

COLECCIÓN: CUADERNOS PARA PENSAR,
HACER Y VIVIR LA ESCUELA

ESCUELA Y
COMUNIDAD:
REDES
SOCIO-EDUCATIVAS

AUTORIDADES PROVINCIALES

Gobernador:

Dr. José Manuel de la Sota

Ministro de Educación:

Prof. Evelina M. Feraudo

Subsecretario de Equipamiento Escolar, Proyectos y Políticas Educativas:

Ing. Ricardo Jaime

Subsecretaria de Planificación y Gestión Educativa:

Dra. Amelia López

Agencia Córdoba de Inversión y Financiamiento

Presidente de la A.C.I.F.:

Cra. María Carmen Poplawski

Coordinador Ejecutivo U.CO.PRO

Cdor. Fernando Marcelo Arteaga

Subunidad Ejecutora

Subcomponente de Gestión y Cobertura del Sistema Educativo

Jefe de Equipos de Proyecto:

Lic. Horacio Ferreyra

Jefe de Proyecto Reforma y Fortalecimiento de la Gestión del Sistema Educativo:

Dr. Carlos A. Sánchez

Jefe de Proyecto de Autonomía Escolar:

Lic. Luján Mabel Duro

INDICE

INTRODUCCION.

ESQUEMA DE DESARROLLO.

I.- LAS RAZONES DE UNA PROPUESTA.

La crisis.

El valor de la escuela pública.

La igualdad y la diferencia.

Los docentes y sus condiciones de trabajo.

II.- ACUÑANDO CONCEPTOS.

En torno al concepto de comunidad.

En torno a los actores comunitarios.

En torno a la vida cotidiana.

En torno a la escuela.

En torno a la articulación escuela-comunidad.

III.- A MODO DE PROPUESTA: EL TRABAJO EN RED

Principios.

Objetivos.

Estrategias.

Instauración.

Estructuración.

Consolidación.

TEXTOS DE APOYO.

INTRODUCCION

La escuela pública es, en nuestra sociedad actual, una protagonista indiscutible, y ello por varias razones: en primer lugar, porque representa la vigencia del reconocimiento estatal del derecho a la educación, en contraste con otros derechos sociales hoy desdibujados. En segundo lugar, porque se trata de una de las instituciones menos cuestionadas por los ciudadanos, y por lo tanto una de las más reconocidas en orden a su credibilidad. Estas afirmaciones no desconocen la multiplicidad de problemas que la escuela atraviesa; solamente pretenden reafirmar su inmenso potencial transformador, y su capacidad para repensarse a sí misma como institución socialmente integradora.

La presente propuesta pretende ofrecer algunas pautas para el debate en torno a la relación escuela-comunidad, de manera que esta articulación redunde positivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las condiciones en que tales procesos se desarrollan, en la formación de ciudadanos y en las condiciones laborales de los maestros.

El vínculo escuela-comunidad es innegable, indivisible e ineludible. Se trata de una trama que adquiere visibilidad diaria, en la medida que cada aula representa un pequeño mundo, donde se expresa el conjunto de conflictos y potencialidades que también, de una u otra manera, atraviesan a la comunidad de pertenencia.

Sabemos que la institución educativa opera como una caja de resonancia de distintas situaciones comunitarias. De hecho, desde la perspectiva social la escuela como institución, originariamente, está llamada a la lucha contra la exclusión, tanto por estar abierta a los sectores vulnerables, como por ser un factor efectivo de concurrencia de programas sociales dirigidos a disminuir los sufrimientos producidos por la pobreza.

De manera que no se trata de plantearnos “crear” relaciones entre la escuela y la comunidad, sino que quizá se plantearse: ¿cómo potenciar las relaciones instituidas entre escuela y comunidad de manera que favorezca un desarrollo sustentable

conveniente para los distintos actores involucrados? Sabemos que la familia y el medio no son exógenos al sistema educativo ni a su reforma, sino que son agentes relevantes involucrados inevitablemente en el sistema y en la cultura escolar.

Por otra parte, el tema de mejorar o afianzar la articulación entre la escuela y la comunidad es más que centenario. Ello podría desalentarnos, en el sentido de que parecería un problema que nunca alcanza su resolución. Sin embargo, creemos que es ese carácter abierto, indeterminado y nunca resuelto, el que le otorga toda su vigencia. Quizá podríamos precisamente derivar su importancia de la vigencia que guarda actualmente, a pesar del tiempo transcurrido. Pero tal vigencia se actualiza en un nuevo contexto, en una nueva situación témporo-espacial.

En los últimos años, mucho hemos escuchado o leído en torno a la relación Estado-Sociedad, a la vinculación entre las instituciones y la comunidad de pertenencia, a la participación comunitaria, a la participación ciudadana, y muchas otras expresiones que intentan dar cuenta de la importancia de la participación de los interesados en la resolución de los problemas comunes. Hay que decir, sin embargo, que estas expresiones pueden inscribirse en discursos de ecos muy distintos, lo cual exige, a nuestro criterio, explicitar las razones desde las cuales se intenta argumentar, en este documento, la importancia específica de la articulación escuela-comunidad y los beneficios potenciales que tal articulación ofrecería a los distintos actores involucrados.

A veces es tan importante saber como "saber que se sabe". En este sentido, el documento parte del reconocimiento de que en las distintas latitudes de nuestra provincia, la gran mayoría de los maestros, día a día, se articulan de maneras diferentes y creativas con la comunidad de pertenencia. Por lo tanto, el presente documento no pretende imponer novedades, ni mucho menos prescribir recetas, sino solamente proponer algunos ejes que, a modo de disparadores, ofrezcan a los docentes la posibilidad de un debate tendiente a mejorar los resultados de su innegable esfuerzo, como asimismo, a mejorar sus propias condiciones de trabajo a través del camino, siempre creativo, de repensar las propias prácticas, en definitiva, que "sepan lo que saben".

El documento presenta la siguiente organización:

1. Una introducción y un esquema orientador de los temas que se abordarán en el documento (Esquema conceptual)

2. El desarrollo de los temas organizado en Capítulos:

En el Capítulo I se hace referencia a las razones que justifican el desafío de la relación escuela-comunidad

En el Capítulo II se presentan los conceptos más importantes involucrados en la relación escuela-comunidad: comunidad - actores comunitarios - vida cotidiana - escuela - articulación escuela-comunidad.

En el Capítulo III, como una de las posibles modalidades de relación entre escuela y comunidad, proponemos el trabajo en red, haciendo referencia a sus principios, objetivos y momentos.

Por último, se incorporan textos de distintos autores que permiten consolidar conceptos y brindar un horizonte general de los contenidos vertidos en los apartados anteriores.

Esquema de Desarrollo

Razones

- La crisis.
-
- La escuela pública.
-
- La igualdad y la diferencia.
-
- Los docentes y sus condiciones de trabajo.



I.- LAS RAZONES DE UNA PROPUESTA.-

Las razones que expondremos a continuación y que fundamentan la necesidad de fortalecer la relación escuela y comunidad, no son las únicas, -quizá tampoco sean las mejores- sino que simplemente se corresponden con la concepción general de este trabajo, y que también orienta a la propuesta de intervención. Por otra parte, proponer razones es siempre invitar al debate de prácticas largamente desarrolladas por los docentes en nuestro medio.

1.- La crisis.-

Parece ineludible hacer referencia a la crisis que padecen las sociedades latinoamericanas y también, desde luego, la argentina, la cual no es sólo económica, sino también política, social y cultural. No hay dudas de que las crisis de las sociedades producen similar efecto en las instituciones, en tanto éstas ven disminuidas su capacidad de contención y su función de soporte de procesos de socialización, generando angustia e incertidumbre. Pero también es cierto que es de estas situaciones de donde surgen las pequeñas y las grandes oportunidades de cambio y de mejora. Pensamos que una de las pequeñas oportunidades que se pueden capitalizar en esta crisis, radica en repensar la siempre difícil y a la vez necesaria articulación entre la escuela y la comunidad, lo cual resulta condición necesaria -aunque no suficiente- para la recreación de los vínculos institucionales y para la modificación positiva de las formas actuales de convivencia social.

Distintas comunidades, a través de organizaciones muy diversas, ya se han puesto en marcha en este sentido: sus hombres y mujeres han emprendido la senda de enfrentar conjuntamente sus necesidades, de participar en el espacio público, de compartir limitaciones, proyectos y acciones. Con ello, se produce un proceso de constitución de ciudadanía emergente en el que seguramente, hay cuantiosas semillas sembradas por docentes, actuales o pasados. La pregunta de hoy radicaría,

a nuestro criterio, en plantearnos si los hombres y mujeres de la cultura -y vaya si los maestros lo son- podrían aportar, desde sus lugares y funciones, sus análisis, sus experiencias, sus capacidades, sus propuestas, para hacer emerger nuevas prácticas que revitalicen el vínculo entre la comunidad escolar y la comunidad toda.

Quienes siguen compartiendo los días de y en la escuela, lo hacen convencidos de la legitimidad y vigencia de su función. Tan sólo necesitan reconocer algunos cambios en la escena, y modificar, en algunos aspectos, el libreto que tienen entre sus manos.

2.- El valor de la escuela pública.-

La escuela pública se corporiza, en la actualidad, como la institución que representa de manera más cabal la continuidad de la responsabilidad del Estado frente a la sociedad, en tanto garante de derechos sociales reconocidos, como la educación. Su carácter público es tal porque la titularidad, la forma de funcionamiento, las finalidades y también las actividades cotidianas, son públicas en su pleno sentido. Esto es, se dirigen a toda la población, con especial atención a los sectores más desfavorecidos, en un horizonte de igualdad de oportunidades y fines, de compensación de las desigualdades, con garantías de calidad y con una organización que aspira hacer cada vez más democrática.

Los rasgos que mejor perfilan la idea de la Escuela Pública son: gratuidad, financiación estatal, no discriminación, orientación al desarrollo personal-social y formación en valores democráticos.

Cada uno de los docentes perteneciente al sistema educativo representa -o debería hacerlo- este ideario. Por lo tanto, desde su lugar en el sistema, contribuyen a la construcción de las características que asume hoy ese espacio llamado escuela pública. Una escuela pública que en distintos momentos ha enfatizado en mayor o en menor medida las propias características que la definen. Pero, a pesar de sus

vicisitudes y a lo largo de los años, sigue constituyendo una base adecuada para lograr la integración y la equidad social.

Por otra parte, como la escuela pública es una de las instituciones más abiertas a las exigencias y controles sociales, entendemos que debería comprometer, en el logro de sus fines, la participación comunitaria. En efecto, si su gran virtud y su gran logro - como no es frecuente en otras instituciones estatales- radica en la posibilidad efectiva de que en su interior convivan personas de distintas condiciones sociales, culturales, religiosas e ideológicas, entonces se podría decir que la escuela representa, actual y potencialmente, tanto la pluralidad social como la expresión de que es posible la convivencia de la diversidad en un espacio común y cotidiano. De ahí que, sin negar las innumerables vicisitudes que atraviesa la escuela pública por estos días, cada una de ellas, con sus actores concretos, sigue siendo el principal espacio en el que una sociedad aprende a vivir en sus diferencias, y viabiliza, a través de su existencia, la democracia como realidad no sólo institucional, no sólo procedimental, sino fundamentalmente cultural.

<p>La escuela pública, representada por sus docentes, es la máxima expresión de la presencia del Estado en la sociedad, y del reconocimiento de derechos sociales constitucionales.</p>
--

3.- La igualdad y la diferencia.-

La escuela pública está fuertemente ligada, en su destino, a la democracia. Si en sus orígenes una de las funciones esenciales que se propuso fue la de homogeneizar, hoy, a la vez que sigue siendo una misión fundamental la de compensar las desigualdades, la escuela está llamada a reconocer y vivir activamente la pluralidad moderna, a través del reconocimiento de la diversidad y de la construcción de un lugar para todos. Un lugar para todos capaz de combinar creativamente autoridad, diálogo y democracia. Este es su horizonte y su ideario, y aunque no siempre se logre, hay esfuerzos muy importantes dirigidos al cumplimiento de esa misión. A este

respecto dice Humberto Maturana que para llegar a reconocer al "otro como otro legítimo"¹, primero hay que encontrarlo físicamente en algún lugar, y la escuela es un lugar clave en este aspecto. Si en una sociedad fragmentada -como le ha ocurrido en los últimos años a la nuestra- cada sector o cada institución se encierra entre sus propias paredes, esto dificulta el reconocimiento del otro, su derecho a la diferencia y puede constituir la base de intolerancias, de actitudes autoritarias y aporofóbicas². Pero, además dificulta la responsabilidad colectiva -no sólo docente- en la consecución de los fines educativos. Y en tercer lugar, dificulta la calidad de las condiciones de trabajo que languidecen en su propio encierro y producen una suerte de asfixia en quienes pasan buena parte de su tiempo en las instituciones. De manera que la escuela abierta a su entorno genera una dinámica que, aunque no exenta de conflictos, favorece las condiciones en que se desarrolla la labor docente, en cuanto a su dinámica social y vital, y en cuanto a su ligazón y compromiso con la democracia.

Hasta ahora, la escuela pública ha sido la institución más eficaz de integración social. De cara al futuro, la escuela aparece como la institución más adecuada para expresar la pluralidad y para construir los mínimos éticos y culturales que puedan ser la base de una visión compartida de sociedad y país.

¹ Humberto Maturana es un filósofo y epistemólogo chileno, y apela a esta expresión tanto en sus textos como en distintas disertaciones.

² Esta expresión pertenece a Adela Cortina, filósofa española que en distintos escritos de su autoría define la aporofobia como "odio, repugnancia u hostilidad hacia los pobres, los sin recursos o los desamparados".

