea en cuanto a la organización como a la configuración de los procesos). Esto supone el mantenimiento de la capacidad organizativa; la disposición de recursos materiales, humanos y financieros; el mantenimiento y profundización de las raíces en la comunidad; y el fortalecimiento institucional. Sobre este aspecto se

ofrecen numerosas reflexiones a lo largo de este trabajo, no sólo en relación con las alianzas sino también con la gestión, con la articulación escuela – comunidad y con las innovaciones educativas.

Al hacer referencia al impacto en políticas públicas, no se pretendió encontrar en los proyectos capacidades que fueran más allá de las potencialidades de un modelo de acción local, sino buscar los nexos, tanto personales como institucionales, con los ámbitos del Estado que permitieran “dar aviso” de la experiencia, con las consecuencias de mayor alcance que esta visibilidad pudiera producir.

El nivel más elemental es el de visibilidad del proyecto en su conjunto, es decir, haber logrado que se supiera de su existencia o de sus acciones en términos generales. A un nivel de mayor profundidad se ubica el conocimiento más específico del proyecto o de algunos de sus componentes, incluyendo cierto grado de familiarización con sus resultados. Un estadio superior es el de participación y tejido de relaciones entre el proyecto (es decir, la alianza o representantes de la misma) y los órganos gubernamentales. Por último, el nivel más alto de relación es aquél que implica la integración de experiencias aportadas por los proyectos en programas, acciones o políticas gubernamentales.

La combinación de los diferentes tipos de relación, en función de las consecuencias generadas, con los niveles o instancias jurisdiccionales de gobierno se puede ilustrar en el siguiente cuadro, a partir del cual son caracterizados posteriormente los proyectos:

Tipo de relación	Nivel de las instancias de gobierno		
	Gobierno local	Gobierno provincial / estadual	Gobierno federal / nacional
Visibilidad del proyecto en su conjunto.			
Conocimiento del proyecto o de algunos de sus componentes principales, con sus resultados.			
Participación y relaciones entre el proyecto y los órganos gubernamentales.			
Integración de experiencias aportadas por los proyectos en programas, acciones o políticas de gobierno.			

En función de este cuadro se destaca la **visibilidad** alcanzada por el proyecto de Zautla y el de Esmeraldas, a partir de las relaciones estrechas que mantienen a nivel personal e institucional con autoridades educativas de los respectivos gobiernos nacionales. A su vez, el proyecto de Mérida adquirió visibilidad en el municipio local, y a través de la Red de

Organizaciones del Sureste para el Desarrollo Sustentable, a nivel estadual.

En el nivel de **conocimiento** se ubican los proyectos de San Pablo, Querétaro, Tandil y Montevideo. El primero logró hacerse conocer por los gobiernos local y estadual. También fueron identificados y conocidos con marcado detenimiento por el gobierno provincial el Proyecto de Tandil, y por el gobierno estadual, el de Querétaro. A su vez, el de Montevideo, siendo por su conformación inicial un proyecto a cargo del gobierno municipal, logró ser conocido por el gobierno nacional.

El Proyecto de la Vega logró entablar **relaciones** con el gobierno nacional y obtener financiamiento para una de sus líneas de acción.

A nivel de **integración** de experiencias en acciones y programas gubernamentales se encuentran varios proyectos. El caso ya nombrado de Montevideo y el de Aracatí, ambos casos con gobiernos municipales impulsores de sus respectivos proyectos. Villa El Salvador y Cerro Navia, impulsados por ONGs que insertaron el accionar del proyecto en el Gobierno Municipal, invitado a participar como contraparte en la alianza. Con el mismo esquema, pero impulsado por una universidad, el Proyecto de Caparaó (cabe recordar en este último caso que el impacto se pudo alcanzar sólo en uno de los municipios participantes). Finalmente, Temuco y Furcy integraron sus experiencias en sus respectivos gobiernos nacionales merced a los perfiles de los coordinadores y su capacidad para entablar relaciones de red a nivel personal.

## ESCUELAS, ALIANZAS Y COMUNIDAD

En este apartado se exponen, en secciones separadas, dos cuestiones que dan cuenta de la importancia que se le ha dado a la escuela en los proyectos. Por un lado, la inserción de las escuelas en la alianza, es decir, su presencia como institución decisora; por el otro, la centralidad que tuvo la relación escuela – comunidad en los proyectos que se llevaron a cabo.

### Inserción de la escuela en la alianza

En esta sección se hacen apreciaciones acerca del rol que las escuelas cumplen en las alianzas precedentemente descritas o, siguiendo a Castells, sobre la densidad del nodo que **representan**<sup>17</sup>. Hasta aquí se analizó la composición y características de las alianzas en general, con el propósito de sacar conclusiones acerca de las características de la reunión de actores diversos en la gestión asociada y de los elementos que facilitan u obstaculizan una vincularidad efectiva. Ahora la mirada se focaliza sobre la presencia del sistema educativo en este esquema o de las escuelas como instituciones nucleares del mismo. Tiene central importancia en el proceso de investigación realizado por las siguientes razones:

<sup>17</sup> Retomando su definición de red (*conjunto de nodos interconectados*), Castells argumenta que los nodos tienen distinta densidad o importancia en función de la absorción mayor de información y en el aumento de la eficacia en el tratamiento de la misma.



- En el plano del desarrollo local, el proceso educativo es clave para romper el círculo de la pobreza, desarrollar capacidades para la inserción en el mundo laboral y para incrementar el capital social de las comunidades y mejorar el ejercicio de la ciudadanía.
- Tras el propósito de constituir comunidades de aprendizaje que garanticen las oportunidades de acceso a una educación de calidad, las escuelas siguen siendo actores centrales, aunque no exclusivos, de la educación.
- El involucramiento de la escuela como institución es crucial porque cualquier intento de innovación educativa que pretenda tener impacto debe contar con una proyección de tipo institucional que le permita trascender la propia experiencia. Al respecto, Tedesco sostiene que los mayores niveles de innovación están asociados a altos niveles de estabilidad. Esta hipótesis de trabajo sobre la articulación entre estabilidad y cambio se apoya en dos variables fundamentales: las tradiciones pedagógicas y el apoyo institucional. Se supone, entonces, que las innovaciones pedagógicas más efectivas y con posibilidades de sustentación en el interior del sistema educativo son aquellas que están insertas en tradiciones pedagógicas fuertes y que tienen un apoyo institucional también fuerte<sup>18</sup>.

La variable “protagonismo de la escuela” se refleja a través

<sup>18</sup> J. C. Tedesco, “Algunas hipótesis para una política de innovaciones educativas”, en Proyecto Génesis, 1997, *Innovación escolar y cambio social*, Bogotá, Fundación FES – CONCIENCIAS, 1997. p. 57-67. Sobre el planteo de Tedesco se vuelve en profundidad al abordar, en el próximo capítulo, las innovaciones educativas en contextos de pobreza.

de los siguientes indicadores: involucramiento (¿la escuela es central o marginal en los objetivos del proyecto?) y perspectiva o ubicación de la escuela en la alianza (grado de participación en la toma de decisiones de la alianza, es decir, su posición relativa al interior de la alianza).

No basta con que la escuela haya sido objeto de estudio o experimentación, también es necesario contar con su participación activa en la alianza, desempeñando un rol protagónico en la toma de decisiones que se da en ésta, e involucrando a las otras organizaciones en los asuntos de la comunidad educativa. En este sentido es interesante observar cuál es el grado de participación que la escuela tuvo: si los miembros de la comunidad educativa se sentaron a la mesa de coordinación donde se tomaron las decisiones, si fueron consultados sólo puntualmente, si respondieron a estas consultas como institución o a título personal, si la escuela sólo fue espacio de algunas actividades esporádicas, etc.

En general, todos los proyectos han incluido de alguna manera a las escuelas (es decir, al sistema educativo formal) entre sus componentes, desarrollando actividades en ellas. Pero en muchos de los casos no existió una motivación previa sino que fueron invitados a incluir instituciones educativas en función del ideario de la Iniciativa “Comunidad de Aprendizaje”. El encuentro no resultó fácil, tanto por el lado de las organizaciones que se aproximaron a las escuelas como desde el interior de las escuelas mismas.

En cuanto a las dificultades que las ONGs tuvieron para aproximarse a las escuelas, las mismas tienen su origen en la historia del movimiento de educación popular que proliferó en América Latina en los años ‘70. De corte militante y comprometido con proyectos sociopolíticos, visualizaba al Estado

(y por lo tanto todo lo que tuviera que ver con la política pública y con el sistema educativo formal) como adversario, espacio a ser ganado o, al menos, actor cuasi omnipotente de cuyos propósitos de cooptación era necesario defenderse. Curiosamente, este enfoque siguió estando presente pese a los procesos de debilitamiento y posterior achicamiento del Estado en América Latina, que terminaron dando como resultado la invasión del mercado sobre los espacios de decisión pública.

No son pocas las organizaciones que están modificando la perspectiva y empiezan a visualizar que en el interior del Estado existen ámbitos desde los cuales se puede trabajar para revertir las situaciones de pobreza y exclusión. No obstante ello, se puede advertir en varios proyectos que la prevención existe y cobra la forma de una disposición negativa hacia la educación formal, lo cual demuestra que este fenómeno –como todos los de orden cultural– insume períodos largos de tiempo. Mientras tanto, es de esperar que se sigan produciendo contradicciones entre la práctica y el discurso.

Por el lado de las escuelas, el modelo burocrático centralizado que se implantó en el sistema educativo tiene su correlato en la escuela cerrada y autosuficiente, a cargo de una educación de tipo universal para toda la población, con los mismos contenidos de enseñanza. En este marco los agentes educativos heredaron un hábito caracterizado por la verticalidad, escasa participación y ausencia de apertura hacia los familiares y la comunidad. De este modo, cuando las escuelas reciben la invitación a “participar” ven en este hecho una posibilidad de contar con fondos adicionales u oportunidades de otro tipo, pero les resulta demasiado costoso abrir sus puertas para que otros actores intervengan sobre sus espacios, su gestión o sus procesos educativos.

Los procesos de reforma educativa dieron impulso a la descentralización a la vez que la disposición de recursos se hizo más escasa, obligando a muchas instituciones educativas a enfrentar problemáticas sociales que las desbordan. Problemas de desnutrición o mala alimentación, de salud, vestimenta, vivienda, desprotección familiar, para mencionar sólo algunos, han incidido seriamente en las posibilidades de los alumnos para acceder y sacar provecho de los servicios educativos. En otras palabras, se han modificado las condiciones de educabilidad en tanto hay un desfase entre la oferta educativa tal como hoy está planteada y las condiciones con que los alumnos se acercan y permanecen en la **escuela**<sup>19</sup>.

En este marco se generan mayores necesidades de apertura de la escuela para encontrar con los padres y la comunidad los nuevos caminos y delimitar los roles de cada una de las partes: la escuela, la familia, la comunidad, los gobiernos locales y los de jurisdicciones más altas. Los directivos y docentes han respondido –por cierto– a este cambio, aunque no sin contradicciones, las cuales reflejan que también por este lado subyacen prevenciones que responden a raíces culturales de larga data.

<sup>19</sup> Véase Néstor López y Juan C. Tedesco, “Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina”, documento para la discusión – versión preliminar, IPEE-UNESCO Buenos Aires, 2002. Abordajes especiales sobre Argentina, Chile, Perú y Colombia contiene la colección titulada *Equidad social y educación en los años '90*, cuyos autores son, respectivamente, María del C. Feijóo, Luis Navarro Navarro, Manuel Bello y Elsa Castañeda Bernal, IPEE-UNESCO, Buenos Aires, 2002.

## La escuela al margen de la alianza

La escuela tuvo un rol decididamente marginal –tanto porque no era tema central en la intervención y la reflexión como porque la institución no participó en las decisiones– en los proyectos de Zautla, Esmeraldas y Mérida. La razón puede claramente encontrarse en la cultura subyacente en las organizaciones refractarias al accionar del Estado y del sistema educativo formal.

Como se mencionó anteriormente en este capítulo, el proyecto de Zautla acarrea una historia de distancia entre el Estado y la organización impulsora (CESDER), aunque incluyó algunas actividades de asesoramiento a docentes y contó con la ventaja de que el supervisor de escuelas de la zona perteneció en el pasado a la ONG. El proyecto de Esmeraldas incluyó también capacitación a los docentes en orden a modificar el “clima” de las escuelas, pero el alcance de esta actividad fue menor, dedicándose la mayor parte del esfuerzo al trabajo directo sobre los jóvenes en estructuras no formales. A su vez, para revertir la problemática del mal trato y el autoritarismo –que fue una marcada preocupación de este proyecto– se hubiese necesitado una acción sostenida y a mayor escala. En cuanto al proyecto de Mérida, sus integrantes manifestaron su preferencia por las actividades educativas que se orientan al sector no formal, aunque hay una buena relación entre la Red de Jóvenes y la Telesecundaria y el Bachillerato, establecimientos que suelen recibir apoyo de aquéllos. Si bien los docentes entrevistados reclamaron mayor información de actividades y participación por parte de IEPAAC, lo hicieron en el marco de una clara autocrítica hacia su escasa iniciativa para involucrarse en el proyecto.

## La escuela que participa en la alianza

Se ubican aquí aquellos proyectos que mantuvieron una relación puntual de trabajo con la escuela construyendo espacios de acción conjunta, aunque sin que ésta participara del proceso de toma de decisiones sobre el conjunto del proyecto. Los casos que corresponden a este esquema son los de Tandil, Montevideo, Temuco, Querétaro, Villa El Salvador, Caparaó – Alto Caparaó y Furcy. Podrá observarse que constituyen el grupo mayoritario, con la mitad de los proyectos, lo cual sugiere que aun tratándose de proyectos educativos, la inclusión de la escuela como actor mayor –con el que se podría discutir desde las estrategias hasta la distribución de recursos, tal como se da en el grupo siguiente– dista mucho de ser posible. Esto sería consecuencia, por un lado, de factores relacionados con la organización impulsora: temor a ceder poder frente a un interlocutor que se le puede ir de las manos (dada su inserción institucional); o, por el otro, que no es visualizado como “apto” para responder a las necesidades de conducción de un proyecto. Pero también tendría sus razones en el propio sistema educativo, que aún se resiste a abrirse a otras instancias de participación y decisión, ya sea por los condicionamientos de tipo institucional o por los hábitos de sus agentes.

Tandil, a través de la enseñanza de la lecto-escritura, ubicó a las escuelas en un lugar importante de su accionar (teniendo un peso menor el trabajo que se hizo con la comunidad). El equipo coordinador vio altamente facilitado su ingreso a las escuelas por el hecho de haberse constituido mayormente por educadoras formales de larga trayectoria en el medio. No obstante ello, si bien las escuelas participaron y

emitieron sus opiniones sobre la marcha del proyecto, no decidieron sobre el mismo. El acercamiento –al final del proyecto– a la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires permitió una mayor formalización del trabajo conjunto, pero no hubo una incorporación del sector educativo a la coordinación.

Montevideo, guiado por el propósito de mejorar el clima en las escuelas, también transitó un arduo proceso para ser acogido por directivos y docentes. Hubo dificultades que en gran parte se debieron a las restricciones legales que prohibían la apertura de la escuela –hecho que fue modificado luego que la Intendencia tomó contacto con las autoridades educativas nacionales–. Llama la atención que, tratándose de un proyecto que tiene como uno de sus componentes el trabajo directo en las escuelas, no fueran éstas incorporadas en la instancia de coordinación. Pero el divorcio se explica en gran parte por el hecho de que el organismo impulsor del proyecto (Programa de Adolescentes de la Municipalidad de Montevideo) y las autoridades del sistema educativo nacional pertenecen a gobiernos de distinto signo político. Hubo además dificultades relacionadas con la gestión y el estilo de los actores, pero fueron superándose con lentos procesos de acuerdos que permitieron se incluyera la temática de la mejora del clima y participación familiar en los proyectos institucionales.

Temuco y Querétaro también se organizaron predominantemente para trabajar en las escuelas, aunque ya se han mencionado los conflictos que se suscitaron con los docentes en el primero –y la consecuente pérdida de presencia del Departamento de Administración Educativa– y la escasa incidencia (a excepción de los aportes de la inspectora) que tu-

vieron las escuelas en el segundo. En cuanto a los proyectos de Caparaó y Furcy, se trata de experiencias en las que también se entablaron relaciones de trabajo con las escuelas, aunque el equipo coordinador estableció una relación radial con ellas (al igual que con otras organizaciones) sin que se involucraran en las decisiones de conjunto.

En Villa El Salvador las escuelas no dependen del Municipio, pero hubo un gran movimiento en torno a la Mesa de Educación (instancia local de apoyo a la educación, dependiente del Gobierno Local). El esfuerzo del proyecto se centró en la mesa y en la “Bolsa de Iniciativas y Proyectos”, que financió experiencias innovadoras en las escuelas y organizaciones comunitarias. Está claro que en la alianza de Villa El Salvador, el Gobierno Local se reservó el rol de autoridad política y DESCO el de organización de apoyo técnico y financiero, quedando las escuelas “intermediadas” por la Mesa de Educación o ubicadas en un segundo nivel, como organizaciones donatarias. Los escasos antecedentes de DESCO con experiencias de educación formal explican en parte esta “distancia” con la que se trabajó.

### La escuela involucrada en la toma de decisiones

Con este subtítulo se hace referencia a aquellos casos donde el sistema educativo formal –se tratara de escuelas o del organismo gubernamental del que dependen– formó parte de la alianza en la que se tomaron las decisiones.

En el caso de Aracatí, es claro que las decisiones se tomaron con exclusividad desde el sistema educativo, conducido por la Secretaría Municipal de Educación y Deportes,



y desde allí se iniciaron aperturas hacia la comunidad, a través de artistas y representaciones de la cultura popular, en busca de producir la fusión educador-artista o artista-educador.

Tanto en Cerro Navia, donde la presencia de la Dirección de Educación y de la Corporación de Desarrollo Social (perteneciente a la Municipalidad) revela que se tomaron decisiones en el centro de la alianza, como en La Vega y San Pablo, ambos con un marcado protagonismo de las escuelas, existió un factor decisivo que explica este hecho: años de experiencia de las organizaciones involucradas o de miembros significativos de ellas en temas de articulación entre educación formal y pobreza / exclusión. La decisión de PIIIE de involucrar a la Dirección de Educación estuvo precedida por un vuelco de orientación hacia la educación formal previo a la implementación del proyecto –se recuerda que esta ONG tuvo en el pasado notoria injerencia en el campo de la educación popular–. En La Vega, a la existencia previa de la red de escuelas se suma el hecho de que AFIN también venía trabajando con anterioridad en contacto con las escuelas a través de su proyecto REDES (de inclusión escolar). En San Pablo, el coordinador del proyecto trabajaba desde hacía tiempo en temas educativos formales y mantenía contactos previos con las directoras de las escuelas, dado que pertenecen a ámbitos universitarios comunes dedicados a las ciencias de la educación.

## La relación escuela - comunidad

En el marco del análisis del encuentro entre la “comunidad – escuela” y “comunidad local”, Subirats ha elaborado una ti-

pología con base en dos características de las escuelas y la comunidad: a) implantación de la escuela en el territorio y aceptación de su diversidad, y b) el nivel de identificación de la comunidad con el proyecto de la escuela. La tipología incluye cuatro especies de escuela: “comunidad”, identitaria, utilitaria y barrial. A la escuela “comunidad” pertenecen aquellos centros que tienen una fuerte implantación en el territorio y aceptación de la diversidad del mismo a la vez que cuentan con una importante identificación del barrio con la escuela. Los otros tipos son el de escuela utilitaria (de baja identidad e inserción territorial), escuela identitaria (encerrada en sí misma) y escuela barrial (que diluye su identidad en el trabajo con el **barrio**)<sup>20</sup>.

Este planteamiento resulta interesante porque ubica a la escuela en el esquema de poder que se entabla en relación con la comunidad local, de modo que la escuela puede insertarse pero perder identidad, o, por el contrario, conservar identidad a costa de su inserción. En el modelo de escuela – comunidad se ubica el tipo ideal que encaja con el planteo de comunidades de aprendizaje. En proyectos como los que se han analizado en este trabajo, y en relación con las alianzas que les dieron sustento, se ha buscado trabajar con centros educativos del tipo “escuela-comunidad” o favorecer procesos que acercaran la realidad a este tipo ideal, aunque no siempre esto fue logrado.

La relación escuela-comunidad aparece como una de las aspiraciones sobre la que muchos proyectos se propusieron intervenir, aunque pareciera que dicha relación –y espe-

<sup>20</sup> Joan Subirats y Humet (coord.), *op. cit.*, 2002, pp. 43 – 50.

cialmente desde el discurso educativo– se sigue pensando como un hecho natural. Sin embargo, las dificultades que se hallan para que dicho encuentro pueda producirse marcan que es más una meta a construir que un acuerdo tácito. De hecho, sólo un largo proceso de construcción compartida, no sin conflictos y no logrado en todos los proyectos, han conducido a superar relaciones de desconfianza o, simplemente, de desentendimiento entre las escuelas y las comunidades en donde se insertan, las cuales se presentan de modo más marcado en los contextos de pobreza. En aquellos proyectos en los que la relación parece haber fluido hacia una articulación e integración (sin provocar relaciones competitivas entre ambas instancias) puede constatarse una clara orientación hacia tal fin por parte de las coordinaciones de proyectos, para la cual se han sumado esfuerzos colectivos y mecanismos de superación de conflictos. A esto se suma el hecho de que estos proyectos han intentado integrar, de modo particular, componentes educativos y comunitarios. Como ejemplo pueden citarse los proyectos de La Vega, Caparaó, San Pablo, Montevideo, Furcy y Cerro Navia.

Si uno de los propósitos de la Iniciativa ha sido superar barreras entre la comunidad y la **escuela**<sup>21</sup>, para la integración de éstas en proyectos comunitarios parecen haber resultado más significativas las alianzas de alta intensidad y con alta direccionalidad en torno a dicho objetivo, las cuales permitieron sostener un trabajo en profundidad y en el tiem-

<sup>21</sup> Recordamos aquí una de las premisas de la Iniciativa: “*Comunidad y escuela no deben verse como dos entidades separadas; la escuela es parte de la comunidad, alumnos y maestros son miembros plenos de la comunidad. Es preciso encontrar puntos en común, convergencias y alianzas entre familia y escuela, entre padres y maestros*”, Documento de convocatoria.

po entre la comunidad y las escuelas (ejemplos de ello son La Vega, Cerro Navia, Caparaó).

Las alianzas extensas de baja intensidad parecen haber recorrido, en los casos que se lo propusieron, un camino en este sentido. No obstante, la multiplicidad de instituciones y organizaciones que han intervenido pueden haber favorecido la participación e integración de actores escolares y comunitarios, aunque sin poder profundizar en esta línea por la prioridad otorgada al involucramiento de los actores en la toma de decisiones, por sobre la direccionalidad en torno a este propósito (Montevideo, Tandil, Furcy).

## COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Se han presentado hasta aquí las reflexiones sobre las alianzas que sustentaron la gestión –analizada en el capítulo anterior–. También se hizo un análisis más focalizado sobre la ubicación de las escuelas en estas alianzas y las relaciones que las escuelas entablaron con la comunidad. Cabe ahora presentar las apreciaciones que se hicieron sobre la constitución de comunidades de aprendizaje, para lo cual se hará un abordaje conceptual seguido de una aproximación a los casos.

### Acerca del concepto de Comunidad de Aprendizaje

El concepto de Comunidad de Aprendizaje no tiene acepciones coincidentes ni tampoco hay un desarrollo teórico signi-

ficativo en torno al mismo. Sus múltiples definiciones parecen dar cuenta de espacios amplios de aprendizaje, geográficos o virtuales, sistemáticos o no, formales e informales. Sin embargo, se puede inferir que su uso, cada vez más extendido, denota la utilidad práctica de la que se viene haciendo gala hasta el momento. Al respecto, C. Coll afirma:

“La riqueza de significados y prácticas que acompañan al concepto de Comunidad de Aprendizaje no debe pues ser percibida en ningún caso, a nuestro juicio, como un problema. En cambio, la tarea de identificar, analizar, contrastar y, en la medida de lo posible, articular estos diferentes significados y prácticas en un planteamiento de conjunto puede contribuir de forma significativa a poner de relieve el interés y la utilidad de las Comunidades de Aprendizaje como un instrumento de cambio en educación y como una fuente de información y de experiencias sobre cómo **acometerlo**”<sup>22</sup>.

En el marco de la Iniciativa, la Comunidad de Aprendizaje se define como “una comunidad organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias y debilidades sino, so-

<sup>22</sup> Coll, C., “Las Comunidades de Aprendizaje y el futuro de la educación”, en *Simposium Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*, Barcelona, 5 y 6 de octubre de 2001, Documento preliminar, p. 48-65. También el artículo ya citado en el capítulo 1, que integra la publicación del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2003.

bre todo, de sus fortalezas para superar tales **debilidades**<sup>23</sup>.

En una línea similar, Coll clasifica las comunidades de aprendizaje en cuatro grandes categorías, atendiendo al contexto socio-institucional en el que se sitúan, por una parte, y a los motivos que orientan sus actividades, por otra. Ellas son:

- Comunidades de Aprendizaje referidas al aula.
- Comunidades de Aprendizaje referidas a la escuela.
- Comunidades de Aprendizaje referidas a una ciudad, región o zona territorial de extensión variable.
- Comunidades de Aprendizaje que operan en un entorno virtual.

Las aulas que se organizan como Comunidades de Aprendizaje tienen ciertos rasgos culturales en las que todos sus integrantes se orientan hacia y se implican en un esfuerzo colectivo de comprensión. Algunos de dichos rasgos culturales **son**<sup>24</sup>: una clara orientación hacia la construcción de conocimientos nuevos; la insistencia en el carácter distributivo del conocimiento vinculado con la construcción colectiva y no sólo individual; el énfasis en el carácter autónomo y auto-regulado del aprender a aprender y en la adquisición de habilidades metacognitivas; la selección de actividades de aprendizajes definidas como relevantes por los propios participantes; el énfasis en estrategias didácticas de aprendizaje cola-

<sup>23</sup> Fundación W. K. Kellogg, op.cit., 1997.

<sup>24</sup> Coll, op. cit.

borativo; la adopción de enfoques globalizadores o interdisciplinarios; la existencia de altos niveles de diálogo, interacción y comunicación entre docentes y alumnos; etc. Estas características se sustentan en algunos principios generales en donde el aprendizaje es considerado un proceso constructivo, intrínsecamente social, que tiene lugar en contextos culturales determinados.

En la conceptualización de las escuelas como Comunidades de Aprendizaje se presentan variadas propuestas vinculadas con su transformación y mejora. Sus principios y fundamentos se caracterizan por: la existencia de valores compartidos en la institución escolar, el trabajo colaborativo de los docentes, las nuevas formas de organización de los grupos de alumnos, la promoción de nuevas metodologías de enseñanza, el énfasis en la articulación práctica-investigación-acción, la fuerte implicación en el proceso educativo de padres y agentes comunitarios, el establecimiento de currículos orientados a la inserción en el mundo laboral, la integración del medio comunitario en los procesos internos de la **institución**<sup>25</sup>.

En relación con el tercero de los tipos de Comunidad de Aprendizaje, aquél que se organiza en torno a un territorio determinado (ya sea un pueblo, una ciudad, una región, etc.), es el que muestra más claramente dónde aparece la reformulación de qué se entiende por espacio educativo, ya que el foco de la Comunidad de Aprendizaje deja de ser la institución formal. Las características que comparten este tipo de comunidades son: el reconocimiento de los variados recursos (pú-

<sup>25</sup> T. Owens, y C. Wang, "Community-Based Learning: a Foundation for Meaningful Educational Reform", en *School Improvement Research Series*, 1996. <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/10/t008.html>.

blicos y privados; sociales, educativos y económicos; cívicos) que pueden ponerse al servicio del aprendizaje; la importancia de la participación y del partenariado en la constitución de dichas comunidades; la importancia acordada a los aprendizajes que tienen lugar en diferentes espacios; la adopción del aprendizaje a lo largo de la vida, como principio y objetivo comunitario. En este sentido, “lo que distingue a las Comunidades de Aprendizaje de otras iniciativas de desarrollo comunitario es precisamente la elección del aprendizaje como instrumento y estrategia para alcanzar esos **objetivos**”<sup>26</sup>.

