

PARTICIPACIÓN COMUNITARIA, MARCO NORMATIVO Y PROCESOS DE SIMBOLIZACIÓN: SU INCIDENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA.

Nuñez Cyntia Itati Centro de Estudios Sociales – UNNE cynthia_n@hotmail.com

Piccoli Andrea Anahí Centro de Estudios Sociales Piccoli_a_a@hotmail.com

La presente ponencia tiene el objeto de exponer algunas conclusiones preliminares de dos investigaciones que se inscriben en un proyecto general, que investiga como se configura la Participación en el campo educativo. Esta cuestión constituye objeto central de los debates públicos y políticos, entre otras razones, porque se la reconoce como instancia fundamental para configurar nuevos espacios sociales a través de la inclusión de todos los actores.

El análisis se centra en los modos de relacionamiento entre escuela y comunidad; es decir, en la exploración del conjunto de factores que operan en los contextos escolares propiciando u obstaculizando – tanto desde un plano objetivo como subjetivo- los espacios de participación, al tiempo que intentando reconocer en sus prácticas aquellas que puedan devenirse en acciones de participación genuina.

LAS ESCUELAS Y LA REALIDAD SOCIAL

Las profundas desigualdades sociales producto de la concentración de riquezas y de la inestabilidad laboral, como la falta de credibilidad en los representantes políticos, los fuertes cambios tecnológicos, el debilitamiento de las organizaciones sociales, entre otros rasgos, caracterizan hace tiempo a nuestra sociedad.

La escuela como representante formal de la educación, no es ajena a esta crisis y en este escenario cumple un papel fundamental en la formación de un ciudadano comprometido, activo, motivado para intervenir y participar en las deliberaciones públicas.

Dado estas características, es necesario interrogarse sobre su papel frente a tales cambios, con intención de diseñar un proyecto pedagógico orientado en la construcción y consolidación de una sociedad más justa. Suponemos que dependerá de los espacios abiertos para la construcción de subjetividades, que se permitan en las escuelas si los sujetos son formados como espectadores pasivos de lo que acontece a su alrededor, generando modos de participación reproductoras de orden o si se devienen en autores de su propio destino en relación a los otros.

En razón a ello es que consideramos a la Participación como herramienta de cambio, que cuando es genuina se orienta a la construcción de una ciudadanía crítica y emancipadora.

La tarea social de la escuela se ha ido modificando tras el paso de los años. Tradicionalmente, la escuela la escuela ha presentado en sus aulas una concepción del mundo social como estático, armónico y funcional, en el cual el otro ausente ha sido el conflicto.

Considerada desde los tiempos del normalismo como un espacio en el que, junto con los conocimientos y los aprendizajes, se abría, para los hijos de las distintas familias, una posibilidad de progreso social que los llevaba a superar la posición de origen de sus padres. Es decir, ha sido, en la sociedad argentina, el camino que conducía hacia la movilidad social. Desde “m’hijo el doctor”¹ hasta el aprendizaje de un oficio usado como trampolín de despegue de la exclusión, durante el primer gobierno peronista, la escuela ofrecía posibilidades más o menos ciertas de encontrar un lugar en la sociedad².

Pero, la ubicación que la institución escolar ocupaba en la sociedad, hasta la primera mitad del siglo XX se ha transformado sustancialmente: el deterioro en la capacidad contributiva de la familia, la expansión de formas familiares atípicas, la diversidad cultural de quienes asisten a ella, confluyendo con la definición de las nuevas identidades docentes – signadas por la flexibilización y precarización laboral, propias del neo-liberalismo y la sobre-exigencias que plantean las escuelas de hoy- configuran un escenario plagado de tensiones y conflictos que someten a sus actores a diferentes situaciones de alta vulnerabilidad. Sin embargo, cuando se encuentra emplazada en contextos marcados por la marginalidad y la pobreza, aparece por un lado como la única presencia del Estado, y por otro, como la institución con capacidad para generar alternativas de cambio, fortaleciendo vínculos de solidaridad y participación.