4.- Los docentes y sus condiciones de trabajo.-

Consultando la bibliografía a nuestro alcance dentro de la producción existente en torno al tema de la articulación escuela-comunidad, tanto a nivel nacional como internacional³, nos ha llamado la atención que las argumentaciones, en todos los casos, se dirigen a las ventajas que obtiene la comunidad, la familia y los alumnos, en términos de convivencia, de aprendizajes, de participación, de bienestar. Significativamente, no nos ha resultado posible encontrar autores que se refieran a las ventajas que la articulación escuela-comunidad significarían para los docentes que encarnan tal articulación. ¿Es que no hay ventajas? Y si fuera así: ¿Por qué emprender el camino? Esta pregunta no es ociosa ya que hay investigaciones sociológicas que demuestran que la participación y el compromiso puestos en una tarea, también se asocian con beneficios individuales, y no solamente grupales o colectivos. (Heller, 1978 Bourdieu, 1991). Entendemos que los procesos fructíferos de articulación escuela-comunidad suponen ventajas indudables para la escuela, para la comunidad, para los procesos de enseñanza-aprendizaje y, lo que es muy importante, para los docentes, particularmente, en cuanto a la atmósfera en que desarrollan su trabajo y en cuanto al grado de conflictividad en que desempeñan su tarea. La rutina diaria de la vida escolar, lo que alcanzamos con éxito y lo que nos frustra porque se nos escapa de las manos, no queda encerrado dentro de las paredes del establecimiento sino que marcan en buena medida las relaciones que entablamos en otros ámbitos de nuestra vida, sea en nuestra familia, con compañeros, con amigos. ¿Cuántas veces justificamos nuestro mal humor, por ejemplo, explicando que tuvimos un día muy malo en la escuela? ¿Por qué entonces no mejorar nuestros días en la escuela?

Paradójicamente, la familia y la comunidad son parte del problema y también de las soluciones. Sin dudas, este contexto incide en el ámbito de las relaciones pedagógicas, y en el ámbito de la gestión escolar. Por eso decimos que son parte del

³ Estas expresiones corresponden a un documento de la UNESCO, Santiago de Chile, titulado "**LA SITUACIÓN DE LOS DOCENTES DURANTE LAS DOS ÚLTIMAS DÉCADAS Y DESAFÍOS HACIA LOS PRÓXIMOS 15 AÑOS**".

problema, en tanto se constituyen en escenarios fundamentales de socialización de los alumnos, y son parte de las soluciones posibles, dado que la corresponsabilidad en las posibilidades y limitaciones del accionar de la escuela resulta un buen antídoto ante ciertas tendencias instaladas en la institución escolar de depositación, de todas las responsabilidades en el proceso de aprendizaje. Hablamos, en este sentido, ya no de que tal o cual docente sea "bueno" o "malo", sino de la responsabilidad compartida en dirección a posibilitar mejores aprendizajes, generando mejores ambientes y oportunidades en los distintos ámbitos y espacios en que transcurre la vida escolar. La alianza de colaboración y trabajo conjunto con la familia y la comunidad, es también un pacto de corresponsabilidad frente a los resultados que se obtienen. Se trataría entonces de pensar flujos multidireccionales y no unidireccionales, en donde las ventajas alcancen también a las condiciones cotidianas en que los docentes desarrollan su labor, y les signifiquen lo que algunos autores vienen denominando un activo intangible, es decir, un beneficio que por el momento no se traduce pecunariamente, pero sí en calidad de vida.

No se trata de que desaparezcan las fronteras entre escuela, familia y comunidad, sino de que se tornen más porosas, lo cual permite compartir logros, pero también responsabilidades. Este es el sentido de los pactos de articulación entre las instituciones. Tampoco se trata de exigir más trabajo a los docentes. De lo que se trata es de fructificar los esfuerzos ya instalados en beneficio de todos los actores.

II.- ACUÑANDO CONCEPTOS.-

En este apartado del documento nos interesa abordar los conceptos que consideramos más comprometidos para el tema que tratamos. ¿Por qué acuñar conceptos o actualizar los ya adquiridos? Porque en toda intervención en procesos sociales siempre está implicada alguna idea, alguna teoría de la acción social. La debilidad de la teoría social que se juega en la intervención, redundará en la disminución de los resultados que se obtengan. La intervención en procesos sociales -para nuestro caso, la intervención en la articulación de relaciones entre escuela y comunidad- siempre se dirige a producir resultados en la realidad; estos resultados esperados pueden ser la modificación, la restauración, la superación o la transformación de una situación dada. Y ello siempre implica -aunque a veces no sea advertido explícitamente por los participantes- una cierta concepción de los procesos sociales que allí se juegan, y de los factores que intervienen de manera decisiva en los mismos (Costa, 1997).

Consideramos que los núcleos conceptuales implicados en el tema que tratamos son los siguientes:

- ❑ **Comunidad.**
- ❑ **Actores comunitarios.**
- ❑ **Vida Cotidiana.**
- ❑ **Escuela.**
- ❑ **Articulación escuela-comunidad.**

➤ **En torno al concepto de Comunidad.-**

Mucho podría escribirse acerca de las distintas concepciones de Comunidad. El término se utiliza para hacer referencia a conjuntos humanos que tienen una base territorial -por ejemplo: la comunidad nacional, una provincia, un distrito, un municipio o un barrio- pero también para designar a conjuntos transterritoriales, que no tienen una base territorial común -por ejemplo, la comunidad de la orden benedictina que se encuentra dispersa por todo el mundo, la comunidad de afiliados a un sindicato que tampoco tienen una base territorial común o tantas otras que se constituyen como comunidades a partir de definiciones religiosas, culturales, sexuales, identitarias en general.-

Elizabeth Wanger y Alejandra Solla⁴, establecen niveles interdependientes entre comunidades de base territorial constitutivas de una sociedad, y por lo tanto, espacios de desarrollo y de acción de los sujetos: la comunidad de nivel nacional, el nivel regional, el provincial, el local y finalmente el nivel barrial.

Por otra parte, Michael J. Sandel⁵ sugiere una clasificación de tres concepciones de comunidad: instrumental, sentimental y constitutiva. La concepción **instrumental** concibe a la comunidad como una unión social en la que quien coopera lo hace únicamente para conseguir sus fines privados. La perspectiva **sentimental** sostiene que las motivaciones que mueven a los sujetos a cooperar en la comunidad, pueden ser egoístas o benévolas, y se coopera sólo en tanto haya valores y sentimientos compartidos; dicho de otro modo, se participa considerando no tanto la importancia del problema, sino teniendo en cuenta más bien lo que tal participación significa para los deseos y sentimientos propios. La tercera perspectiva **-constitutiva-** sostiene, en cambio, que lo que la persona es y el tipo de individualidad que manifiesta, no se constituye antes de la vida comunitaria, sino que depende del tipo de comunidad en la que el individuo se desenvuelva. En esta perspectiva, decir que los miembros de una sociedad están unidos por un sentimiento de comunidad, no significa que todos tengan sentimientos comunitarios y persigan metas comunitarias; sino que su identidad está en gran sentido definida por la comunidad de la que forma parte.

A los fines de este trabajo, adoptamos el concepto de **comunidad de base territorial**, para detenernos en aquellas de alcance **micro**; más concretamente, el barrio, que opera como contexto comunitario inmediato de la escuela. Y en segundo lugar, sostenemos la perspectiva **constitutiva** de la comunidad.

Y entonces sí, podríamos ir aproximándonos a una conceptualización de la comunidad, en el sentido que hemos propuesto, aunque todavía tengamos que resolver algunos problemas conceptuales.

Ezequiel Ander Egg (1981) define a la comunidad como ***"una unidad social cuyos miembros participan de algún rasgo, interés, elemento o función común, con conciencia de pertenencia, situados en una determinada área geográfica en la cual la pluralidad de personas interaccionan más intensamente entre sí que en***

⁴ Escuela y comunidad: una relación posible y necesaria. Mimeo.

otro contexto". Esta definición, de alguna manera, sintetiza los componentes que diversos autores adjudican al concepto de comunidad. Sin embargo, nos permitimos plantear que las distintas definiciones vigentes no permiten dar cuenta de la conflictiva heterogeneidad que hoy muestran las comunidades barriales. Digamos, entonces, que una comunidad no debería pensarse como un todo armónico, que trabaja colectivamente en pos de un ideario común, sino que por el contrario, las comunidades -en cualesquiera de sus niveles, y por lo tanto también en el barrial- se definen más por el conflicto que por la armonía:

- Conflictos derivados de la heterogeneidad socio-cultural de sus habitantes.
- Conflictos que se producen como consecuencia de interacciones y comunicaciones cotidianas, sean éstas elegidas -plasmadas en vínculos estables- o no elegidas -y que surgen como producto de la convivencia pocas veces elegida en un mismo espacio territorial.
- Conflictos derivados de las diferentes percepciones que tienen los sujetos acerca de problemas comunes.
- Conflictos derivados de la distribución de satisfactores y recursos casi siempre escasos, para necesidades y demandas crecientes⁶.

La comunidad barrial se torna, así, en una realidad conflictiva. ¿Es esto algo negativo? Creemos que no, en tanto el conflicto es una realidad empírica que existe en los diversos niveles de integración social, por lo tanto no es una anormalidad o una patología, sino que por el contrario, se presenta como oportunidad de creación y recreación de los modos habituales de vida de una comunidad, y como la posibilidad de proponer nuevos catalizadores de las acciones positivas de sus distintos

⁵ Citado por Bernstein (1991)

⁶ Estas ideas se encuentran desarrolladas en Aquín N., Acevedo P.: "Desde la comunidad hacia el espacio poblacional. Trabajo presentado al Encuentro de investigadores en temáticas urbanas, Lo urbano en el pensamiento social. 29 y 30 de setiembre de 2002. Instituto Gino Germani. Publicado en formato electrónico.

miembros. Pero al mismo tiempo que reconocemos que en su interior alberga conflictos, hay dos hechos que han captado la atención de sociólogos y antropólogos; hoy, decir "yo vivo en tal barrio" tiene para la mayoría de las personas un contenido significativo muy concreto y distinto al que podríamos haber pensado hace unos años atrás; hoy implica un nombre identificador, ciertos aspectos físicos, e inclusive permite intuir la pertenencia de su población a un cierto nivel social. Por eso se dice, en este sentido, que el barrio es un atributo de identidad. Al respecto, es interesante lo que plantea Castells (1998:102):*"Cuando el mundo se vuelve demasiado grande para ser controlado, los actores sociales pretenden reducirlo de nuevo a su tamaño y alcance. Cuando las redes disuelven el tiempo y el espacio, la gente se ancla más en los lugares y recuerda su memoria histórica"*.

La comunidad barrial es, entonces, una población que ocupa un cierto espacio físico, pero es también un espacio vivencial, experiencial, en el cual se desarrolla nuestra vida cotidiana concreta. Este atributo es lo que lleva a algunos autores a hablar de lugar antropológico (Marc Augé, 1992). El lugar antropológico puede considerarse opuesto a lo que el mismo autor llama "no lugares" (un hipermercado, un shopping, una autopista, un aeropuerto), y es opuesto, porque a diferencia de estos últimos, el lugar antropológico supone tres aspectos importantes: en primer lugar, construcción de identidades, en segundo lugar, relaciones e interacciones entre los sujetos, y en tercer lugar, una trayectoria histórica, en tanto hay un pasado común. Así, el barrio, como lugar antropológico ya no se definiría solamente por sus aspectos materiales (tiene o no tiene asfalto, sus casas son de barro o de ladrillos, cuenta o no con luz eléctrica, etc.) sino también por sus códigos comunes, por la producción y el consumo de pautas culturales, por las vivencias de los vecinos en sus procesos de comunicación. Por eso decimos que el barrio es un espacio vivido, es un modo de estar juntos, marcado por sus habitantes, pero que también los marca. Estas marcas se derivan tanto de la proximidad espacial como del intercambio -más o menos intensivo- de ayuda en momentos de crisis y necesidad. A veces, sólo se trata de formas de sociabilidad poco estructuradas, espontáneas. Pero cuando una comunidad emprende intencionalmente acciones conjuntas para mejorar las condiciones de su vida cotidiana, ha emprendido el camino de constituir un "nosotros unificador", una

personalidad colectiva a través de la integración de sus miembros en la vida colectiva y en sus instituciones. Pero cualquiera sea la intensidad de los vínculos, y cualquiera sea el grado de reciprocidad frente a problemas, la comunidad barrial siempre aglutina significados sostenidos históricamente por distintos sujetos sociales, sujetos que referencian una parte de su vida social en el barrio. Y, particularmente para los sectores de pobreza, la comunidad, además de ser potencialmente un "nosotros unificador", es, casi siempre, un contexto de necesidades, de cuya satisfacción dependen en mucho las condiciones de aprendizaje y de vida de los alumnos en la escuela.

De las instituciones del barrio, la escuela es central, no sólo atendiendo a su misión sino al lugar que ocupa en el imaginario de la gente. Distintas investigaciones⁷, demuestran que las familias toman como primer indicador para decidir dónde residir - dentro de los límites de sus posibilidades- la existencia o no de escuela en la zona, y el prestigio de que ésta goza.

Digamos, finalmente, que una comunidad no es un hecho natural y dado de antemano, sino un proceso de construcción y su resultado. No todo barrio es una comunidad, pero puede encaminarse a serlo, si aceptamos que la comunidad y lo comunitario es el resultado de múltiples procesos, en los cuales los sujetos que participan de ellos producen significados, comunican, negocian y toman decisiones en cuya base están las relaciones sociales como parte de estos fenómenos. De allí la necesidad de recurrir al concepto de acción conjunta. ¿Y es que la escuela podría estar ausente o al margen de la acción conjunta de una comunidad? ¿Alguna vez lo ha estado?.