Éste es el tipo que más se corresponde con las características de las Comunidades de Aprendizaje construidas “en torno al proyecto”, de manera global, a diferencia de los dos tipos anteriores, en los que la comunidad de aprendizaje (aula o institución escolar) se inscribe en los proyectos que son objeto de análisis de este trabajo como una parcialidad dentro del conjunto de intervenciones. Aquí también aparece más claramente reflejada la comunidad de aprendizaje con la estructura alianza de actores (o partenariado, como la denomina Coll en el párrafo anterior), o comunidad de aprendizaje en torno a objetivos comunes de práctica.

Por último, las Comunidades de Aprendizaje que operan en un entorno virtual encuentran su base material –al no tener un espacio físico de encuentro– en la red provista por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Varían en alto grado en función de los objetivos, las tareas y los contextos para los que se desarrollan. En este sentido se aproximan también al concepto de red que habitualmente se utiliza para caracterizar cierto tipo de relaciones sociales.

<sup>26</sup> Coll, *op.cit.*, 2003, p. 34.



## Las Comunidades en la Iniciativa

Si se considera cada uno de los proyectos a partir de la tipología de Brint que se presenta en el capítulo 1, parecen haberse conformado tanto comunidades geográficas basadas en la acción (en particular aquellos proyectos desarrollados en zonas urbano-marginales como La Vega, Cerro Navia, Villa El Salvador) como también otras basadas en creencias o principios comunes (allí donde una cultura originaria provee ciertos rasgos para aglutinar a sus miembros, los cuales, en consecuencia, coinciden en perspectivas compartidas). Es evidente, en el caso del primer grupo de proyectos, que hubo una construcción común sobre la base de propuestas impulsadas por la acción más que un punto de partida caracterizado por una comunidad de creencias.

En otro nivel de análisis, si se considera la Iniciativa en su conjunto (y en consecuencia a la totalidad de los proyectos, más allá de su especificidad) en términos de la tipología de Brint, pueden encontrarse grados progresivos de una comunidad en donde prima la elección y no la cercanía geográfica. El sentido construido es un elemento constitutivo de los vínculos y parte de los fundamentos ideológicos, para los cuales el ideario de la Iniciativa provee una fuerte base. Por encontrarse dispersas en el espacio, la intensidad y frecuencia de las interacciones varía en función de las acciones que justifican dicha interacción (ya sea en la presencia cara a cara o en una relación más propia de comunidades **virtuales**)<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> El Programa de Formación de Recursos Humanos de IPE - UNESCO Buenos Aires ofreció numerosas oportunidades para facilitar la interacción desde una propuesta de formación. Ver L. Fumagalli, *op. cit.*

Por otra parte, sólo algunos agrupamientos de proyectos en el interior de la Iniciativa podrían encontrar su fundamento para la integración en una comunidad de creencias o principios comunes. Para sustentar esta afirmación basta mencionar algunas diferencias presentes, generales pero básicas, que marcan posiciones de fondo enfrentadas entre sí, como es el papel que consideran debe jugar el Estado en relación con el desarrollo comunitario; otras remiten a visiones distintas en torno al lugar de la escuela en el conjunto de las instituciones sociales, o el papel que asignan, en términos más generales, a la educación formal y a la educación popular.

Las categorías planteadas por Coll parecen pertinentes para dar cuenta de algunos de los procesos que tuvieron lugar en la Iniciativa. En primer término, pueden encontrarse los tres primeros tipos.

Por un lado, en el caso de las Comunidades de Aprendizaje referidas al aula, los proyectos de Querétaro y Tandil constituyen ejemplos de ellas, por el tipo de trabajo realizado en dicho espacio educativo y, particularmente, con los docentes (con una modalidad de asesoramiento sistemático y permanente). Además, el claro enfoque de un aprendizaje basado en las orientaciones socioconstructivistas provee un fuerte basamento en el cual sustentar las intervenciones.

Ejemplos de las segundas, las Comunidades de Aprendizaje referidas a la escuela son los proyectos de La Vega, Cerro Navia y San Pablo, ya que en el primer caso los directivos y docentes de las escuelas han conformado ellos mismos una red, mientras que en el segundo y en el tercero el trabajo con los equipos directivos permite revisar las relaciones internas a la escuela y de ésta con la comunidad.

Ejemplos del tercer tipo mencionado, el territorio local

como Comunidad de Aprendizaje, son los proyectos de Capará y Villa El Salvador, en los cuales el trabajo comunitario y escolar alcanzó un territorio local demarcado (el municipio). En este caso las propuestas de conceptualización se enmarcaron en un replanteo sobre las relaciones global / local en nuevos escenarios, el impacto de la sociedad del conocimiento y la revalorización de los núcleos territoriales locales. El eje se desplazó a la interacción del sistema educativo formal con el desarrollo comunitario, como así también la formación e inserción laboral para atender a problemáticas de integración y cohesión social.

La relación que entablaron las organizaciones participantes de los catorce proyectos entre sí tiene características de Comunidad de Aprendizaje emparentadas con las del cuarto tipo, aunque no sólo mantuvieron vínculos por medios virtuales sino que fueron alimentadas por numerosos encuentros en el marco del Programa de Formación de Recursos Humanos y del Programa de Evaluación de Cluster, a cargo del IIPE - UNESCO Buenos Aires. Los proyectos construyeron también vasos comunicantes que permitieron contar con consultas entre ellos según afinidades, complementariedades y diferencias. Se estableció una verdadera red que alimentaba con la experiencia y las investigaciones que los proyectos llevaban a cabo por separado, a la vez que cada uno seguía inmerso en sus propias líneas de acción.

Cabe destacar, antes de finalizar este capítulo, que parte de los principios que subrayan las concepciones de Comunidad de Aprendizaje –como ya puede haberse constatado– requieren el diseño y desarrollo de importantes innovaciones educativas, aspectos que se retomarán en el capítulo próximo.

## Capítulo 4: INNOVACIONES EDUCATIVAS EN CONTEXTOS DE POBREZA

El cambio y la innovación en las escuelas y en las prácticas educativas han tenido en las últimas décadas un extenso tratamiento tanto desde la investigación como desde su conceptualización, aun cuando es preciso aclarar que se está lejos de encontrar consensos sobre el tema.

Con el desarrollo de este capítulo se pretende, entonces, fortalecer la discusión sobre el papel de las innovaciones y el cambio en los sistemas educativos, el que juegan las políticas y los actores y, en particular, el sentido de dichas innovaciones.

En esta línea, el presente capítulo se propone abordar, en primer lugar, un recorrido teórico acerca de las principales corrientes y autores que han trabajado el tema, con el propósito de construir un marco para interpretar las experiencias analizadas en los proyectos de la Iniciativa “Comunidad de Aprendizaje”. Para ello se ofrece un breve recorrido sobre las principales discusiones conceptuales sobre el tema, y se concluye en una definición sobre las innovaciones educativas, la que se ha adoptado para analizar las experiencias desarrolladas en los proyectos.

En segundo término se presenta una categorización sobre algunas de las experiencias innovadoras halladas en los proyectos, las cuales han sido agrupadas según criterios

relevantes establecidos desde el ideario de la Iniciativa, detallado en el capítulo 1. En los primeros dos grupos de innovaciones se han seleccionado aquellas que amplían los marcos de la educación formal que, como ya ha sido expresado, constituyeron una de las claves de la Iniciativa al retomar los desafíos planteados por la Educación para Todos. A continuación se abordan otros dos grupos de innovaciones que tienen particular relevancia porque se desarrollan en escuelas que atienden niños y jóvenes pertenecientes a los sectores más pobres de las comunidades en donde se insertan dichas escuelas. Tienen, en consecuencia, el valor de poner a prueba los marcos de referencia construidos para otras experiencias, al recuperar aquellos aspectos que pueden ser compartidos y, al mismo tiempo, dar cuenta de la singularidad de los proyectos y acciones realizadas desde la Iniciativa.

En tercer lugar, y dado que se sostiene en este capítulo que las innovaciones no son aplicables simple o linealmente de un contexto a otro, se analizan algunas condiciones encontradas en los proyectos que permiten la emergencia o diseminación de aquellas. Tal como se afirmará más adelante, puede resultar tan importante el conocimiento de experiencias innovadoras realizadas en distintos contextos –porque amplían los marcos de referencia propios sobre el tema– como analizar las condiciones que permitan promover o desarrollar innovaciones (tanto para potenciarlas cuando se la encuentra, como para construirlas cuando no están presentes).

Por último, quedan abiertas algunas preguntas sobre innovaciones educativas que aquí se abordan en menor medida. Nuevos aportes –tanto desde una perspectiva teórica

como desde los referentes empíricos relevados en nuevos trabajos de campo– pueden enriquecer el debate sobre un tema cuyas conclusiones aún están pendientes.

## CONCEPTUALIZACIÓN DE INNOVACIONES EDUCATIVAS

No resulta sencillo definir qué se considera una innovación, particularmente en el ámbito educativo. Para expresar esta cuestión en otros términos, la pregunta clave remite a la indagación sobre las razones por las cuales una acción educativa puede ser considerada una innovación.

Por una parte, la conceptualización sobre la innovación ha ido variando en el tiempo y ha adoptado en diferentes décadas, y particularmente para América Latina, significados **diversos**<sup>1</sup>. Según los distintos momentos ha sido concebida como un proceso externo a la institución escolar en cuya definición intervienen expertos; o, por el contrario, como un proceso interno de la escuela, con fuerte participación y protagonismo de los docentes. Ha estado también asociada con otras temáticas complementarias –tales como la inclusión en la educación de niños y jóvenes sin posibilidad de acceder al sistema, la calidad educativa y su mejoramiento o la competitividad internacional. Todas estas características suponen para el concepto matices y características diversas en los diferentes países de América Latina.

<sup>1</sup> Al respecto puede consultarse R. Blanco Guijarro, *Estado del arte sobre las innovaciones en América Latina*, Santafé de Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2000.

A esto se agrega el hecho de que durante las décadas de los '80 y los '90, particularmente, el término ha formado parte, en educación, de una constelación o universo semántico en el cual aparece asociado a otros próximos y, al mismo tiempo, diferentes, tal como lo plantean diversos autores (Fullan, Hargreaves, Angulo Rasco, Antonio Bolívar y Bruner, entre otros). Ellos son: reforma, cambio, innovación y **mejora**<sup>2</sup>.

Más allá de los matices que puedan encontrarse entre distintos autores, existen acuerdos, en términos generales, sobre el hecho de que una reforma implica cambios fundamentales en las grandes orientaciones de la política educativa que formula un Estado (en sus diferentes niveles). En este sentido, las políticas gubernamentales pueden impulsar reformas, y el nivel de impacto en la estructura profunda de las instituciones que integran un sistema educativo depende, en buena medida, del potencial innovador de dichas instituciones, ya sea preexistente, ya sea promovido desde la lógica misma de la reforma.

El término cambio, concepto considerado como descriptivo y de uso más genérico, remite a las alteraciones en una estructura o formas en diferentes niveles, sin que por ello implique una valoración cualitativa sobre el sentido de ese cambio. Sin embargo, para algunos autores también puede remitir a una alteración en ciertas prácticas vigentes y no

<sup>2</sup> F. Angulo Rasco, "Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo", en F. Angulo Rasco y N. Blanco (coord.), *Teoría y desarrollo del currículum*, Málaga, Aljibe, 1994, p. 357 - 367. También el tema es abordado en A. Bolívar, *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid, Síntesis, 1999.

sólo a cambios estructurales o formales. En esta última acepción puede superponerse con el concepto de mejora, el cual inevitablemente presenta un componente valorativo porque remite a cambios *deseables* en el nivel de las prácticas del aula y/o de la institución educativa.

Por último, el término innovación reenvía necesariamente a una valoración cualitativa, ya que se le adjudica un sentido positivo a esta noción. En otros términos, no todo cambio supone una innovación, pero toda innovación lo implica necesariamente. Bolívar también plantea que la innovación refiere a un cambio más restringido, pero siempre de carácter cualitativo, de las prácticas educativas hegemónicas en el nivel del aula o de la institución. La innovación requiere, ineludiblemente, un compromiso ético por parte de los docentes que la impulsan y sostienen e implica, en el mediano o largo plazo, una contribución a su profesionalización.

En términos generales, todos los conceptos que aquí hemos definido suponen, entonces, las ideas de alteración y de novedad y la noción de intencionalidad y planificación para la introducción de cambios. El de innovación agrega, además, la idea de transformación sustantiva de las prácticas educativas en una institución y en sus aulas y el impacto, en consecuencia, en su estructura profunda.

J. J. Brunner<sup>3</sup>, quien articula algunos de los términos que aquí hemos tomado, prefiere hablar de las *reformas de innovación* y afirma que se deberá proceder de manera diferente:

<sup>3</sup> J. J. Brunner, *Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*, Documento N°16, Chile, PREAL, 2000, p. 46 y 47.



“De dentro hacia fuera; de abajo hacia arriba; desde el profesor hacia las agencias coordinadoras; del establecimiento al sistema. No hay otra manera de hacerlo. Las innovaciones educacionales nacen menos de un plan o diseño que de una manera distinta de organizar las prácticas; suponen un cambio de perspectiva, quizá una teoría distinta, pero sobre todo una forma diferente de comunicación pedagógica, una nueva relación con el conocimiento, un desplazamiento del control sobre los procesos de aprendizaje. Recién cuando se producen las innovaciones pueden ser adaptadas para su difusión y transmitidas, de modo que puedan ser adoptadas por otros grupos y establecimientos. No siguen pues una trayectoria lineal, evolutiva, sino que –cuando son exitosas– producen algo así como un contagio. Es bajo esta modalidad que se transmiten, en general, las innovaciones culturales, sea de una tribu a la vecina, de un grupo generacional al siguiente, de un país a otro o de una escuela al resto del sistema escolar”.

Sin embargo, queda planteado que “un primer problema detectado tiene que ver con el concepto mismo de innovación y con la falta de un marco teórico suficientemente desarrollado y compartido que permita identificar qué es o no innovador y que proporcione un marco de referencia para el desarrollo de innovaciones en la **región**”<sup>4</sup>.

Una cuestión a destacar es que las innovaciones educativas se han “leído” desde enfoques vinculados con las in-

<sup>4</sup> Blanco Guijarro, *op. cit.*, p. 43.

novaciones tecnológicas, o, para expresarlo en otros términos, se ha exportado al campo educativo una visión, propia del tecnológico, del tipo investigación-desarrollo-difusión. Visión que, además, se presenta simplificada con ciertas características evolutivas y bastante lineales bajo el supuesto de que la innovación será aplicada en la práctica de modo fiel al ser adoptada por determinados actores, cuestión sobre la que ya alerta la cita precedente de Brunner.

Desde la perspectiva del campo tecnológico se construye, por un lado, un “hecho” científico o producto y, por el otro, los medios para asegurar su implantación a través de la creación de redes interesadas en él. Asimismo, predomina en esta posición una lógica de la aplicación de la innovación.

Por el contrario, en el campo social y particularmente en el educativo, más que aplicarse una innovación, se transfieren los modos de innovar. Hasta cierto punto se reinventa la innovación, adaptándola o recreándola según las características propias de los espacios (institucionales y organizacionales, comunitarios y locales) en los que se **desarrolla**<sup>5</sup>. No se trata de una invención absoluta, ya que muchas veces se fundamentan en tradiciones pedagógicas, como se retomará más adelante. Pero se trata de una invención relativa a un contexto singular (una o varias escuelas con un determi-

<sup>5</sup> En M. Bonami y M. Garant (eds.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*, Bruxelles, De Boeck, 1996, diversos trabajos se orientan en el sentido aquí planteado. Puede consultarse allí, de modo particular, el artículo de L. Demailly, “La gestion de l'innovation en éducation: le rôle des réseaux dans la recherche-développement”. Planteos similares se encuentran en P. Perrenoud, “L'innovation toujours recommencée... on peut-on apprendre de l'expérience des autres?”, 1999, en [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999).

nado grupo de actores) en donde una nueva práctica viene a producir una ruptura con las prácticas rutinarias que hasta el momento caracterizaban ese espacio.

Desde este punto de vista, puede afirmarse que la innovación educativa puede no ser la invención de un nuevo dispositivo o de una nueva práctica, pero sí constituye una novedad desde la perspectiva del proceso que caracteriza a un conjunto de actores (ya sea que integren una escuela, una comunidad, o simplemente un grupo).

Por eso, las tentativas de aplicación esquemática, simple y lineal de las innovaciones educativas generalmente va acompañada del empobrecimiento de las problemáticas, por efectos perversos y por la pérdida de sentido para los actores que están implicados en el cambio.

Para dar cuenta de las dificultades para caracterizar una innovación educativa, se coincide con el hecho de que se trata de

“un concepto que tiene un enorme grado de relatividad por diferentes razones. En primer lugar, la innovación no es aséptica ni neutra, ya que está condicionada por posicionamientos políticos, sociales, culturales y epistemológicos, de tal forma que lo que es innovador para una persona o grupo no lo es para otros. La percepción de lo que es o no innovador depende de la perspectiva y de las representaciones o concepciones de los distintos sujetos involucrados respecto de la educación, la escuela, la enseñanza, el aprendizaje, el sujeto que se quiere formar, la sociedad, la cultura, etc. En segundo lugar, las innovaciones no son ‘ahistóricas’ sino que se definen en función

del contexto y del tiempo, de tal forma que lo que en un contexto puede ser innovador, no lo es en otro, y lo que en un momento fue innovador en un determinado contexto puede dejar de serlo al convertirse en rutina. Toda innovación se realiza en reacción a una situación determinada que se quiere transformar, y lo nuevo se define en relación con lo anterior; lo que es innovación en un país o escuela es tradición en otra. Por último, la relatividad de la innovación se expresa en el hecho de que depende de la sociedad, cuyas demandas intenta satisfacer y, al mismo tiempo, está condicionada por el sistema educativo y social en el que está **inscrita**<sup>6</sup>.

No obstante la dificultad señalada sobre las distintas acepciones del término, el ideario de la Iniciativa “Comunidad de Aprendizaje”, tal como ya ha sido mencionado anteriormente, tiene entre varias de sus características la orientación hacia el aprendizaje y el énfasis sobre la innovación pedagógica, la revitalización y renovación del sistema escolar público y la construcción de experiencias demostrativas con vistas a difundirlas o promoverlas en otros contextos, con otra escala o con diversos actores sociales. En esta línea se pronuncia el ideario cuando plantea en las bases para la selección de proyectos:

“Orientación hacia el aprendizaje e innovación pedagógica: un objetivo central del proyecto, en el cual han de evaluarse su eficacia e impacto, será su capacidad para dinamizar, renovar y abrir nuevas oportunidades de aprendi-

<sup>6</sup> Blanco Guijarro, *op. cit.*, p. 45 y 46.

zaje a nivel comunitario, familiar y escolar, incluyendo como sujetos de aprendizaje a alumnos, profesores, padres, niños, jóvenes, adultos y miembros en general de la comunidad. Promover y asegurar aprendizajes implica dar especial importancia a la dimensión pedagógica dentro del proyecto, propiciando la formación y la reflexión pedagógica permanente de los diversos agentes involucrados, e introduciendo enfoques, modalidades y experiencias didácticas innovadoras que permitan superar los vicios del modelo educativo tradicional”. Y en el mismo documento se afirma que “antes que «modelos» a adoptarse acríticamente o a proponerse como respuestas universalmente válidas, se promueve la construcción de experiencias demostrativas y diversas, capaces de inspirar a otros, más que con potencial para ser replicadas”<sup>7</sup>.

Todo lo expresado anteriormente explica también que puedan considerarse innovaciones recursos o prácticas que, literalmente, no sean novedosas, pero que sí se inscriban como tales en la lógica de un determinado grupo de actores y en la historia de una institución, organización o proyecto. Para ser más precisos: toda innovación en educación, desde esta perspectiva es, entonces, una reinención. En sentido estricto, no hay aplicación, sino que hay, en el menor número de casos, invención y, en numerosas ocasiones, interpretación y recontextualización de prácticas y recursos que otros actores ya han construido, incorporado o experimentado.

En una línea similar, aunque agregando otras caracte-

<sup>7</sup> Fundación W. K. Kellogg, *op. cit.*, 1997.

rísticas que luego se abordarán, J. C. **Tedesco**<sup>8</sup> también desarrolla la idea de que las innovaciones se inscriben en tradiciones pedagógicas. Propone como hipótesis que los mayores niveles de innovación están asociados a altos niveles de estabilidad. Ya se adelantó en el capítulo anterior su hipótesis de trabajo, en la que sostiene que la articulación entre estabilidad y cambio se apoya en dos variables fundamentales: las tradiciones pedagógicas y el apoyo institucional. Se supone, entonces, que las innovaciones pedagógicas más efectivas y con posibilidades de sustentación en el interior del sistema educativo son aquellas que, además de contar con un apoyo institucional fuerte, también están insertas en tradiciones pedagógicas fuertes. Igualmente, no se trata de inventar nuevas prácticas o recursos sino, en muchos casos, de recuperar modelos, dispositivos, estrategias que pueden tener ya una larga historia en la **pedagogía**<sup>9</sup>, pero recontextualizándolas en función de las condiciones singulares y propias de cada proyecto.

“Por tradiciones pedagógicas se entiende la existencia de un conjunto de prácticas y de saberes teóricos (*know how*) que resumen una determinada manera de resolver los problemas que plantea el proceso educativo. Estas tra-

<sup>8</sup> J. C. Tedesco, *op. cit.*, 1997, p. 57-67.

<sup>9</sup> En general puede afirmarse que las pedagogías innovadoras encuentran sus fundamentos en algunos de los siguientes rasgos: el énfasis en la cooperación y la democracia participativa, el compromiso con la transformación escolar y social, la vinculación estrecha con el entorno o contexto, una concepción integrada del conocimiento y una visión socioconstructiva de éste, la búsqueda de la igualdad social y el respeto por la diversidad en sus múltiples manifestaciones. En J. Carbonell, *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*, Madrid, Morata, 2001.

diciones pueden encontrarse tanto en modelos de gestión y administración educativa así como pueden apoyarse en postulados de movimientos pedagógicos con reconocimiento en la historia de la **educación**"<sup>10</sup>.

Es importante señalar que en los proyectos de la Iniciativa "Comunidad de Aprendizaje" no siempre puede encontrarse una alusión explícita a determinadas tradiciones pedagógicas. Sólo en algunos proyectos se reconocen claramente, por ejemplo, los principios de la educación popular o las corrientes constructivistas en el campo de la lecto-escritura, como marcos de referencia en los cuales sostienen sus propuestas. Igualmente, esto no parecería refutar la hipótesis anteriormente planteada, en el sentido que toda tradición debe necesariamente recrearse en el nuevo contexto educativo para ser considerada efectivamente una innovación.

En cuanto al apoyo institucional, "supone 'la presencia de una instancia que proyecte la innovación más allá de la persona o el equipo que la maneja' (ya sea que se trate de instituciones educativas estatales, confesionales o privadas)". Esta cuestión es clave, tanto en relación con la emergencia de la innovación como con su sustentabilidad. Sobre ella se volverá al analizar, de modo particular, las condiciones para la emergencia de innovaciones, en las que se encuentra como un factor importante la presencia de alguna persona que provee el necesario sostén (externo e interno a la escuela) para asegurar el desarrollo y también la institucionalización de las innovaciones.

<sup>10</sup> J. C. Tedesco, *op. cit.*, 1997.

En este trabajo, si bien no se ha pretendido adoptar una definición excluyente de innovación educativa, a los efectos de la evaluación de esta Iniciativa y siguiendo a algunos de los distintos autores ya mencionados, se la ha definido del siguiente modo: **la configuración novedosa de recursos, prácticas y representaciones en las propuestas educativas de un sistema, subsistema y/o institución educativa, orientados a producir mejoras.** Cada uno de los aspectos mencionados puede ser entendido del siguiente modo:

- **Recursos**, ya sean éstos contenidos educativos (incorporación de contenidos novedosos en áreas o disciplinas existentes y/o estrategias de enseñanza o metodológicas), nuevas formas de organización institucional (uso de tiempos y espacios, órganos colegiados integrados con diversos actores, nuevas formas de gobierno escolar, etc.), o formas de tratamiento novedosas para problemáticas específicas (como, por ejemplo, la integración de la comunidad en proyectos específicos, la definición del papel de la escuela en contextos marginales, etc.). En algunos casos los recursos se promueven (y proveen, bajo la forma de materiales o nuevas normativas) desde regulaciones establecidas en un nivel macro (las instancias de gobierno y administración de un sistema educativo); en otras se generan en algunas instituciones al intentar dar respuesta a algunas problemáticas particulares.
- **Prácticas o acciones** por parte de los actores institucionales. Esto es que los recursos mencionados en el ítem anterior den forma a un nuevo estilo de gestión y produzcan una transformación de las prácticas institucionales cotidianas.



- **Representaciones, creencias y valores** que subyacen en los nuevos recursos y prácticas, lo que requiere el conocimiento de los presupuestos de la innovación, una internalización del nuevo marco y un grado de implicación significativo para comprometerse con ella.

Una concepción restringida de la innovación considera sólo el primero de los aspectos mencionados –los recursos–. Por otra parte, éste remite a la faceta más visible de la innovación y muchas veces la que se presenta en objetos (por ejemplo, materiales didácticos) o normativas (como es el caso de prescripciones que se establecen por las instancias centrales de gobierno de la educación). Es importante aclarar que no debe menospreciarse la producción de nuevos recursos en el sistema educativo y en sus instituciones. Pero desde la definición presentada queda claro que, cuando este aspecto se integra o forma parte de una constelación mayor que le da sentido, la concepción de innovación se enriquece. Al mismo tiempo, y porque constituyen aspectos menos visibles, un cambio en las prácticas y las representaciones son los indicadores más claros de que una innovación ha tenido lugar, así como los más complejos de promover frente a cierta inercia presente en las instituciones educativas.

Es importante aclarar que en muchas ocasiones sólo a los fines analíticos pueden diferenciarse algunos de los factores mencionados anteriormente. Sin embargo, se cree pertinente su distinción porque pueden encontrarse situaciones en las que se adopten algunos recursos (materiales didácticos, una forma de organización institucional, por ejemplo) sin que se transformen sustantivamente las prácticas y representaciones de los actores. Igualmente, pueden encontrar-

se algunos proyectos, en el caso particular de la Iniciativa, en los que se infieren algunos cambios en las representaciones de los actores, pero éstos no han podido aún encontrar los modos más efectivos de traducir esas representaciones en prácticas consistentes con ellas.

A continuación, y a partir de los aspectos principales relevados en el trabajo de campo, se presentarán algunas innovaciones que se han encontrado, poniendo mayor énfasis en algunas de ellas por su atención particular al abordaje de los problemas que los contextos de pobreza han planteado a los proyectos de la Iniciativa.

## INNOVACIONES DESARROLLADAS EN LOS PROYECTOS

En principio, si bien la definición anteriormente desarrollada de innovación educativa puede ser considerada como demasiado exhaustiva, se partió del presupuesto de encontrar, en los proyectos de la Iniciativa “Comunidad de Aprendizaje”, grados variables de innovaciones, según el modo en que estén presentes estos factores y en la forma en que se articulen entre sí. Asimismo, pueden diferenciarse también innovaciones cuyos componentes sean más estrictamente educativos a nivel de aula o de las escuelas, de aquéllas que, por el contrario, se centren en líneas de intervención más orientadas hacia la comunidad. Aún más, puede darse el caso de innovaciones en el campo de la educación popular que se dan fuera de la escuela. Por ello, puede anticiparse que la distinción entre estas cuestiones, cuando se analizan las experiencias

concretas desarrolladas por los proyectos, no siempre presenta límites claros.

Por otra parte, interesa particularmente destacar cuáles han sido las organizaciones y/o actores que han promovido las innovaciones y aquellos otros que pueden haberse incorporado en el proceso. Cabe también aclarar al respecto que los ejemplos que se brindan han sido tomados de las experiencias más significativas, lo cual no significa que algunas de las características que se abordan no puedan ser halladas en otras experiencias.