Es importante advertir que la desigualdad, la vulnerabilidad, la pobreza, el desempleo y la exclusión forman parte de la vida cotidiana de muchas de las escuelas aún cuando no se han constituido como temas escolares que requieran un diseño pedagógico para su tratamiento. Estudiantes y docentes, junto a sus familias, viven fuera de la escuela una realidad que presenta tensiones y conflictos de distinto tipo, éstos por lo general han permanecido como cuestiones ajenas a las aulas en tanto objetos de análisis. A esto se suma la

¹ Sánchez F. (1999) Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

² Filmus, D. “Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos”. Buenos Aires. Ed. Troquel

dificultad de tratar con los alumnos temas que a los adultos nos generan sentimientos de dolor e impotencia, y para los cuales, muchas veces, no tenemos respuestas, como sucede frente a la delincuencia juvenil, el trabajo infantil, la drogadicción, la mendicidad, la mortandad infantil, la prostitución, entre otros.

Para abordar esta problemática es preciso que la institución escolar decida reflexionar sobre ella con el propósito de avanzar en el tratamiento de cuestiones que forman parte de la vida cotidiana de los actores de la comunidad educativa en mayor o menor grado. En este sentido, es necesario contar con espacios institucionales compartidos donde intercambiar opiniones, buscar informaciones, analizar críticamente los distintos puntos de vista, poniendo en común también las emociones que estos problemas despiertan, de modo de avanzar en la construcción de miradas cada vez más comprensivas y en el diseño y puesta en marcha de proyectos compartidos. Esta tarea sobrepasa la responsabilidad y las posibilidades de cada docente solo en su clase, es decir que compromete a la escuela en su conjunto y, en particular, a los directivos, en términos de generar y habilitar espacios de trabajo en reuniones de personal y en la incorporación de estas temáticas en los proyectos institucionales, entre otras cuestiones.

ESCUELA - COMUNIDAD Y PARTICIPACIÓN

SUJETOS Y FORMACIÓN

Es necesario iniciarnos en la comprensión de los sujetos educandos por ende, es preciso revisar la etapa más importante en su formación como ciudadano: la adolescencia.

Etapa que se constituye como momento clave en la existencia del hombre, durante el cual se va dando forma a una identidad y a un proyecto de vida. Condiciones que se complican si reflexionamos que se encuentra inmerso en un contexto global de acelerado crecimiento, ya sea en el marco de los medios masivos de comunicación que generan pautas de consumo cada vez más alejadas de las posibilidades de jóvenes en situaciones vulnerables, pasando por el tipo de demanda laboral que los excluye.

Estos factores en su conjunto propician un “cono de sombra” del que la sociedad restante no se preocupa o en todo caso, no se ocupa. Sin embargo, los adolescentes aparecen en escena cuando se ven involucrados en hechos delictivos: cuando transgreden valores socialmente constituidos o son víctimas o victimarios de maltratos, robos y disturbios entre otros.

Como lo afirma Konterllnik³, se pasa entonces de la omisión por parte de la sociedad a la condena. Y a iniciativas de control y represión para defender a la sociedad de estos sujetos. Por lo general si hablamos de prevención descansa sobre una identificación negativa de los problemas del adolescente: prevención del delito, del embarazo, de la prostitución. Como si de una enfermedad se tratase. Cuando la cultura impregna de identidad a las personas, dotándolas de rasgos de la tradición cultural, el sujeto logra interiorizar en usos y reglas que recuperan el pasado histórico, individual y colectivo. Las génesis de la identidad aparecen altamente reflejadas en los modos de actuar y pensar de una sociedad determinada.

Entonces, ¿Qué estamos enseñando con nuestro ejemplo de sociedad? ¿Qué valores inculcamos? ¿Cómo condenar a un joven de que no sabe ser ciudadano si no damos ni el espacio, ni el ejemplo?

Lo que acaba sucediendo con políticas de prevención como las mencionadas anteriormente es que las opciones que se acatan terminan diferenciando, estigmatizando, apartando y excluyéndolos.