La comunidad barrial es al mismo tiempo una unidad colectiva de base territorial y un lugar antropológico. En ella los seres humanos nos vinculamos con otros para construir nuestra identidades, y a lo largo de toda nuestra vida vamos necesitando recuperar cuestiones pendientes y resolver dificultades heredadas de nuestras primeras etapas de socialización, que hunden sus raíces en la relación que tuvimos con nuestros primeros cuidadores. En este sentido se hace necesario lo comunitario como clave del desarrollo no solo económico y social, sino absolutamente inseparable del desarrollo afectivo de los seres humanos. Es, ni más ni menos, un espacio de desarrollo de la vida cotidiana, intermedia entre el hogar y la sociedad.

➤ **En torno a los actores comunitarios.-**

Definimos a los actores comunitarios, siguiendo a Robirosa, Cardarelli y Lapalma (1990) como cualquier sujeto social -individuo, grupo, clase de individuos, organización, institución- con intereses, recursos y/o capacidades de acción diferenciados, efectivos o potenciales, respecto de procesos que pretenden ser articulados. A modo de ejemplo, son actores de la comunidad barrial los docentes, los padres, dirigentes de centros vecinales, el cura párroco, el personal del dispensario, el personal de la posta policial, los comerciantes, los representantes de las organizaciones no gubernamentales que allí trabajan, etc. etc. etc.

En cualquier espacio social -también en la comunidad barrial-, los actores tienen poderes relativos y diferenciados, conforme al núcleo central que da origen a la articulación. Tal poder varía según la trayectoria, la experiencia, el saber de los actores, sus recursos y capacidades (capital cultural), también según las relaciones sociales que ha acumulado en su trayectoria (capital social) y no es estático, sino que se va modificando. La variación ocurre en tanto también participan otros actores, que también tienen recursos, capacidad crítica, peso relativo y eficacia mayor o menor, en comparación con otros.

⁷ Mencionadas por Mercedes Lentini de Inchaurrega (1993), quien confirma estos resultados con su propia investigación.

Podríamos decir, entonces, que en la comunidad barrial encontramos una trama de actores de distinta naturaleza:

- De la esfera estatal, de la esfera público-societal⁸ o de la esfera privada.
- Dispuestos o no a la participación.
- Poseedores de mayor o menor capital cultural y social necesario para participar.
- Principales o secundarios, según el problema que dé lugar a actividades de articulación escuela-comunidad. A modo de ejemplo: si el problema central es la violencia escolar, la escuela será actor principal y la parroquia actor secundario. Si se enfoca el problema de saneamiento ambiental, es posible que el centro vecinal sea actor principal y la escuela actor secundario. Pero afirmamos que la familia es, en todos los casos, independientemente del capital que posea, un actor principal e ineludible.

En la complejidad de nuestros tiempos, ya no hay actores que puedan imponer su lógica de manera unívoca, sino que es necesaria la concertación, en cuanto a qué parte de responsabilidad y compromiso puede adoptar cada sector (el público, el privado, el comunitario) en la definición de las necesidades y en sus modalidades de resolución. *"Preguntarse por el valor de la concertación es interrogarse acerca de las ventajas de contar con un motor efectivo de impulso a la resolución de determinadas problemáticas con la participación de actores portadores de distintas expectativas, diferentes capitales económico, cultural y simbólico...Se trata de un mecanismo de opciones de política caracterizado por la participación de los actores involucrados en torno a intereses divergentes..."* (Aquín y González, 1998: 29).

Reconocer intereses divergentes de los actores supone el reconocimiento de que la disposición a la participación en proyectos comunitarios que, para nuestro caso, vinculen escuela y comunidad, siempre está ligada a la obtención de satisfacciones individuales. Los actores no renuncian a su particularidad para trabajar

⁸ El espacio público-societal se denomina así precisamente para diferenciarlo de la esfera estatal, y en él se encuentra una constelación de organizaciones entre cuyas características resaltan las siguientes: enfrentan necesidades básicas de sectores pobres y promueven la participación de los afectados, brindando asesoramiento.

colectivamente, sino que su participación también estará dependiendo de las posibilidades de satisfacción de intereses individuales que tal participación pudiera brindarles.

Por otra parte, los actores participantes en procesos de articulación escuela-comunidad, no lo hacen a título individual, sino en representación de alguna organización o instancia institucional, lo cual plantea el problema de la representación⁹.

Finalmente, hay distintas modalidades de interacción entre la escuela y la comunidad; entre otras, mencionamos las siguientes:

- ❑ de desconocimiento;
- ❑ de conocimiento;
- ❑ de reconocimiento;
- ❑ conflictivas;
- ❑ puede que se hayan desarrollado acciones conjuntas eventuales;
- ❑ puede que haya una asociación ya instalada;
- ❑ o que haya una articulación sólida.

Cada una de estas modalidades de interacción entre actores imprimirá modificaciones a las estrategias de articulación entre escuela y comunidad.

Pensemos en actores no en el sentido corriente, de quien estudia un libreto escrito por otro. Mantengamos el postulado de que los hombres son en parte dueños de su destino, y por lo tanto pueden -tanto en el sentido de posibilidad como de poder- decidir cuáles son las necesidades sociales y cómo satisfacerlas. Los sujetos siempre están en devenir, y por eso mismo siempre son portadores de fortalezas o potencialidades. En esta perspectiva, los actores se constituyen recíprocamente, a través del vínculo conflictivo o negociado de los límites entre uno y otro.

➤ **En torno al concepto de vida cotidiana.-**

La vida cotidiana podría definirse, simplemente, como la vida misma. Es el teatro real de resolución de los procesos sociales, en donde sus protagonistas, desde que nacen, van apropiándose de las herramientas necesarias para vivir en el mundo. Así, el lenguaje, las costumbres, el uso de distintos objetos, un sistema de hábitos, son internalizados por los sujetos a través de procesos de adaptaciones que son fundamento de su socialización. La comunidad barrial es, sin duda, parte de la vida cotidiana de la gente.

Ahora bien. La vida cotidiana, no es la misma para todas las personas, sino que difiere según el sector social de pertenencia: el lenguaje no es el mismo, las costumbres no son las mismas, los objetos disponibles son distintos, los hábitos también difieren.

De manera que cuando un niño llega a la escuela, por primera vez, lo hace munido de un conjunto de pautas , que no son voluntarias, sino que ha internalizado a lo largo de su vida, y que además, le han resultado útiles para desenvolverse y conservarse del modo necesario y posible para el espacio social en que nació. No importa cuán distantes estén los contenidos de la vida cotidiana de los niños en relación a la vida cotidiana de sus maestros, lo cierto es que todos nacemos en condiciones sociales concretas, en sistemas concretos de expectativas, dentro de instituciones concretas.

Giddens (1995) señala dos razones para argumentar sobre la importancia de la vida cotidiana: en primer lugar, porque se trata de las rutinas diarias que se producen y reproducen a través de interacciones cara a cara, constituyéndose en lo central de las actividades sociales, y están tan enraizadas que su modificación requiere una intencionalidad sistemática. De modo que, a través de las rutinas y las interacciones cotidianas que estructuran y modelan lo que somos y hacemos, podemos comprender "lo que hacen los hombres con lo que han hecho de ellos". En segundo lugar, el análisis de la vida cotidiana ilumina y permite comprender el sentido de instituciones sociales más amplias. En gran medida todos los sistemas institucionales dependen, de hecho, de las formas de interacción social en las cuales estamos inmersos en el curso de nuestra vida diaria. Así, y desde el punto de vista sociológico, la vida

⁹ Remitimos, al respecto, al texto de Emilio Tenti Fanfani incorporado en el último capítulo, y que refiere

cotidiana muestra cómo se enlazan, en sus distintos ámbitos concretos, los cambios institucionales y las percepciones, actitudes y emociones de la gente.

De modo que todas las capacidades y los modos por los cuales los seres humanos trascienden su ambiente inmediato hacia el "mundo entero", son apropiados en el curso de la vida cotidiana; es en su seno en donde se define la solidaridad o la indiferencia, el coraje o la cobardía, el compromiso o el individualismo, la conciencia o no de la pertenencia a una comunidad (Heller, 1978). Y los contenidos adquiridos sedimentan como "lo normal y lo natural", lo rutinario, lo nunca cuestionado, salvo que algún agente externo -por ejemplo un docente- problematice esas certezas básicas.

Las sociedades de hoy han alcanzado una extraordinaria diferenciación social, es decir, cada sector social -sobre todo los más desfavorecidos- se apropia sólo de una porción de las capacidades y de la cultura que se ha desarrollado en una época dada, y esta porción es la que les resulta necesaria para adaptarse a su medio. Es precisamente la escuela una de las posibilidades centrales para que los sujetos -que interiorizaron los contenidos propios de su sector a través de su familia- accedan a una relación con contenidos universales en un proceso de integración social. Pero la única manera de colaborar en este sentido, es, en primer lugar, partiendo del reconocimiento de las diferencias sociales y culturales que se han gestado en otra escuela, distinta pero no menos efectiva: la escuela de la vida cotidiana; y en segundo lugar, de que se trata de un proceso sostenido de constitución de hábitos y de valores que, para su conservación, superación o ruptura, requiere de un proceso intencional de trabajo sistemático de integración de nuevos contenidos. Y este trabajo no está sólo en manos de los maestros, sino que debería ser responsabilidad asumida por la comunidad en su conjunto, de la cual la escuela forma parte. Y esto es particularmente relevante cuando trabajamos con niños de sectores de pobreza. Nos parece significativo, en este aspecto, lo expresado por Agnes Heller (1978), una filósofa dedicada al estudio de la vida cotidiana: ***"El mundo en que los hombres nacen y en el que deben conservarse es duro. En este mundo duro ellos trabajan (en general muchísimo), comen y beben (en general menos de lo que necesitan), aman (en general uniformándose a las convenciones), educan a los***

precisamente a los problemas de representación y de delegación.

hijos para este mundo y custodian con temor y aprensión el rinconcito que han conquistado luchando, por el cual han dispendiado fuerzas y fatigas". Y podríamos preguntarnos: ¿es acaso otra cosa nuestra vida cotidiana?.

Los alumnos expresan en el aula -y no sólo en ella- el modo como sus padres los han socializado para vivir en su ambiente inmediato. La vida cotidiana se refiere siempre a ese ambiente inmediato. Un papel trascendental de la escuela radica en trabajar comunitariamente para trascender los hábitos de ese ambiente inmediato, se apropien de herramientas universales, y con ello se integren al mundo.

➤ **En torno a la escuela.**

Quizá pudiera resultar obvio para los lectores de este documento, que nos propongamos conceptualizar la institución escuela. Sin embargo, la intención se dirige a recuperar, también para esta institución, la noción de lugar antropológico, en tanto espacio con historia, con identidades y con relaciones. De manera que queremos enfatizar aquí una perspectiva de escuela no sólo como establecimiento, sino como sistema sociocultural.

En tanto sistema sociocultural, la escuela se define por los conocimientos que imparte, por las relaciones e instituciones sociales que estructuran la interacción, y finalmente, en el plano simbólico, por los códigos y normas que orientan esas relaciones.

En el plano de las interacciones, se destacan por lo menos tres: el ámbito de las relaciones pedagógicas, cuyo espacio de concreción es principalmente el aula; el ámbito de los procesos de gestión, que se concreta en el gobierno de la escuela y en distintos procesos de participación en la misma; y en tercer lugar, el ámbito de las relaciones entre la escuela y la comunidad, que conceptualizaremos en el próximo apartado.

Cada uno de estos ámbitos son transitados por los actores involucrados, quienes transfieren sus experiencias, sean éstas positivas o negativas, en esa traslación de un

nivel de relación a otro, y por lo tanto se influyen mutuamente. Así, por ejemplo, lo que ocurre en el aula de alguna manera depende de la modalidad de gestión: la modalidad de gestión está condicionada por el tipo de relaciones entabladas entre la escuela y la comunidad; la comunidad y las familias reciben impactos tanto de las relaciones pedagógicas como de las relaciones de gestión.

Así, se establece una espesa trama en la cual cada uno de estos ámbitos se constituye en oportunidad para formar, en la práctica interactiva, sujetos responsables, conscientes de derechos y responsabilidades, capaces de ejercer la democracia, de respetar a los otros, de tramitar adecuadamente los conflictos que se presentan, conscientes de que lo que hacen, el modo como lo hacen y lo que dejan de hacer impacta, para bien o para mal en otros ámbitos.

➤ **En torno a la articulación escuela-comunidad.**

Llegamos al concepto central de este documento, y comenzamos con algunas advertencias: en primer lugar, que estamos planteando una articulación entre elementos endógenos o internos. Esto significa que si la familia y el medio local son parte de los logros y fracasos que se producen en la escuela, es porque forman parte de una dinámica común que se quiere analizar y mejorar; no son exógenos al sistema educacional ni a sus propósitos de reforma, sino que están involucrados inevitablemente, aunque este involucramiento no esté escrito, y a veces ni siquiera esté verbalizado. Usamos el término "inevitablemente" para enfatizar que el involucramiento de la familia y la comunidad en la escuela no es una cuestión que dependa de la voluntad del personal docente o directivo, sino que es previo y trasciende a esa voluntad, por eso le decimos inevitable.

Lo que sí puede ser voluntario e intencional, es el tipo de involucramiento y el horizonte hacia el que se dirige. Por eso hablamos de articulación, y aquí queremos plantear la segunda advertencia. Estamos hablando de articulación, no de mera coordinación. La articulación supone, a nuestro criterio, una relación estructurada en donde se plantean algunos principios de jerarquía. No se trata de una suma de voluntades donde "todo vale igual", sino que dependiendo de la cuestión que requiera de la articulación, siempre hay alguna institución -formalizada o menos formal- en

condiciones, precisamente, de articular los esfuerzos disponibles en la comunidad. En este sentido, articulación, organización y diferenciación deberían ser partes constitutivas de un mismo proceso.