Se han seleccionado cuatro grandes grupos de innovaciones. Como ya se ha afirmado al iniciar este capítulo, los dos primeros (vinculados con la apertura de la escuela a la comunidad bajo diferentes formas de participación comunitaria y familiar y con los distintos abordajes de educación popular) remiten a alternativas promovidas en relación con los límites y carencias de la educación escolar, en torno a la búsqueda de articulaciones con otros espacios educativos y la ampliación de dichas prácticas, todo esto en clara sintonía con uno de los principios sustentados por la Educación para Todos y la Iniciativa “Comunidad de Aprendizaje”.

Los dos grupos de innovaciones abordados a continuación de éstos remiten con mayor énfasis a problemáticas propias de los contextos de pobreza: por un lado, un grupo refiere a los niños y jóvenes que “fracasan”<sup>11</sup> en la escuela o incluso aquéllos que no han iniciado su proceso de escolarización y las estrategias desplegadas desde los proyectos para su reinserción. El otro grupo incorpora la inclusión de

<sup>11</sup> Sobre esta noción se volverá más adelante.

nuevos contenidos, el desarrollo de estrategias de enseñanza y de capacitación de docentes con la intención de responder a las demandas y los requerimientos que plantea la especificidad de las escuelas en los contextos de pobreza.

## Apertura de la escuela a las familias y promoción de la participación comunitaria

La falta de relación entre la escuela y la comunidad y, en particular, el vínculo con las familias, constituye uno de los problemas que más comúnmente se han relevado, particularmente en los contextos de pobreza. Por momentos el problema toma la forma de un divorcio entre escuela y familia, entre escuela y actores comunitarios.

En el caso de la relación escuela – familia, ambas instituciones pueden entenderse como medios complementarios o independientes (con más o menos “buenas” relaciones de vecindad) o pueden percibirse como dos mundos irreconciliables o, más extremo aún, como enemigos que compiten en la formación de los niños y jóvenes<sup>12</sup>. Estas características se

<sup>12</sup> Para dar cuenta de cómo se construye el desencuentro entre escuela y familiar, aun reconociendo que no hay mala predisposición de los actores en juego, puede resultar pertinente incluir el testimonio de la madre de un joven que pudo concluir sus estudios primarios gracias a las acciones del proyecto y continuar en la escuela secundaria. Su preocupación giraba, en la entrevista, en torno al hecho de que los profesores piden materiales y recursos que los niños no pueden llevar a la escuela, aunque sean de bajo costo (“porque entre decidir gastar el poco dinero en algo de comida o un mapa, a veces los padres no tenemos opción”). Según expresa esta madre, los chicos no se animan a plantear esto en la escuela; esta situación es leída por parte de los docentes como una señal de despreocupación o desinterés por

agudizan tanto cuando las escuelas hacen caso omiso respecto de ciertos rasgos culturales propios de los pueblos originarios, que no se reconocen ni integran en el proceso de formación que tiene lugar en el espacio escolar, como cuando los referentes comunitarios (y por lo tanto también las familias que integran dicha comunidad) ven a la escuela como la representación del poder del Estado en el territorio local; aparecen también cuando los modos de vida de las familias que viven en condiciones de extrema pobreza económica y cultural no parecen “acomodarse” a los requerimientos del proceso de escolarización (y por lo tanto el proceso de **socialización**<sup>13</sup> que se desarrolla en el hogar); se manifiestan abierta o solapadamente cuando se le solicita a la escuela que se haga cargo de numerosas funciones asistenciales, que otras organizaciones sociales intermedias deberían tomar a su cargo, y a partir de ello se pone en cuestión su capacidad para transmitir algunos contenidos de la cultura. El tema de fondo es, sin duda, el de la transmisión cultural, y convoca a revisar quiénes son los agentes de dicha transmisión.

Sin embargo, y a pesar de los desencuentros, la apertura de las escuelas a las familias tuvo lugar (producto, en muchos casos, del proyecto) en varias de las experiencias de la Iniciativa (San Pablo, Montevideo, La Vega, Villa El Salvador, Furcy) aunque con presencia de conflictos en algunos ca-

---

parte de los padres o de los mismos niños y así se va generando una situación de incomunicación entre familia y escuela que no puede ser revertida.

<sup>13</sup> Para abordar el concepto de socialización, desde las teorías clásicas hasta las condiciones actuales que impone la sociedad, y con una especial referencia a América Latina, puede consultarse E. Tenti Fanfani, “Socialización”, en C. Altamirano (dir.), *Términos críticos de la sociología de la cultura*, Buenos Aires, Paidós, 2002, p. 218-225.

sos. En términos generales, este proceso tuvo características de apertura de la escuela hacia la comunidad y los padres, más que de intervención de la escuela en otras actividades del medio local. También se caracterizó por la disponibilidad de los espacios e instalaciones escolares para la realización de actividades comunitarias (deportivas, culturales, etc.).

Otra forma especial de participación, la de los consejos escolares (u otras formas de inclusión de los padres en el gobierno escolar), estaban ya dispuestas por la normativa del sistema educativo en parte de las escuelas que participan en los proyectos (Montevideo, San Pablo). Si bien se transformó en práctica a través de los proyectos de la Iniciativa, los intentos han sido erráticos y los logros parciales, ya que se requiere un tiempo prolongado para revertir los problemas que plantea la incorporación de otros actores en diferentes instancias de participación institucional.

C. Pereda sintetiza la relación entre la escuela y la comunidad en tres tipos de enfoques. Uno plantea la situación de encuentro en el niño de su contexto sociocultural con la propuesta escolar; otro, define la relación como de interacción entre referentes educativos, docentes y familiares; por último, el tercero define la escuela como un actor comunitario en una red de organizaciones y conformando una misma **comunidad**<sup>14</sup>. Ya sea que se tratara sólo de la apertura de espacios o la conformación de instancias de participación, a través del establecimiento de ciertas rutinas se generaron

<sup>14</sup> C. Pereda, "Escuela y comunidad. Observaciones desde la teoría de sistemas sociales complejos", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 1, Nº 1, 2003, en <http://www.ice-deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Pereda.pdf>

instancias de intermediación entre la cultura familiar y comunitaria y la cultura escolar. En este sentido, se avanzó, si se retoma el segundo de los tipos planteados por Pereda, en una modificación de los vínculos entre referentes educativos, docentes y familiares que redundan, según lo han reconocido diversos actores, en el proceso de escolarización de los niños y jóvenes. Puede recordarse aquí lo que se planteó en el capítulo 1 sobre los aportes de Bauman en relación con la comunidad: no constituye un punto de partida e implica un largo proceso de superación de malentendidos entre actores. En este sentido, la comunidad educativa (integrada por diversos actores y en donde las familias tienen una presencia significativa) no es un hecho natural, sino que se trata de una construcción para la cual se requiere un trabajo sistemático y orientado en dicho sentido.

Otra forma particular de promoción de la participación comunitaria que merece destacarse, además de las familias, es el proyecto de Caparaó, el cual se estructuró considerando a las escuelas como una de las instancias clave y como alianzas fundamentales del proceso de cambio. “...El proyecto alcanza en forma significativa a las comunidades con acciones que apuntan a una educación a través del aprendizaje en interacción social buscando una democratización de la cultura, acceso y permanencia en la escuela y de la elevación del nivel cultural de la población”. Entre las diversas instancias organizadas para promover dicha interacción, se desarrolló un curso de perfeccionamiento –dirigido a profesores, empleados de las escuelas, padres, alumnos, profesionales y agentes comunitarios de salud, consejeros, profesionales locales y miembros de la comunidad– en torno al concepto de “comunidad de aprendizaje”, para la formación de recursos huma-

nos locales en las áreas de educación, salud y medio ambiente. Como un producto de dicha actividad los actores han desarrollado diversos proyectos sociales en las escuelas y en distintas instituciones de la comunidad. También se organizaron diversos cursos, seminarios y encuentros que apuntan a fortalecer el trabajo cooperativo en las escuelas y una mayor contextualización del curriculum en las realidades locales y regionales (reuniones con padres y docentes, cursos de literatura y ética, astronomía básica, etc.).

Si bien sólo en parte se han revertido los malentendidos habituales entre la comunidad y la escuela, y en muchos casos sólo a través de acciones muy puntuales, a partir de experiencias promovidas desde varios proyectos se ha iniciado un camino que a largo plazo puede derivar en un cambio más profundo en dicha relación. No se trata de que la mejor articulación entre la escuela y la comunidad local se vuelva un fin en sí mismo, sino que encuentra su fundamentación en el reconocimiento del papel que las familias juegan en los procesos y resultados del aprendizaje de los alumnos. Frente a un proceso de diferenciación creciente de los tipos de familia, por un lado, y de la expansión de la cobertura de los sistemas educativos, por el otro (a partir del cual más niños y jóvenes se incorporan a la educación formal), se vuelve necesaria también la diversificación de estrategias para favorecer la coexistencia y, mejor aún, el esfuerzo conjunto y compartido de ambas instituciones sociales con vistas a mejorar los procesos educativos de los niños y jóvenes en contextos de **pobreza**<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Sobre este punto puede consultarse, J. C. Tedesco, *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000, particularmente p. 109 y 110.



A partir de lo relevado en los proyectos queda planteada una evidencia importante: sólo el desarrollo simultáneo de la escuela y la comunidad y, en consecuencia, un trabajo sistemático en esta línea, puede ofrecer un marco para la asociación de diversos actores sociales que permitirá encontrar alternativas de superación para las rivalidades, desentendimientos o rupturas que es frecuente encontrar en los contextos analizados. Este aspecto puede también articularse con lo que ya se ha afirmado en el capítulo 3 sobre las diferentes posibilidades encontradas para la inserción de las escuelas en las alianzas construidas y, en particular, sobre la relación escuela – comunidad en dicho marco.

## Innovaciones relacionadas con abordajes de la educación popular

Merecen una mención especial las experiencias a nivel pedagógico que han tenido los proyectos con miembros de la comunidad que participaban en tareas educativas no formales: el proceso de capacitación de facilitadores comunitarios en La Vega, el cual se ha basado en el supuesto de la inclusión de los mismos en el mundo de la escuela; la asistencia y el seguimiento que brindó DESCO a la Mesa de Educación y a los proyectos e iniciativas que han sido seleccionados por concurso en Villa El Salvador; la asistencia que brindó CECAFEC a los jóvenes líderes organizados en CENDIJE, en Esmeraldas; el asesoramiento que organizó Acción Educativa a los líderes de las organizaciones populares que participan del proyecto de San Pablo; y la capacitación artística y laboral que el proyecto de Montevideo ofreció a diversos grupos comunita-

rios que implementan proyectos a los que se ha brindado financiamiento.

En otros proyectos también se han realizado acciones comunitarias orientadas, ya sea a alfabetizar a adultos, ya sea dirigidas a capacitarlos en áreas específicas. Entre los primeros pueden mencionarse Furcy y Zautla; entre los segundos, se han realizado acciones de capacitación en Mérida para promotores rurales; en Caparaó en temas de salud, medio ambiente, producción local; en Tandil, en la animación sociocultural y fortalecimiento de las bibliotecas populares. En Temuco, la capacitación en metodologías de investigación – acción participativa para realizar diagnósticos comunitarios permitió desarrollar diversas actividades con los promotores y la comunidad.

El caso más ejemplificador es el del proyecto de Zautla, ya que no sólo éste sino la organización coordinadora en su conjunto (CESDER) se propone generar un espacio educativo de calidad destinado a los sectores más pobres de la comunidad, en particular las mujeres, con vistas a generar un modelo de organización institucional que eduque para la construcción de la participación social, la defensa de los derechos y la construcción democrática. Han organizado modalidades educativas propias (Escuela Preparatoria de Promotores de Desarrollo Comunitario Rural y una Licenciatura en Planeación de Desarrollo Rural, además de otros servicios ofrecidos por la ONG). Se propone, además, incorporar los lineamientos de la educación popular en la educación formal, particularmente los siguientes: acción participativa como metodología básica para producir conocimiento sobre la realidad; participación social para generar espacios democráticos en la formación; modificación de

contenidos curriculares para adecuarlos a los contextos singulares que derivó en una propuesta de contextualización curricular con reconocimiento de la política nacional para las regiones rurales indígenas; articulación en la propuesta de la teoría y la práctica, combinada con un sistema de alternancia entre el espacio de formación en el CESDER y la comunidad, con guías de trabajo y nuevos desarrollos; vinculación de lo escolar con la tecnología productiva. El tema de la interculturalidad y el bilingüismo ha constituido uno de los ejes centrales de este proyecto que comparte también con el de Temuco.

De alguna manera y con matices, los proyectos que han desarrollado esta línea compartieron la visión de la importancia de la educación como herramienta válida para atenuar la situación de pobreza, desde un enfoque que pone el eje en la construcción de ciudadanos con capacidades y poder para transformar su realidad. En este sentido, los proyectos que han puesto su énfasis en la educación popular recuperan de la pedagogía freiriana sus principales ideas-fuerza vinculadas con las prácticas de concientización: la importancia de una apropiación colectiva de la realidad a través de procesos de toma de conciencia crítica, la valoración de la identidad cultural, el proceso dialéctico en la construcción de conocimiento y la afirmación del sujeto colectivo como actor de la historia. En la misma línea, subrayan la recuperación explícita de una perspectiva política en la educación, el esclarecimiento de las relaciones de poder hegemónicas en las prácticas educativas y su cuestionamiento, la luchas por la producción y legitimación del saber social. A partir de estas acciones pueden encontrarse numerosas referencias a las conceptualizaciones y prácticas de la

pedagogía freiriana, en los diversos documentos que han elaborado algunos de los **proyectos**<sup>16</sup>.

## Dispositivos orientados a intervenir en las trayectorias escolares de niños y jóvenes

En diferentes proyectos se han implementado acciones orientadas al abordaje de problemáticas vinculadas con la situación de “fracaso escolar” de niños y jóvenes, es decir, con situaciones relacionadas con la repetición y/o el abandono del sistema educativo formal, vinculadas con la poca relevancia de los contenidos aprendidos, o directamente con niños y jóvenes (muchos con una sobre-edad excesiva) que no han iniciado aún su proceso de **escolarización**<sup>17</sup>.

Cabe realizar una aclaración, antes de avanzar, sobre la noción misma de “fracaso escolar”, ya que su utilización se presta a fuertes controversias. No obstante, se ha decidido mantenerla porque así se expresa en algunos de los proyectos analizados. Sobre el significado de esta expresión puede recuperarse el planteo que realiza A. Marchesi cuando afirma lo siguiente:

“El término de ‘fracaso escolar’ es ya inicialmente discutible. En primer lugar, porque transmite la idea de que el

<sup>16</sup> Se retoman referencias de los textos de Paulo Freire ya citados anteriormente.

<sup>17</sup> Las tasas de repitencia, sobre-edad y abandono en los países de América Latina, así como la de escolarización, sólo muestran el lado cuantitativo de este fenómeno.

alumno ‘fracasado’ no ha progresado prácticamente nada durante sus años escolares, ni en el ámbito de sus conocimientos ni en su desarrollo personal y social, lo que no responde en absoluto a la realidad. En segundo lugar, porque ofrece una imagen negativa del alumno, lo que afecta a su autoestima y a su confianza para mejorar en el futuro. Lo mismo sucede si la etiqueta de fracaso se aplica a la escuela en su conjunto porque no alcanza los niveles que se esperan de ella. El conocimiento público de esta valoración puede incrementar sus dificultades y alejar de ella a alumnos y familias que podrían contribuir a su mejora. En tercer lugar, porque centra el problema del fracaso en el alumno y parece olvidar la responsabilidad de otros agentes e instituciones como la condiciones sociales, la familia, el sistema educativo o la propia escuela.... Sin embargo, el término de ‘fracaso escolar’ está ampliamente acuñado en todos los países y es mucho más sintético que otras expresiones, por lo que no es fácil **modificarlo**”<sup>18</sup>.

Para dar cuenta de la multidimensionalidad en la comprensión del problema, Marchesi se refiere a seis niveles: la sociedad, la familia, el sistema educativo, la escuela, la enseñanza en el aula y la disposición de los alumnos, los cuales analiza a partir de un conjunto de indicadores para cada uno de los niveles.

Entre los proyectos que han realizado acciones para

<sup>18</sup> A. Marchesi, *El fracaso escolar en España*, Laboratorio de Alternativas, Documento de trabajo, 2003, p. 7.

intervenir activamente en las trayectorias escolares de los niños y jóvenes, a partir de una consideración de varios de los niveles recién mencionados, podemos tomar como ejemplo los de La Vega y Cerro Navia<sup>19</sup>. En menor medida, porque tienen una concepción preventiva de ciertas dificultades vinculadas con el aprendizaje y por ello trabajan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, podemos mencionar Tandil y Querétaro, pero éstos serán abordados en un apartado específico, más adelante.

En el caso de proyecto de La Vega, uno de sus componentes (el programa REDES) tuvo por objetivo principal “evitar o reducir el ‘fracaso escolar’ y la salida o exclusión de niños, niñas y adolescentes del sistema educativo formal y atender, reinsertar e integrar en la escuela y en la comunidad a los no escolarizados, procurando a la vez su exitosa **prosección**”<sup>20</sup>. Algunas características de esta propuesta fueron:

- Incluyeron tanto a niños y jóvenes no escolarizados como a aquellos que asistían a la educación formal pero eran considerados “población en riesgo” por sus docentes.
- Sensibilizaron a los equipos directivos y docentes sobre las características del programa y los implicaron en el proceso. También involucraron a los padres de los niños que

<sup>19</sup> Se analizan las acciones desarrolladas por estos proyectos con mayor detalle que otras no sólo por su relevancia (la que comparten con las experiencias recogidas en otras innovaciones), sino porque proponen alternativas concretas vinculadas con el planteo de otras trayectorias escolares de niños y jóvenes que viven en contextos de extrema pobreza (urbana en estos casos) y porque han sido menos abordadas en la literatura pedagógica.

<sup>20</sup> Proyecto La Vega, *Manual de Funcionamiento del Programa Redes Escolares de Solidaridad*, 2000, p. 8.

asistían a las actividades y para ello se articularon con el Programa para Padres del mismo proyecto.

- Convocaron a facilitadores que no son docentes, sino jóvenes de la comunidad (de forma prioritaria) y estudiantes universitarios de carreras docentes o afines. Se diseñaron estrategias de capacitación, especialmente orientadas a estos facilitadores, y de asesoramiento y acompañamiento de su tarea. Como resultado se pudo percibir la confianza y las expectativas altamente positivas de las capacitadoras respecto de las posibilidades de aprendizaje de los niños que asistían al programa.
- Utilizaron metodologías no convencionales a partir de la organización de contenidos extraídos de la situación vivencial del niño o joven orientados a la comprensión de problemas **cotidianos**<sup>21</sup>.
- Se preocuparon por asegurar que los niños adquirieran algunas rutinas y hábitos básicos para permitir su incorporación a la escuela (desarrollo de la atención durante un cierto tiempo, trabajos con materiales escolares, etc.).
- Las actividades educativas se complementaron con una serie de propuestas recreativas, deportivas y culturales, que tenían por propósito ampliar sus referencias de vida y de participación social.
- Organizaron una estrategia de fuerte seguimiento del proceso de los niños, de los facilitadores y de la propuesta en su conjunto, a partir del uso de instrumentos formalizados para recolectar la información. El seguimiento se de-

<sup>21</sup> Sin embargo, cabe resaltar que éste constituye el aspecto menos innovador de la propuesta.

sarrollaba tanto en el momento en que los niños participaban de las actividades del programa como durante el primer tiempo en que los niños se reinsertaron en la escolaridad formal.

- En algunas escuelas involucraron a niños que estaban por finalizar su escolaridad primaria para acompañar el proceso de aprendizaje de los niños de este programa, generando lazos de solidaridad y relaciones de acercamiento, empatía y compromiso con el aprendizaje.
- Se desarrolló en escuelas públicas, privadas y casas vecinales. Al visitar las escuelas se observaban los grupos de niños a cargo de las facilitadoras, que compartían las características del resto de los alumnos (por ejemplo, uso del mismo uniforme) pero con una organización del tiempo de trabajo más flexible y más ajustada a los tiempos de aprendizaje de cada niño.

En el caso del proyecto de Cerro Navia, diferentes líneas de acción abordaron la problemática del fracaso y la deserción escolar. Aunque con matices en las estrategias desarrolladas en la educación básica y en la educación media, se diseñó una modalidad de trabajo orientada al fortalecimiento de la oferta educativa de los establecimientos educativos, por un lado, y al trabajo directo con jóvenes desertores, por otro. Las características más sobresalientes de las acciones de reinserción escolar han sido: la nivelación de los **estudios**<sup>22</sup>, la oferta de actividades culturales y la convocatoria “puerta a puerta” y el

<sup>22</sup> La nivelación se inserta o articula con programas oficiales del Ministerio de Educación, para asegurar la validez de la certificación que obtengan los jóvenes.



seguimiento permanente de los jóvenes. En algunos casos, la propuesta se complementó con talleres, cuando se articulaba con algún tipo de formación vinculada con salidas laborales.

En educación media se partió de la elaboración de un diagnóstico sobre motivaciones o razones del abandono y sobre las percepciones de jóvenes por parte del resto de la comunidad educativa. Además, se abordó la temática a partir de la intervención en cuatro liceos y la articulación con el programa Liceo para Todos del MINEDUC, el cual se propone aumentar la cantidad de jóvenes con 12 años de escolaridad cumplidos. En las estrategias de nivelación se incluyeron estudiantes de la universidad que realizan sus “prácticas”, estrategia que aparece valorada de forma positiva, por la cercanía generacional y por la instalación de los universitarios como “modelos positivos”.

Si bien cada innovación, como se ha afirmado anteriormente, debe ser recontextualizada y reinventada en cada comunidad e institución, pueden inferirse algunas características comunes a estas experiencias que conviene puntualizar, especialmente porque se proponen modificar una de las situaciones más problemáticas en relación con las trayectorias escolares de los niños y jóvenes que viven en zonas de gran pobreza. Las principales características se mencionan y explican a continuación.

### La pedagogía por proyecto

En el caso de los dispositivos mencionados, puede encontrarse, por un lado, la organización de una propuesta *ad hoc* para la población de niños y jóvenes en situación de “riesgo es-

colar” que implica, ella misma, un proyecto de incorporación a la escuela o de anticipación de un posible “fracaso”, según lo declaran los equipos de los proyectos encargados de estas líneas de acción.

Pero además, en el marco de las características que se han descrito, se organiza también un proyecto de aprendizaje para los niños y jóvenes que asisten a estas actividades (en algunos casos individuales, en otros por pequeños grupos). Aquí puede encontrarse un dispositivo que combina en grados variables estrategias de individualización con otras de apoyo/sostén a la escolarización de los niños y jóvenes.

Más allá de que no se tematiza el hacer como “pedagogía de proyecto” por parte de los actores involucrados, pueden encontrarse algunos de los rasgos que la caracterizan: la organización y secuenciación de las actividades de acuerdo a ciertos ritmos de aprendizaje de los diferentes alumnos y una concepción de evaluación con acento en los aspectos formativos. Sin embargo, no se han observado en las experiencias analizadas, propuestas didácticas más novedosas en cuanto a la relevancia de los contenidos que se enseñan, su integración en problemas significativos, los principios que sustentan formas de aprendizaje con un rol más activo del alumno, etc., que también caracterizan una orientación pedagógica centrada en proyectos. La cuestión abordada en este punto está íntimamente relacionada con el siguiente.

## El reconocimiento y la valoración de la diversidad

La referencia a la diversidad, tan propia de los proyectos y las escuelas analizadas, resulta relevante porque permite, aun-

que en grado variable, el “quiebre” de la homogeneidad que ha caracterizado a la organización de la escuela moderna, junto con la consolidación de ciertas rutinas escolares, vinculadas con el aprendizaje del oficio de alumno.

Puede recordarse nuevamente en este aspecto una de las premisas de la Iniciativa “Comunidad de Aprendizaje” cuando plantea que “es indispensable respetar, valorar, promover y aprender de la diversidad, y reconocer por tanto la necesidad de respuestas específicas a realidades también específicas de los grupos y sus contextos”<sup>23</sup>.

Esta valoración de la diversidad (que va mucho más allá de su reconocimiento) permite, entre otros aspectos, la organización de los alumnos en grupos más móviles, el uso de horarios más flexibles, la planificación de actividades más variadas. Se constata un esfuerzo por ajustar propuestas, tareas y metodologías a la diversidad presente en los grupos. Como, además, éstos se organizan con criterios similares a las clases multi-edad, la diferencia de niveles y de experiencias se vuelve más natural y es más habitual la movilidad en el interior de los subgrupos que se conforman en torno a la organización necesaria para realizar ciertas tareas escolares. Por otra parte, se ajusta la programación didáctica a los tiempos y ritmos de aprendizaje de cada alumno, para el cual se define que se presente a “rendir examen” cuando se tienen ciertas garantías de su aprobación.

Ahora bien, la flexibilidad no adopta un grado tan extremo que no permita consolidar algunas rutinas propias del oficio de alumno. Ya sea que se trate de niños pequeños o

<sup>23</sup> Fundación W. K. Kellogg, *op. cit.*, 1997.

más grandes, algunas de las estrategias que se utilizan son: el uso del cuaderno escolar para adquirir algunos hábitos de trabajo, el ajuste a ciertos tiempos en la “jornada” diaria en la que asisten al centro para internalizar un ritmo escolar, la realización de tareas y su evaluación por parte de los facilitadores/docentes.

Recordamos que la noción de “oficio de alumno” (Sirota, Perrenoud<sup>24</sup>) implica fundamentalmente la comprensión e incorporación de reglas de juego, modos de saber y saber-hacer, usos y costumbres propios de la institución escolar. Estas reglas de juego se adquieren a través de distintos mecanismos: identificación con modos de actuar y hacer de la institución, interiorización de normas objetivas y apropiación de representaciones sociales que circulan tanto dentro como fuera de la institución, entre los adultos como entre los pares. Ciertas condiciones sociales, económicas y, fundamentalmente, culturales de las familias de pertenencia de los niños en los que los proyectos se desarrollan, no contribuyen a la conformación de este oficio. Los niños y jóvenes adquieren algunos de estos saberes, que la escuela da muchas veces por supuestos, y que les permiten la (re)inserción exitosa en la escolaridad.

Este dispositivo adquiere importancia porque está a mitad de camino entre las organizaciones comunitarias presentes en el medio y la institución escolar. En el caso de los alumnos, particularmente de aquellos que asisten a actividades “paralelas” a la educación formal, no sólo es importante

<sup>24</sup> Sobre esta noción puede consultarse, entre muchos otros, R. Sirota, “Le métier d’élève”, en *Revue Française de Pédagogie*, N° 104, 1993, p. 85-108; y P. Perrenoud, *Métier d’élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1995.

un seguimiento y una evaluación de su proceso de aprendizaje, sino que se agrega allí otra característica: o, por un lado, el docente (o el facilitador) es responsable por todo el proceso de aprendizaje o, por el otro, es un equipo pequeño de docentes (director, docente, facilitador) quienes se hacen responsables por dicho proceso (en oposición al modelo en donde varios docentes se preocupan por el área/disciplina curricular que enseñan).

### El trabajo con los actores / de los actores

Pueden considerarse en este punto dos grandes grupos de actores, algunos externos a la escuela (facilitadores, alumnos de la universidad) y otros internos a la escuela (directivos y docentes).

Con respecto al primero de ellos, la principal característica que se ha relevado en el trabajo de campo es la cercanía cultural y/o generacional de éstos con los niños y jóvenes con los que trabajan. Las representaciones de los facilitadores/docentes observadas dan cuenta del convencimiento de que los niños y jóvenes pueden aprender, lo cual se acompaña con la actitud de confianza sobre dicha certeza (este aspecto es muy claro y marcado en el proyecto de La Vega). Por otra parte, es importante consignar que muchos facilitadores continúan su carrera docente en la universidad.

Los dos tipos de “cercanía” que se han mencionado, sin embargo, también conllevan riesgos: se puede contribuir, involuntariamente, a la reproducción del círculo de la pobreza, ya que estos facilitadores no escapan a los límites que imponen ciertas condiciones materiales y simbólicas presentes en el

medio social. Sin embargo, en la medida en que puedan continuar sus estudios o enriquecer sus marcos culturales a través de la capacitación, por ejemplo, este riesgo suele reducirse.