“Una identidad que se caracteriza por sentir, la permanente sensación de estar expuestos y volver a empezar todos los días en un contexto excluyente que privilegia a los más capacitados, a los que sobreviven de los espacios de poder, marca otros registros, por que al no imponerse un orden simbólico articulador, cada uno debe valerse por si solo, con sus propias posibilidades”⁴

LA ESCUELA ANALIZADA: REVISANDO SU HISTORIA

Como caso particular se ha analizado la escuela “Carmen Molina de Llano” y anexo “San Vicente de Paul” de la ciudad de Corrientes. Dicha institución de educación secundaria presenta rasgos que ameritan ser conocidos, como son algunas acciones que dentro se desarrollan y que suponemos pueden devenirse, si se concientizan, en herramientas de participación responsable y legítima.

Pública y situada en el casco céntrico de la ciudad, la escuela Carmen Molina del Llano ha atravesado por diversas etapas que fueron moldeando su identidad. Nace como una escuela - taller de exposición que no podía extender títulos, sino certificados. Que no

³ Konterllnik, I y Jacinto, C (1996) “adolescencia, Pobreza, Educación y Trabajo”. Bs. As. Losada. UNICEF

⁴ Ricci, Analía. (2004) “Adolescentes, Identidad y Escuela. ¿Otros registros? Libro de Resúmenes del 2º Congreso Internacional de Educación. Sta Fé. Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencia.”

compartía la organización gradual de una escuela común y que albergaba a todas las mujeres sin límite de edad, que quisieran aprender labores.

Surge como escuela de oficio para “amas de casa”, por tanto, el estatus social adquirido se relaciona con una escuela de mujeres de bajos recursos que solo aspiraban a ser buenas madres y esposas, más allá de interesarse por la adquisición de saberes científicos y de alguna formación profesional. Sin embargo, al re valorarse actividades como costura y peinado, la escuela empieza a ver en sus interesadas una salida laboral y una introducción en la sociedad de consumo. Alcanzando, por su buena labor, a ofrecer formación profesional específica.

Hasta 1977⁵ el plan de estudio reconocía el Ciclo Básico Profesional con los cursos de: Corte y Confección, Bordado y Tejido. A partir de 1978 se modifica tal plan, pasándose a ordenarse como: curso de Capacitación en Corte y Confección de duración 2 años, curso de Capacitación de Tejido de duración 2 años, Ciclo de Formación Femenina de duración 3 años. Sobre 1980 se agrega el curso de Cocina y Repostería.

Para 1993 la escuela cuenta con 3 turnos: mañana y tarde funciona el Bachillerato con orientación en Actividades Prácticas. Durante la noche, el profesorado y magisterio en actividades Prácticas. Mientras en el anexo funcionan cursos de capacitación en corte y confección, tejido y cosmetología, peinados y afines. Además del bachillerato libre para adultos.

En ese mismo año se adhiere a la ley Federal de Educación volviéndose mixta y reformando su estructura en relación a nuevas funciones en el edificio. A partir de ese momento cuenta con un rector para cada modalidad conviviendo las dos en diferentes turnos. EGB 3 y Polimodal durante el día y Escuela Profesional de noche.

EL LUGAR DE LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA

A partir de los años sesenta del siglo XX la política educativa estatal proponía como parte de su programa de descentralización, acercar la escuela a la comunidad y a la inversa, favoreciendo la participación de los padres en los asuntos de la escuela.

⁵ Los datos recolectados se desprenden de la lectura del “libro histórico” que se habilita en 1971 para la reconstrucción histórica de la escuela.

A partir de la década de los '80, el intento oficial de inclusión de las familias en las escuelas se encuentra representado por: las asociaciones cooperadoras y los Consejos de Escuela. Estos últimos, definidos como un cuerpo representativo de todos los sectores y de cada comunidad educativa con atribuciones consultivas y ejecutivas que hacen al ámbito exclusivo de su funcionamiento, siendo su finalidad principal promover la organización de la misma, estimulando su protagonismo, unidad, vinculación, convivencia solidaria y participación⁶. La constitución de consejos de escuela no era obligatoria y tal lo prescribía la normativa que los reglamentaba⁷, su implementación debía respetar los tiempos propios de cada comunidad educativa y/o de cada establecimiento.