La articulación escuela-comunidad debería ser capaz de asegurar la individualidad, la intercomunicación y la jerarquización de las partes intervinientes, ya que organización significa ambas cosas: unidad del conjunto y diferenciación de las partes.

La **unidad del conjunto** permite un abordaje más enérgico de la cuestión a tratar, con acuerdos que redundan favorablemente en la producción de resultados, y supone participación activa de distintos agentes en la búsqueda e implementación de la solución más apropiada.

La **diferenciación** garantiza direccionalidad, conducción, fronteras, y el reconocimiento de la eficacia mayor o menor de las distintas organizaciones comunitarias según el problema de que se trate.

La articulación escuela-comunidad puede asumir tres niveles o direcciones, que no son excluyentes, ni tienen por qué ser simultáneas:

- Accionar de la escuela **para** la comunidad.
- Accionar de la escuela **en** la comunidad.
- Accionar de la escuela **con** la comunidad.

Accionar de la escuela para la comunidad:

Partamos de la base de que la escuela representa, por sí misma, una acción social para la comunidad, a través de su función importantísima de conducción de los procesos de aprendizaje y de su protagonismo en cuanto a la socialización secundaria. Hoy, las escuelas existen para todo el mundo, los maestros están para todo el mundo, se trata de un servicio reconocido, aceptado y demandado. Pero, si aceptáramos la idea propuesta cuando nos referíamos a la noción de vida cotidiana: ¿sería posible pensar en propuestas capaces de desarrollar acciones tendientes a modificar algunos núcleos de la vida cotidiana de la comunidad, en tanto resulten negativos no sólo para los alumnos y sus propios procesos de aprendizaje, sino para la propia vida comunitaria? Una escuela para la comunidad en su sentido amplio:

¿puede mantenerse indiferente, por ejemplo, frente a prácticas violentas en ascenso? ¿puede soslayar la situación de riesgo en que podrían encontrarse los adolescentes del barrio, hasta hace poco -o actualmente- sus alumnos? ¿Permanece en silencio frente al aumento del embarazo de las adolescentes del barrio? O ¿Es posible abrir caminos, tender puentes, construir palabras, articular esfuerzos desde la escuela hacia la comunidad? ¿Es una escuela cerrada en sí misma o es capaz de desarrollar procesos de información, de capacitación, de derivación frente a problemas que no está en sus manos abordar? En este caso, la articulación -el principio de autoridad y jerarquía- está sin dudas a cargo de la escuela.

Accionar de la escuela en la comunidad: Nos referimos aquí a la participación de la escuela en iniciativas que no son propias sino de otros actores sociales -más o menos organizados- que pertenecen a la comunidad. Es posible que la parroquia, o el club de madres, o el centro vecinal, o una cooperativa, o una organización no gubernamental, o un grupo de padres que no pertenecen a ninguna organización, inviten al conjunto de las instituciones y organizaciones del barrio a tomar parte de algún proyecto, por ejemplo, de seguridad ciudadana. Estas situaciones se han visto incrementadas en los últimos tiempos debido al proceso de descentralización a todos los niveles y en todas las áreas, de aquellas prestaciones y servicios del Estado que históricamente estaban concentradas. La descentralización también se refiere a la acción social, muchas de cuyas responsabilidades son transferidas a los pequeños espacios locales. De alguna manera, la escuela aquí se suma a las iniciativas de acción social de otras instancias e instituciones locales que han pasado a administrar servicios de distinta índole. ¿Cuál es la respuesta que debe dar la escuela a este tipo de invitaciones? Quizá esta pregunta vaya acompañada de otra: ¿es posible pensar en los beneficios colectivos a mediano plazo para algo que en lo inmediato suele presentarse como "una carga más"? ¿Qué legitimidad adquiere una escuela que se hace presente cuando otra institución u organización del barrio convoca a abordar un problema que es de todos?

Accionar de la escuela con la comunidad:

Se trata aquí de la vinculación que se establece cotidianamente, a veces a través de pactos implícitos, considerando que la comunidad -particularmente las familias y sus culturas- son parte de la solución de los problemas de aprendizaje, de disciplina y otros que se manifiestan dentro de la escuela; no son variables pasivas, como agentes responsables capaces de participar en la búsqueda e implementación de alternativas adecuadas.

Este accionar de la escuela con la comunidad no requiere de un acontecimiento específico que llame la atención, sino que parte de la premisa de la responsabilidad colectiva en cuanto a las posibilidades y limitaciones de las organizaciones barriales, y por lo tanto también de la escuela.

La eficacia de este tercer modo de articulación escuela-comunidad no está tanto en la resolución de problemas concretos que se presentan como acontecimientos de alguna manera novedosos o excepcionales, sino en el reconocimiento de que los miembros de la comunidad y de las familias aportan todo el tiempo información sobre elementos socio-culturales que pueden resultar valiosos para definir el perfil institucional.

Si la escuela es capaz de incorporar esa información, se fortalecen relaciones de reciprocidad y de ayuda mutua, y también se genera o se fortalece la conciencia de responsabilidad compartida en el inmenso desafío que implica el formar nuevas generaciones, en un marco de mayor contención y confianza. ¿No es acaso la escuela un espacio capaz de aprovechar las mejores aristas de la cultura comunitaria y de minimizar sus aspectos negativos?.

Ahora bien; así como al conceptualizar el término comunidad incorporábamos el conflicto como parte constitutiva de su dinámica, al hablar de la articulación escuela-comunidad, y para alejarnos de cualquier tentación de ingenuidad al respecto, debemos reconocer que también está atravesada por conflictos¹⁰: conflictos de percepciones, conflictos de expectativas, conflictos de demandas, conflictos de distribución de recursos. Estos conflictos aparecen cotidianamente bajo la forma de "escaramuzas" que agotan y agobian, en las que los padres son llamados para que

corrijan comportamientos o para que aporten recursos, y los maestros son demandados para que realicen lo que no se logra en el hogar. Por ejemplo, es común que se haya generalizado la idea -fundamentalmente en zonas de pobreza- de que la baja asistencia o el desgranamiento obedecen a que los padres no entienden el valor de la educación para sus hijos, o bien que los retiran del sistema educativo para mandarlos a trabajar. Claro que estas situaciones -y los maestros lo saben muy bien- existen cotidianamente. Pero a su vez, los padres que -según numerosas investigaciones valoran sin lugar a dudas la educación- suelen desvalorizar la escuela concreta a la que asisten sus hijos, bajo la idea -también generalizada- de que sus maestros faltan, o de que no atienden a los alumnos, y muchas veces emprenden acciones a partir de esa evaluación que realizan, sea tal evaluación acertada o desacertada. Lo que ocurre, en general, es que existe una tendencia, tanto en la escuela como en la familia y en las organizaciones de la comunidad, a analizar a los demás en términos de carencias, y raramente en términos de potencialidades o fortalezas.

La propuesta de articulación quiere, por el contrario, aliviar el agotamiento de las "escaramuzas" a partir de la detección de intereses comunes que permitan percepciones comunes y por lo tanto colaboren con un sentido de reciprocidad que sea capaz de apoyar la actividad que se lleva a cabo conjuntamente, y se detiene en el diagnóstico no sólo de carencias sino también de potencialidades. Se trataría de un nuevo pacto -esta vez sí puesto en palabras- que fomente el desarrollo positivo, en primer lugar, de los alumnos, y luego, del conjunto de actores involucrados. Y la idea de pacto siempre descansa sobre la necesidad de ceder posiciones para incorporar las posiciones de los otros. Es un desafío, pues, crear este elemento de reciprocidad para que sus esfuerzos tengan sentido para todos los involucrados.

Por lo tanto, la articulación escuela-comunidad -en cualesquiera de las tres formas que hemos mencionado- podría pensarse como un puente que facilita el diálogo constructivo; que el diálogo constructivo permite reconocer en común fortalezas y debilidades; que el reconocimiento en común implica participar en observaciones, análisis y evaluaciones, y enriquecer las disposiciones existentes para participar en

¹⁰ En México, por ejemplo, el Programa Arraigo encontró que la relación escuela-comunidad era un

acciones superadoras. Y recordemos que los cambios positivos en las instituciones, se entrelazan con el cambio positivo en la subjetividad de sus actores, y evidentemente, entre ellos, de los maestros.

Si logramos crear esta dinámica entre el diálogo y la acción, estaremos en condiciones de generar proyectos capaces de incidir positivamente en el desarrollo individual y comunitario, a partir de la vida cotidiana. Estos proyectos implican no solamente la superación de problemas, sino un proceso formativo que abarca a la escuela, a las familias y a la comunidad.

Para finalizar en este aspecto, digamos que la articulación escuela-comunidad tiende a la creación de una comunidad de intereses, en donde los procesos educativos siguen siendo el eje articulador. La constitución de una comunidad de intereses siempre supone un recorte intencionado y selectivo de una realidad que es a la vez concreta y compleja; ninguna institución se puede ocupar de todo, por eso hablamos de intención y de selectividad. Si seleccionamos, hay aspectos que quedan por fuera de esa comunidad de intereses. Por tanto, se establece una frontera, un límite, un "afuera" que la comunidad de intereses no pretende abordar, que reconoce que excede sus posibilidades de acción. Esta externalidad, sin embargo, tiene incidencia en la comunidad de intereses, y condiciona, positiva o negativamente, los emprendimientos de la comunidad de intereses. (Robirosa, 1991).

Se trata de condiciones que operan como entorno -la mayoría de las veces un entorno turbulento- que indica posibilidades y límites¹¹ de los distintos proyectos, estableciendo las condiciones de posibilidad de su desarrollo.

Nombremos, a modo de ejemplo, algunas de tales externalidades:

- ◆ Aparición o desaparición de políticas vigentes.
- ◆ Aparición o desaparición de organismos.
- ◆ Aumento o disminución de recursos.
- ◆ Procesos políticos, sociales y culturales de orden más abarcativo.
- ◆ Decisiones políticas en materia educativa.

"campo de tensiones".

¹¹ Si hemos venido argumentando a lo largo del documento acerca de las ventajas potenciales de plantearse seriamente un proceso de articulación entre escuela y comunidad, no es menos importante dejar aclarado que el



Cualquiera de las formas que asuma la articulación escuela-comunidad, es enriquecedora para los sujetos involucrados, es formadora de ciudadanos responsables, y requiere, como condiciones mínimas, la apertura de los espacios escolares a la comunidad, el diseño e implementación de proyectos comunes entre la escuela y las organizaciones comunitarias, el fomento de la participación sistemática y responsable, no sólo crítica sino también propositiva de miembros de la familia y de la comunidad, y el establecimiento de comunicación efectiva y continua entre la escuela y la comunidad. De lo que se trata es de saber y poder articular, con una esperanza y un éxito razonable, no prometeico, la eficiencia y la participación, la calidad y la equidad, tanto en procesos como en resultados.

reconocimiento de los límites de orden más estructural, que no dependen de la voluntad y de la disposición para afrontar problemas conjuntamente, también es muy importante a los fines de evitar frustraciones.

III.- A MODO DE PROPUESTA DE IMPLEMENTACION:

TRABAJEMOS EN RED

"Es la escuela la responsable de la distribución equitativa del conocimiento valioso y significativo que una sociedad intenta transmitir a las futuras generaciones, cumplir con esta responsabilidad implica necesariamente pensar en cómo, de qué manera a través de qué medios se puede distribuir el conocimiento y garantizar los aprendizajes imprescindibles que hoy los jóvenes requieran"¹².

De la cita precedente, nos interesa enfatizar la invitación a pensar en **"cómo"**, **"de qué manera"**, **"a través de qué medios"**. Es fundamental advertir, en este aspecto, que se trata de una propuesta abierta, como no podía ser de otro modo, de lo contrario caeríamos en la emisión de recetas a priori y al margen de las condiciones concretas, espaciales, temporales, sociales, económicas y culturales de su implementación. Una implementación que será racional solamente teniendo en cuenta los aspectos anteriores; por lo tanto, no existe una sola y unívoca racionalidad, sino que actualmente lo racional implica reconstruir los problemas en situación. Por lo tanto, el modelo de intervención en redes es dinámico y flexible. La trama vincular se construye en un contexto de contradicciones sociales. Es un desafío que se plasma en lo cotidiano, como posibilitador de escenarios acordes a la atención de las problemáticas que atraviesan al campo educativo.

La red es una modalidad muy amplia de organización para enfrentar problemas, y decimos muy amplia porque hay redes familiares, redes de comunicación, redes de sectores sociales, pero también hay redes criminógenas que favorecen la comisión de delitos. Como cualquier estrategia de intervención, tiene su especificidad, su utilidad y

¹² Graciela Slener " Los ejes de transformación Psíquica en los grupos de adolescentes. Acerca del drama de la langosta " metáfora utilizada por Françoise Doltó en la que alude al desarrollo propio de la adolescencia.

también presenta algunas dificultades. Su propósito es construir vínculos, recursos y servicios para afrontar problemas. En este documento, focalizamos nuestro interés en redes comunitarias, aquellas que se constituyen entre organizaciones barriales y ponen en evidencia sus resultados en escenarios públicos, actuando para articular acciones colectivas, y con ello transforman situaciones y se transforman a sí mismos¹³.

Del conjunto de definiciones en debate sobre el concepto de red, tomamos para esta propuesta la noción que establece la red como **relaciones de intercambio recíproco de bienes y servicios, entre instituciones que tienen relevancia social, y que muestra una cierta regularidad y permanencia en el tiempo** (Lomnitz, 1998).