En relación con el segundo grupo, equipos directivos y docentes, el trabajo se ha orientado a modificar, simultáneamente, algunas condiciones objetivas de la tarea y sus representaciones respecto de las condiciones que contribuyen al “fracaso escolar”. Al respecto, son numerosas las investigaciones que han puesto en evidencia la importancia de los directores en la orientación y promoción de innovaciones educativas. Por ello, intervenir desde los proyectos con acciones orientadas hacia ese grupo permite contribuir a la generación de condiciones en las instituciones vinculadas con un cierto estilo institucional que promueve o, por lo menos, facilita la inclusión de niños que no han tenido oportunidad para asistir a la escuela o que la han abandonado.

En los casos particulares que estamos analizando es la escuela (su equipo directivo, los docentes en conjunto) la que toma la responsabilidad de enseñar, evaluar los aprendizajes y decidir sobre la promoción y acreditación de los alumnos que se integran a ella. Es un proceso que no se da sin discusiones ni conflictos, pero que lleva en todo caso a discutir sobre prácticas y criterios relacionados con el aprendizaje de los alumnos y los mecanismos de promoción en la trayectoria escolar de cada uno de ellos.

Una pregunta interesante que surge del análisis de estos dispositivos es ¿por qué algunas de estas estrategias parecen ser exitosas al organizar una oferta educativa en “paralelo” o en forma “alternativa” a la escuela? Si bien sería necesario ahondar en explicaciones más profundas, pueden avanzarse ciertas conjeturas en relación con ella.

La asignación de los adjetivos “paralelo” y “alternativo” a la oferta de educación formal debe matizarse, porque el espacio en donde funcionan estos grupos puede ser tanto un centro comunitario como una sala de clase en una escuela. El horario se ajusta con el formalmente establecido para el horario escolar. Las metodologías de enseñanza parecen no diferenciarse demasiado de las prácticas instituidas en las salas de clase. Sin embargo, algo *recorta* este tipo de experiencias de aquéllas ofrecidas cotidianamente en la escuela. Parecería que es la combinatoria de diversas variables lo que vuelve novedosa esta estrategia: la institucionalización en otros espacios o con tiempos más flexibles, la presencia de jóvenes (de la comunidad o la universidad), la generación de otro tipo de vínculo con el aprendizaje y, fundamentalmente, el hecho de no perder el objetivo de una estrategia transitoria, el cual supone la inclusión, después de algún tiempo, de los niños o jóvenes en la escuela del barrio o comunidad próxima.

Se pretende intervenir, en este sentido y en forma explícita, sobre algunas de las condiciones de **educabilidad**<sup>25</sup> de los niños y jóvenes, no ya desde las disposiciones familiares y culturales con las que llegan a la escuela, sino desde la creación de un dispositivo educativo que toma en cuenta las condiciones de partida de la población infantil para construir mediaciones que les permitan incorporarse a la escuela, institución sobre la que también intervienen. Lo destacable es que no se pierde o no se renuncia a la idea de inclusión en aquella institución que permite acceder a la certificación de estudios y asegurar, en consecuencia, la posibilidad de la continuidad de la trayectoria escolar.

<sup>25</sup> N. López y J. C. Tedesco, *op. cit.*, 2002.

Antes de continuar con más innovaciones halladas en la evaluación, es importante señalar, además, que otros proyectos, aunque con acciones menos focalizadas en relación con los aspectos que se están desarrollando, también se han propuesto generar algunas estrategias para permitir una mejor inserción en la escuela de los niños en situación de pobreza.

Pueden citarse como ejemplo, la educación por el arte y el circo Zumbi en el proyecto de Aracatí, los grupos de alumnos con sobre-edad en Furcy, la incorporación de multilingüismo (como por ejemplo, la lengua y la cultura mapuche) en Temuco, el mejoramiento del clima en las escuelas y el trabajo con expresiones artísticas en Montevideo. En todos estos casos se ha pretendido promover un clima institucional en las escuelas facilitador del aprendizaje, que contemple la diversidad cultural en sus diferentes manifestaciones, promueva la autoestima de los niños que asisten a las escuelas y mejore las condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza, al tiempo que permite enriquecer las oportunidades de aprendizaje de esos niños y jóvenes.

### Nuevas estrategias metodológicas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de contenidos escolares y con la capacitación docente

En varios de los proyectos analizados se han implementado nuevas estrategias metodológicas vinculadas con nuevas orientaciones didácticas y, en menor medida, con la incorporación de nuevos contenidos.

En Temuco se brindaron algunas herramientas para la



educación intercultural bilingüe; en Aracatí se trabajó en la elaboración de una estrategia metodológica con la que se impulsaba el trabajo conjunto entre docentes y artistas para rescatar el arte popular en la escuela; con una orientación de tipo freiriano, en San Pablo se hizo hincapié en el desarrollo de herramientas para generar mayor participación de los alumnos y mejorar el clima escolar.

En relación con el aprendizaje de la lectoescritura, en los proyectos de Tandil y Querétaro se ha trabajado para producir un cambio de modalidad de trabajo en el aula en la enseñanza de la lengua, basada en los aportes que en los últimos años las corrientes socioconstructivistas han realizado tanto desde la investigación como desde sus implicaciones **didácticas**<sup>26</sup>. Estos y otros proyectos han recuperado otro de los fundamentos base de la Iniciativa al entender que “el aprendizaje, para ser tal, debe ser relevante y significativo para quien aprende, es decir, debe responder a sus intereses, motivaciones y necesidades, debe conectarse con sus conocimientos y experiencias previas, y motivar a continuar **aprendiendo**”<sup>27</sup>.

La implementación de estas propuestas parte del convencimiento de que cuando los niños son expuestos a oportunidades de aprendizaje enmarcadas en los supuestos de la perspectiva mencionada (en las que se reconoce la construcción activa del conocimiento por parte del niño, el rol del do-

<sup>26</sup> Cabe aclarar que no es propósito de este informe detenernos en este punto, sobre el que hay una extensa bibliografía. Los trabajos de E. Ferreiro y la línea de investigación desarrollada a partir de ellos dan cuenta de una abundante producción sobre el tema en diferentes contextos de la región.

<sup>27</sup> Fundación W. K. Kellogg, *op. cit.*, 1997.

cente en esta propuesta orientando y conduciendo el proceso de enseñanza, la generación de un entorno escolar orientado a proveer experiencias significativas en las prácticas de lectura y escritura), los procesos y resultados de aprendizaje pueden revertir algunas deficiencias culturales del medio social en el que el niño se encuentra.

Cabría aquí analizar en tiempos más largos el impacto que estas estrategias pueden haber producido ya que se necesita una considerable cantidad de años para instalar estas nuevas prácticas en las escuelas, sin que actores vinculados con los proyectos oficien de “asesores” externos o realicen el acompañamiento que en pleno desarrollo de los proyectos han desplegado.

Gran parte de los proyectos han realizado, además, acciones sistemáticas de capacitación docente (con participación institucional de la escuela o sin ella): Tandil (a través de un extenso e intenso curso que comprometió a docentes de otras escuelas además de aquellas en las que trabajó el proyecto en una capacitación integral y que permitió ampliar la visibilidad de éste), San Pablo y Aracatí (por medio de cursos de capacitación continua), Villa El Salvador (implementando cursos cuyo diseño es preparado según demanda de los educadores), Esmeraldas (con cursos que se inscriben en la línea de trabajo de CECAFEC en otras regiones del Ecuador) y Temuco (en torno a la capacitación en metodologías de promoción comunitaria y también con contenidos vinculados con la educación intercultural bilingüe).

La sensibilización de los docentes y la transformación de sus representaciones sobre los niños y sus familias están presentes como objetivo de la capacitación en varios proyectos (con la cultura mapuche y la pobreza en Temuco, con el

maltrato en Esmeraldas, con situaciones familiares críticas y de pobreza en San Pablo y Aracatí). En varios casos la estrategia de capacitación es complementada o suplantada por otras que se dan de modo más informal, como por ejemplo en Montevideo, a través de jornadas mensuales de capacitación, en San Pablo con el Foro Educativo de la Zona Este, en Villa El Salvador con la Mesa de Educación, en Aracatí con la organización de “palestras educativas” periódicas.

En éstos como en otros proyectos se combinan metodologías de capacitación que articulan diferentes dispositivos. Algunos de ellos son más tradicionales (talleres, jornadas, seminarios); otros se orientan a la búsqueda de un formato de capacitación más “a medida” de las necesidades y demandas de los docentes y de difícil distinción con el asesoramiento singular a un número reducido de directores y docentes (Tandil y Querétaro).

Constituye una novedad también la inclusión de “agentes” educativos externos a la escuela. La Vega, como ya se ha afirmado, desarrolló un plan de capacitación de facilitadores comunitarios a cargo de las tareas de refuerzo escolar, con decidido apoyo institucional de las escuelas de la zona y, luego, de las autoridades nacionales de educación. Furcy, Querétaro, Cerro Navia, Temuco, Caparaó y Montevideo han incluido alumnos universitarios –en la mayoría de los casos a partir de la realización de actividades que se desarrollan con alumnos en el aula–.

## Algunas perspectivas sobre el cambio en las representaciones

Más allá del contenido de las innovaciones analizadas es importante subrayar que en muchas experiencias pueden constatare cambios en las representaciones de los actores que explican las razones en las que éstos se fundamentan. Puede recordarse al respecto que constituye uno de los factores enunciados para conceptualizar la innovación desde la evaluación de la Iniciativa.

En este sentido es posible detallar diferentes aspectos. En primer lugar, algunos proyectos han abierto la posibilidad de que niños y jóvenes, pero también adultos de las comunidades en donde se desarrollaron, pudieran ampliar sus perspectivas u horizontes en cuanto a las trayectorias escolares. Los casos ya mencionados de La Vega y Cerro Navia son un ejemplo, pero también pueden incluirse aquí los proyectos de Temuco, San Pablo, Esmeraldas, Furcy y Zautla.

En segundo lugar, ha podido constatarse un cambio en las representaciones de algunos docentes que participaron de instancias de capacitación organizadas por los proyectos a partir de los cuales pueden visualizarse a sí mismos como agentes de cambio. Varios ejemplos han podido encontrarse en el proyecto de Tandil, en donde se han relevado diversos testimonios que confluyen en esta línea (“Se puede cambiar la escuela y las prácticas de enseñanza en el aula”; “Los efectos que se ven en los aprendizajes de los alumnos ayudan para que otros docentes se enganchen con la propuesta”). Estos cambios se vinculan, según los actores entrevistados, con las estrategias de capacitación desarrolla-

das. Testimonios similares pueden encontrarse, aunque en menor medida, también en el proyecto de Querétaro. También el proyecto de Esmeraldas (al promover una mayor sensibilización de los docentes hacia el maltrato a los niños) aportó en este sentido.

Interesa aquí recuperar dos cuestiones: por un lado, las características de los dispositivos desarrollados en los proyectos que permitan explicar algunos cambios en las representaciones de los docentes que trabajan en escuelas instaladas en contextos de extrema pobreza, básicamente en torno a su valoración de los niños y de sus familias. Aparece un convencimiento en torno a las posibilidades de enseñar; también la confianza que se construye en torno a la capacidad de aprender que tienen los niños y jóvenes, más allá de su contexto próximo, si la escuela se propone enriquecerlo sin desconocer ni desvalorizar sus características propias.

Sin embargo, es necesario destacar que no siempre puede constatarse en los docentes un cambio sustantivo en las prácticas, pero sí hay evidencias de que los docentes han empezado a comprender de otro modo el contexto singular en el que trabajan y, en ese sentido, están dadas las condiciones para implementar cambios sustantivos en las formas de trabajar con los niños y jóvenes que asisten a escuelas en contextos de pobreza.

Merecen ser mencionados también los proyectos que han diseñado otro estilo de intervención de la universidad y los estudiantes en las problemáticas comunitarias (Furcy, Temuco, Cerro Navia, Querétaro), en particular por los efectos que ha tenido en los propios estudiantes. Centralmente se destacan dos cuestiones: una vinculada con el conocimiento

“en terreno”, por parte de los jóvenes, de las condiciones de pobreza en las que viven las comunidades y, en particular, los niños con los que han trabajado. Otra se relaciona con el enriquecimiento que estas experiencias implican para su propia formación como estudiantes: ya sea planificar, organizar y llevar a cabo tareas de acompañamiento a niños, realizar tareas de apoyo a la investigación, organizar presentaciones y comunicar acciones realizadas en el proyecto.

Una mención aparte merece el proyecto de Caparaó, ya que constituye un ejemplo paradigmático en relación con el enriquecimiento de las representaciones sociales: ha producido un cambio cultural que permite ampliar los horizontes de una comunidad pobre fundamentalmente en aspectos culturales e introducir otra relación con el mundo y el conocimiento, según se lo plantea el mismo proyecto y tal como lo subrayan diferentes actores: “Hay un problema en la relación con el conocimiento. Las personas no se consideran agentes con conocimiento”. Es la intervención del **proyecto**<sup>28</sup> la que permite una modificación sustantiva de las representaciones al disponer que los actores “incorporaran” otro horizonte cultural en un medio urbano y rural muy pobre, y que adolescentes y jóvenes pudieran encontrar, a partir del trabajo realizado con la comunidad, formas de expresión, comunicación y conexión con el mundo cultural de la región y del país en el que están insertos.

<sup>28</sup> A través de la creación de dos espléndidas bibliotecas que se han convertido en centros culturales y lugar de encuentro de la comunidad para variadas actividades culturales y de la generación de propuestas variadas en torno a la memoria histórica, la astronomía, el arte, etc.

## CONDICIONES PARA LA EMERGENCIA O DISEMINACIÓN DE LAS INNOVACIONES

Cabe recordar que al iniciar este capítulo quedó planteado que, además de las innovaciones encontradas en los proyectos, se abordarían las condiciones que permitieron la emergencia o diseminación de innovaciones en las experiencias analizadas.

Si bien existe una abundante producción sobre las condiciones que facilitan la emergencia de innovaciones educativas, en este apartado se pretende destacar algunas de las variables que, desde diferentes propuestas teóricas, han sido sistematizadas, y que parecen apropiadas para explicar las experiencias presentadas a partir de las evidencias recogidas en el trabajo de campo. Se trata en consecuencia de mencionar y analizar aquellas condiciones singulares que, en los proyectos de la Iniciativa, han generado un terreno propicio para las prácticas innovadoras que se han desarrollado.

Dichas condiciones permiten la generación, emergencia o diseminación de innovaciones (bajo el supuesto ya analizado de que no hay invención absoluta de las innovaciones sino recontextualización o reinención de éstas), facilitan los procesos que las acompañan y son clave a la hora de analizar la sustentabilidad y el impacto de las innovaciones en contextos más amplios de la región.

En los casos que se analizarán a continuación aparecen distintos tipos: pueden mencionarse algunos que remiten a la combinación de condiciones internas y externas a los proyectos y a las instituciones que participaron de la experiencia (apoyos externos e internos, seguimiento y evalua-

ción interna y externa); otros que ponen el énfasis en condiciones internas y propias de las instituciones (la subjetividad docente y una cultura de trabajo colaborativo); uno más que remite a una condición externa, vinculada con el desarrollo local, como es la presencia de un contexto territorial de generación de redes de escuelas.

## Los apoyos externos e internos

Una extensa discusión se ha desplegado sobre las estrategias de reformas educativas denominadas “*top-down*” frente a innovaciones que muchas veces se instalarían y ampliarían su alcance a partir de una lógica “*bottom-up*”. En particular, abundante literatura e investigaciones han señalado los límites o, aún más, la imposibilidad real de transformar las instituciones educativas desde la primera de las estrategias mencionadas<sup>29</sup>.

En contraposición se ha tendido, en algunos casos, a idealizar la segunda de las lógicas referidas, destacando como una de sus ventajas, el grado de aceptación, implicación

<sup>29</sup> En el primer apartado del capítulo se ha hecho referencia a este aspecto al abordar las nociones de reforma, cambio, mejora e innovación. Al respecto, puede agregarse que “las relaciones entre reformas e innovaciones no suelen ser muy apacibles. Hay, desde luego, reformas que favorecen la innovación –ésta es una de las razones que suelen justificarlas–, al igual que otras las dificultan y entorpecen, bien de un modo buscado y planificado, bien de un modo indirecto mediante una determinada política de profesorado o de una formación no innovadora. Hay también reformas que, pretendiendo la generalización de innovaciones o movimientos de renovación preexistentes, lo que hacen es fagocitarlos y anularlos”, en A. Viñao, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata, 2002.



y compromiso que concita en diferentes actores educativos, en particular los docentes.

Sin embargo, no puede resultar desconocido que las escuelas o los docentes que pueden promover prácticas innovadoras son aquellos que han construido ciertas condiciones que permiten instalar una cultura sensible a los cambios (condición igualmente necesaria pero no suficiente) y que han adquirido los saberes y las capacidades para sostenerlos en la dirección determinada por ciertos fines educativos previamente concertados. Mientras que, también es conocido, en otras escuelas en las que se necesitaría desarrollar cambios no se encuentran disponibles dichas condiciones, con lo cual resulta prácticamente imposible que desde ellas surjan propuestas innovadoras.

Queda planteadas, a partir de lo afirmado, dos tipos de dificultades. Por un lado, es posible que las reformas educativas tengan poco o nulo impacto si sólo se generan desde las instancias responsables de las políticas educativas y del gobierno de las escuelas y no van acompañadas por un grado aceptable de compromiso de los docentes como actores clave en dicho proceso y sin las capacidades requeridas para apropiarse de las nuevas propuestas (ya sea que impliquen el abordaje de nuevos contenidos, metodologías y orientaciones didácticas, recursos y materiales para enseñar, modos de organizar la participación de los actores en la institución, etc.).

Pero, por otro lado, si sólo se espera que desde las instituciones se generen las propuestas de cambio requeridas para asegurar que determinadas innovaciones puedan surgir, es posible que sólo aquellas instituciones que ya tienen ciertas condiciones presentes (directores y equipos docentes movilizados, capacitados, sensibles al contexto sociocultural;

normativas institucionales que promueven el cambio, etc.) tengan la capacidad de promoverlas, mientras que otras se instalen o permanezcan en una dinámica conservadora y se vuelven refractarias a la emergencia o aun a la diseminación de innovaciones.

Frente a esta tensión, algunos autores, particularmente Fullan<sup>30</sup>, han analizado la particular combinatoria de apoyos internos y externos a la institución, que remiten a determinadas condiciones en las que juegan un papel fundamental el sostén y la adhesión, a su vez mutuamente potenciadas, por actores internos de la institución y por otras autoridades externas a ésta (por ejemplo, supervisores o agentes educativos locales). Recordamos nuevamente aquí la hipótesis de Tedesco mencionada anteriormente –en donde una de las dimensiones precisamente hace referencia a los apoyos institucionales para promover y sostener la innovación–, y su relevancia para analizar no sólo las condiciones que permiten la emergencia de innovaciones, sino también su sustentabilidad e institucionalización en las prácticas escolares.

En algunas de las innovaciones de los proyectos de la Iniciativa pueden encontrarse variadas combinaciones de estas características. Si nos referimos a los apoyos internos, podemos mencionar, en La Vega, el papel clave que han jugado los directores de las escuelas (centros piloto) en relación con el proyecto en su conjunto y con el Programa REDES en particular, al comprometer a la escuela y a los docentes en el proceso de integración de los niños y jóvenes no escolarizados y posibilitarles la continuidad de la trayectoria escolar.

<sup>30</sup> M. Fullan, “The Three Stories of Educational Reform: Inside; Inside/Out; Outside/In”, in *Kappa*, 1998.

En el caso de apoyos externos, La Vega contó con el sostén financiero (para la mayor parte de las facilitadoras) del Programa Espacios Educativos Alternativos a la Educación del Ministerio de Educación de Venezuela (para asegurar los cargos de las facilitadoras) y de la supervisora de la zona correspondiente a las escuelas del proyecto (en este último caso puede incluirse también el proyecto de Querétaro).

En Cerro Navia, el trabajo en paralelo a las acciones con los jóvenes realizado con equipos directivos de algunas escuelas ha permitido generar, entre otros aspectos abordados, una sensibilización mayor frente a niños y jóvenes que por causas de repetidas experiencias de fracaso (configuradas éstas a partir de la compleja construcción en donde intervienen variables sociales, económicas, culturales, sistémicas –referidas éstas al sistema educativo–, escolares e individuales) no pueden continuar con la trayectoria escolar definida como “normal” o teórica. En dicho proyecto, es innegable la influencia y el apoyo tanto de la Alcaldesa como del Director de Educación de la Corporación de Desarrollo Social de la Municipalidad en relación con el conjunto de las actividades del proyecto, quienes son, además, representantes clave en la alianza conformada.

En los dos casos señalados, el apoyo externo ha permitido no sólo hallar recursos materiales que sustenten las iniciativas sino asegurar condiciones institucionales para que éstas puedan desarrollarse, operando además como un estímulo legítimo para las innovaciones y para su eventual disseminación a otros espacios.

Cabe destacar, en relación con este último caso, el papel clave que juegan las administraciones municipales, tengan o no responsabilidad sobre el conjunto de las políticas

educativas. Las alianzas establecidas entre el proyecto de la Iniciativa (Cerro Navia, Caparaó) y las municipalidades (o sus dependencias educativas) son clave para asegurar un estilo de gestión que promueve las innovaciones.

Más complejos son, sin embargo, otros casos particulares: a) en donde el municipio tiene a su cargo, a la vez, las escuelas bajo su dependencia y la gestión directa del proyecto (Aracatí); b) en donde el municipio es un aliado fundamental o uno de los organismos gestores del proyecto (Tandil, Montevideo, Villa El Salvador) pero no tiene injerencia directa en la política educativa o en la gestión de las escuelas.

## El seguimiento y la evaluación interna y externa

Diversos autores han destacado el papel del seguimiento y de la evaluación en las innovaciones educativas (Fullan, Bolívar) porque permiten producir información significativa para la propia marcha de la innovación. Si bien se plantea en este punto la importancia de los aportes que instancias externas realizan en la marcha de una innovación (permiten producir información, redireccionar acciones, rendir cuentas hacia el exterior de logros y fortalezas), también se señala que ningún sistema de evaluación externa puede por sí solo retroalimentar el proceso si con él no genera capacidades de análisis en los actores respecto de la marcha de las acciones y de los procesos en curso.

La combinación de estrategias y metodologías de seguimiento y evaluación interna y externa en las escuelas pa-

rece tener en algunos de los proyectos un lugar destacado en relación con las innovaciones educativas desarrolladas.

En este aspecto entendemos por evaluación interna tanto la que se realiza en las escuelas para reorientar las acciones con frecuencia diversa –más procesual en algunos momentos, como el cierre del ciclo lectivo–, que no siempre adopta metodologías o estrategias sistemáticas para producir información, como la que promovieron los proyectos respecto de su propio accionar.

En el caso de la Iniciativa, y por los requerimientos de la Fundación W. K. Kellogg, los proyectos desarrollaron propuestas participativas tanto para el diagnóstico como para la planificación y su reformulación. Dado que desde los proyectos se ha sostenido la importancia de la participación de las escuelas, algunos de sus actores clave –por lo menos en el caso de aquellos que han hecho de esta tarea un eje central del proyecto–, han realizado talleres de sistematización de las acciones realizadas, de evaluación y de reformulación de las propuestas anuales, lo cual parece haber operado como un dispositivo externo a la escuela que introduce acciones concretas en sus procesos cotidianos, en torno a evaluar la pertinencia de las acciones que se han realizado.

## La subjetividad de los docentes y sus actitudes frente a la innovación

Desde la conceptualización que se propone en este capítulo sobre las innovaciones educativas, se vuelve más complejo el modelo de la *investigación – desarrollo – difusión*, o aun el modelo más lineal de *desarrollo – aplicación*, ya que son al-

tamente normativos y asumen que los docentes son agentes pasivos frente a las prescripciones de innovar. Al plantear que se trata de un proceso en donde se requiere la coexistencia de ciertas condiciones, cobra importancia la subjetividad de los docentes y sus actitudes frente al desarrollo de las innovaciones.

Al respecto, Doyle y Ponder analizaron diversos factores directamente relacionados con el mundo subjetivo de los **docentes**<sup>31</sup>, lo cual permite comprender las razones por las que éstos se vuelven favorables hacia la transformación de algunas de sus prácticas o, en su defecto, refractarios a todo cambio que modifique sustantivamente las prácticas cotidianas institucionales. Como ya fue afirmado anteriormente, resulta difícil que una innovación pueda desarrollarse o sostenerse sin un grado más o menos significativo de implicación de ciertos actores; en el caso de las escuelas, los docentes aparecen como un actor clave. Los factores que dichos autores han analizado son la instrumentalidad, la congruencia y los costos.

Se entiende por instrumentalidad la consideración de “lo practicable” de una propuesta, para la que se deben brindar orientaciones claras y tomar en cuenta las contingencias del aula. Por congruencia, se hace referencia a la relación entre la nueva propuesta y la “filosofía” educativa de los docentes (sea ésta explícita o implícita), es decir, ciertas concep-

<sup>31</sup> Citado en D. Finlelsztein y P. Ducros, “Conditions d’implantation et de diffusion d’une innovation scolaire”, en M. Bonami y M. Garant (Eds.), *Systèmes scolaires et pilotage de l’innovation*, Bruxelles, De Boeck, 1996 y en J. Randi y L. Corno, “Los profesores como innovadores”, en B. Biddle, T. Good y I. Goodson, *La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*, Barcelona, Paidós, 2000.

ciones sobre los fines y las estrategias más adecuadas para conducir hacia ellos. En este sentido, remite también a la coherencia de la innovación con las prácticas habituales. Por último, los costos reenvían al tiempo y al esfuerzo de los profesores para “invertir” en una propuesta innovadora de sus prácticas en relación con los beneficios que se espera alcanzar en el aprendizaje de los alumnos.

Como puede resultar evidente, sobre el primero de los aspectos mencionados, la instrumentalidad, puede resultar más claro el papel de los agentes innovadores externos. Particularmente en los proyectos se han realizado asesoramientos y capacitaciones que han tomado en consideración las contingencias del aula y la especificidad de las condiciones del contexto en el que las escuelas están insertas y, con ello, han promovido la búsqueda de estrategias de intervención educativa que responden a la singularidad de las problemáticas que los docentes encuentran cotidianamente en sus escuelas.

Con respecto al segundo aspecto mencionado, la congruencia, de forma inmediata salta a la vista su complejidad, ya que remite a la buena distancia entre las nuevas prácticas que una innovación requiere para desarrollarse y las prácticas más o menos consolidadas o aun rutinizadas en las aulas y las escuelas. Desde esta perspectiva, la innovación tiene que estar, en parte, próxima a los estilos predominantes en las propuestas de enseñanza de los docentes y, al mismo tiempo, tensionar y avanzar hacia algunos cambios. Si una innovación resulta en exceso disruptiva y, en consecuencia, muy poco congruente con ciertas prácticas instaladas en las instituciones, probablemente no será considerada por los docentes, pero, al mismo tiempo, si resulta demasiado congruente, puede perder su carácter innovador. En todo caso,

toda innovación requiere un trabajo sobre las representaciones para que nuevos supuestos, nuevas concepciones, diferentes modos de visualizar un problema determinado puedan ser abordados. Sobre este aspecto también han trabajado, tal como fuera expresado anteriormente, diversos proyectos.

Con respecto a los costos, su evaluación depende de la ayuda o el sostén que provea el mismo proyecto “desde el exterior” a la institución. En este sentido, los proyectos han provisto dispositivos variados (capacitación, acompañamiento, asistencia, asesoramiento) que permitieron la instalación de ciertas prácticas y que, en muchos casos, fueron acompañados de una inversión en recursos (bibliotecas, por ejemplo) que aseguraron ciertas condiciones materiales, además de otras inversiones, requeridas para implementar nuevas prácticas.

De los aspectos mencionados anteriormente como factores facilitadores de la innovación desde la perspectiva de los docentes, de las observaciones y entrevistas realizadas puede resaltarse la instrumentalidad y la congruencia como factores a los que remiten los discursos y prácticas de los actores entrevistados y observados. Por otra parte, puede constatarse que la instrumentalidad también se consolida a medida que las nuevas prácticas se van instalando en la cotidianidad institucional y en tanto los actores constatan los resultados de sus acciones (esto aparece especialmente en los proyectos de Querétaro, Tandil y Furcy).