Los diferentes marcos normativos que fueron respaldando nuestro sistema educativo ha ido redefiniéndose a la luz de nuevos emergentes. Entre ellos encontramos la revalorización de los sujetos en formación como partícipes de la planificación de su propio destino. En este sentido las leyes de educación se jactan de promocionar la formación de ciudadanos responsables, participativos, para una sociedad mas justa equitativa y democrática.

Una cuestión históricamente instalada y hasta naturalizada por los actores educativos es la presunción de que los dictámenes normativos no dejan actuar a los docentes, directivos, alumnos y padres de forma autónoma y libre, encuadrándolos dentro de un marco legal difícil de traspasar. Al correr de los años desde la primera ley nacional de educación, la Ley 1420, la concepción que de Participación se posee ha ido modificándose según las características sociales y los planes ideológicos de la época. Es así que, en la mencionada legislación los espacios abiertos a la participación figuraban fuera de la escuela y se presentaban como “populares” (como lo fueron las bibliotecas públicas y las sociedades cooperativas), pero estas guardaban la intención de colaborar con las instituciones con acciones que no necesariamente significaban la toma de postura en decisiones claves sean pedagógicas o institucionales. Como se mencionó, no es hasta la década de los 80, del siglo siguiente que se empieza a reformular la posición de las familias y la comunidad dentro de las escuelas, por medio de las asociaciones cooperadoras y los consejos de escuela, como cuerpos representativos de todos los sectores de cada comunidad educativa.

⁶ Decreto de autorización a la creación de los Consejos de Escuela, N° 4182, Buenos Aires, 1988.

⁷ Resolución N° 8661, Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, noviembre de 1988.

Por medio de la Ley Federal de Educación de 1993 el concepto de participación es asociado a términos como “Colaboración” (de los integrantes de la comunidad educativa), dejando como obligación de los sujetos el compromiso de participar, consecuencia que de no cumplirse, la responsabilidad recae en los incumplidores de esta obligación, liberando al sistema de su responsabilidad de abrir y crear los espacios de participación en las instancias pertinentes y en relación a los intereses comunitarios.

La normativa contempla la posibilidad de que la comunidad haga uso del edificio de la escuela a través del desarrollo de actividades extracurriculares que se encuadren en el marco del proyecto educativo institucional, cuestión que por un lado colabora, con las oportunidades de integración de la comunidad, pero que también las restringe a aspectos específicos que no siempre suponen la posibilidad de participación en la toma de decisiones.

De este modo, se deja a la opción de los integrantes de la comunidad educativa su participación y en acuerdo con el proyecto institucional, en la organización y en la gestión de la unidad.

El espacio participativo abierto a los estudiantes se propicia a partir de su “derecho” a integrar centros, asociaciones y clubes de estudiantes u otros organismos comunitarios para involucrarse en el funcionamiento de la unidad escolar.

En cuanto a los padres, se les abre la oportunidad a través de los órganos colegiados representativos; que conformados, sistematizan su funcionamiento por medio de normas acordadas previamente. A éstos se los convoca en un momento determinado bajo una planificación institucional, la que a su vez define los ámbitos de participación, el grado de autonomía y el campo de intervención del grupo. Esta concepción sostiene una idea de participación como aquella que “dentro de la institución escolar debe considerarse (como) un medio para el logro de climas institucionales más adecuados para el cumplimiento de las funciones específicas de la institución” (Frigerio y Poggi, 1994). Esto merece una reflexión de igual tenor que la anterior, en la medida que no prevé instancias que habiliten al menos la consulta para la toma de decisiones por parte de los padres.