La idea de reciprocidad deja por fuera los intercambios casuales y sugiere un proceso intencional de construcción de la red, en base a un objetivo. La reciprocidad no necesariamente implica simetría, sino que se instala sobre cuatro distancias efectivas (Lomnitz, 1998):

- a) **Distancia social:** En todos los casos, las distancias sociales suponen ciertas prescripciones en el intercambio, en tanto unos saben más que otros, algunos tienen más poder que otros, ciertas instituciones tienen mayor reconocimiento que otras, etc.
- b) **Distancia física:** a mayor cercanía territorial entre las instituciones, mayor fluidez de los intercambios recíprocos. La vecindad puede generar relaciones de intercambio recíproco suficientemente intensas como para quedar sancionadas y legitimadas por la fuerza de la costumbre.
- c) **Distancia económica:** La cantidad y calidad de necesidades y recursos que posee cada institución, condiciona la intensidad del intercambio y su grado de reciprocidad. A este respecto, la clave reside en que la asimetría no interrumpa el intercambio, y que no se instale, en su lugar, una relación de patronaje.

¹³ Piotti, M.L.: Intervención en redes sociales desde la perspectiva del Trabajo Social Comunitario. Mimeo.

- d) **Distancia psicológica y cultural:** Se refiere a los aspectos subjetivos generadores de confianza o desconfianza entre las instituciones, y que se expresa en el deseo y la disposición para entablar y sostener una relación de intercambio recíproco. La confianza implica familiaridad (cercanía social), oportunidad (cercanía física) y conocimiento de las mutuas necesidades, carencias y potencialidades (cercanía económica).

El **trabajo en red** implica, en todos los casos:

- una propuesta de aprendizaje institucional,
- una representación simbólica de la cultura escolar y
- un contenido.

Y por otro lado, implica siempre:

- Un tiempo de instauración.
- Un tiempo de estructuración.
- Un tiempo de consolidación.

*"Se debe involucrar en el proceso educativo a más actores. Debe participar la gente común: los padres, los jubilados, profesionales y especialistas en diversos oficios, gente con muchísimos conocimientos y habilidades, pero a los que no se les permite enseñar porque no son 'maestros' " ..."La escuela debe dejar de simular la fábrica para simular el futuro. Hay que aprender para el mañana y pensar en la educación más allá de la escuela. Los conocimientos de los chicos de hoy sólo en una pequeña parte son aportados por la escuela. Por lo tanto, más gente debe participar del sistema educativo y los medios deben motivar para la educación."*¹⁴

¹⁴ Extractado de un artículo de Alvin Toffler, publicado en el diario La Nación, correspondiente a la edición del domingo 2 de julio de 2000.

ALGUNOS PRINCIPIOS ORIENTADORES DEL TRABAJO EN RED.

- **Integralidad y complejidad de los problemas:** parte del reconocimiento de la interdependencia de las realidades socioafectivas, políticas y económicas como así también de la interdependencia entre contextos y actores; por lo tanto, reconoce que las opciones y decisiones alternativas frente a los problemas, tienen no sólo una dimensión cognitiva sino también una dimensión ética.
- **Creatividad:** no se trata de una complejidad paralizante, sino que abre caminos, acepta las incertidumbres, y se dispone a actuar en el interior de una realidad compleja, sin caminos trazados, sin rutas fijas ni modelos predeterminados.
- **Valoración de las crisis y de los conflictos,** como oportunidades para el crecimiento individual y colectivo.
- **Complementariedad** de la racionalidad universal con la racionalidad local., y de las racionalidades de los distintos actores.
- **Integración** entre la educación en valores y la educación para la acción coherente y auténtica, por un lado; y en segundo lugar, integración en la realidad de las diversidades personales, culturales y sociales en un acto comprometido de respeto al pluralismo favorecedor de realización personal y social en términos de justicia y solidaridad.
- **Perspectiva histórica:** dar lugar a lo pasado, a la trayectoria de la propia comunidad y sus actores, incorporando la visión "hacia atrás" con la visión del "presente" y del "hacia adelante".
- **Conciencia de los límites:** implica renunciar a la idea -que puede llegar a ser totalitaria- del acuerdo total o de la integración total. La conciencia de los límites otorga un principio de realidad, y exige partir de la realidad social concreta en las condiciones en que se encuentra, con sus obstáculos y posibilidades.
- **Comunicación:** es el eje que vertebra horizontal y verticalmente a las redes, y permite no sólo distribuir información sino también capacitación; de ahí su importancia.

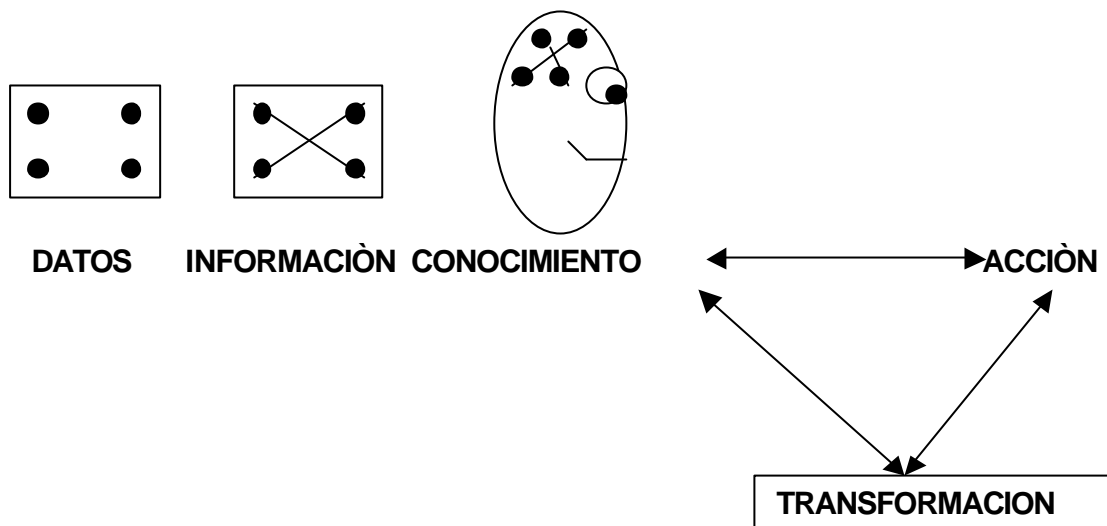
- **Eficacia:** lo consideramos un principio ontológicamente superior al de la eficiencia, aunque la incluye, y orienta la necesidad del logro de objetivos fijados, y el mayor respeto por los tiempos, en tanto ello consolida el trabajo en red y anima a sus participantes a continuar sus esfuerzos. Quizá podría decirse que la eficacia es simplemente la capacidad de detectar las necesidades de la población, y de conducir su proceso de resolución. Este principio podría considerarse la base del reconocimiento, legitimidad y consolidación de la red.

ALGUNOS OBJETIVOS POSIBLES DEL TRABAJO EN RED.

- Articular los aspectos internos de la institución escolar, con su entorno próximo.
- Reducir las situaciones personales y colectivas que inciden negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Promover conocimiento, conciencia, compromiso y poder en los actores participantes.
- Propiciar el aumento del capital social como capacidad institucional y de promoción de una acción colectiva coherente. Se trata de un incremento de la capacidad de acumulación cultural de la comunidad en el manejo y aceptación de normas, de redes y lazos sociales de confianza que facilitan la acción en conjunto.
- Mejorar la sociabilidad cotidiana para que los estilos de vida y las subjetividades allí presentes permitan dar sentido a la trama de las relaciones humanas que forman a los sujetos y a las instituciones, y particularmente al interior de la escuela.

ESTRATEGIAS POSIBLES DE TRABAJO EN RED.

Digamos, a modo introductorio, que cualquier estrategia de intervención -también la red- implica no sólo modos de hacer sino también modos de conocer, y que -como ya lo anticipáramos- no hay una sola sino varias maneras de conocer, varios puntos de vista. Nuestro punto de vista expresa el modo como conocemos la situación que queremos modificar. Pero el conocimiento no es espontáneo sino resultado de un proceso de elaboración.



El gráfico anterior representa esquemáticamente el proceso de conocimiento, que es una instancia superadora del manejo de datos y de información, ya que implica elaboraciones y elecciones, como decíamos al señalar el primer principio, de integralidad y complejidad de los problemas. El conocimiento condiciona a las acciones, y ambos -conocimiento y acción- inciden en los procesos de intervención transformadora.

Planteamos, a modo de propuesta, y en coherencia con la imposibilidad de prescribir recetas para el trabajo en red, una orientación del proceso de su constitución en tres momentos:

- Instauración.
- Estructuración.
- Consolidación.

PRIMER MOMENTO: LA INSTAURACION.-

Siendo que la red se organiza cuando las alternativas individuales o de un grupo, o aún de una institución, no son suficientes, el punto de partida requiere la definición

del problema que origina o da impulso a la red. Tal definición orientará en cuanto al tipo de articulación predominante, y en cuanto a cuál será la institución u organización que de alguna manera dirija la articulación. Requiere la elaboración de consensos - recordemos que los consensos nunca son absolutos- en cuanto a la definición del problema. Se recomienda comenzar por cuestiones sencillas, factibles, alcanzables en el corto tiempo, como modo de ir ofreciendo referentes empíricos concretos de la eficacia del trabajo en red.

Es muy importante en este momento de instauración **tender puentes**, mostrando no sólo predisposición a invitar a distintos agentes, sino a interactuar con ellos desde el momento de la toma de decisiones. De ello depende la posibilidad de establecer una **alianza de solidaridad**, en base al acuerdo en un punto de arranque común, identificando, con el mayor consenso posible, el aspecto problemático que afecta la calidad de vida de la comunidad. El pacto o acuerdo deberá incluir, necesariamente, lo que la red no puede abordar, lo que está más allá del alcance de sus posibilidades. Y el consenso sólo es posible en tanto existan oportunidades reales de expresión de coincidencias, disidencias y conflictos de intereses que tienen existencia real en la vida cotidiana.

Algunas actividades posibles¹⁵ desde la **institución escolar** para el momento de la **instauración** son:

- Mirarse para adentro (introspección institucional)¹⁶
- Mirar hacia fuera, descubriendo al otro¹⁷.
- Determinar personas responsables¹⁸
- Sondeo exploratorio a cargo de alumnos de la escuela, para detectar necesidades y disposiciones a la participación.
- Reuniones con líderes y representantes institucionales.
- Organización de exposiciones y debates tendientes al establecimiento de prioridades, en el que se sugiere promover que se expresen coincidencias y divergencias, conflictos y consensos de intereses que se presentan según las distintas percepciones y representaciones.
- Dar forma la modalidad de comunicación al conjunto de la comunidad y a sus instituciones, a través de carteleras, cartillas o boletines, determinando qué instituciones o grupos serán responsables de su entrega.
- Comentario de experiencias de participación ciudadana.
- Visitas exploratorias de los alumnos a distintas instituciones.

¹⁵ Cuando decimos actividades posibles, y recordando que no se trata de un recetario, no son taxativas, no son completas, no deben realizarse todas, sino que solamente se enuncian a modo de orientación.

¹⁶ Esta expresión pertenece a Croce y Schiffrin (1999).

¹⁷ Id.

¹⁸ En este sentido, lo más recomendable es que el personal afectado a la participación en la red pudiera ser liberado de otras obligaciones escolares.

Pautas para facilitar la reflexión en la escuela

Croce y Schiffrin (1999) ofrecen unas pautas muy interesantes y operativas para facilitar la reflexión en la escuela, que ofrecemos textualmente a continuación:

"Para comprender, valorizar y comunicar la propia experiencia, la historia recorrida, las perspectivas y el sistema de valores, los sueños y las luchas.

Para entablar relaciones positivas, dejarnos conocer y conocer a otros.

Para construir códigos comunes en el lenguaje y en la interacción desde lógicas institucionales distintas.

Para compartir un proceso respetuoso, abierto pero focalizado, creativo pero concreto y eficaz, pensando y haciendo juntos".

- ¿Sobre qué aspectos o problemas específicos se está trabajando o es necesario trabajar?
- ¿Con qué instituciones, organismos, profesionales y/o agentes voluntarios de la zona se han establecido/es posible establecer vínculos para desarrollar una tarea compartida en torno al problema de la retención?
- ¿Qué propone y ofrece la escuela?
- ¿Qué demanda y necesita la escuela?
- ¿Qué proponen/ofrece/n la/s organización/es con las que se interactúa?
- ¿Qué demanda/n y necesita/n la/s organizaciones con las que se interactúa?
- ¿Cómo se aprovechan/se podrían aprovechar mejor los recursos materiales y humanos de las instituciones participantes?
- ¿Qué aspectos del proyecto descansan en la responsabilidad de la escuela y cuáles asumen las otras instituciones o personas involucradas?
- ¿Es necesario modificar aspectos de la rutina escolar para el desarrollo del proyecto (horarios, roles, espacios, etc.).
- ¿Quién/es asumen la representación de la escuela "hacia fuera"?
- ¿Cómo participará el cuerpo docente en la elaboración e implementación del proyecto?

- ¿Cómo se favorece la circulación de información y la comunicación interna y externa?
- ¿Es necesario crear nuevas instancias de trabajo para facilitar el intercambio y los acuerdos al interior del equipo docente, o pueden aprovecharse las que ya existen (departamentos, reuniones de personal, etc.)?
- ¿De qué manera se prevé dar continuidad al proyecto, más allá de las personas inicialmente involucradas?
- ¿Cómo se hará el seguimiento y la evaluación de la tarea?
- ¿Existen otras redes interinstitucionales en la zona? ¿De qué manera se pueden aprovechar su experiencia y sus recursos?