En el caso de los proyectos analizados, también se ha producido, sin duda, un cambio en las representaciones, aun cuando no siempre haya resultado el efecto de un trabajo intencional; en otros, aparece articulado con la propuesta de incorporación de nuevos actores (La Vega), o con la concepción



de capacitación sustentada (Cerro Navia, Tandil, Querétaro, Furcy). En los diversos casos referidos no sólo se modifican las representaciones sino que se ofrecen herramientas concretas para el trabajo en el aula.

Otro rasgo que puede percibirse en gran medida en los actores involucrados en las innovaciones, es el deseo de abandonar o transformar ideas y prácticas rutinarias para ser creativos e inventar otras alternativas, especialmente frente a los desafíos que se les plantean a las escuelas en contextos de pobreza, lo cual supone un primer paso que implica la toma de conciencia sobre determinados problemas sobre los que se pretende intervenir de forma intencional y sistemática.

## La cultura de la colaboración

Sin duda se puede inferir desde el trabajo de campo la presencia de otra condición interna a las escuelas que permite instalar progresivamente una cultura del trabajo **colaborativo**<sup>32</sup>. En todo caso, lo interesante de los proyectos de la Iniciativa es que, en la mayoría de los casos, dotan de contenido sustantivo a dicho trabajo. Es decir que no sólo se proclama discursivamente como una característica deseable de las relaciones interpersonales entre los actores de una institución, sino que se propone un “contenido” que da sentido a dicho estilo relacional entre los actores escolares.

Como un ejemplo encontrado en más de un proyecto, puede señalarse la tarea en torno a construir otro sentido pa-

<sup>32</sup> Uno de los principales autores que ha trabajado este concepto es A. Harreaves, *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata, 1996.

ra los “proyectos institucionales” que, con diferentes nombres, han caracterizado a las políticas educativas de los últimos años en varios países de América Latina (Cerro Navia, San Pablo, Montevideo, Temuco, Tandil, Caparaó, Villa El Salvador, La Vega). En algunos casos, además, la temática fue abordada con un trabajo en profundidad sobre la gestión del equipo directivo y un abordaje integral de su tarea (como es el caso de Cerro Navia); en otros, las temáticas centrales abordadas por el proyecto de la Iniciativa se reflejan, según declaran los directivos, en el proyecto institucional (Tandil; Querétaro). Otro ejemplo es el acuerdo construido entre los directores de un conjunto de escuelas en torno a determinados criterios de evaluación y promoción de alumnos en el momento de salida de un nivel (La Vega).

Cabe también señalar que nuevamente juegan un papel fundamental en todos los casos los directivos de las escuelas involucradas en los proyectos. Y también es necesario destacar que en algunos casos pueden observarse ciertas características existentes en un terreno difícil de delimitar (y no exento de tensiones) entre un estilo que concentra en una sola persona las decisiones que es necesario tomar y la necesaria direccionalidad que un equipo de gestión tiene que brindar a las acciones del conjunto de los actores **institucionales**<sup>33</sup>. La tensión entre direccionalidad y participación, que ya se analizó en profundidad al abordar las alianzas conformadas en los proyectos, adquiere singular importancia. Se

<sup>33</sup> Se recuerda que no es un objetivo de esta evaluación analizar en profundidad las características de cada institución educativa participante del proyecto, sino focalizar la mirada en algunas relacionadas con los objetivos y líneas de acción del proyecto de la Iniciativa.

necesitarían nuevas investigaciones para analizar con mayor profundidad esta tensión para el caso de las escuelas.

Con respecto a las innovaciones de la cultura institucional que ineludiblemente exige la instalación de un estilo colaborativo entre los actores institucionales, es importante asumir que el conocimiento del cambio no debe ser externo para ser desplegado internamente, sino que es dentro de la escuela donde la cultura debe ser examinada. Sin embargo, el diálogo entre acuerdo y disonancia puede ser ayudado por un facilitador externo. En esta Iniciativa, algunos integrantes de los proyectos operaron como ese agente externo necesario para provocar movilizaciones que, en definitiva, deben ser internas si se desea producir cambios efectivos. Lo que tal vez no ha sido suficientemente desarrollado en todos los proyectos que han trabajado con las escuelas es el direccionamiento del cambio para favorecer un mejor proceso de construcción de conocimientos que permita asegurar que los niños de dichas escuelas aprenden contenidos más relevantes, como un efecto de la intervención del proyecto.

## El contexto territorial y la generación de redes

Si se abordan los procesos de innovación educativa asociados con el mejoramiento de las condiciones de enseñanza y de aprendizaje es importante destacar dos niveles. Por un lado, los procesos de mejoramiento e innovación que pueden tener lugar en el interior de una institución; por otro, sobre lo que se ha trabajado en menor medida, el abordaje de estos mismos procesos en escalas locales, que abarcan un nú-

mero más significativo de escuelas (distrito, zona, región, según diferentes denominaciones).

Este segundo aspecto mencionado plantea, de forma inmediata, la cuestión de las condiciones externas (además de las propias de cada institución, ya analizadas) que pueden facilitar u obstaculizar las innovaciones. Entre algunas de ellas pueden mencionarse la construcción de capacidades locales, a través de la capacitación, el estímulo a la innovación y el seguimiento y evaluación permanentes. Sin embargo, es importante señalar que no basta que algunas o todas estas condiciones se generen en alguna escuela que integra los proyectos, sino que se promuevan vínculos más o menos formales y alianzas duraderas y estructuradas a partir de una red de instituciones educativas y de organizaciones de la comunidad que, con diferentes grados de participación e implicación según los proyectos, puedan permitir que un número más o menos importante (según la escala local) mejoren y ofrezcan experiencias más significativas en cuanto al aprendizaje de los niños que asisten a dichas **escuelas**<sup>34</sup>.

Para decirlo en otros términos, hay ya suficiente investigación disponible que permite comprender cómo una escuela mejora su dinámica de funcionamiento para ofrecer experiencias sustantivas de enseñanza; sin embargo, ha sido menos abordado el problema de cómo un número más o menos significativo de docentes y de escuelas pueden mejorar sus prácticas, lo que se ha conceptualizado como una problemática de escala.

<sup>34</sup> Se retoma lo ya planteado en el capítulo relativo a las redes y alianzas, con la especificidad de lo educativo.

Desde diferentes investigaciones y trabajos (entre ellos, Bolívar<sup>35</sup>) aparecen algunos rasgos y variables interrelacionados: el lugar clave que tienen los directores (o equipos directivos, según los contextos), el papel de la cultura escolar<sup>36</sup>, los procesos de negociación múltiples que se producen entre actores del sistema educativo en sus diferentes niveles de responsabilidad, y entre éstos, particularmente *en una escala local y en la comunidad en la que las escuelas se integran*.

Como ya se puede anticipar, la importancia de la escala no es menor, porque si bien es cierto que un número muy pequeño de escuelas permite, por lo menos idealmente, un trabajo en profundidad que considere las condiciones singulares para contextualizar las innovaciones, al mismo tiempo, lo que puede ganarse en profundidad se puede agotar rápidamente, por lo menos en dos sentidos. Por un lado, puede destacarse el límite que impone una escala muy pequeña en términos de personal capacitado, recursos culturales, equipamiento, etc. Además, otro límite queda planteado cuando no se consiguen ciertos compromisos de los responsables de las políticas educativas que conciernen necesariamente a un determinado territorio geográfico (municipalidad, distrito, región, según cual sea la denominación) y, al mismo tiempo, cierta autoridad formalmente constituida para garantizar las condiciones que permitan el surgimiento de las innovaciones, su incentivo o estímulo y, eventualmente, su institucionalización. Nuevamente es ésta una condición imprescindible para garantizar la sustentabilidad de las innovaciones.

<sup>35</sup> A. Bolívar, *op. cit.*, 1999.

<sup>36</sup> También vinculado con los abordajes de la gramática escolar (Tyack, Tobin y Cuban).

En relación con las asociaciones en el contexto territorial –aspecto que ha sido extensamente abordado en el capítulo anterior al profundizar en las alianzas–, Fullan sintetiza algunas conclusiones extraídas de *experiencias de redes y alianzas vinculadas con innovaciones educativas*, las que resultan coincidentes con los hallazgos encontrados. Al respecto transcribimos textualmente aquellas que están estrechamente relacionadas con esta Iniciativa:

- “Las escuelas, los sistemas escolares y las universidades (por lo menos las facultades de Educación) se necesitan mutuamente para conseguir sus objetivos...”
- “El trabajo conjunto proporciona en potencia coherencia, coordinación y perseverancia, esenciales en el desarrollo de los profesores y de la escuela.
- “Ambas partes deben esforzarse en trabajar juntos –forjando nuevas estructuras, respetándose mutuamente sus culturas y aprovechando las experiencias comunes para resolver problemas, incorporando los puntos positivos de cada cultura-.
- “Las asociaciones sólidas no son fruto de la casualidad, ni de la buena disposición ni surgen elaborando proyectos específicos. Requieren nuevas estructuras, nuevas actividades y un replanteamiento del funcionamiento interno de cada institución, además del funcionamiento entre instituciones.
- “Incluso trabajando en proyectos de colaboración particulares, las organizaciones que aprenden continuamente van más allá de las asociaciones en cuestión. Los verdaderos colaboradores utilizan los elementos externos para

completar sus percepciones e información; piden ayuda exterior y siempre buscan personas e información que les ayuden a alcanzar sus **objetivos**”<sup>37</sup>.

Es aquí en donde los proyectos de la Iniciativa, cuando lo han abordado explícita e intencionalmente, pueden ofrecer evidencia empírica sobre ciertas condiciones para favorecer las innovaciones. Se confirma el papel fundamental que juegan los directores de las escuelas. Por ejemplo, en el caso del proyecto La Vega, éstos se han agrupado, junto con otros docentes y actores locales, en una organización no gubernamental (RECLAVE) que ha tomado a su cargo algunos componentes del proyecto, para lo cual se les han transferido responsabilidades y se han construido ciertas capacidades que exceden la gestión escolar (por ejemplo, para gestionar proyectos conjuntos, buscar financiamiento externo, establecer redes con otros agentes locales, etc.).

En otros casos, la red de escuelas se organiza a partir de la Iniciativa en torno a autoridades municipales (Cerro Navia, Caparaó, Villa El **Salvador**<sup>38</sup>) o es el mismo proyecto el que ha nucleado y liderado algún tipo de proceso de vinculación entre las instituciones y otros espacios culturales de la zona (San Pablo). En otros ejemplos, pueden mencionarse las redes conformadas por la universidad, las escuelas y otras organizaciones comunitarias (Furcy, Querétaro, Caparaó, Temuco).

<sup>37</sup> M. Fullan, *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*, Madrid, Akal, 2002, p. 113 y 114.

<sup>38</sup> En este último caso se relaciona con la fuerte implicación del municipio, aun cuando las escuelas y las políticas educativas en Perú se encuentran centralizadas.

Si se recuperan los distintos tipos de Comunidades de Aprendizaje, que siguiendo a Coll fueron planteados en capítulos anteriores, el tercero de ellos –Comunidades de Aprendizaje referidas a una zona territorial– necesariamente implica, por la escala local, el desarrollo de capacidades no solamente individuales o institucionales (aunque no las excluye) sino el fortalecimiento del conjunto de las escuelas y otras organizaciones integradas en un determinado territorio. En la misma línea Bolívar afirma que la generación de una asociación o red de escuelas para compartir experiencias, procesos de toma de decisiones y resultados que producen determinadas estrategias puede aportar recursos de conocimiento y soporte para la resolución de problemas prácticos y desarrollar intervenciones oportunas.

Por un lado, puede afirmarse que los proyectos han generado un conjunto de condiciones (establecimiento de redes, apoyo o asesoramiento externo, estrategia de desarrollo institucional o curricular, investigación – acción, capacitación, etc.) que promueven la producción de innovaciones en las escuelas participantes, en función de las líneas o componentes principales del proyecto. Se trata de generar una cierta “usina” de ideas, enfoques, prácticas que pretenden responder a ciertos problemas de las escuelas en relación con la enseñanza y el aprendizaje con poblaciones provenientes de contextos de pobreza. Especialmente frente a estas problemáticas las escuelas tienen “más posibilidades de mejorar en la medida en que exista un movimiento de cambio en una zona urbana o rural determinada que le ofrece cobijo institucional y pedagógico. Por eso es importante no limitar las iniciativas innovadoras en cada escuela... Se produce la ventaja añadida de que los proyectos colectivos te-



ritoriales refuerzan la solidaridad y disminuyen la competitividad entre los **centros**"<sup>39</sup>.

Pero también es importante dejar en claro que, aun para innovar, es necesario también un cierto grado de selectividad frente a las modas o la presión de los cambios externos. Las escuelas muchas veces se adscriben, sin ningún criterio institucional o pedagógico y de forma **indiscriminada**<sup>40</sup>, a diversas propuestas de cambio que provienen del exterior (tanto de las autoridades políticas como de otras organizaciones), las cuales se inscriben sólo superficial y, muchas veces, burocráticamente en la dinámica cotidiana de la institución. Con ello, no generan en su interior procesos más duraderos en torno a problemas sustantivos que desean transformar. Responden voluntaria o involuntariamente a una lógica caracterizada por el exceso y la fragmentación, los cuales contribuyen a obstaculizar la construcción de sentido en torno a las innovaciones. Trabajar para aportar coherencia y sentido es un punto fundamental que no puede ser olvidado, pero que suele ofrecer dificultades cuando se presentan a las escuelas fragmentariamente.

Frente a esto, ha podido constatarse que en varios proyectos se planteó algún tipo de selección y focalización en las innovaciones que se pretendía generar, en algunos casos por las temáticas en torno a las que se organizaba el propio proyecto, en otros por los saberes y capacidades de los equipos de coordinación, y en otros atendiendo a las necesidades

<sup>39</sup> Carbonell, *op. cit.*, 2001, p. 31.

<sup>40</sup> Fullan, retomando a Bryk, y no sin mucha ironía, las llama "Christmas tree schools" (escuelas - árboles de Navidad) ya que indiscriminadamente se "cuelgan" encima toda propuesta innovadora externa. Puede consultarse M. Fullan, *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Barcelona, Octaedro, 2002.

de las escuelas. No es posible discernir en todos los casos si esto resultó así como un efecto explícito y buscado por parte de las escuelas y de los proyectos. También parece estar relacionado con la direccionalidad del proyecto institucional de cada una de las escuelas participantes.

Por otra parte, no todas las escuelas que participan de un proyecto se han involucrado de igual forma en las acciones promovidas por éstos. Sin embargo, aquéllas que han podido retraducir, recrear o reconstruir las propuestas de los proyectos indicarían un grado de apropiación y resignificación vinculado con una mayor sustentabilidad de las acciones promovidas, en donde los procesos promovidos en primera instancia por los proyectos han sido asumidos por los actores institucionales e integrados en la dinámica cotidiana de la institución. Esta característica también contribuye a dotar de institucionalidad a las innovaciones, ya que superan entonces los límites que plantean los liderazgos personales como único sostén de las mismas.

Para concluir este capítulo puede resultar interesante realizar una breve referencia a una última cuestión, tal como fue anunciada en las páginas iniciales del capítulo, la que remite a algunas preguntas abiertas para futuras investigaciones a partir del abordaje aquí presentado.

Al respecto puede mencionarse que un tema relevante es explorar con mayor detenimiento la temática de las innovaciones en relación con una perspectiva más general y amplia vinculada con el sentido del cambio educativo. Si bien se han propuesto algunas posiciones sobre la coherencia que debe caracterizarlo (ya sea porque se lo planifica intencionalmente o frente a la que puede surgir en el desarrollo propio de las innovaciones) el sentido se produce a través de la trama que

construyen diversos factores, algunos “objetivos” (relacionados con las condiciones particulares y singulares de determinadas políticas y con la historia de los sistemas educativos), y otros “subjetivos” (que devienen de las posiciones particulares de los actores). El sentido puede estar establecido previamente y, al mismo tiempo, se construye también en el propio desarrollo de una experiencia en relación con los modos en la que ésta es significada por los actores involucrados.

Por otra parte, si bien se han abordado algunos aspectos que se mencionan a continuación, queda por explorar aún cierta dicotomía que se ha planteado en relación con el cambio (“desde arriba hacia abajo”, “sólo desde abajo”) para las que se aportan pistas con el propósito de continuar indagando en la línea abierta por esta experiencia, vinculada con la puesta en juego de actores internos y externos (algunos gubernamentales; pero también de otras organizaciones sociales y comunitarias).

Diferentes tensiones deben también ser analizadas, aportando nueva evidencia que permita enriquecer o revisar las conceptualizaciones hasta ahora construidas. Sólo en carácter de ejemplos podemos mencionar: aquellas entre la planificación del cambio y la atención e incluso la promoción de lo inesperado en el transcurso de un proceso (que no se aborde sólo como un “desvío” de lo planificado, lo que requiere salir de la causalidad lineal); entre una perspectiva de corto plazo en lo temporal y los compromisos de largo plazo en educación; entre el papel y la responsabilidad del Estado como garante del derecho a la educación de la población y la idealización de los ámbitos locales como espacios autosuficientes, lo cual implica considerar los alcances y potencialidades, pero también los límites de uno y otro nivel.

## Capítulo 5: REFLEXIONES FINALES

De la exposición de los capítulos anteriores surgen tres ejes sobre los cuales se pueden articular estas reflexiones finales: a) el desarrollo local, b) la constitución de redes y alianzas, y c) las innovaciones educativas.

La importancia asignada a la mirada sobre el desarrollo de lo local se justifica por el hecho de que las reformas y los procesos de transformación, tanto del Estado como de las instituciones educativas, han encontrado fuertes límites a las propuestas universalistas que desconocen o prestan poca atención a la diversidad (sea social, económica, cultural, educativa, geográfica, etc.). El espacio local ha suscitado cada vez mayor atención en un marco de creciente fragmentación social y desafiliación, de crisis de representación y de falta de propuestas que replanteen el rol del propio Estado y de la sociedad civil.

En busca de la redefinición de niveles y áreas de responsabilidad, el espacio local se constituye en el ámbito propicio para la intersectorialidad, entendida como articulación de diferentes áreas sociales orientadas a resolver los problemas de pobreza, y para una rearticulación interjurisdiccional que favorezca la confluencia de los distintos niveles locales, estatales / provinciales y nacionales en la definición de políticas y en el desarrollo de las acciones pertinentes orientadas a su implementación.

La constitución de redes y alianzas adquiere especial

relevancia en la sociedad de la información, en donde los cambios en las tecnologías de la comunicación aseguran la coexistencia de lo global en lo local y han producido a su vez fuertes cambios en la realidad: el mundo se amplía, así como los horizontes culturales. Al mismo tiempo, grandes sectores de la población acceden sólo a “parcelas” o fragmentos por los procesos ya descritos. La necesidad de generar redes modulares de intercambio entre los sujetos sociales caracterizados por su multiplicidad de pertenencia a diferentes ámbitos adquiere importancia para promover la flexibilidad y la actitud de cambio requeridas para una inserción comprometida y crítica en los diferentes espacios sociales.

Por último, en el marco de una sociedad así caracterizada, el papel de la educación y de la escuela —como espacio formalizado para la transmisión de saberes y la formación de ciudadanía— requieren ser revisitados a la luz de las exigencias de una renovación de modelos y prácticas para hacerse cargo de la socialización de niños y jóvenes y de asegurar el aprendizaje a lo largo de toda la vida de los sujetos sociales. Revisar modelos y prácticas exige reconsiderar, entre otros aspectos, los espacios educativos formales y no formales, la transmisión de las culturas en plural, la relación entre los agentes sociales encargados de la transmisión (docentes, pero también educadores de adultos y líderes comunitarios) y el sentido del aprendizaje para los sujetos. Todo esto plantea la exigencia de promover innovaciones educativas que, nuevamente, no provengan sólo de instancias centrales del gobierno educativo, sino que atiendan lo diverso y singular sin renunciar a lo universal.

A partir de estos ejes y de los diversos desarrollos planteados en los capítulos anteriores, en donde se espera

haber avanzado en una articulación entre aportes conceptuales y la evidencia que proviene de experiencias realizadas en los proyectos de la Iniciativa, se presentan a continuación las siguientes reflexiones.

- Una primera pregunta que surge es si se puede construir una cultura de redes y alianzas allí donde el entorno no la tiene. La interrogación viene a cuenta de los fenómenos que hoy confluyen en las sociedades latinoamericanas: el escaso desarrollo de capital social y los crecientes procesos de fragmentación social y desafiliación. No existe la misma tradición de protagonismo de la sociedad civil en nuestras sociedades, en virtud de la matriz estatocéntrica que ha imperado históricamente desde la época de la colonia, especialmente si se las compara con las sociedades anglosajonas cuya matriz ha promovido el desarrollo de la sociedad civil.

En América Latina, la relación de este Estado fuerte con la sociedad civil ha sido o bien de indiferencia o bien de cooptación, mas no de articulación. De allí que la crisis del Estado haya arrastrado también hacia el deterioro al poco capital social acumulado por las comunidades que crecieron bajo su seno.

- La historia de contraposición entre el Estado y las organizaciones populares, propia de los años '70, aún parece estar presente, aunque en estado latente, en el mundo de las organizaciones no gubernamentales. Se trata de la herencia de una lucha contra un Estado al que había que oponerse porque representaba a los sectores antipopula-

res y de cuya tendencia a la cooptación había que estar alerta. Luego del avance del neoliberalismo, el Estado, por el contrario, pasó a ser una necesidad y marco de las actuales reivindicaciones por servicios sociales de corte neouniversalista. No obstante, no se puede negar aún la supervivencia de la matriz que caracteriza a la “educación popular”, la que por momentos y en determinados espacios aún incide negativamente en la búsqueda de caminos de encuentro entre ambos sectores: el Estado y la sociedad civil.

- Pero las resistencias que perduran no sólo pertenecen a las ONGs. También en el Estado se encuentra su contrapartida, tanto desde los ámbitos políticos, en los que el deterioro de las prácticas exagera las tendencias al clientelismo, hasta en el sector de los funcionarios y agentes varios que no han superado las representaciones y hábitos propios del Estado burocrático, centrado en sí mismo. También hay que ubicar un sector especial del Estado, constituido por los docentes y directivos de centros educativos, que mantienen la resistencia a la apertura de la escuela a la comunidad y a su inserción en el territorio. No obstante, la experiencia de los proyectos provee interesantes aportes para demostrar que puede construirse una vía de encuentro, en donde la competencia sea reemplazada por la cooperación.
- Las alianzas se conforman para colaborar, pero allí coexiste la competencia entre las organizaciones y las personas. De modo que no debería verse a los conflictos como posible factor de disolución de las alianzas sino tam-

bién como una oportunidad para producir ajustes en la relación y asegurar crecimiento.

- El tiempo constituye un recurso de gran valor para la conformación de alianzas. Se ha visto que el proceso de reconocimiento y aceptación del otro, conocimiento y empatía entre las partes, disposición a colaborar y experimentación de la cooperación son pasos previos necesarios que van afiatando las relaciones en orden a construir las condiciones para conformar partenariados. Las alianzas no existían previamente en gran parte de los proyectos, sino que más bien respondieron a la necesidad de reunir uno de los requisitos para ser elegibles en el financiamiento de la Fundación W. K. Kellogg. Sin embargo, allí donde había un conocimiento previo, prácticas anteriores de colaboración entre las instituciones y conocimientos personales, el proceso se vio ampliamente facilitado.
- Los procesos previos de constitución de alianzas son ampliamente facilitadores del desarrollo de iniciativas, dado que el factor tiempo, el conocimiento y aceptación del otro y la disposición a colaborar son parte de un capital acumulado con antelación. ¿Significa esto que sólo es recomendable impulsar proyectos apoyados en alianzas en los casos en que las mismas ya estén conformadas o donde existan contactos anteriores ya sedimentados? No necesariamente, sino que los procesos de consolidación, de pasaje de redes superficiales a relaciones de mayor profundidad y compromiso pueden ser facilitados a través de la capacitación y la construcción de espacios culturales propicios, siempre y cuando se cuente con el tiempo para



que este proceso fluya naturalmente. Pueden resultar recomendables ejercicios de acercamiento que incluyan, entre otros elementos, análisis previos de todas las partes concernidas, convocatorias en torno al ideario del proyecto, debates progresivos con definiciones por etapas, clara definición de roles y delimitación de los aportes que hará cada sector y un posterior consenso de normas para la ejecución del proyecto, todo lo cual apunta a desarrollar un trajo sistemático de concientización para la constitución y crecimiento de la alianza.

- La gestión estratégica supone flexibilidad, capacidad de adaptación, anticipación y apertura a la participación, a la vez que un estado de alerta para mantener la direccionalidad del proyecto. En este sentido, no han sido más eficaces aquellos que han pretendido mantener sin flexibilidad alguna los propósitos y las líneas de acción iniciales sino los que, no perdiendo de vista el horizonte anhelado, han sabido ajustarse en sus movimientos táctico – operativos.
- Es inevitable la tensión entre participación y direccionalidad del proyecto. El acuerdo no sólo alcanza a las metas y los objetivos (algo que es menos fácil de lo que en apariencia podría pensarse) sino también a las múltiples alternativas que es necesario elegir para lograrlos. En relación con la búsqueda del equilibrio entre direccionalidad y participación, es menester actualizar permanentemente el consenso y afinar la práctica de una buena comunicación, de la negociación y del trabajo en equipo.

- Las habilidades para la comunicación, la negociación y el desarrollo del trabajo en equipo forman parte del capital de las personas y organizaciones que confluyen en las alianzas, pero también requieren ser desarrolladas a través de la capacitación, no sólo en el ámbito del saber hacer sino también en el del saber actuar (es decir, en el marco de situaciones profesionales concretas).
- Promover la participación supone ejercitar la lógica de proyectos con todos aquellos que están involucrados en la gestión. En otras palabras, los actores más débiles en su capacidad organizativa, los que tienen menos recursos de conocimiento, podrán hacer sus aportes específicos –que son irremplazables por los demás miembros de la alianza– en la medida en que ellos mismos puedan apropiarse de la lógica de proyectos y de las herramientas para gestionarlos.
- Los liderazgos son necesarios en todo proyecto. Aportan una dosis de prestigio, atracción, reunión de voluntades e intuición que favorecen la direccionalidad de la planificación e implementación, facilitan el trabajo en equipo y ayudan a resolver conflictos. Los liderazgos más participativos, aunque aparenten ser menos efectivos, logran mayor consistencia en el accionar del mediano y largo plazo. Del mismo modo que generan atracción y respecto los líderes personales, las instituciones se ganan una capacidad de conducción por su trayectoria, sus recursos y su capital social. Los liderazgos resultan así más eficaces si combinan su base personal con la base institucional.

- La gestión se nutre tanto del saber práctico como del reflexivo. En este sentido ha resultado interesante la experiencia de proyectos con un acerbo combinado de ambos tipos. Esto se ha dado por la confluencia de ámbitos académicos (universidades y centros de investigación) con otros de experiencia notoria en la gestión pública (municipios) o en la acción social (organizaciones no gubernamentales). Cada organización ha resultado enriquecida con la compañía de las otras durante la gestión, puesto que además de complementar sus recursos, han potenciado sus saberes. Las universidades han ayudado a trascender la “particularidad” del caso, insertándola en marcos de referencias más abarcativos, los ámbitos estatales han aportado su experiencia en el manejo de los asuntos públicos y las ONGs han ofrecido su trayectoria en educación popular, su ascendiente en organizaciones de la comunidad y su relación con las agencias de cooperación internacional.
- Los proyectos no son sólo ámbitos de práctica, sino también de aprendizaje. Los participantes adquirieron capacidades que resultan útiles no sólo para la sustentabilidad del propio proyecto sino también para otras prácticas que se pueden desarrollar en el futuro. A través de estas capacidades adquiridas pueden incluso aprender otros miembros de la comunidad, generando por este camino un efecto multiplicador y de empoderamiento de las organizaciones de la comunidad y de sus actores. En este sentido, los procesos de construcción de comunidades de aprendizaje adquieren relevancia como medio para adecuar la educación a las transformaciones que se están dando en la sociedad.