La consigna para este momento: cualquier acción conjunta necesita construir alguna representación común sobre el problema a abordar. Esta representación requiere consensuar tanto una visión descriptiva (lo que son las cosas hoy) como prescriptiva (lo que nos gustaría que llegue a ser) del problema. Esta representación común en general no existe, sino que debe ser construida, con paciencia, tolerancia y respeto.

SEGUNDO MOMENTO: LA ESTRUCTURACION.-

La estructuración implica darle forma más precisa a las respuestas requeridas por interrogantes como los siguientes: Qué queremos, por qué, con quiénes, con qué prioridades. Este segundo momento supone que la nueva institución u organismo se va dotando de una personalidad socio-cultural y de una personalidad político-administrativa.

La difusión y la utilización del modelo en red implica cambios importantes, dado que supone un entrenamiento en aceptarse en la complementariedad y en las diferencias. Requiere de negociaciones conjuntas entre las instituciones que participan y supone un reconocimiento de las limitaciones de todo tipo (tiempo, saberes, disponibilidades). Es importante aceptar -particularmente en este segundo momento- que hay distintas maneras de integración en la red, conforme a la identidad de las organizaciones, a su historia, al grado de formalización que tengan. A modo indicativo, podemos señalar cuatro modalidades de integración, que se diferencian claramente por el grado de compromiso que se asume.

- **Integración activa:** es la más fuerte, y es la que da lugar a la existencia y desarrollo de la red y de sus fines.
- **Integración pasiva:** puede constatarse un sentimiento de pertenencia, pero la participación se circunscribe a los eventos que difunde la red, sin participación en los procesos de elaboración y decisorios.
- **Conexión puntual:** es intermitente, y se participa de algunas actividades, sin pleno sentido de pertenencia.
- **Colaboración:** se trata de grupos u organizaciones que ayudan a la red pero no forman parte de ella; podría considerarse una externalidad que potencia el desarrollo de la red¹⁹.

En este momento de implementación y de estructuración, el trabajo grupal aparece como una vía privilegiada, tanto para modificar las tramas vinculares de la

¹⁹ Piotti, M.L, op. Cit.

convivencia comunitaria, como para lograr que la red se centre en la tarea seleccionada. También es una vía privilegiada para la integración intersectorial, intergeneracional e interinstitucional. Ello porque promueve la apropiación real de contenidos socialmente valorados, su articulación con el contexto, y desarrolla la posibilidad de seleccionar problemas y proponer alternativas de resolución capaces de desplegar competencias interactivas, reflexivas y creativas.

Entendemos que hay tres cuestiones claves para este momento de estructuración:

- La complementariedad de posiciones asimétricas.
- La importancia de seguir convocando a quienes no se han sumado a la red, sean empresas, organismos estatales o no gubernamentales, y que pueden integrarse aportando distintos recursos: humanos, tecnológicos o materiales, que faciliten el abordaje del problema y enriquezcan su desarrollo y concreción, y reconociendo las distintas modalidades de participación antes enunciadas.
- La importancia de mostrar resultados, en tanto ello fortalece la disposición al trabajo conjunto.

La estructuración se logra si se puede concretar un trabajo sostenido que le devuelva a la población la capacidad de tomar conciencia de las problemáticas sociales que los aquejan y los potencie en la elaboración colectiva de un accionar conjunto.

Algunas actividades que podría aportar la **escuela** en este segundo momento de **estructuración** son:

- Construir el mapa de la comunidad²⁰
- Conocer con mayor precisión el problema a abordar en red.
- Generar campos de interés.
- Conocer recursos disponibles.
- Precisar los límites de lo posible.
- Reconocer fortalezas y debilidades.
- Transformar los datos en información, y la información en conocimiento.
- Elaborar diagnósticos.
- Acordar prioridades.
- Designar problemas a abordar. (Ejemplo: "Cuidemos nuestra salud", o "Nuestro barrio es seguro", o "Todos a la escuela", o "Convivencia", etc.
- Elaborar líneas de intervención.
- Determinar fortalezas y debilidades²¹.
- Distribuir responsabilidades.
- Establecer modalidades de coordinación.
- Informar a la comunidad a través de comunicaciones periódicas.
- Incrementar la participación.
- Asesorar y solicitar asesoramiento.
- Impulsar la incorporación de nuevas organizaciones y asociaciones.
- Intercambiar estrategias administrativas entre las instituciones.
- Intercambiar información entre las organizaciones.
- Evaluar procesos y resultados de las acciones emprendidas.

²⁰ Se trata de un instrumento que identifica las organizaciones de la comunidad, ubica aproximidades y lejanías con las distintas organizaciones, establece los tipos de relaciones que cada una de estas organizaciones mantiene con la escuela (Croce y Schiffrin, 1999)

El momento de la estructuración tiene como logro principal la organización del trabajo alrededor de proyectos -uno o varios-, y el proyecto ofrece mayores garantías de promover actividades "con propósitos", creando un ambiente de aprendizaje y de trabajo grupal capaz de desarrollar a la vez capacidad y autonomía, lo cual expresa un objetivo histórico de la educación.



Este gráfico representa el avance organizativo y los "puentes tendidos" en el segundo momento de estructuración (Marchioni, 1987). Nuevamente, el punto negro representa a la escuela y los claros a otras asociaciones u organizaciones comunitarias.

TERCER MOMENTO: LA CONSOLIDACION.-

Una red se puede dar por consolidada cuando su existencia resulta natural para la comunidad, cuando individuos, familias u organizaciones acuden a ella, porque la consideran como algo legítimo y bueno. Hay consolidación cuando:

- Otras instituciones del barrio, estatales, privadas o no gubernamentales, aceptan y reconocen a la red.
- Se conoce y reconoce su existencia y su eficacia en el espacio público ampliado (por ejemplo, en otros barrios de la zona, en otras escuelas, o en otros ámbitos de la ciudad).

²¹ En este punto, recomendamos especialmente la lectura de las guías elaboradas por Croce y Schiffrin (1999) incorporadas en el Capítulo V, como texto de apoyo.

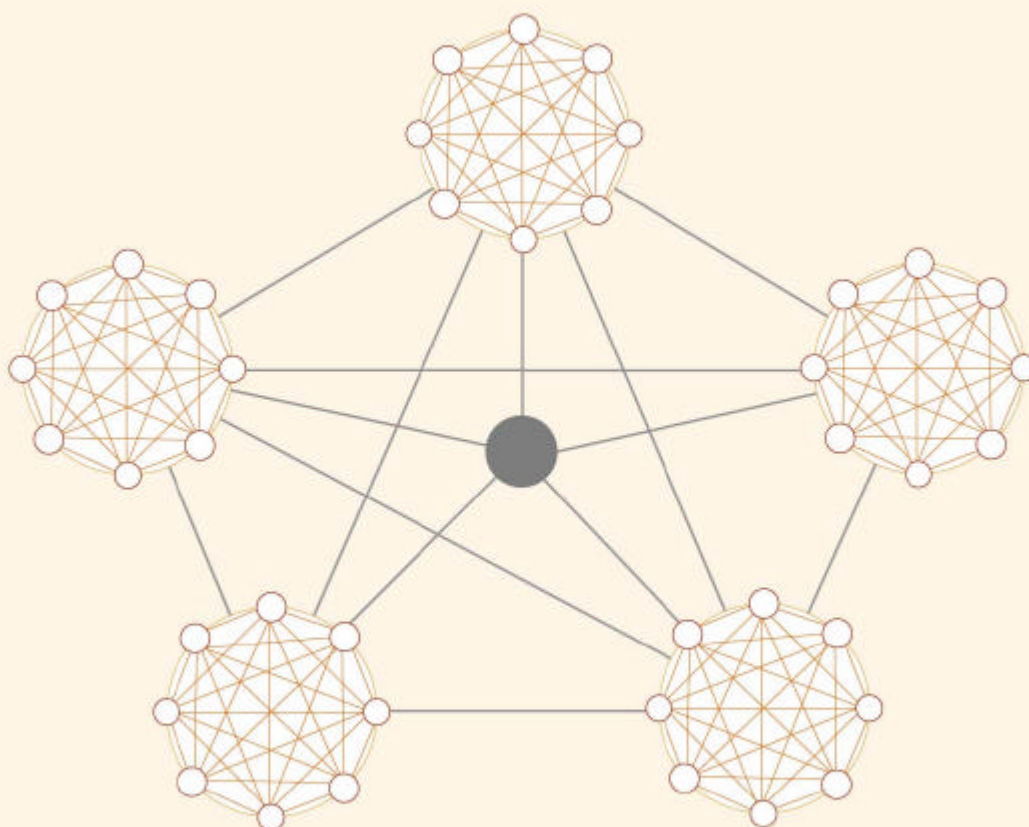
➤ Los vecinos la reconocen y la aceptan.

Si ello ocurre, querrá decir que la red ha adquirido una personalidad socio-cultural, y que habrá podido aceptar dos reglas de juego básicas:

- El reconocimiento del derecho a conducir distintos tramos de la red por parte de los organismos mejor posicionados para ello.
- El reconocimiento hacia la palabra, las peticiones, a veces las protestas, de los vecinos.

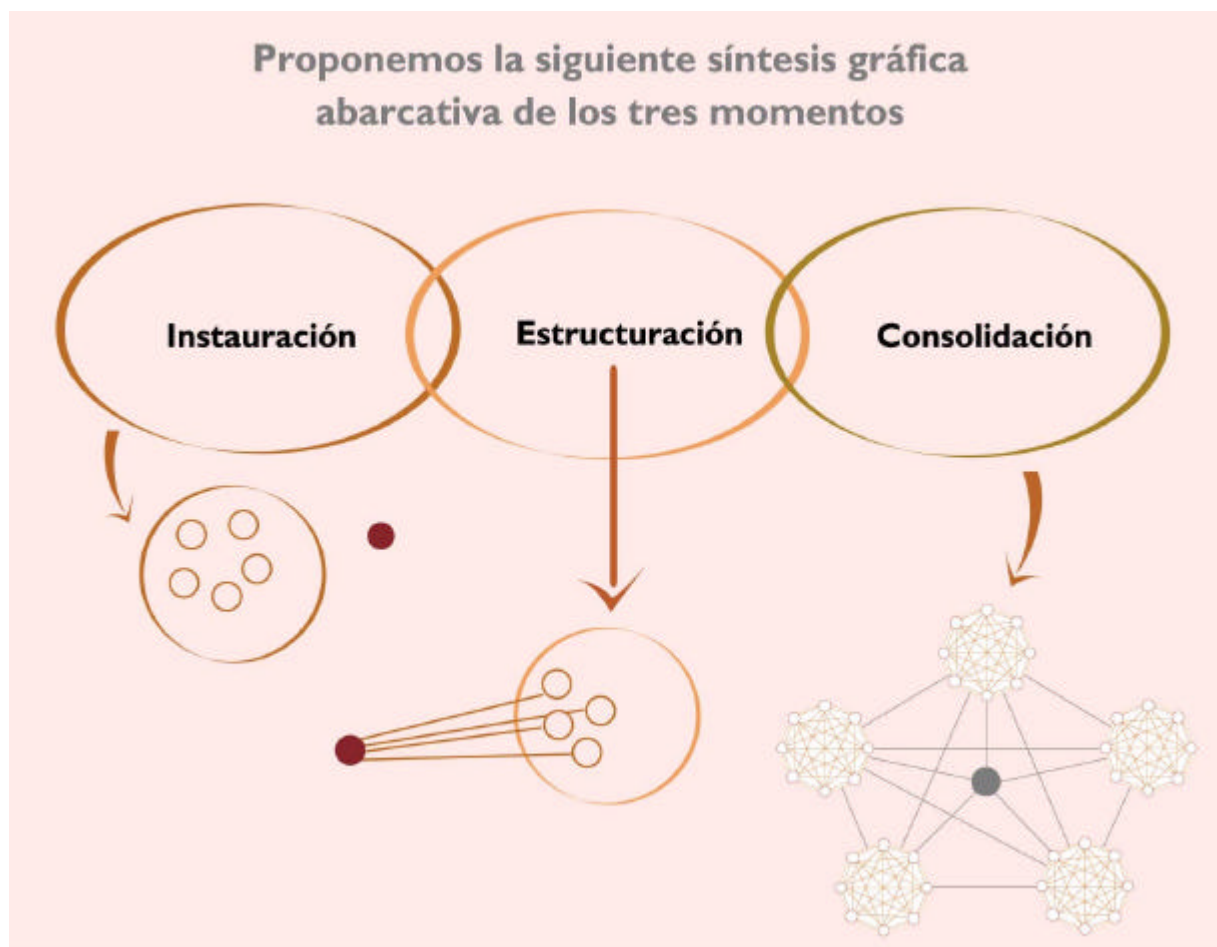
Sin lugar a dudas, este reconocimiento está directamente ligado a la eficacia de la red.

SITUACION IDEAL DE ARTICULACION ESCUELA-COMUNIDAD EN EL MOMENTO DE LA CONSOLIDACION



El gráfico representa distintos actores y organizaciones en articulación consolidada con la escuela, representada por el punto negro central. Adaptación de una propuesta de Marchioni (1987)

Proponemos la siguiente síntesis gráfica
abarcativa de los tres momentos



La consigna para este momento: no soñar con la participación ideal; partir de lo que para cada cual significa participar; aceptar los modos como cada quien puede hacerlo, aprender que "puede lograrse todo, nada, algo, siempre, casi nunca, a veces". (Primavera, 2001:126)

Queremos finalizar con dos citas que nos han parecido pertinentes:

"La escuela debe dejar de simular la fábrica para simular el futuro. Hay que aprender para el mañana y pensar en la educación más allá de la escuela. Los conocimientos de los chicos de hoy sólo en una pequeña parte son aportados por la escuela. Por lo tanto, más gente debe participar del sistema educativo y los medios deben motivar para la educación."