- En consonancia con los fundamentos que plantea el ideario de la Iniciativa “Comunidad de Aprendizaje” se han desarrollado innovaciones tanto en el interior del sistema educativo escolar formal como en otros espacios educativos de comunidades en contextos de pobreza. En los diferentes proyectos se promovieron configuraciones novedosas de recursos, prácticas y representaciones (con mayor o menor grado en cada uno de ellos) para dar respuesta a algunos de los problemas singulares de dichos contextos, en particular relacionados con la formación de niños y jóvenes y con la capacitación de adultos. Dado que las innovaciones recuperan aportes de las tradiciones pedagógicas, además de promover en algunos casos nuevas propuestas y configuraciones, resulta importante el desarrollo de líneas de difusión y capacitación en innovaciones realizadas en contextos de pobreza. Esto tiene un doble efecto: por un lado de disseminación para aquellos proyectos que están iniciando un camino en la línea de lo ya mencionado, y también se vincula con el esfuerzo de sistematización de la experiencia para los proyectos que ya han desarrollado las innovaciones y con el aprendizaje que requiere su comunicación hacia actores que no han participado de ellas. Todos los ámbitos que favorezcan el intercambio y la sistematización de experiencias contribuyen a potenciar el conocimiento construido para atender problemas concretos de la educación en contextos de pobreza.
- Las condiciones internas a las instituciones favorecedoras de las innovaciones (apoyos internos, cambio en la subjetividad de los docentes, cultura de trabajo colaborativo)

resultan posibles a partir de una reunión de factores: presencia de liderazgos combinados en la coordinación del proyecto, la clara direccionalidad de éste (o de algunas de las líneas de acción) para movilizar actores educativos presentes en las escuelas y las estrategias participativas de sensibilización y construcción compartidas en torno al contenido de la innovación.

- Uno de los problemas más acuciantes de la educación latinoamericana es el de la dificultad de los niños y jóvenes para acceder, permanecer y transitar por el sistema educativo la cantidad suficiente de años que les permitan satisfacer sus necesidades y demandas de aprendizaje. En búsqueda de soluciones, si bien se han puesto en marcha experiencias significativas y se han generado espacios y dispositivos específicos para atender dichos problemas, éstos no siempre encuentran la modalidad adecuada para ser resueltos en el ámbito escolar. En este contexto, queda aún por recorrer un largo camino, tanto por el lado de las experiencias innovadoras como por el de la investigación.
- Si el propósito de los proyectos se vincula con el desarrollo educativo en una comunidad, las escuelas deben integrar o conformar las alianzas. Más allá de que puedan generarse o promoverse otras instancias de formación y capacitación en la comunidad y que se planteen relaciones de colaboración y complementariedad entre unas y otras, la escuela sigue siendo la institución social que certifica los saberes de los niños y jóvenes y permite la continuidad de la trayectoria escolar.

- La relación escuela – comunidad requeriría una exploración más exhaustiva en por lo menos dos aspectos: 1) que las organizaciones que cuentan con capacidad para trabajar sobre la comunidad y la transformación social se preocupen más por indagar sobre las posibilidades transformadoras y el impacto que tiene la educación formal, y 2) que desde el sector educativo haya una posición activa de trabajo con las organizaciones que cuentan con un saber técnico y político de intervención social.
- Si se desea asegurar sustentabilidad e impacto en las políticas educativas, las indagaciones realizadas resaltan la importancia que tiene la participación en la alianza de las instancias de gobierno y administración del sistema educativo con competencias para definir las políticas del sector, además de las escuelas. Por supuesto que se pueden desarrollar proyectos en donde estas instancias no intervengan, pero entonces deben revisarse o ajustarse los propósitos vinculados con el impacto en políticas o realizar esfuerzos importantes durante el proceso de desarrollo de los proyectos orientados a la búsqueda de la participación de los órganos gubernamentales correspondientes. Las ONGs y las instituciones del sistema educativo formal pueden potenciarse, más allá del reconocimiento de sus especificidades, a partir del conocimiento de los logros y fortalezas de cada ámbito y contribuir a pensar y concebir los procesos formativos de los actores de una comunidad en forma más integrada.
- Finalmente, resulta oportuno destacar la conveniencia de abrir líneas de investigación que permitirían profundizar

algunos temas que han sido abordados en este trabajo. Pueden resultar enriquecedoras tanto aquéllas que contribuyan a explicar las dificultades o los facilitadores para desarrollar alianzas (¿ausencia del Estado, compartimentación sectorial, desafiliación, fragmentación social, etc?) como otras que se propongan conocer en profundidad las razones que inciden favorable o desfavorablemente en el desarrollo de experiencias de gestión asociada (factores personales, institucionales y políticos). También sería relevante toda indagación que se preocupe por atender y encontrar respuestas a nuevos problemas que plantea la escolarización de niños y jóvenes en contextos de pobreza. Si bien en la Iniciativa se han dado pasos significativos en dicho sentido y hay ya experiencia acumulada, la singularidad que plantean los variados contextos en los países de América Latina requiere que se sostenga el esfuerzo de producción de conocimiento en el mismo sentido que el que ha promovido la Iniciativa “Comunidad de Aprendizaje”.

---

Breve descripción de los proyectos  
que integraron la Iniciativa  
de Educación Básica  
“COMUNIDAD DE APRENDIZAJE”  
impulsada y financiada por la  
Fundación Kellogg



“Pampas” - Profundización y ampliación de la oferta institucional y perfeccionamiento docente.  
Sala de Lectura. Tandil (Argentina)

**A) DATOS INSTITUCIONALES:**

**País:** Argentina.

**Ciudad o localidad:** Tandil.

**Nombre y sigla de la institución que administra los fondos:** SALA ABIERTA DE LECTURA, BIBLIOTECA POPULAR Y MUNICIPAL.

**Tipo de institución:** ONG, de cogestión entre la Asociación de Amigos de la Sala Abierta de Lectura y la Municipalidad de Tandil.

**Ámbitos principales de trabajo:** 1) Escuelas públicas, suburbanas y rurales, barrios, comunidades e instituciones que atienden población en desventaja socio-cultural en las cuales se posibilita el acercamiento del libro al niño y se promueven las prácticas de lectura y escritura. 2) Escuelas urbanas, públicas y privadas y sede de la Sala donde con diversas estrategias se posibilita el acercamiento del libro al niño y se promueven la lectura y la escritura. 3) Capacitación docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura que se realiza en diversos ámbitos: Universidad, Sala de Lectura y escuelas. 4) Capacitación de bibliotecarios y dirigentes de bibliotecas populares y escolares de Tandil y distritos vecinos, en el ámbito de la Sala de Lectura y/o de otras bibliotecas.

**Año de creación:** 1989.

**Dirección:** Chacabuco 729.

**Teléfono:** 00 54 2293 447044. E-mail: [salalectura@hotmail.com.ar](mailto:salalectura@hotmail.com.ar).

**Página web:** en construcción.

**Nombres y siglas de otras instituciones vinculadas al proyecto:** Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

**Tipo de institución:** Universidad.

**Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto:** *Secretaría de Bienestar Estudiantil y Extensión Universitaria:* espacios físicos y equipamiento para la Capacitación Docente, acreditaciones correspondientes que otorga la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires, contratos generales y específicos entre la Universidad y la Sala de Lectura avalando proyectos diversos, publicaciones. *Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas:* proyecto de investigación sobre cambios en las prácticas docentes utilizando el material obtenido en la Capacitación Docente, participación de alumnas de la Maestría en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, dictado de seminarios en la Capacitación Docente por parte de profesores de dicha facultad.

**Dirección:** Pinto 399.

📞 Ana M. Rodi, Tel. 0054 2293 4274406. E-mail: [amrodi@arnet.com.ar](mailto:amrodi@arnet.com.ar)

**B) DATOS DEL PROYECTO**

**Nombre:** “Pampas” Profundización y Ampliación de la oferta institucional y Perfeccionamiento docente. Sala de Lectura.

**Problema que enfoca:** Alfabetización deficitaria de niños y jóvenes con la consiguiente exclusión social y perjuicio para la comunidad.

**Objetivos que se propone:** contribuir al mejoramiento de la alfabetización de niños, jóvenes y adultos acercando el libro a posibles usuarios, principalmente de zonas suburbanas y rurales, incidiendo en la prácticas de lectura y escritura del sistema educativo y de otras organizaciones educativas no formales e instalando en la comunidad la preocupación por ellas.

**Estrategias que desarrolla:** 1.- Acercamiento del libro, prioritariamente, al niño y al joven y a toda la comunidad en general. 2.- Ofrecimiento, al sistema educativo y a las organizaciones no formales, de apoyaturas que posibiliten un cambio en las prácticas del lenguaje: sesiones de animación a la lectura, asesoramiento y seguimiento de proyectos, concursos y muestras que favorezcan el contacto con la lengua escrita, valijas viajeras para docentes y alumnos, bibliomóvil en zonas suburbanas y rurales (préstamo y animación a la lectura), cursos para bibliotecarios y voluntarios de instituciones. 3.- Capacitación Docente y Bibliotecaria en el área de la lengua, la literatura y la promoción y animación a la lectura. 4.- Instalación de bibliotecas o salas de lectura en algunos barrios y zonas rurales o reactivación de las existentes. 5.- Vinculación con instituciones comunitarias para la organización de proyectos de promoción de la lectura y la escritura, jornadas de reflexión y planificación cooperativa de acciones futuras.

**\*Metas:** Incremento de la asistencia de alumnos del sistema educativo a la institución con planificación de proyectos de lectura con los docentes y préstamo de libros; mayor frecuencia en las visitas del bibliomóvil a escuelas y barrios o parajes rurales y suburbanos promoviendo la lectura y realizando préstamos bibliográficos; ampliación del número de valijas viajeras para docentes; atención calificada del usuario procurando el incremento de socios; profundización de la extensión cultural y comunitaria de la Sala (talleres, espectáculos, campañas, muestras, concursos, festivales, etc.); incremento del fondo bibliográfico; creación de Salas de Lectura o Bibliotecas en zonas rurales y barrios periféricos y/o revitalización de las ya existentes, apoyando y capacitando a las personas de la comunidad para realizar atención de usuarios y promoción de la lectura; capacitación de docentes y personal de la institución en Didáctica de la Lengua y la Literatura; capacitación de bibliotecarios de la región y miembros de la comunidad en la promoción de la lectura; profundización de las redes entre las distintas comunidades de aprendizaje: docentes, alumnos, lectores, socios, profesores, comunicadores, bibliotecarios, etc., buscando una comunidad preocupada por la calidad de la alfabetización de sus miembros.

**\*Resultados esperados:** Comunidades de aprendizaje interesadas y capacitadas para la promoción y el uso de la lengua escrita en sus respectivos ámbitos de trabajo. Salas de Lectura y Bibliotecas movilizadas en el mismo sentido. Concreción de proyectos con la Universidad que continúen incidiendo sobre las prácticas de lectura y escritura de la comunidad docente.

Autonomía de las comunidades e instituciones para continuar los emprendimien-

tos desarrollados en conjunto con la Sala. Atención y acompañamiento de nuevas demandas para el biliomóvil. Modificación de algunas prácticas de lectura y escritura en los docentes capacitandos. Capacitandos como agentes multiplicadores en las instituciones donde se desempeñan. Algunos indicadores (en alumnos de escuelas rurales y suburbanas atendidas con el Bibliomóvil o del taller de Lectura de la Sala) que muestren el mejoramiento de la calidad de la alfabetización de niños. .Proyectos de lectura y escritura generados a partir de redes comunitarias e instituciones.

**\*Lugar donde se desarrolla:** Todo el sistema educativo, la comunidad de Tandil y un buen número de bibliotecas populares; Escuelas especiales 501 y 503 y ATAD (Asociación de Ayuda al Discapacitado); Escuelas suburbanas y rurales N° 6, 8, 9, 19, 25, 28, 30, 32, 33 ,38 y 64; Centros Educativos Complementarios N° 801 y 802; Jardines de Infantes 908, 913 y 919; Barrios La Tandilera, Villa Aguirre, Villa Gaucho, La Movediza y Maggiori; Parajes rurales de San Antonio, Gardey, Azucena, La Pastora y La Patria. Institución de la Minoridad Pajaritos de la Calle.

**\*Tipo de comunidad:** Ámbito urbano de toda la ciudad; ámbito rural y suburbano considerado de riesgo sociocultural por el alejamiento de zonas pobladas y la falta de contacto con materiales escritos.

## Programa Zumbi de Desenvolvimento das Aprendizagens. Aracati, Ceará (Brasil)

### A) DATOS INSTITUCIONALES:

**País:** Brasil.

**Ciudad o localidad:** Aracati - Ce.

**Nombre y sigla de la institución que administra los fondos:** Secretaria Municipal de Educação e Desporto - Semear.

**Tipo de institución:** Pública.

**Ámbitos principales de trabajo:** Educação e Desporto.

**Año de creación:** 1843.

**Dirección:** Rua Coronel Alexandrino, 1102 - Centro.

**Teléfono:** (88) 421 22 84; 421 1548; 421 10 06 ramal- 218

**E-mail:** [semear@secrel.com.br](mailto:semear@secrel.com.br)

**Página web:** [www.semear.ce.gov.br](http://www.semear.ce.gov.br)

**Nombres y siglas de otras instituciones vinculadas al proyecto**

**Tipo de institución:** Prefeitura Municipal do Aracati.

**Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto:** Políticas públicas na área de educação, cultura, meio ambiente, saúde, ação social, desenvolvimento, etc.

**Año de creación:** 1843.

**Personería jurídica:** Prefeitura Municipal.

**Dirección:** Rua Santos Dumont, 1140 - Centro.

☎ Augusto Álvaro Jerônimo Gomes, Raimundo Félix de Lima (Ray Lima), Programa Zumbi de Desenvolvimento das Aprendizagens.  
(88)421 22 84; 421 15 48 ou [semear@secrel.com.br](mailto:semear@secrel.com.br)

## **B) DATOS DEL PROYECTO**

**Nombre:** Programa Zumbi de Desenvolvimento das Aprendizagens.

**Objetivo general:** Animar e dar suporte à política municipal de educação, favorecendo a criação de ambientes escolares alegres e prazerosos, desenvolvendo atividades culturais, artísticas e desportivas, de comunicação e educação ambiental, além da formação continuada dos educadores com o Ciclo de Palestras e Debates, tornando Aracati Um Ambiente Educativo em Construção.

### **\*Metas principais:**

Ampliação e qualificação das ações educativas de arte e esporte para 37 escolas; Continuidade das ações do Ônibus Multimídia Zumbi com animação, incentivo e construção da leitura e da escrita em 80 e formação de núcleos de leitura em 70 escolas nos próximos quatro anos;

Difusão das produções escolares, melhoria e ampliação das ações do Circo Zumbi; Continuidade e aperfeiçoamento da Ação Zumbi de Formação para o Desenvolvimento Humano, com destaque para o Ciclo Zumbi de Palestras e Debates, a formação continuada dos educadores de arte e esporte e da equipe do Programa Zumbi; Continuidade do Sistema de Informação e Comunicação Escolar – SICES - produção de jornais escolares; formação das equipes das rádios FM escolares; melhoria do funcionamento da página Web e plantão Zumbi; sinalização e criação de murais das escolas municipais; produção do vídeo Zumbi; produção da revista Zumbi; publicação das palestras do Ciclo de Palestras e Debates;

Continuidade e intensificação da Ação Zumbi-Reci de Educação Ambiental, com destaque para as oficinas de reciclagem de papel, os programas da FM Malazartes e as trilhas ecológicas da APA de Canoa Quebrada; Melhoria e aperfeiçoamento das ações do Círculo de Acompanhamento, Avaliação e Desenvolvimento Artístico-Pedagógico; Busca de novos parceiros para dar suporte e sustentação às ações do Programa Zumbi para os próximos quatro anos.

### **\*Resultados esperados:**

Aperfeiçoamento das ações do Programa Zumbi no espaço escolar para sua consolidação e sustentabilidade;

Ampliação do universo de leitura dos aprendentes, facilitadores e população local; Aprofundamento da interação com outras experiências significativas em nível de Brasil e América Latina, principalmente através da Iniciativa Comunidade de Aprendizaje;

Possibilitar ao educador ser mais artista, ao artista mais educador;

Transformação do espaço escolar e de sua comunidade em ambiente de aprendizagens com alegria e prazer; em lugar de exercício pleno de produção de conhecimento e prática de cidadania; em verdadeiro centro receptor, produtor e difusor de culturas;

Propiciar no Aracati a criação de ambientes significativamente educativos que o fortaleçam e o tornem uma comunidade de aprendizagens com desenvolvimento humano;

A garantia de crianças, pais e educadores mais saudáveis, brincantes, produtores, felizes.

**\*Lugar donde se desarrolla:**

Principalmente nas escolas municipais e, ainda, em outros espaços como: Circo Zumbi, Ônibus

Multimídia Zumbi, Recicriância, Curso de Formação de Professores, SEMEAR, etc.

**\*Tipo de comunidad:** Praias, comunidades rurais e urbanas.

## Educação Ambiental em Caparaó: proposta de construção de uma comunidade de aprendizagem. Minas Gerais (Brasil)

### A) DATOS INSTITUCIONALES:

**País:** Brasil.

**Ciudad o localidad:** Belo Horizonte/Minas Gerais.

**Nombre y sigla de la institución que administra los fondos:** Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

**Tipo de institución:** Pública Federal.

**Ámbitos principales de trabajo:** Atividades de Ensino nos níveis fundamental, médio, profissionalizante, graduação e pós-graduação. Atividades de pesquisa e desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento e atividades de extensão que são caracterizadas pelas suas atuações foras dos limites territoriais da universidade e atuando em todos os níveis anteriormente citados.

**Año de creación:** 1927.

**Dirección:** Av. Antônio Carlos, 6627 Campus Pampulha - Prédio do Colégio Técnico Sala 114 – Belo Horizonte/Minas Gerais - Brasil CEP 31.270-901.

**Teléfono:** 55 31-3499 4943

**E-mail:** [proj-caparao@coltec.ufmg.br](mailto:proj-caparao@coltec.ufmg.br)

**Página web:** [www.ufmg.br](http://www.ufmg.br)

**Nombres y siglas de otras instituciones vinculadas al proyecto:**

Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis/Ministério do Meio Ambiente - IBAMA/MMA.

**Tipo de institución:** Pública Federal.

**Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto:** Políticas públicas de conservação e preservação do meio ambiente e educação ambiental.

**Año de creación:** 1989.

**Personería jurídica:** Jader Pinto de Campos Figueiredo (Representante em Minas Gerais).

**Dirección:** Av. Contorno, 8121 Santo Agostinho Belo Horizonte/MG CEP: 30.110-120.

Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - SEE-MG.

**Tipo de institución:** Pública Estadual.

**Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto:** Políticas públicas de educação no Estado de Minas Gerais.

**Año de creación:** 1930.

**Personería jurídica:** Murílio de Avelar Hinguel (Secretário Estadual de Educação de Minas Gerais).

**Dirección:** Av. Amazonas, 5855 Gameleira - Belo Horizonte/MG CEP: 30.510-000. Centro de Pesquisas René Rachou/Fundação Oswaldo Cruz - CPQRR/FIOCRUZ.

**Tipo de institución:** - Público Federal.

**Ambitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto:** Pesquisa em Saúde Pública.

**Año de creación:** 1955.

**Personería jurídica:** Roberto Sena Rocha (Diretor).

**Dirección:** Av. Augusto de Lima, 1715 Barro Preto Belo Horizonte/MG 30.000-000.

Prefeitura Municipal de Alto Caparaó - PMAC.

**Tipo de institución:** Pública Municipal.

**Ambitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto:** Políticas públicas municipais e gestão.

**Año de creación:** 1997.

**Personería jurídica:** Delfino José Emerich (Prefeito Municipal).

**Dirección:** Rua Luciano Breder, 15 Liberdade Alto Caparaó/MG CEP: 36.836-000. Prefeitura Municipal de Caparaó - PMC.

**Tipo de institución:** Pública Municipal.

**Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto:** Políticas públicas.

**Año de creación:** 1963.

**Personería jurídica:** Itayr Horste Pinheiro (Prefeito Municipal).

**Dirección:** Praça Sebastião Olímpio Moreira, 135 1º andar Caparaó/MG CEP: 36.834-000.

Centro Mineiro de Estudos Epidemiológicos e Ambientais - CEMEA.

**Tipo de instituição:** Organização Não Governamental.

**Ambitos principais de trabalho con incidencia en el proyecto:** Estudos epidemiológicos e ambientais.

**Año de creación:** 2000.

**Personería jurídica:** Waltency Roque de Sá (Diretor).

**Dirección:** Eua Dona Cecília, 33 Serra Belo Horizonte/MG CEP 32.220.070.

☎ Marcos Antonio Nicácio, e-mail: proj-caparao@coltec.ufmg.br;  
55-31-3499 4943.

## B) DATOS DEL PROYECTO

**Nombre:** Educação Ambiental em Caparaó: proposta de construção de uma comunidade de aprendizagem.

### **Objetivo general:**

O projeto propõe reforçar o trabalho interativo e articulado (permanente e em serviço) entre os vários parceiros e agentes sociais que se propõem a participar, visando à construção de conhecimento e cultura para o desenvolvimento comunitário e melhoria da qualidade de vida através de uma intervenção sistêmica nas áreas da educação, saúde, cultura, memória histórica e trabalho. Busca a construção de uma comunidade educativa onde as instituições e as pessoas se educam e são educadoras, em uma formação para a ação autônoma e continuada, na tessitura de uma rede de intercâmbio, no fortalecimento do desenvolvimento comunitário, através da construção "aberta" da escola, das casas de cultura e bibliotecas municipais bem como da zona histórica do Parque Nacional do Caparaó.

### **\*Metas:**

Esperamos construir modelos e procedimentos educativos que envolvam diversos agentes das comunidades, para construir uma rede de aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento comunitário e qualidade de vida através da capacitação em áreas de trabalho (educação, saúde, meio ambiente, cultura, memória histórica).

#### *1. Curso de Aperfeiçoamento e projetos pedagógicos nas escolas:*

busca a formação de professores dos dois municípios no Curso de Aperfeiçoamento com destaques para os domínios dos sentimentos, conhecimentos e valores, devendo contar com a participação de funcionários das escolas, pais e alunos.

*2. Seminários, cursos, encontros e conferência municipal na área da Educação:* busca o estabelecimento de um espaço para uma rede de intercâmbio de experiências, dificuldades, informações, dados, metodologias de trabalho e outros entre professores, alunos e técnicos das Instituições participantes e convidadas; para construir um currículo contextualizado e com significativo respeito à realidade local e regional; busca a formação dos recursos humanos locais da educação (professores, membros efetivos e suplentes dos Conselhos Municipais de Educação e demais representantes locais e da região que se interessam por esta área).

3. *Seminários, cursos e encontros na área da Memória Histórica, produção do Livro Memória e apoio à Zona Histórica*: visa a pesquisa da memória histórica da região e posteriormente da elaboração do Livro-Memória; busca o apoio à preservação e desenvolvimento da Zona Histórica do Parque Nacional do Caparaó.

4. *Seminários, cursos e encontros na área da cultura e apoio às Casas de Cultura e Bibliotecas Municipais*: busca o apoio à preservação e ao desenvolvimento das Casas de Cultura e Bibliotecas Municipais; visa o desenvolvimento de Jornadas Culturais nas comunidades rurais e urbanas através de atividades de recreação, expressão, comunicação, troca.

5. *Seminários, cursos, encontros e conferência municipal na área da Saúde*: busca a formação dos recursos humanos locais da saúde em cursos de atualização nas áreas de educação para a saúde, saúde ambiental e outras, nas conferências municipais da saúde, etc.

6. *Seminários, cursos, encontros e conferência municipal na área do Meio Ambiente*: busca a formação dos recursos humanos locais de meio ambiente em cursos de atualização nas áreas de educação ambiental, saúde ambiental, gestão ambiental e outras.

7. *Estágio Rural para alunos do COLTEC e trabalhos comunitários para alunos do Curso Médio local*: busca a formação de um ambiente propício à interação entre alunos do COLTEC e os jovens das comunidades locais em um processo contínuo de intercâmbio de informações em todas as áreas de atuação do projeto; de identificação, expressão e articulação de interesses e problemas de temas dos jovens.

**\*Resultados esperados:**

Incremento significativo na capacidade de organização, participação e autogestão de suas iniciativas, tendo reforçado o trabalho interativo e articulado entre os vários parceiros e agentes sociais, que visa o desenvolvimento comunitário, a melhoria da qualidade de vida e construção de uma comunidade educativa e de modelos e procedimentos educativos que envolvam diversos agentes das comunidades no exercício contínuo de uma rede de aprendizagem.

**Lugar donde se desarrolla:** Municípios de Caparaó e Alto Caparaó no Estado de Minas Gerais -Brasil.

**Tipo de comunidad:** Comunidade urbana e rural com economia baseada na produção agropecuária.

## Integrar pela Educação. São Paulo (Brasil)

**A) DATOS INSTITUCIONALES:**

**País:** Brasil.

**Ciudad o localidad:** São Paulo - SP.



**Nombre y sigla de la institución que administra los fondos:** Ação Educativa.

**Tipo de institución:** ONG.

**Ámbitos principales de trabajo:** presta orientação pedagógica, forma educadores, faz estudos e publicações sobre educação básica, subsidiando profissionais de escolas públicas e participantes de grupos populares.

**E-mail:** [acaoeduca@acaoeducativa.org](mailto:acaoeduca@acaoeducativa.org)

**Homepage:** [www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org)

**Año de creación:** 1994.

**Dirección:** rua General Jardim 660 Vila Buarque 01223-010 São Paulo SP.

**Teléfono:** 55-11-3151-2333

**E-mail:** [acaoeduca@acaoeducativa.org](mailto:acaoeduca@acaoeducativa.org)

**Página web:** <http://www.acaoeducativa.org>

**Nombres y siglas de otras instituciones vinculadas al proyecto:** Ação Comunitária Paroquial do Itaim Paulista.

**Tipo de institución:** associação comunitária.

**Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto:** Faz educação complementar de crianças com idade de 6 a 14 anos nos períodos do dia em que não estão freqüentando a escola, em quatro centros do programa Gente Jovem da Prefeitura do Município de São Paulo. Mantém também o Centro de Cultura e Convivência Juvenil, local de recreação, expressão e formação profissional de pessoas a partir dos 15 anos.

**Año de creación:** 1982.

**Personería jurídica:** sociedade civil sem fins lucrativos.

**Dirección:** Rua Ipê do Campo 7 Jd. Carolina 08151-390 São Paulo SP tel (11) 6561-7172.

Associação Ética e Arte na Educação.

**Tipo de institución:** associação comunitária.

**Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto:** Organiza e mobiliza jovens, famílias e professores de diferentes escolas públicas da Vila Progresso (São Miguel e Itaquera), fazendo, aprendendo e ensinando teatro, música e dança, bem como capacitando para o trabalho e para administrar organizações sem fins lucrativos.

**Año de creación:** 1999.

**Personería jurídica:** sociedade civil sem fins lucrativos.

**Dirección:** Rua Carlo Manelli 154 Guaianazes 08430-210 São Paulo SP tel (11) 6135-0748.

**E-mail:** [eticaearte@yahoo.com.br](mailto:eticaearte@yahoo.com.br)

**Home page:** [www.geocities.com/eticaarte](http://www.geocities.com/eticaarte)

Escola Estadual Condessa Filomena Matarazzo.

**Tipo de institución:** escola de ensino médio.

**Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto:** Implementa processos de planejamento participativo da educação com profissionais da escola, alunos e familiares, juntamente com atividades de rádio, teatro, poesia, informática, vídeo e biblioteca com a comunidade.

**Año de creación:** 1961.

**Personería jurídica:** escola pública.

**Dirección:** Av. Paranaguá 472 Ermelino Matarazzo 03806-000 São Paulo SP tel. (011) 206-4188.

**E-mail:** [filomena@filomenamatarazzo.com.br](mailto:filomena@filomenamatarazzo.com.br)

[www.filomenamatarazzo.com.br](http://www.filomenamatarazzo.com.br)

Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Carlos de Andrada e Silva.