Alvin Tofler²²

Construyamos "una cultura en donde el pasado sea útil pero no coactivo y se ubique el futuro entre nosotros, como algo aquí listo para que lo ayudemos y protejamos antes de que nazca, porque, de lo contrario, será demasiado tarde" (Lafont, 1994).

²² Op. Cit.

TEXTOS DE APOYO.

REIVINDICACION DEL ARTE DE NAVEGAR CONTRA EL VIENTO²³

"En la situación actual, el desafío bien puede ser el de combinar acción solidaria de los ciudadanos, en y desde el seno de la sociedad civil, con formas de acción inequívoca e insoslayablemente estatales. Entre éstas, las de asegurar los derechos elementales, tales como los consagrados por la Declaración Universal de Derechos Humanos y el Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales, aprobados por la Organización de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948 y el 16 de diciembre de 1966, respectivamente (alimentación, vivienda, abrigo, trabajo, salud, educación, cultura, no discriminación, entre otros). Se trata de ir más allá de admitir su consagración constitucional y legal, luchando por su efectiva exigibilidad. No es con declaraciones de buenas intenciones sino con firme y clara decisión política que se puede y debe encarar la lucha por los derechos fundamentales.

Un niño con hambre y/o sin escuela, un hombre o una mujer sin trabajo, entre otros casos, son manifestaciones concretas de derechos humanos violados. No de derechos abstractos, sino establecidos por instrumentos jurídicos y políticos internacionales. Hoy no es posible admitir que esos y otros casos de similar tenor son resultado de la fatalidad, la Providencia, la "naturaleza humana" o algún otro "chivo expiatorio" inmaterial e inimputable. Tampoco basta con decir que son una expresión de la injusticia ontológica del sistema capitalista. Hay hombres y mujeres responsables de situaciones tales. Y ellos son, ética y moralmente, violadores....

Uno de los requisitos para llevar adelante una política de nuevo tipo, basada en consideraciones de ese tenor, es no temer al disenso ni al conflicto, que es creador. Casi diría: huir del fetichismo del consenso, al cual muchos consideran bueno por naturaleza. El consenso, si no es mera aceptación acrítica, conformidad o, peor aún, conformismo, sólo es genuino si se construye sobre la base de explicitar previamente las diferencias, es decir, sobre las contradicciones. Si niega la posibilidad y la expresión del disenso, el consenso puede convertirse en un alfombrado camino a la uniformidad y al autoritarismo."

²³ Texto extraído del artículo del mismo nombre, de Waldo Ansaldi. En la Revista Escenarios Alternativos N° 4, Buenos Aires, Invierno de 1998.

LA UTOPIA POSIBLE²⁴.

“Esta sociedad del bienestar necesita de **comunidades auténticas, vivas y participativas** Estas comunidades no son otras que las comunidades locales y territorial, vinculadas a sus ayuntamientos como órganos del estado más directamente relacionados con la vida de los ciudadanos. Las comunidades locales son la dimensión real donde todos esos elementos que hemos intentado describir pueden tomar cuerpo y dar lugar a procesos osmóticos y educativos para la gran mayoría de las personas, de los grupos; las comunidades locales son la dimensión que permite el conocimiento directo de los recursos, donde pueden arrancar los procesos participativos y los proyectos y planes de desarrollo, donde se puede controlar y orientar el uso apropiado de los recursos, desde donde podemos enfrentarnos a los problemas. Aquí es donde hay que dar vida a la intervención coordinada, a la gestión integrada, a la globalización de los recursos, donde se puede unir lo asistencial con lo promocional y con el preventivo; donde hay que unir la intervención sobre las consecuencias y la intervención sobre las causas, etc. Aquí es donde la participación se convierte en un hecho inmediato, real que modifica la realidad; aquí es donde puede darse por fin la participación de aquellos sujetos que han sido impedidos, por diferentes causas y motivos, marginados o que no se han podido desarrollar, como la mayoría de las mujeres”

LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA²⁵

A estas alturas de nuestro momento histórico y cultural no es preciso insistir en la importante crisis que vivimos en la sociedad posindustrial, con todas sus ramificaciones. La abundancia actual de medios materiales ha diluido o indeterminado las redes de solidaridad social y cultural que permiten la configuración de una identidad colectiva. Las motivaciones y referencias se esfuman, los estímulos se debilitan. Estamos bajo la dominación de una pasividad y de un individualismo que corroen el tejido social, a pesar de todas las formas aparentes y de la celeridad y fluidez de los medios de comunicación, más allá, y por debajo, de los reclamos que simulan una sociedad profundamente interrelacionada.

¿Acaso no se refleja todo ello en el mundo de la educación? El horizonte de la participación ocupa un lugar importante entre las prioridades educativas en distintos niveles, como válida compensación o correctivo de las servidumbres de una sociedad despersonalizante y disgregadora. El ámbito de la

²⁴ Texto perteneciente a Marchioni M.: "La Utopía Posible. La Intervención Comunitaria en las Nuevas Condiciones". Editorial Benchomo, Santa Cruz de Tenerife 1.995.

²⁵ El texto pertenece a SANCHEZ TORRADO, S. 1991. La participación ciudadana en la escuela. Resumen de Prensa (Esp.) N° 58. S.p.

educación de las personas adultas y de la animación sociocultural da cumplida y creciente cuenta de ello. De otras esferas puede afirmarse algo parecido. No sería justo ni beneficioso para nadie el privar de ese importante empeño al sistema educativo en su conjunto, desde sus niveles primarios hasta los más elevados que así lo reclamen o permitan.

Hablo de la educación para la participación y - más en concreto- para la participación ciudadana. Tal finalidad me parece válida siempre, en todo momento y mejor cuanto antes, para que las raíces de la persona se alimenten de un cultivo llamado "democracia cultural" o, lo que es lo mismo: convertir la democracia participativa en costumbre que se asume, en consciente acto cotidiano. Lo cual va suponiendo una toma de posición frente a la realidad, un protagonismo del grupo dentro del proceso educativo, un afianzamiento de las organizaciones de base más elementales (sean cuales sean), unas situaciones de horizontalidad creciente. En resumen: una cultura real de la democracia.

Para ello se trata de promover educativamente la participación y la organización en torno a actividades específicas, estableciendo una cierta identificación entre el individuo y su comunidad, su grupo natural de referencia. Como toda actividad educativa rigurosa, deberá contemplar unos objetivos claros, una metodología inductiva y participativa y unas actividades. Sus contenidos pueden abarcar los motivos para la participación (realización de la persona, dinamismo social, calidad de vida), sus espacios, la democracia como concepción de la vida y como conjunto de valores (actitud ante el poder, tolerancia y pluralismo, creatividad, referencias éticas, utopía, solidaridad y universalismo, racionalidad, cultura como acompañamiento de la vida, etcétera). Otra vertiente interesante es, la explicación de la Constitución en los puntos o aspectos que atañen más directamente al tema: comprensión de las instituciones de la democracia, utilización del texto constitucional como punto de referencia para debates o actividades. Estos son algunos de los artículos de la Constitución que pueden ser objeto de un tratamiento educativo para mejorar el nivel teórico y práctico de participación de los alumnos: partidos políticos y sindicatos, igualdad ante la ley, libertad de expresión, derecho de reunión y de asociación, acceso a la cultura, medio ambiente y calidad de vida, participación de la juventud, defensa de los consumidores, organizaciones profesionales, Defensor del Pueblo, Congreso de los Diputados, sistema electoral, iniciativa legislativa popular, Administración Pública, participación de los ciudadanos, participación en la empresa y en los organismos públicos, autonomía y democracia municipal.

Como posibles actividades encaminadas a este mismo fin me atrevo a sugerir el conocer experiencias concretas de participación ciudadana, realizar visitas de carácter institucional y otras, comentar textos adecuados, celebrar debates y asambleas sobre cuestiones que afecten e impliquen lo más posible a los alumnos, profundizar en temas específicos de interés social (emigración, racismo, drogadicción, etcétera), analizándolos desde el punto de vista de la participación, pormenorizar y evaluar el proceso de participación de un colectivo en torno a la realización de objetivos concretos, organizar debates monográficos sobre hechos políticos o sociales relevantes (elecciones, etcétera), estudiar el entorno local (barrio, municipio, comarca) para explorar en él posibilidades y cauces concretos de participación, realizar sondeos sobre demandas reales de participación - expresas o latentes- de las personas..."

LA GESTIÓN INTEGRADA DE POLÍTICAS SOCIALES Y LA INTERVENCIÓN SOCIAL Y COMUNITARIA²⁶.

Situamos a la educación como proceso y como proyecto individual y colectivo enraizado en la comunidad o entorno cultural, socioeconómico y político donde desarrollamos nuestra vida. No por ello se le resta ni un ápice de importancia a la escuela, sino que se la reinterpreta en una clave más amplia, abierta, real y transformadora, favorecedora de un intercambio sinérgico entre su "interno" y su "entorno".

La presencia de este proyecto educativo integrador del sujeto y la comunidad, facilita la educación intercultural por integrar la diversidad de realidades presentes en la vida de los alumnos. Vertebrada la teoría sobre las propias experiencias individuales y comunitarias de los participantes, no sólo como una referencia para relacionar con los conocimientos, sino como motivación esencial para la creatividad y la implicación de los alumnos y de toda la comunidad educativa en el cambio y la transformación social.

Al mismo tiempo que se quiere recuperar al sujeto (Individual-colectivo) y los valores de lo humano, pretendemos hacerlo simultáneamente a la recuperación del objeto-entorno medioambiental, político y social. No solo como estrategia de intervención, sino desde el convencimiento de que no es posible otra vía coherente con los principios que defendemos. Pensamos que es imposible recuperar al "sujeto" si no se recupera simultáneamente la "comunidad".

Creemos que no es posible un primero y un después entre el individuo y la colectividad. Favorecer la realización integral de la persona, supone la construcción simultánea y dialéctica de los proyectos individuales y colectivos y por tanto del bienestar integral y armonioso de toda la sociedad.

Pensamos que son los proyectos personales, en diálogo con los proyectos colectivos, instrumentos eficaces para trabajar la mayor coherencia entre el conocimiento y los niveles cognoscitivos, el compromiso y los niveles conativos y afectivos, el poder y los niveles de realización personal y colectiva. Nos situamos en una perspectiva constructivista que interacciona el trabajo personal con el trabajo social.

La Gestión Integrada de Políticas Sociales (Gips), se fundamenta en varios procesos básicos de Integración. Estos diferentes procesos, no quiere decir que sean unos más importantes que otros sino que, se presentan de modo interactivo y dialéctico, condicionándose mutuamente.

3.- Diferentes procesos que integra la Gips:

De modo más cercano partimos de la Integración personal, que supone tener en cuenta al ser humano con sus necesidades básicas fundamentales y con sus niveles cognitivos y emocionales, y teniendo en cuenta los elementos del desarrollo socioafectivo (en el que la sexualidad se integra) . Correlacionamos el crecimiento y madurez personal con el crecimiento y madurez social.

²⁶ El texto corresponde a Blanco, M.L. Paper N° 24. Sin más datos editoriales.

En el marco general de la Integración Social, trabajamos la Integración de los escenarios (Estado, Mercado y Mundos Vitales), y la Integración de los actores (nivel político, nivel técnico-profesional y nivel ciudadano).

Si las perspectivas múltiples son el camino apropiado para abordar la complejidad, ninguna profesión por sí misma podrá enfrentarse en solitario a la realidad social. Integrar significa entonces aproximar tradiciones culturales, instaurar el diálogo interprofesional, y completar los espacios de visibilidad que representan las distintas profesiones. La imagen del profesional auto-suficiente que de manera heroica se enfrenta en solitario a los problemas sociales debe sustituirse por la del profesional consciente de sus propios límites que busca completar su intervención con la ayuda y la colaboración de otras instancias.

Todos estos procesos de integración, tienen su plasmación operativa en el proyecto, y en la integración de proyectos, que facilitan el desarrollo y reconstrucción de los diferentes tejidos sociales. En el proyecto se integran los conocimientos, los compromisos y los poderes, y se ponen de manifiesto los niveles de coherencia y autenticidad de una persona, colectivo y comunidad social.

El proyecto se materializa como una experiencia psicopedagógica y social para trabajar los valores integradores, el desarrollo socioafectivo, el compromiso social y político.

Desarrollar estrategias Gips, supone buscar alternativas participativas que integren los términos de proceso y proyecto, ideología y eficacia y en última instancia compromiso personal, compromiso social y compromiso político.

POTENCIAR LA SOCIEDAD PARA FORTALECER EL DESARROLLO²⁷

Así pues, la subjetividad es un elemento humano central que está en la constitución misma de las comunidades y las personas. En ella se expresa la necesidad de ser considerado como sujeto portador de una dignidad ciudadana, con identidad cultural e individual dentro de una red y trama de relaciones socio culturales plenas de aspiraciones, percepciones, experiencias y conocimientos colectivos. Ese es el sentido del Desarrollo Humano, uno que promueve la cohesión y la solidaridad social.

Este enfoque supone conjugar las particularidades socio históricas de la región y de cada país con la vocación universal del Desarrollo Humano. En la perspectiva del presente texto, ello implica considerar los siguientes aspectos:

²⁷ Extraído de Calderón F.: Una perspectiva crítica del Desarrollo Humano desde la experiencia latinoamericana. PNUD Bolivia. Paper N° 25.

- En este enfoque se asume que las sociedades modernas se pueden orientar hacia un proceso en el cual el Desarrollo Humano es cada vez más universal. Al futuro se lo trabaja como la búsqueda actual de sentido por y para la sociedad.

- A la vez y simultáneamente, el enfoque se refiere al desarrollo de una cultura institucional y ciudadana, a la capacidad de autorreflexión de la sociedad y a una opción de vida sustentada en los distintos valores que tenga la gente.

- El enfoque también supone una sociabilidad cívica cotidiana en la que se conjugan y desarrollan intereses individuales y colectivos. Más aún, sostiene que las libertades individuales serían el resultado de una construcción social.

Los aspectos anteriores permiten vislumbrar un sistema de actores con capacidad para ampliar sus opciones y capacidades en la búsqueda de una articulación fecunda entre modernización y cultura. En este cruce radica la idea de lo público, que es el foco de preocupación de este enfoque. El desarrollo se construye necesariamente con otros distintos de uno. Es decir, congrega a un conjunto de actores sociales diferenciados, pero con capacidad de autodeterminación y representación de intereses y con posibilidades de llegar de acuerdos respetando sus diferencias.

Todo esto apuesta finalmente a la capacidad constructiva de la política y promueve, para buena parte de los países de la región, la idea del pacto deliberativo o de una renovación del contrato social al menos en dos sentidos, como articulador de una nueva cultura política y como potenciador de actores del desarrollo.

.....

VII. El pacto para una comunidad de ciudadanos

¿Cómo vincular los procesos de diferenciación y segregación descritos con una cultura política de igualdad? O, expresado de otro modo, ¿es posible una articulación entre los procesos de cambio que vive la región y la necesidad de expandir una cultura de la igualdad?

La respuesta es difícil y apunta a la temática del pacto, que es particularmente importante para países con débil cultura institucional y secularmente inestables como los latinoamericanos. El pacto implica que los actores sociales asuman de manera consensuada y como un valor en sí mismo, el reconocimiento universal de la igualdad y de los actos de habla, que ante todo supone la ciudadanía. Se trata de institucionalizar colectivamente un valor común que suponga el derecho a tener derechos y responsabilidades, la igualdad en la toma de decisiones y la ampliación de opciones para que las sociedades decidan su evolución por sí mismas. Este razonamiento supone aceptar que sólo en la medida en que los valores de igualdad sean asumidos colectivamente se podrán expandir las libertades, tanto individuales como colectivas. La igualdad compleja supone una comunidad de ciudadanos.

En realidad, se está reflexionando acerca de las posibilidades de justicia social y por tanto de constitución de un proyecto de emancipación cultural destinado a eliminar las culturas señoriales,

clientelares, consumistas y en general de la negación del otro que predominan en nuestra región. Además se pretende asumir, en plenitud, la búsqueda de la igualdad social como un bien común.

Esto replantea la temática del consenso sobre la base de aquello que Pizzorno denominó "cultura de la solidaridad procesal", en la cual los enemigos se convertirían en jugadores que aceptan y valoran al menos un método para resolver sus diferencias respaldados en la argumentación y la alteridad.

Aquí radica la posibilidad de comprender una racionalidad democrática que va más allá de la lógica meramente instrumental. Ésta estaría fundada en una convicción derivada de consensos obtenidos a través de un debate provisto de argumentos y, así, la deliberación intersubjetiva entre los actores permitirá construir una solidaridad procesal. Sólo en estos términos cobra sentido una combinación creativa entre valores culturales y modernización.

Vale la pena enfatizar que en América Latina, la construcción de consensos en el sentido señalado, es decir con base en la comunicación y la argumentación, tendría que estar normativamente vinculada a un proceso de integración social creciente en el plano simbólico y material. Sin equidad no es posible la otredad, ni siquiera la competitividad económica es sostenible si las distancias sociales siguen creciendo.

"Debemos entender la educación para la ciudadanía como una pedagogía de construcción de sujetos, como una teoría de la transformación de sí mismo en actor, como una teoría de la subjetivación, de la penetración del sujeto en el individuo...pedagogía que deberá estar referida tanto a la razón como al sentimiento...Educar para la ciudadanía democrática conlleva cuatro dimensiones o principios interrelacionados: 1) la racionalización, esto es, la apelación a la vía institucional para construir tal ciudadanía mediante una pedagogía de constitución de sujetos críticos, competentes para hacer valoraciones y emitir juicios políticos. 2) La ciudadanía en cuanto espacio de identificación de los sujetos, constitución de autonomía y sentido ético; como ámbito público para el desarrollo de los movimientos y actores sociales. 3) La ciudadanía como comunicación y descubrimiento del otro. Esta dimensión cuestiona la idea de la ciudadanía en cuanto totalidad abstracta y se abre al reconocimiento del otro en cuanto un rostro en el que se capta el sentido propio de la responsabilidad, de la acogida y del hacer el bien. 4) La esperanza, en tanto perspectiva de la utopía, entendida como una instancia ético crítica que dé sentido y tensión a las prácticas presentes. No se trata, una esperanza religiosa, sino de una esperanza ética, de certidumbres relativas construidas desde el ámbito de las virtudes públicas, desde la responsabilidad del sujeto, desde la acción²⁸".

²⁸ Osorio, J. Secretario General del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, citado por Ansaldi, W.: Disculpe el señor, se nos llenó de pobres el receptor. En Revista Interuniversitaria Estudios Sociales. Santa Fe, primer semestre, 1998.

REPRESENTACION, DELEGACION Y ACCION COLECTIVA EN COMUNIDADES URBANAS POBRES²⁹

La representación supone una cierta capacidad de simbolización. Decir que Fulano de tal es un representante de cierto sector de la comunidad ante la Sociedad de Fomento o la Comisión de Padres que administra los Jardines Escolares de un barrio determinado, no es lo mismo que decir "la sociedad de fomento es de este señor X", o "yo mandaré a mi hijo al Jardín del Señor Y" (expresiones utilizadas por algunos entrevistados en sectores urbanos populares para referirse a organizaciones y/o instituciones).

Para hacer cosas en común es necesario ser algo más que una agregación aritmética de individuos. No es suficiente que un conjunto de personas compartan determinadas condiciones de vida (hábitat, ocupación, ingresos, necesidades, etc.) para constituirse en actor social.

La acción colectiva requiere, entre otras cosas, la instauración de un mecanismo de representación. Este tiene básicamente dos dimensiones. Por una parte se trata de generar y compartir representaciones entendidas como visiones del mundo, tanto en sentido descriptivo (visiones y divisiones-clasificaciones-de las cosas) como prescriptivo (cómo deben ser las cosas).

Pero además de las representaciones como ideas, imágenes, valoraciones o significados, un grupo para actuar como tal precisa de la constitución de la representación como delegación. Mediante este procedimiento, un miembro es ungido como representante y portavoz del conjunto. Para que esta representación sea efectiva y estable, se requiere una serie de procedimientos y valores compartidos.

Las dos dimensiones de la representación constituyen ingredientes indispensables para la constitución y funcionamiento de cualquier tipo de organización que pretenda la realización de objetivos comunitarios.

En las comunidades urbanas pobres los problemas no resueltos de representación y organización constituyen obstáculos para emprender acciones colectivas estables y exitosas.

La voluntad de participar no puede darse por descontada, como a veces hacen muchos "profesionales", "expertos" o bien "militantes" de la acción social. "La gente más necesitada no participa -decía un entrevistado- porque no quiere o no tiene fe o cree que se la está llamando para engrupirla". Sin embargo, donde existe una organización vecinal representativa y estable, los que adoptan una posición pasiva se ven presionados a participar. Si no lo hacen deben enfrentar la condena moral de aquellos que sí participan.

Opinar es una forma de participación. También la producción de la opinión supone el uso de recursos. Entre otras cosas requiere competencia (en términos de recursos expresivos) y autoridad. A menudo muchas personas cuando son invitadas a hacer sugerencias o a proponer cursos de acción

específicos, se declaran incompetentes. "Primero que yo no tengo mucho entendimiento sobre qué se podría hacer, no le podría dar una opinión porque no sé opinar", decía una mujer en un barrio. Luego de esta autolimitación, casi de rigor, en estas circunstancias (que quizás no es más que una forma de manifestar un hecho objetivo) las personas, por lo general opinan.

Por otro lado, el mismo sentido común indica que para opinar a veces es preciso reflexionar, tomarse su tiempo, tal como lo sugiere la respuesta de este entrevistado:

- ¿Y si hubiera un plan de ayuda alimentaria, cómo le parece que se tendría que hacer?
- Y no sé, es cuestión de sentarse y (...) hay que hablar mucho y hay que estudiarlo, vio...

A modo de hipótesis general, puede decirse que existe una asociación entre la profundidad de la situación de pobreza y las dificultades para participar. En otros términos, existe una asociación indirectamente proporcional entre pobreza y probabilidad de participación. Esto vale tanto para la forma más simple de expresión de una opinión hasta el hecho de emprender actividades colectivas. Sin embargo, es preciso ir más allá de esta apreciación general para detenerse en algunas particularidades que definen las situaciones específicas de las comunidades analizadas en este estudio.

²⁹ Texto perteneciente a Tenti Fanfani, E.. Del libro *La mano izquierda del Estado. La asistencia social según los beneficiarios*. Miño y Dávila Editores/ Ciepp. Buenos Aires, 1993.

BIBLIOGRAFIA

- Ander Egg, E.**, 1981.- Desarrollo de la Comunidad. Editorial Huamitas, Buenos Aires.
- Aquín, N., González C.**, 1998: Mesa de concertación en políticas sociales: ¿Modelo para replicar? Espacio Editorial, Buenos Aires.
- Augé, M.**, 1992: Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Barros, D.**: La crisis como coadyuvante en el fortalecimiento de la relación escuela-comunidad. En www.terra.com.ar
- Bernstein, R.**, 1991: Pefiles filosóficos. Ensayos a la manera pragmática. Siglo veintiuno editores, México.
- Bourdieu, P.**, 1991: El sentido práctico. Editorial Taunus, Madrid.
- Castells, M.**, 1998: La era de la información. Vol. 2. El poder de la identidad. Alianza Editorial, Madrid.
- Costa, R.**, 1997: Estrategias de intervención como teorías de la acción en acción. Revista Acto Social Nº 17. Año V. Córdoba.
- Croce, A. y Schiffrin M.L.**, 1999: Formas de articulación. Sin más datos editoriales.
- Giddens, A. et. al**, 1995: La teoría social hoy. Alianza Editorial. México.
- Gravano, A.** (compilador) 1995: Miradas urbanas, visiones barriales. Editorial Eco Teca, Uruguay.
- Heller, A.** 1978: Sociología de la vida cotidiana. Editorial Grijalbo, España.
- Jelín, E.**, 1991: Los microproyectos: una mirada desde los actores. En el libro La Trama Solidaria. Ediciones Imago Mundi, Buenos Aires.
- Lafont, E.**, 1994: Convivencia y Disciplina en la Institución Escolar. Editorial Norma, Buenos Aires.
- Lentini de Inchaurrega, M.**, 1993: El barrio en la organización del espacio social urbano. Serie de Cátedras Nº 3. Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- Lomnitz, L.**, 1998: Cómo sobreviven los marginados. Siglo veintiuno editores, México.
- Marchioni, M.**, 1987: Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis. Editorial Popular, Madrid.
- Primavera, E.**, 2001: Redes de trueque en América Latina: ¿quo vadis? CLACSO, Argentina.
- Robirosa, M.** 1991: Los microproyectos y su entorno: articulaciones sociales a nivel local. En el libro La Trama Solidaria, Ediciones Imago Mundi, Buenos Aires.
- Robirosa, M., Cardarelli G. Y Lapalma A.**, 1990: Turbulencia y planificación social. Siglo XXI y UNICEF, Buenos Aires.
- Toffler, A.** Artículo publicado en el diario "La Nación", en la edición correspondiente al domingo 2 de julio de 2000.
- Wanger E., y Solla A.**: Escuela-comunidad: una relación posible y necesaria. Mimeo.

GLOSARIO

Actor social: Todo sujeto social –sea individuo, grupo, clase de individuos, organización, institución- que cuenta, efectiva o potencialmente, con intereses, recursos y capacidades de acción diferenciados.

Articulación: Modalidad específica de relación entre elementos o componentes, que supone estructura y jerarquía entre tales elementos.

Comunidad: Conjunto humano que se constituye a partir de alguna definición de identidad, que puede ser territorial, laboral, religiosa, cultural, de género, de generación, de etnia u otro atributo.

Comunidad barrial: Conjunto heterogéneo de base territorial, cuyos miembros participan de algún rasgo, interés, elemento o función común, con alguna conciencia de pertenencia, y con interacciones entre sí más intensas que en otro contexto.

Conflicto: relación entre elementos que pueden caracterizarse por una oposición de tipo objetivo (manifiesta) o subjetiva (latente). Puede ser consciente o inconsciente, buscado o impuesto por las circunstancias.

Conflicto social: el que procede de la estructura de las unidades sociales, es decir, es supra-individual, y tiene como misión, sentido y efecto, mantener y fomentar la evolución de las sociedades en sus partes y en su conjunto.

Estrategia: conjunto de relaciones y procedimientos que opera como nexo entre elecciones individuales y estructuras sociales.

Internalización: interiorización o incorporación por parte de los sujetos, de aspectos de la realidad, y que producen distintas adaptaciones al mundo.

Red: modalidad de organización para enfrentar problemas a través de relaciones de intercambio recíproco de bienes y servicios entre instituciones que tienen relevancia social.

Vida cotidiana: espacio social inmediato en el cual los sujetos se apropian de las herramientas necesarias (lenguaje, costumbres, uso de los objetos, hábitos, etc.), y en el que se desarrollan las rutinas y las interacciones diarias que estructuran y modelan lo que somos y hacemos

EQUIPO DE PRODUCCIÓN

ELABORACIÓN: Lic. Nora Aquín

COLABORACIÓN: Lic. Alejandra Salgueiro

CORRECCION DE ESTILO: Lic. Susana Juanto

ADAPTACIÓN PARA LA WEB: Prof. Gabriela Galindez