**Tipo de institución:** escola de ensino fundamental.

**Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto:** Implementa processos de planejamento participativo da educação com profissionais da escola, alunos e familiares, juntamente com atividades de música e dança afro-brasileira, horta e jardim, xadrez, serviços de apoio à aprendizagem e geração de renda com reciclagem de resíduos.

**Año de creación:** 1978.

**Personería jurídica:** escola pública.

**Dirección:** Rua Baltazar Santana 365 Jardim Planalto 08040 420 São Paulo SP Telfax (011) 297-1899/297-1553.

**E-mail:** [antoniocarlosdeandradeasilva@ig.com.br](mailto:antoniocarlosdeandradeasilva@ig.com.br)

Fórum de Educação da Zona Leste.

**Tipo de institución:** fórum de debates.

**Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto:** Realiza reuniões e seminários sobre temas de política educacional, difundindo informações e publicações, promovendo o encontro de estudiosos e autoridades com as pessoas comuns que fazem a educação no cotidiano: profissionais de escolas, estudantes e líderes comunitários.

**Año de creación:** 1993.

**Personería jurídica:** grupo não formal.

**Dirección:** Av. Paranaguá 472 Ermelino Matarazzo 03806-000 São Paulo SP ormal.

Núcleo Cultural Força Ativa.

**Tipo de institución:** grupo juvenil.

**Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto:** Desenvolve a consciência política de jovens afrodescendentes pelo incentivo à prática da música (especialmente o rap), cursos sobre direitos humanos, debates em escolas públicas, grupos de estudo e implantação de biblioteca comunitária.

**Año de creación:** 1989.

**Personería jurídica:** grupo não formal.

**Dirección:** Caixa Postal 53815 CEP 08251-970 São Paulo SP.

**Home page:** [www.geocities.com/athens/cyprus/3465/](http://www.geocities.com/athens/cyprus/3465/)

☎ Elie Ghanem, tel(11)3151-2333; e-mail: [elie@acaoeducativa.com.br](mailto:elie@acaoeducativa.com.br)

## **B) DATOS DEL PROYECTO**

**Nombre:** Integrar pela Educação.

**Objetivo general:** Gerar novos sentidos para a educação escolar.

### **\*Metas:**

Aumentar a influência de alunos e familiares – com assessoria e formação de educadores para formularem e implementarem atividades educacionais, que dialoguem e envolvam os diferentes grupos nas decisões sobre a educação que se realiza na escola. Fortalecer o Fórum de Educação da Zona Leste – tratando de temas de política educacional com professores, estudantes e líderes comunitários para que, com uma noção mais precisa desses assuntos, interajam com as autoridades públicas na tomada de providências e oferta de condições que melhorem nossa educação. Reconstruir relações – com práticas educacionais artísticas e associativas de alunos, professores e outros moradores das comunidades, traduzindo temas de seu interesse em atividades teatrais, musicais, coreografias ou artes plásticas, ampliando o uso de bibliotecas, laboratórios de informática e auditórios das escolas públicas, tornando-as lugares de formação e aglutinação dos produtores culturais locais.

Manter relação ativa com os meios de comunicação de massa – com as organizações do projeto desenvolvendo seus próprios boletins, assim como fornecendo notícias e análises a TVs e rádios comunitárias ou comerciais e a jornais impressos locais e outros.

### **\*Resultados esperados:**

Redefinir a educação escolar, atribuindo a esta um novo sentido e levando em conta que nem o Estado nem os círculos de especialistas são capazes de propor e realizar sozinhos as mudanças requeridas nos sistemas públicos de ensino, sendo necessário compor um campo de debates, práticas e formação de consensos com a população.

**Lugar donde se desarrolla:** Zona Leste do município de São Paulo.

**Tipo de comunidad:** periferia urbana.

## Participación comunitaria como estrategia para abordar el problema del trabajo infantil y falta de oportunidades para los jóvenes en la comuna de Cerro Navia. Santiago de Chile (Chile)

### A) DATOS INSTITUCIONALES:

**País:** Chile.

**Ciudad o localidad:** Santiago.

**Nombre y sigla de la institución que administra los fondos:** Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

**Tipo de institución:** Organismo No Gubernamental ( ONG) y Centro Académico Independiente (CAI).

**Ámbitos principales de trabajo:** La misión institucional es “contribuir a la construcción de una sociedad más justa en el contexto de un cambio de época a través de la educación, entendida como un movilizador por excelencia del desarrollo del ser humano en sociedad”.

**Las áreas de trabajo son:** Educación, infancia y comunidad; Educación, género y ciudadanía, Gestión y Desarrollo Local, Educación, jóvenes y adultos. Diversos proyectos se desarrollan en estas diferentes áreas en los cuales se realiza investigación, experimentación y/o docencia; acciones que se dirigen a docentes, directivos, jóvenes, niños.

**Año de creación:** 1971.

**Dirección:** Enrique Richards 3344. Ñuñoa. Santiago.

**Teléfono:** 56-2-2096644.

**E-mail:** [piie@academia.cl](mailto:piie@academia.cl)

**Página web:** [www.piie.cl](http://www.piie.cl)


**Nombres y siglas de otras instituciones vinculadas al proyecto:** Corporación Municipal de Educación y Salud de Cerro Navia.

**Tipo de institución:** Municipal, de derecho privado.

**Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto:** Organismo sostenedor y gestor de la educación municipal de la comuna de Cerro Navia, en los niveles de educación parvularia, básica y media y de adultos.

**Año de creación:** 1985.

**Personería jurídica:** Decreto 388 del 22 de mayo de 1986.

 Flavia Fiabane. 56-2-2096644. E-mail: [ffiabane@academia.cl](mailto:ffiabane@academia.cl)

### B) DATOS DEL PROYECTO

**Nombre:** Participación Comunitaria como estrategia para abordar el problema del trabajo infantil y falta de oportunidades para los jóvenes en la comuna de Cerro Navia.

**Objetivo general:** Incidir, a través del enriquecimiento del espacio educativo, en el mejoramiento de la calidad de vida presente y futura de niños y jóvenes focalizando la atención en los niños que trabajan y aquellos que están en riesgo de deserción o que han desertado.

**\*Metas:** Influir en fortalecer una política comunal donde la calidad de vida de niños y jóvenes sea un objetivo importante, realizando acciones de discriminación positiva a favor de niños y jóvenes en situaciones de mayor fragilidad.

Cuantificar el número de niños entre 6 y 12 años que están en la categoría de trabajadores infantiles, en 5 escuelas de la comuna de Cerro Navia.

Diseñar e implementar estrategias de prevención de la deserción escolar en cinco establecimientos de enseñanza básica de la comuna de Cerro Navia.

Realizar un diagnóstico que permita identificar las razones/motivos,/causas de niños de enseñanza básica y de jóvenes de enseñanza media para desertar.

Diseñar e implementar una estrategia de atención educativa para que desertores de la educación básica logren terminar su ciclo de escolaridad básica.

Diseñar e implementar estrategias de apoyo a la gestión escolar en cinco establecimientos educativos con el objetivo de mejorar su oferta educativa.

Experimentar estrategias de apoyo comunitario al mejoramiento de la calidad de vida de niños y jóvenes.

**\*Resultados esperados:**

En términos generales los resultados esperados como producto de la intervención, se expresan en dos dimensiones. En términos de acción se pretende mejorar las experiencias escolares de niños y jóvenes a través del enriquecimiento de las experiencias educativas al interior de los establecimientos y, para aquellos que están fuera del sistema escolar, diseñar estrategias que permitan su reincorporación. A nivel de investigación, en relación al trabajo infantil, se espera visibilizarlo y problematizarlo; explorando estrategias que impliquen apoyo tanto en la escuela como fuera de ella para los niños en esta situación. Respecto de la deserción escolar, identificar factores que la causan de modo de proponer acciones de prevención.

Contribuir a generar y/o fortalecer una red institucional que apoye el mejoramiento de la calidad de vida de niños y jóvenes.

Realizar acciones de enriquecimiento de los espacios escolares con el objetivo de aumentar las condiciones de retención de niños y niñas.

Realizar acciones de "reincorporación" de desertores que contemplen tanto nivelación de estudios como mejoramiento de la autoestima, desarrollo personal.

Generar estrategias de prevención de la deserción tanto en educación básica como en educación media.

Lugar donde se desarrolla: Cerro Navia, comuna urbano popular ubicada en el sector poniente de Santiago.

**Tipo de comunidad:** El proyecto se implementa en un sector de la comuna de Cerro Navia, el cual fue elegido por concentrar un conjunto de problemas existentes en la comuna. Ésta presenta índices de desarrollo en muchos casos más bajos que el del resto del país. Por ejemplo, la tasa de analfabetismo es casi un pun-

to mayor que la del país, lo mismo ocurre con el promedio de escolaridad de la población adulta. En términos de ingresos propios la comuna tiene muy pocos ya que prácticamente carece de actividad económica local por la cual reciba impuestos. Está entre las seis comunas más pobres de la Región Metropolitana, en la que existen en total 52 comunas.

En términos de organización y participación social, si bien existe una larga tradición, lo que se observa hoy son innumerables dificultades para lograr la participación de los habitantes en organizaciones. Esto ocurre en las organizaciones formales –como Juntas de Vecinos– y, en las organizaciones informales la participación parece ser esporádica, puntual. Si bien es la comuna del gran Santiago que reúne mayor población de origen mapuche esto no logra ser un agente fuertemente aglutinador ni movilizador social.

## Gestión Participativa en Educación-Kelluwün Temuco (Chile)

### A) DATOS INSTITUCIONALES:

**País:** Chile.

**Ciudad o localidad:** Temuco, región de La Araucanía.

**Nombre y sigla de la institución que administra los fondos:** Universidad de La Frontera/Departamento de Educación/Fundación Desarrollo Educacional La Araucanía (UFRO/FUDEA).

**Tipo de institución:** Universidad/Educación Superior.

**Ámbitos principales de trabajo:** Investigación, docencia, extensión.

**Año de creación:** 1980.

**Dirección:** Montevideo 0720, Temuco, Región de La Araucanía, Chile.


**Teléfono:** (56)(45) 734010.

**E-mail:** [kelluwun@ufro.cl](mailto:kelluwun@ufro.cl)

**Nombres y siglas de otras instituciones vinculadas al proyecto:**

**Tipo de institución:** Municipalidad de Ercilla – Departamento de Administración de la Educación Municipal.

**Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto:** Administración Educacional.

 Guillermo Williamson C., e- mail: [gwilliam@ufro.cl](mailto:gwilliam@ufro.cl)

### B) DATOS DEL PROYECTO

**Nombre:** Gestión Participativa en Educación-Kelluwün.

**Objetivo general:** Promover la Participación Social, la Gestión y Cultura Democrática y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en las comunidades locales y educativas del Municipio de Ercilla.

**\*Metas:** Lograr que por lo menos 12 comunidades educativas y locales del Municipio de Ercilla participen activamente de la propuesta, acción y resultados del Proyecto.

**\*Resultados esperados:** Sistema de Educación Municipal (11 comunidades educativas y locales) con Proyectos Educativos Institucionales (PEI) pertinentes y participativos; profesores/as perfeccionados en EIB; comunidades indígenas con cultura tradicional recuperada en diversos grados; organización de la demanda social por educación; mejoramiento de la calidad y pertinencia del currículo.

**Lugar donde se desarrolla:** Municipio de Ercilla-IX Región de La Araucanía.

**Tipo de comunidad:** Principalmente comunidades indígenas y rurales, así como dos pueblos y una ciudad pequeña.

## Fortalecimiento de la actoría de niños, niñas, adolescentes y jóvenes del Valle San Rafael, Esmeraldas (Ecuador)

### A) DATOS INSTITUCIONALES:

**País:** Ecuador.

**Ciudad o localidad:** Esmeraldas - Valle San Rafael.

**Nombre y sigla de la institución que administra los fondos:** CECAFEC – Centro Ecuatoriano de Capacitación y Formación de Educadores de la Calle.

**Tipo de institución:** Corporación sin fines de lucro.

**Ámbitos principales de trabajo:** Formación-Investigación-Asistencia Técnica y Consultoría en temas relativos a capacitación, educación, metodologías, materiales educativos, etc.

**Año de creación:** 1992.

**Dirección:** Lizardo García 121 y 12 de Octubre.

**Teléfono:** 239791-239792-239790.

**E-mail:** [cecafec1@cecafec.org.ec](mailto:cecafec1@cecafec.org.ec)

**Página web:** [www.cecafec.org.ec](http://www.cecafec.org.ec)

**Nombres y siglas de otras instituciones vinculadas al proyecto:**


**Tipo de institución:** Fundación sin fines de lucro.

**Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto:** Organización Juvenil, Formación de Jóvenes.

**Año de creación:** agosto de 1997.

**Personería jurídica:** 2195 del Ministerio de Bienestar Social – Agosto de 1999.

**Dirección:** Tolita 1, Manzana No. 24, Villa No. 25. Por la calle del PAI.

 Nelsy Lizarazo, 06-702771 ó 704207.

## B) DATOS DEL PROYECTO

**Nombre:** Fortalecimiento de la actoría de niños, niñas, adolescentes y jóvenes del Valle San Rafael.

**Objetivo general:** Fortalecer el protagonismo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes del Valle San Rafael, en los diversos ámbitos en los que se desarrolla su vida cotidiana, incidiendo en la transformación de dichos ámbitos como espacios de reconocimiento y valoración de niños y jóvenes como sujetos y actores de su propia vida y de la vida comunitaria.

### \*Metas:

**Componente organizativo-juvenil:** Cuatro organizaciones juveniles con proyectos en marcha y articulando a su alrededor comunidades de aprendizaje en sectores específicos del Valle San Rafael.

Cuatro organizaciones juveniles con proyectos en marcha e iniciando la articulación de comunidades de aprendizaje a su alrededor.

Diez organizaciones juveniles más en fase de organización y toma de iniciativas para articular, alrededor de ellas, a diversos actores comunitarios.

**Componente comunicativo:** 27 números del periódico *La Voz del Valle* registrando la vida comunitaria a lo largo de los tres años del proyecto.

10 boletines informativos circulando en ámbitos institucionales locales y nacionales.

Unidad Móvil de Perifoneo en actividad permanente de información y contacto en el Valle San Rafael.

**Componente formativo:** 100 maestros/as involucrados en propuestas formativas e implementando transformaciones concretas en sus prácticas de aula.

250 padres y madres participando en espacios formativos y logrando transformaciones concretas en su vida familiar.

100-150 jóvenes participando de manera activa y permanente en propuestas y espacios formativos juveniles.

### \*Resultados esperados:

Jóvenes del Valle San Rafael, en procesos organizativos sostenidos, protagonistas de iniciativas y dinámicas nuevas en su comunidad, tomando decisiones y asumiendo responsabilidades en su propia vida y en la vida comunitaria.

Escuelas y colegios del Valle San Rafael desarrollando procesos innovadores y transformadores de la relación educativa y las prácticas de aula y de escuela, desde un enfoque de reconocimiento a la actoría de niños y niñas.

Proyectos y actividades juveniles en marcha, movilizandoy articulando al conjunto de actores del Valle San Rafael.

Herramientas comunicacionales integradas a la vida del Valle, asumidas por protagonistas de la vida comunitaria y en desarrollo permanente.

Familias con climas afectivos favorecedores de un desarrollo saludable de sus niños/as, sus adolescentes y jóvenes.

Jóvenes con más herramientas personales y colectivas para enfrentar su pro-



pio proyecto de vida, su organización y el mejoramiento de su vida y la de sus comunidades.

Niños, niñas, adolescentes y jóvenes generando transformaciones concretas en su entorno familiar, escolar, comunitario, laboral y de pares.

Socialización de la experiencia de San Rafael a nivel local, entre autoridades, instituciones y organismos del ámbito educativo y de desarrollo comunitario en Esmeraldas.

**Lugar donde se desarrolla:** Valle San Rafael.

**Tipo de comunidad:** urbana-rural /marginal.

## Furcy como feria de aprendizaje. Furcy (Haití)

### A) DATOS INSTITUCIONALES:

**País:** Haití.

**Ciudad o localidad:** Port-au-Prince.

**Departamento o provincia:** Departement De L'Ouest.

**Nombre y sigla de la institución que administra los fondos:** Universite Quisqueya (UNIQ).

**Tipo de institución:** Universidad (y tiene personería jurídica).

**Ámbitos principales de trabajo:** teaching, research.

**Año de creación:** 1990.

**Dirección:** Blvd. Herry Truman et Rue Charerco, Port-au-Prince, Haití, (P.O. Box 796, Port-au-Prince, Haití).

**Teléfono:** (509) 221-6809, (509) 222-9002, (509) 222-9103. Fax: (509) 221-6809.

INSTITUCIÓN N° 1

**Nombre:** Ministère de L'Education, De La Jeunesse et des Sports D'Haití (MENJS).

**Tipo de institución:** gouvernemental.

**Ámbitos principales de trabajo:** Coordination Nationale de l'Education.

**Dirección:** Rue Dr. Audin, Port-au-Prince, Haití.

**Teléfono:** (509) 222-9732, (509) 223-4716, (509) 222-7535.

✉ Michaëlle A. Saint – Natus.

### B) DATOS DEL PROYECTO

**Nombre:** Furcy como feria de aprendizaje.

**Objetivos que se propone:**

- A nivel de la comunidad de Furcy y en comunidades similares, de un otro modo de ser como comunidad; una comunidad solidaria, instituyente como una comunidad de aprendizaje.

- A nivel de la universidad, de un nuevo pensamiento en educación, que impacte positivamente en su acción de formación, investigación y de servicios a la comunidad.

**Metas del proyecto:**

El proyecto pretende desarrollar un programa de educación a todos los niveles de tipo formal y no formal en una pequeña comunidad de Haití. Se realizará en acuerdo con las aspiraciones y necesidades de la población y tratará de fortalecer las relaciones de aprendizaje dentro de todos los tipos de escuelas, niveles y edades para propulsar su desarrollo y aumentar sus posibilidades de acción.

El proyecto consiste en:

- Actividades pedagógicas diversificadas y demostraciones dirigidas a todos los niveles escolares, procurando reforzar la capacidad de los alumnos y de la población para resolver sus problemas de productividad.
- Acciones de motivación de maestros, alumnos y población.
- Acciones de divulgación.
- Actividades de investigaciones universitarias por los estudiantes y profesores que producirán artículos, tesis, informaciones y observaciones.
- Actividades para mejorar la capacitación de los residentes de la zona, de los alumnos y del sistema escolar formal y no formal.
- El proyecto desea que:
  - Los maestros se capaciten.
  - Los alumnos y estudiantes aprenden a estudiar de manera diferente.

Por esta razón, serán utilizadas diferentes estrategias de formación. Porque hay:

- una necesidad de verificar si la enseñanza ofrecida es comprendida;
- la necesidad de crear un lugar donde los alumnos pueden probar sus conocimientos, explicarlos, transmitirlos a otros tanto en forma escrita como oral.

Además de la visión tradicional de la evaluación que sería formal. El proyecto desea introducir formas invocatorias de evaluación.

**Lugar donde se desarrollará:** Furcy, una pequeña localidad rural ubicada en la Sección Comunal de Souçailles, en el Departamento Oeste de Haití.

**Tipo de comunidad:** es una comunidad campesina agrícola más pobre donde las asociaciones comunitarias no están muy valoradas por las escuelas.

**Población a la que atenderá:** el proyecto va a servir a los niños, los jóvenes, los adultos. Todos son de origen negro. Alumnos, maestros, jóvenes, padres de familia, líderes comunitarios y estudiantes de la universidad Quisqueya van a trabajar en conjunto para organizar ferias de aprendizaje; y van a aprender, hacer investigaciones y demostraciones para enseñar a la comunidad, en general, nociones y actividades.

## La escuela como espacio de convergencia para la transformación educativa – LECECE. Querétaro (México)

### A) DATOS INSTITUCIONALES:

**País:** México.

**Ciudad o localidad:** Corregidora, Querétaro.

**Nombre y sigla de la institución que administra los fondos:** UAQ, Universidad Autónoma de Querétaro.

**Tipo de institución:** Universidad.

**Ámbitos principales de trabajo:** Docencia, Investigación y Extensión.

**Año de creación:** 1951.

**Dirección:** Cerro de las Campanas s/n, Centro Universitario, Querétaro, Qro.

**Teléfono:** (52 4) 216 3103, 216 1841.


**E-mail:** [sgarbus@sunserver.uaq.mx](mailto:sgarbus@sunserver.uaq.mx)

**Página web:** en construcción.

**Nombres y siglas de otras instituciones vinculadas al proyecto:**

**Tipo de institución:** Servicios de Educación Primaria del Estado de Querétaro.

**Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto:** Educación Básica.

 Sabina Garbus Fradkin, e-mail: [sgarbus@sunserver.uaq.mx](mailto:sgarbus@sunserver.uaq.mx); [s\\_garbus@yahoo.com](mailto:s_garbus@yahoo.com)  
Tel. Facultad de Psicología: (52 4) 2163103, (52 4) 2161841.

Tel. Celular: (52 4) 2194140, Tel. Particular: (52 4) 2350342.

### B) DATOS DEL PROYECTO

**Nombre:** La escuela como espacio de convergencia para la transformación educativa – LECECE.

**Objetivo general:** Crear estrategias que permitan una coparticipación y compromiso mutuo entre la comunidad y la escuela para mejorar la educación que se imparte en ellas, vinculándola con las necesidades propias de la comunidad, rescatando a la escuela como institución formadora de recursos humanos de y para la comunidad, así como agente de cambio que coadyuve en el desarrollo de la misma.

Crear redes de comunicación entre comunidades y entre escuelas que permitan intercambios de experiencias, propuestas e ideas. Con estos intercambios se pretende potenciar los contenidos escolares en nuevos espacios de funcionalidad.

Ubicar a la escuela como el eje articulador para la transformación comunidad - escuela - universidad.

Esto promueve, por un lado, una formación permanente de los docentes involucrados no sólo para la práctica sino en la práctica. Por otro lado, favo-

rece los aprendizajes continuos de alumnos, miembros de la comunidad y universitarios.

**\*Metas:**

Se pretende incidir en las formas de relación existentes entre profesores, alumnos, contenidos y comunidad, con el fin de dinamizar estas relaciones para fortalecer y darle sentido a los aprendizajes escolares como vehículo de transformación educativa y comunitaria.

**\*Nos proponemos:**

Que los profesores asuman la responsabilidad de su formación permanente, tanto en conocimientos académicos como didácticos.

Que los niños resignifiquen los contenidos escolares vinculándolos con su realidad social.

Que la comunidad vislumbre las posibilidades de la escuela para coadyuvar en el desarrollo comunitario.

Que maestros, alumnos y miembros de la comunidad puedan concebir los contenidos escolares como objetos socioculturales útiles en la resolución de problemas que se presentan en su quehacer y como generadores de nuevas interrogantes que amplíen su visión del mundo.

Que los participantes puedan acceder a otras manifestaciones culturales, formas de organización y conocimientos que no son usuales dentro de su comunidad.

Que los universitarios se formen a partir de una realidad particular sin perder de vista el contexto social, lo que permitirá formar profesionales de alto nivel para la intervención educativa, que puedan dar solución a problemas educativos que generan fracaso y deserción escolar.

Diseñar propuestas didácticas e impulsar su implementación.

Recuperar lo que ofrece la tecnología actual para producir material didáctico de apoyo y capacitar a los docentes en el uso y manejo de esos recursos.

Dar sentido a la Extensión, que constituye una de las funciones sustantivas de la Universidad, convirtiendo el servicio a la comunidad en un espacio de encuentro, donde el conocimiento generado por la institución impacte en las comunidades y esto, a su vez, enriquezca la formación de los profesionistas.

**\*Resultados esperados:**

Ampliar el número y tipo de actividades culturales y productivas con la participación de todos los sectores contemplados en este proyecto, que incidan fundamentalmente en el desarrollo de la comunidad.

Reducir los índices de fracaso escolar (reprobación, deserción).

Propiciar que cada vez haya más miembros de la comunidad que se involucren con la escuela.

Lograr un mayor número y diversidad de producciones, tanto escritas como audiovisuales, de los participantes, que enriquezcan el trabajo en el aula, en la escuela y/o en la comunidad, y que puedan ser utilizados, también, como medios de difusión de las experiencias.

**Lugar donde se desarrolla:**

Comunidades rurales y urbano populares pertenecientes al Municipio de Villa Corregidora, en el Estado de Querétaro.

**Tipo de comunidad:** Rural y urbana popular.

La zona en que se inserta este proyecto pertenece al Municipio de Villa Corregidora del Estado de Querétaro. Este Municipio está compuesto por 66 localidades de las cuales 64 son rurales con menos de 2500 habitantes.

Estas comunidades se caracterizan por tener un modo de producción agrícola de autoconsumo, lo que obliga a los padres de familia a buscar otras fuentes de ingreso fuera de la comunidad.

El nivel educativo de la población de jóvenes y adultos (15 años y más) que habita en el municipio se describe así: el 17% no tiene instrucción escolar, el 22% tiene primaria incompleta, el 22% concluyó primaria, lo cual nos indica que poco más del 60% de esta población tiene como máximo estudios de primaria.

En las comunidades de esta región se encuentran 13 escuelas públicas y una particular en donde laboran 85 profesores, cubriendo un total de 104 plazas. El 23% de las escuelas son multigrado (bidocentes y tridocentes). Entre las 13 escuelas dan atención a 3250 alumnos aproximadamente.

## Acción educativa para el desarrollo comunitario. San Antonio Siho, Yucatán (México)

**A) DATOS INSTITUCIONALES:**

**País:** México.

**Ciudad o localidad:** San Antonio Siho, Yucatán.

**Nombre y sigla de la institución que administra los fondos:** Investigación y Educación Popular.

Autogestiva, A. C. (IEPAAC).

**Tipo de institución:** Asociación Civil no Lucrativa.

**Ámbitos principales de trabajo:** Desarrollo Sustentable, Educación, Producción y Comercialización.

**Año de creación:** 1990.

**Dirección:** Calle 69ª No. 508 Dpto. 1 por 62 Centro. 97000 Mérida. Yucatán, México.

**Teléfono:** (52-9) 9 24 21 66.

**E-mail:** [iepa@laneta.apc.org](mailto:iepa@laneta.apc.org)

**Página web:** [www.laneta.apc.org/iepaac](http://www.laneta.apc.org/iepaac)

**Nombres y siglas de otras instituciones vinculadas al proyecto:** Coox-Baxa-Ha, S.S.S.

**Tipo de institución:** Organización civil de campesinos.

**Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto:** Educación, organización comunitaria.

**Año de creación:** 1991.

**Personería jurídica:** Sociedad de Solidaridad Social.

**Dirección:** Domicilio conocido, San Antonio Siho, Halachó, Yucatán, México.



Guillermo Alonso Angulo, e-mail: [jepa@laneta.apc.org](mailto:jepa@laneta.apc.org)

## **B) DATOS DEL PROYECTO**

**Nombre:** Acción educativa para el desarrollo comunitario.

### **Objetivo general:**

Comunidad de San Antonio Siho trabajando organizadamente en proyectos de desarrollo comunitario sustentable dentro del marco de un plan de desarrollo microregional.

**\*Metas:** Un programa educativo que vincule a las personas, proyectos e instituciones educativas en acciones que promuevan el desarrollo integral de la comunidad.

**\*Resultados esperados:** Una investigación temática sobre las formas mayas tradicionales de educación.

Un Centro de Capacitación y Formación y una Escuela de Alta Cultura Maya debidamente equipadas y operando adecuadamente. Programas educativos adecuados y aplicados a la formación de promotores. Programas educativos y de acción aplicados a los grupos de base y a las instituciones educativas.

Un modelo de formación y capacitación capaz de ser utilizado para el resto de la microregión y de la Península.

**Lugar donde se desarrolla:** San Antonio Siho, Yucatán, México.

**Tipo de comunidad:** Rural-indígena maya.

## **Red de Comunidades de Aprendizaje:**

Propuesta para el fortalecimiento de procesos locales de autonomía social en comunidades indígenas y campesinas de México. Zautla, Puebla (México)

## **A) DATOS INSTITUCIONALES:**

**País:** México.

**Ciudad o localidad:** Zautla, Puebla (Sierra Norte de Puebla).

**Nombre y sigla de la institución que administra los fondos:** Asociación Civil – Centro de Estudios para el Desarrollo Rural – Promoción y Desarrollo Social CESDER-PRODES, A.C.

**Tipo de institución:** Organismo no gubernamental para el desarrollo, sin fines de lucro.

**Ámbitos principales de trabajo:** Educación formal y comunitaria; formación continua de docentes; impulso, apoyo y asesoría para acciones comunitarias de desarrollo en las temáticas de producción alimentaria (agropecuaria); medio ambiente; salud, nutrición y bienestar familiares y comunitarios; impulso y apoyo a microempresas; microcrédito y sistemas de autofinanciamiento; organización comunitaria, derechos humanos, ciudadanos, de la mujer y de los pueblos indios; ciudadanía y participación; desarrollo infantil.

**Año de creación:** 1982 (constituida legalmente en 1985).

**Dirección física:** Capolihtic s/n, Zautla, Puebla, MÉXICO.

**Postal:** A.P. 47, Tlatlauqui, Pue., 73900, MÉXICO.

**Teléfono:** (+52) (7)97 65638 (caseta de telefonía rural; dejar mensajes).

**E-mail:** [cesder@laneta.apc.org](mailto:cesder@laneta.apc.org)

**Página web:** <http://www.laneta.apc.org/cesder>

📧 Ulises Márquez Nava, e-mail: [cesder@laneta.apc.org](mailto:cesder@laneta.apc.org)

## B) DATOS DEL PROYECTO

**Nombre: Red de comunidades de aprendizaje:** Propuesta para el fortalecimiento de procesos locales de autonomía social en comunidades indígenas y campesinas de México.

**Objetivos generales:** Potenciar las acciones que en los procesos educativos comunitarios impulsan las organizaciones participantes para vincular en forma más completa y sistemática las necesidades de aprendizaje con el desarrollo de capacidades técnicas y políticas que fortalezcan la autonomía grupal.

Consolidar, sistematizar y difundir la experiencia de cuatro equipos comunitarios, con la finalidad de identificar los factores que determinan la mayor calidad del trabajo, potenciar su acción de transformación comunitaria y fortalecer los procesos de aprendizaje grupales y comunitarios que se generan a partir de la acción coordinada de agentes de cambio de diversas organizaciones.

Aterrizar y operacionalizar la perspectiva educativa planteada (operando actualmente en los niveles de educación media y superior), ampliando sus posibilidades de incidencia en el nivel de educación básica (inicial, preescolar y primaria).

**\*Metas:** Impulsar y apoyar en las comunidades procesos organizativos para la transformación de las condiciones de vida, y que generen procesos de aprendizaje colectivos e individuales.

Desarrollar procesos de investigación-acción que permitan la identificación-sistematización de necesidades educativas y de los procesos de aprendizaje que a partir de ellas se generen.

Desarrollar contenidos educativos, materiales y recursos mediadores de los procesos de aprendizaje, locales, adecuados y necesarios.

Consolidar procesos de trabajo en cuatro comunidades (localidades) que se

constituyan en *comunidades modelo* para generar efectos de demostración, en términos de comunidades de aprendizaje.

Desarrollar la metodología de trabajo de los equipos comunitarios que impulsan Comunidades de Aprendizaje.

Ampliar y consolidar las estrategias pedagógicas de los modelos educativos impulsados por las organizaciones participantes en la región, así como la perspectiva de educación rural que se ha desarrollado.

Generar procesos de investigación educativa que amplíen perspectivas y propuestas.

Formar recursos humanos, técnicos y profesionales, como promotores-educadores en la perspectiva de las Comunidades de Aprendizaje.

**\*Resultados esperados:** Generar un proceso amplio de participación local para discutir y analizar los problemas de la comunidad, plantear imágenes de “vida buena” y proponer comunitariamente o por grupos, “proyectos colectivos de felicidad” en la forma de un Plan Estratégico de Acción.

Establecer formas e instancias de organización de los sujetos sociales regionales y de la comunidad, así como formas de articulación para la realización de los proyectos, en cada comunidad y en su conjunto.

Realización y actualización periódica de autodiagnósticos comunitarios para determinar necesidades de aprendizaje individuales y colectivas que permitan determinar programas educativos comunitarios.

Incorporar a las propuestas de educación formal de las comunidades y las organizaciones participantes las necesidades de aprendizaje, ampliándolas, reformulándolas y/o validándolas.

Elaborar y poner en marcha programas de educación y capacitación, que cuenten con propuestas de contenidos y su organización, y con materiales educativos para las escuelas y los grupos de trabajo de las organizaciones.

Fortalecer las organizaciones participantes desarrollado en cada uno de sus programas o instituciones un área de capacitación y formación, con la capacidad para ampliar su acción hacia otras comunidades.

Fortalecer a las comunidades del proyecto y al Cesder como instancias de producción, distribución y difusión de materiales educativos que den servicio a las comunidades y las escuelas de la región.

En las cuatro comunidades del proyecto se abordará el trabajo con el enfoque de Comunidades de Aprendizaje, determinado su programa educativo, realizando los procesos de aprendizaje, evaluando los beneficios individuales y comunitarios, articulando la educación formal con la no formal, con la participación de los sujetos sociales de cada comunidad de aprendizaje, y estableciendo modos permanentes de organización para asegurar su continuidad.

Sistematización e integración de metodologías para la instalación y desarrollo de comunidades de aprendizaje en comunidades rurales-indígenas de extrema pobreza y para el diseño curricular con base en unidades de trabajo educativo para el aprendizaje aplicable a los procesos de educación formal y no formal.

Sistematización de la experiencia, evaluando las posibilidades de ampliación, de-



terminando programas de trabajo para darle continuidad y expandir la propuesta a otras comunidades y con otros sujetos sociales.

Sistematizar la producción metodológica en relación con las cinco propuestas pedagógicas que ha desarrollado el Cesder, y formularla para su aplicación en términos de fundación pedagógica, de metodología y de didáctica, para procesos de educación formal básica.

Sistematizar la perspectiva educativa de las organizaciones en términos de propuesta ética (Dignidad, Identidad y Autonomía) y antropológico-social (Comunidad campesina y educación: papel de la educación hoy en la comunidad campesina e indígena).

Diagnosticar el desarrollo de habilidades del pensamiento en niños de educación básica de las comunidades, para utilizar sus resultados como base del diseño de propuestas educativas.

Desarrollo de procesos de investigación sobre formas de conocimiento y percepciones culturales en las comunidades campesinas de referencia, para alimentar las propuestas educativas.

Diseño y puesta en marcha de un programa de Diplomado en Diseño y Gestión de Sistemas de Educación Rural para la formación de los recursos humanos de las organizaciones participantes y abierto a otras.

**Lugar donde se desarrolla:** Comunidades de San Andrés Yahuitlalpan, Chilapa de Vicente Guerrero, Emiliano Zapata y Zautla, del Municipio de Zautla, Puebla, México.

**Tipo de comunidad:** Comunidades rurales con 50 % o más de población indígena.

**Nombres y siglas de otras instituciones vinculadas al proyecto:**

	Coordinadora Interregional Feminista Rural Comaletzin COMALETZIN, A.C.	Centros Infantiles Campesinos, Sociedad de Solidaridad Social CIC, SSS
Tipo de institución	Organización no gubernamental para el desarrollo, sin fines de lucro	Organización social predominantemente de mujeres campesinas e indígenas
Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto	Medio Ambiente, Género y desarrollo, Educación comunitaria, formación de líderes (mujeres), Salud	Actividades económicas y de bienestar para sus socios y comunidades donde tiene presencia
Año de creación	1992	1989
Personería jurídica	Asociación Civil	Sociedad de Solidaridad Social
Dirección	Camino a "", Tlatlauqui, Pue.	Domicilio conocido, Zautla, Pue.

## Red de Educación y Desarrollo. Villa El Salvador, Lima (Perú)

**A) DATOS INSTITUCIONALES:****País:** Perú.**Ciudad o localidad:** Distrito de Villa El Salvador, Zona Cono Sur, Departamento de Lima.

**Nombre y sigla de la institución que administra los fondos:** Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo: DESCO.

**Tipo de institución:** ONG.

**Ámbitos principales de trabajo:** Nacional (Lima, Arequipa, Huancavelica, Junín - Valle de Pichanaki).

**Año de creación:** 1965.

**Dirección:** León de la Fuente 110 Magdalena, Lima -17, Oficina central.

**Teléfono:** 2641316 oficina central / 4932174 Programa Urbano oficina Villa El Salvador.

**E-mail:** [carolina@urbano.org.pe](mailto:carolina@urbano.org.pe)

**Página web:** [www.desco.org.pe](http://www.desco.org.pe)

**Nombres y siglas de otras instituciones vinculadas al proyecto:**

**Tipo de institución:** Gobierno Local de Villa El Salvador.

**Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto:** educación, prevención, organización civil, planificación, evaluación, relaciones institucionales.

**Año de creación:** 1983.

**Dirección:** Sector 2 grupo 15 s/n Ruta "A" Lima -42.

☎ Mariana Llona, e-mail: [mariana@urbano.org.pe](mailto:mariana@urbano.org.pe)

## B) DATOS DEL PROYECTO

**Nombre:** Red de Educación y Desarrollo

Objetivos:

### a) Objetivo general:

Hacer de Villa el Salvador una comunidad educativa y de aprendizaje, que actúe a favor de su desarrollo.

### b (Objetivos específicos:

1.- Fortalecer el desarrollo local de Villa El Salvador a través de la dinamización y participación activa de la comunidad en la formulación e implementación de propuestas de educación y aprendizaje comunitario, y de la conformación de redes sociales pertinentes.

2.- Favorecer el mejoramiento de la práctica pedagógica para satisfacer adecuadamente las demandas educativas del distrito, y asumir metodologías diferenciadas de acuerdo a las capacidades, necesidades e intereses de los educados, y fortalecer la identidad del maestro.

3.- Fomentar y ejercitar competencias referidas a la participación comunitaria, la construcción de espacios y prácticas democráticas y la educación ciudadana, en los espacios formales de enseñanza y los de interacción social.

**\*Metas:** Contribuir al mejoramiento de la práctica pedagógica a través de la diversificación curricular y la elaboración de estrategias de formación continua.

- 8 proyectos BIP que aporten a la diversificación curricular financiados en escuelas públicas.

- Una publicación de las propuestas metodológicas de los proyectos BIPs financiados en el 2000.
- Un diagnóstico de la comunidad educativa elaborado.
- Un espacio de formación continua docente funcionando en una agencia municipal.

#### **Diseñar e impulsar un espacio de encuentro para la mejora de aprendizajes entre la escuela y la comunidad**

- Un proyecto de integración escuela comunidad elaborado y funcionando.
- Una estrategia de comunicación diseñada para el proyecto integración escuela comunidad.

#### **Sistematizar el proceso de concertación de agentes educativos para la mejora de la calidad educativa en VES**

- Sistematizar la experiencia de la Mesa de Educación.
- Un documento de sistematización sobre el proceso de concertación de los agentes educativos.

#### **Promover la Mesa de Juventud como espacio de concertación entre las organizaciones Juveniles, instituciones y el Gobierno Local**

- Un Plan de trabajo al 2001 de la Mesa de juventud elaborado.
- Un diagnóstico de la juventud local elaborado por la Mesa de Juventud.
- Una Mesa de Juventud funcionando permanentemente.

#### **Promover la Mesa de Educación como espacio de concertación de la comunidad educativa y el Gobierno Local**

- Un Plan de trabajo al 2001 de la Mesa de Educación elaborado.
- Un Plan de Educación Distrital elaborado.
- Una Mesa de educación funcionando permanentemente.
- Preparar la celebración del 2do Aniversario de la Mesa de Educación.
- Elaborar y publicar el Anuario de la Mesa de Educación.
- Publicación del Boletín de la Mesa de Educación.
- Una publicación del I Congreso Distrital de Educación.

#### **Fortalecer las capacidades de los jóvenes organizados**

- Elaborar y ejecutar un módulo de capacitación para jóvenes sobre sus necesidades de aprendizaje.

#### **Fortalecer las capacidades de gestión y concertación de la comunidad educativa**

- Los actores de la comunidad educativa se apropian de la propuesta de la Mesa de Educación.
- Consolidar un equipo de facilitadores de la comunicación.
- Ejecutar y monitorear el proyecto de la Escuela de líderes.
- Apoyar el Festival de los Derechos del Niño(a).
- Todos los agentes educativos de VES están representados en la Mesa de Educación.

- Participar en los equipos de trabajo de la Mesa de Educación y asesorarlos.

**\*Resultados esperados:**

- Contribuir al mejoramiento de la práctica pedagógica a través de la diversificación curricular y la elaboración de estrategias de formación continua.

- Diseñar e impulsar un espacio de encuentro para la mejora de aprendizajes entre la escuela y la comunidad.

- Sistematizar el proceso de concertación de agentes educativos para la mejora de la calidad educativa en VES.

- Promover la Mesa de Juventud como espacio de concertación entre las organizaciones juveniles, instituciones y el Gobierno Local.

- Promover la Mesa de Educación como espacio de concertación de la comunidad educativa y el Gobierno Local.

- Fortalecer las capacidades de los jóvenes organizados.

- Fortalecer las capacidades de gestión y concertación de la comunidad educativa.

**Lugar donde se desarrolla:** Distrito de Villa El Salvador, Lima.

**Tipo de comunidad:** Organizada y con tejido social dinámico.

## Proyecto Comunidad de Aprendizaje. Montevideo (Uruguay)

### A) DATOS INSTITUCIONALES:

**País:** Uruguay.

**Ciudad o localidad:** Montevideo.

**Nombre y sigla de la institución que administra los fondos:** Intendencia Municipal de Montevideo.

**Tipo de institución:** Gubernamental.

**Ámbitos principales de trabajo:** Políticas Sociales, Saneamiento, Tránsito, Urbanismo y Áreas Verdes, Atención primaria de Salud, Cultura.

**Año de creación:** 1947.

**Dirección:** Soriano 1402.

**Teléfono:** (598-2) 901.57.97.

**E-mail:** [padolimm@montevideo.com.uy](mailto:padolimm@montevideo.com.uy)

**Nombres y siglas de otras instituciones vinculadas al proyecto:**

1) El Tejano

**Tipo de institución:** Organización Comunitaria Barrial.

**Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto:** Gestión en Centros Juveniles, Comunidad, Medios de Comunicación Alternativos.

**Año de creación:** 1988.

**Personería jurídica:** Sí.

**Dirección:** Carlos Ma. Ramírez 867 – Montevideo.


2) Servicio de Orientación Vocacional Ocupacional (O.V.O.) Facultad de Psicología (UDELAR).

**Tipo de institución:** Universitaria.

**Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto:** Orientación Vocacional, Apoyo Docente, Coordinación Académica.

**Personería jurídica:** Sí.

**Dirección:** Mercedes 1737 - Montevideo.

 Susana Grunbaum, Pablo Mazzini, e-mail: [padolimm@montevideo.com](mailto:padolimm@montevideo.com)

## **B) DATOS DEL PROYECTO**

**Nombre:** Proyecto Comunidad de Aprendizaje.

**Objetivo general:** Mejorar el clima de convivencia dentro de los Centros Educativos y fortalecer la relación de estos con su entorno comunitario.

**\*Metas:** Que mejore el clima de convivencia dentro de los centros educativos de la zona y que disminuya la deserción.

Que exista mayor intercambio y comunicación entre familias, vecinos, comunidad y centros educativos. Que se forme una red local activa de apoyo al aprendizaje de todos, especialmente de los jóvenes.

Que las autoridades de la enseñanza estén informadas y comprometidas con las actividades del Proyecto.

**\*Resultados esperados:**

1.1 Con los jóvenes:

Jóvenes con mayor claridad acerca de su identidad y proyecto personal. Jóvenes con experiencia lúdico-expresiva. Jóvenes con mejores relaciones consigo mismos/as y con las/os otras/os.

Jóvenes opinando a través de medios de comunicación y actividades culturales. Jóvenes con mayor conocimiento sobre su crecimiento y desarrollo. Jóvenes con disminución de los trastornos de conducta. Jóvenes con mayor conocimiento acerca de los próximos pasos dentro del sistema educativo.

1.2 Con los docentes:

Docentes con mayor conocimiento sobre la realidad juvenil. Docentes con asesoramiento psicosocial sobre casos, grupos. Docentes con más herramientas lúdico-expresivas.

1.3 Con los padres, madres y referentes adultos:

Mayor conocimiento y comprensión sobre la realidad juvenil. Con mayor capacidad de educar en igualdad a hijas e hijos. Asesorados en aspectos psicosociales. Con mayor experiencia lúdico-recreativa y cultural.

1.4 Encuentros intergeneracionales. Jóvenes, docentes, padres y madres o referentes adultos, con experiencia de vínculos alternativos.

### 1.5 Con la comunidad:

Red local constituida de instituciones que prestan servicio a los jóvenes. Guía de servicios para los jóvenes sistematizada, publicada y accesible. Jóvenes, docentes y referentes adultos con mayor conocimiento de los diferentes servicios locales. Materiales elaborados por los jóvenes, publicados y distribuidos, en la zona y el Departamento. Promotores juveniles insertos activamente en las acciones del Proyecto. Actividades culturales, en los diferentes espacios de la red y en centros educativos, abiertas al barrio.

### 1.6 Con las autoridades de la enseñanza:

Participación de un delegado de dichos entes en el equipo de evaluación y seguimiento. Acceso a informes del proyecto. Visitas al proyecto.

**Lugar donde se desarrolla:** zona oeste de la ciudad.

**Tipo de comunidad:** Urbana de bajos recursos.

## Proyecto La Vega: Un barrio movilizado en torno a su propio proyecto educativo y cultural. Caracas (Venezuela)

### A) DATOS INSTITUCIONALES:

**País:** Venezuela.

**Ciudad o localidad:** Caracas.

**Nombre y sigla de la institución que tiene la Coordinación General del Proyecto:**

Fundación Apoyo a la Familia y a la Infancia (AFIN).

**Tipo de institución:** Fundación privada sin fines de lucro.

**Ámbitos principales de trabajo:** Desarrollo de Programas Sociales de Apoyo a la Familia.

**Año de creación:** 1993.

**Dirección:** Avenida Andrés Bello, Torre Fundación del Niño, Piso 7, Oficina 71, Caracas, Venezuela.

**Teléfono:** 58-212-5753146.

**E-mail:** [fundafin@yahoo.com](mailto:fundafin@yahoo.com)

**Nombre y sigla de la institución que administra los fondos:** Universidad Católica Andrés Bello (UCAB).

**Tipo de institución:** Universidad.

**Ámbitos principales de trabajo:** Programas académicos, de investigación y de extensión a la comunidad.

**Año de creación:** 1953.

**Dirección:** Avenida Intercomunal de Antímano, Montalbán, Caracas, Venezuela.

**Teléfono:** 58-212-4074455.

**E-mail:** [mmorales@ucab.edu.ve](mailto:mmorales@ucab.edu.ve)

**Página web:** [www.ucab.edu.ve](http://www.ucab.edu.ve)

**Otras instituciones vinculadas al proyecto**

**Nombre y siglas:** Asociación Civil Redes Escolares de Solidaridad (RECLAVE).

**Tipo de institución:** Asociación sin fines de lucro.

**Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto:** Atención de niños y adolescentes no escolarizados. Orientación a las familias.

Formación en artes y oficios de jóvenes y adultos.

**Año de creación:** 1998.

**Personería jurídica:** 1999.

**Dirección:** Calle 7 de Septiembre, Casa No. 42 , Barrio El Carmen, La Vega, Caracas, Venezuela.

**Nombre y siglas:** Asociación Venezolana para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASOVELE).

**Tipo de institución:** Asociación sin fines de lucro.

**Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto:** Formación Docente e Investigación, Clubes de Lengua y Bibliotecas Escolares.

**Año de creación:** 1990.

**Personería jurídica:** 1990.

**Dirección:** Avenida Páez, Instituto Pedagógico de Caracas, Torre Docente, Piso 2, Oficina 201, Paraíso, Caracas, Venezuela.

**Nombre y siglas:** Asociación Civil Grupo Utopía.

**Tipo de institución:** Asociación sin fines de lucro.

**Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto:** Formación y Orientación de Jóvenes.

**Año de creación:** 1979.

**Personería jurídica:** 1999.

**Dirección:** Calle El Encanto, Casa Parroquial, Sector Las Casitas, La Vega, Caracas, Venezuela.

**Nombre y siglas:** Fundación para el Desarrollo de la Agricultura Ecológica, Reciclaje y Energías Alternativas (FUNDAGREA).

**Tipo de institución:** Fundación sin fines de lucro.

**Ámbitos principales de trabajo con incidencia en el proyecto:** Creación de huertos escolares y familiares. Asesoría al componente de Capacitación Laboral.


**Año de creación:** 1988.

**Personería jurídica:** 1989.

**Dirección:** Centro Ambiental Topo Las Piñas, Calle 12 con Calle A, Caracas, Venezuela.



---

 Sandra Arróspide, e-mail: [arrocor@cantv.net.ve](mailto:arrocor@cantv.net.ve), teléfono y fax: 58-212 5753146. Dirección: Avenida Andrés Bello, Torre Fundación del Niño, Piso 7, Oficina 71, La Candelaria, Caracas, Venezuela.

## **B) DATOS DEL PROYECTO:**

### **Programa REDES**

#### **Objetivos:**

Lograr la incorporación o permanencia dentro del sistema educativo formal de los niños, niñas y jóvenes excluidos o en riesgo de exclusión.

Sensibilizar, informar e integrar a las redes de apoyo al niño, a las familias y miembros de la comunidad.

Potenciar el recurso humano existente dentro de la comunidad.

#### **Programa para Padres**

Reforzar el vínculo institución escolar - niño - familia.

Brindar a los padres y representantes información, orientación y herramientas que le permitan favorecer el desarrollo satisfactorio de los hijos y así prevenir integralmente.

#### **Capacitación Laboral**

Objetivo: Desarrollar un plan de capacitación laboral, que contribuya a solventar las necesidades de las comunidades e instituciones educativas beneficiarias, donde se preparen a jóvenes y adultos con herramientas y técnicas para formarse en un oficio, consolidando la instalación de Unidades de Producción, sobre la base de una economía productiva.

#### **Capacitación Docente**

Objetivo: Actualizar la formación de los maestros de las escuelas participantes, tanto de preescolar como de las diferentes etapas de Educación Básica, a fin de mejorar y fortalecer sus prácticas de aulas en las áreas que sean necesarias, dentro de una visión constructiva del aprendizaje.

#### **Clubes de Lengua**

Generar un ámbito educativo donde los participantes se autoperciban como aptos para desarrollar su competencia comunicativa y puedan negociar su control sobre la planificación y ejecución de las actividades.

Promover la autonomía personal y la responsabilidad social de los participantes, en un marco democrático y participativo.

Facilitar el proceso de integración e identificación institucional, comunitaria, regional y nacional. Apoyar, desde el punto de vista comunicativo, la labor que realicen otras cátedras.

Fomentar la expresión creativa.

#### **Bibliotecas Escolares**

Facilitar el acceso de los alumnos a materiales de lectura dentro de las aulas. Estimula la producción literaria.

### **Clubes y Olimpíadas de Matemática**

Los niños se ejercitan con problemarios de matemática y tienen oportunidad de participar en las Olimpíadas de Matemática de La Vega.

### **Liceos de Vacaciones**

Escuelas que no cierran en vacaciones, para promocionar reforzamiento escolar y servir de espacio recreativo y de convivencia educativa. Jóvenes enseñando a sus vecinos del barrio.

### **Atención Nutricional y Salud Integral**

Orientar, educar y vigilar, en función de una sana y adecuada nutrición infantil. Canalizar la atención médico-asistencial de los niños.

Promover actividades escolares, extraescolares y comunitarias de rescate y saneamiento ambiental.

### **Asesoría Jurídica**

La UCAB, a través de la Escuela de Derecho, desarrolla el ejercicio práctico profesional con estudiantes de quinto año, asesorados por un profesional del derecho.

Esta obra es de carácter social gratuito, pues se resuelven problemas de naturaleza legal, en materias como familia, niños y adolescentes, identificación, bienes, contratos, mercantil, laboral, etc.

Está dirigida a miembros de comunidades de escasos recursos económicos.

### **Beneficiarios**

Niños, niñas y jóvenes de la Parroquia La Vega.

Personal Docente y Directivo de las Escuelas Piloto.

Padres y representantes de los niños escolarizados y no, vinculados al proyecto.

Miembros de la Comunidad vinculados directamente o no al proyecto.

**Cooperación IIPE – UNESCO Buenos Aires  
para la Iniciativa “Comunidad de Aprendizaje”  
Fundación W. K. Kellogg**

**Fundación W. K. Kellogg**

Francisco Tancredi  
Director para América Latina y el Caribe

Jana Arriagada  
Blas Santos  
Andrés Thompson  
Directores de Programa

**IIPE – UNESCO Buenos Aires**

Juan Carlos Tedesco  
Director

Ignacio Hernaiz  
Coordinador de los Proyectos Iniciativa “Comunidad de  
Aprendizaje”

**Equipo de especialistas**

Laura Fumagalli  
Nerio Neirotti  
Margarita Poggi

## **Consultores invitados**

Elsa Castañeda Bernal  
Beatriz Cuello  
Laura Fainstein  
Daniel Filmus  
Máximo Giordano  
Fernando Groisman  
Juan Eduardo García Huidobro  
Liliana Jabif  
Carlos Jiménez  
Gladys Kochen  
Delia Lerner  
María Eugenia Letelier  
Guiomar Nemo de Mello  
Mariano Palamidessi  
Brenda Pereyra  
Carolina Schillagi  
Denise Valliant  
Miguel Vallone

## **Asistentes**

María José Gamboa  
Marisol Paredes  
Liliana Paredes

## **Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación**

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación fue creado por la UNESCO en París, en 1963 con el propósito de fortalecer las capacidades nacionales de los Estados Miembros de la UNESCO en el campo de la planificación y la gestión educativas.

El IIPE contribuye al desarrollo de la educación en todo el mundo, difundiendo los conocimientos y formando a los especialistas en este campo. Su misión es la de promover el desarrollo de competencias en materia de definición e implementación de estrategias de cambio educativo.

La creación de su primera sede regional en Buenos Aires, en abril de 1997, se fundamenta en las especificidades de la situación latinoamericana y, particularmente, en el interés despertado por el proceso de transformación educativa que están llevando a cabo la mayoría de los países de la región.

Visite el sitio web del IIPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires para acceder a información actualizada sobre nuestras actividades de formación, investigación, asistencias técnica, así como también a publicaciones y documentos referidos a distintos aspectos de la planificación y gestión educativas.

<http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

## **Miembros del Consejo de Administración del IPE**

### **Presidenta:**

**Dato'Asiah bt. Abu Samah** (Malasia)

Directora, Lang Education, Kuala Lumpur, Malasia.

### **Miembros designados:**

**Pekka Aro**

Director, División del Desarrollo de Competencias, Oficina Internacional del Trabajo (OIT), Ginebra, Suiza.

**Josef M. Ritzen**

Vice-Presidente, Red de Desarrollo Humano (HDN), Banco Mundial, Washington D.C., EEUU.

**Carlos Fortín**

Secretario General Adjunto, Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (CNUCED), Ginebra, Suiza.

**Edgar Ortegón**

Director, División de Proyectos y Programación de inversiones, Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES), Santiago, Chile.

### **Miembros elegidos:**

**José Joaquín Brunner** (Chile)

Director, Programa de Educación, Fundación Chile, Santiago, Chile.

**Klaus Hüfner** (Alemania)

Profesor, Universidad Libre de Berlín, Berlín, Alemania.

**Zeineb Faiza Kefi** (Túnez)

Embajadora extraordinaria y plenipotenciaria de Túnez en Francia, Delegada permanente de Túnez ante la UNESCO

**Philippe Mehaut** (Francia)

Director adjunto, Centro de Estudios y de Investigaciones sobre las Calificaciones, (CEIC), Marsella, Francia

**Teboho Moja** (Sudáfrica)

Profesora de Educación Superior, Universidad de Nueva York, Nueva York, EEUU.

**Teiichi Sato** (Japón)

Embajador extraordinario y plenipotenciario de Japón en Francia, Delegado permanente de Japón ante la UNESCO

**Tuomas Takala** (Finlandia)

Profesor, Universidad de Tampere, Tampere, Finlandia.