Para los docentes se abre el juego a la participación desde un discurso que los posiciona en la responsabilidad (porque es su deber) de “colaborar” (y por ende es su voluntad) solidariamente en actividades de la comunidad educativa. Cabe destacar que, como consecuencia de las crisis económicas – sociales y la aplicación de una política neoliberal se concretiza un corrimiento del Estado de su responsabilidad como garante de la educación,

debiendo la escuela asumir una función asistencialista. En este contexto es que se demanda la solidaridad con la comunidad escolar.

Aunque no podemos aún ver las repercusiones del cambio legal del sistema educativo, podemos destacar algunos aspectos de la nueva Ley Nacional de Educación. La misma define en su Artículo 14 que el Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del Derecho a la Educación. Es decir que el Sistema Educativo Nacional lo integran no solamente las instituciones educativas sino también las acciones educativas con regulación estatal. En este sentido este texto le agrega una precisión de la que la derogada Ley Federal de Educación adolecía. En efecto dicha Ley no definía qué era el Sistema sino directamente quienes lo integraban. Además la idea de conjunto y organización le otorga una perspectiva de mayor cohesión en los objetivos.

Es que su Artículo 9 proponía que el Sistema Educativo debía ser flexible y abierto prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades nacionales y la diversidad regional lo que al momento de las interpretaciones en la gestión concreta del mismo contribuyó a diversificaciones que menguaron la idea de cohesión⁸.

Es de destacarse que a diferencia de las propuestas de las anteriores leyes en esta se destaca, en cada nivel educativo, un objetivo diferente respetando etapa educativa y evolutiva, en todos, además se propone el ejercicio y la formación de ciudadanos responsables en una sociedad democrática, destacando para cada actor educativo deberes y derechos (cuestiones no discriminadas en la anterior legislación).

Una medida fundamental que comienza con la Nueva Ley Nacional, que podría imaginarse como el puntapié inicial de una nueva etapa en la educación es, el hecho de que se haya llamado a la participación de todos en la formulación del proyecto de ley. Entre las que se destaca el llamado a los jóvenes, mediante la Guía de Participación, como herramienta para informarse y facilitar la elaboración de propuestas, se recogen las propuestas y están debían ser por jóvenes de todo el país en la Jornada "Aprender Participando - Debate juvenil por una Educación para Todos". No obstante, una de las críticas más oídas durante el periodo de recolección de información y participación, se refiere en particular a las condiciones (de tiempo por sobretodo) para realizarse el análisis y la elaboración de propuestas por parte de los distintos actores que intervinieron en el debate.

⁸ I. Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Análisis y Comentarios, por Sergio PALACIO En: http://weblogs.clarin.com/educacion/archives/2007/07/i_ley_26206_ley_de_educacion_nacional_analisis_y_comentarios.html

Patricia M. Delgado y María Fabiana Iurich (2006)⁹ denuncian que el debate a cerca de la elaboración de la Ley Nacional de Educación fue planteado con brevedad de tiempos para la discusión, así como faltó un diagnóstico sobre la situación educativa de la población, el sistema educativo y sus problemas más acuciantes. En este sentido hay quienes advierten que “...participación sin manejo de información y sin proceso de reflexión facilita la manipulación” (Sirvent et al., 2006).

De entre los puntos demandados por CTERA para pensar en la renovación de la Educación Secundaria hallamos un llamado al compromiso ciudadano y a considerar a jóvenes y adolescentes como sujetos de derecho¹⁰. Replanteando la situación de la escuela secundaria y el compromiso de toda la comunidad educativa en la distribución del conocimiento y los valores ciudadanos justos y de reconocimiento social. En tal sentido, se refieren a “Reinventar el sentido político-pedagógico de la escuela secundaria” que contribuya a la reconstrucción del entramado social, con un sentido político, histórico y social, que devuelva poder a los sectores populares, profundamente democrático y que sea el espacio de formación para que adolescentes y jóvenes ejerzan su ciudadanía plena. Tal invitación, requiere de la responsabilidad en la revisión de nuestras propias concepciones a cerca de las necesidades sociales, educativas y económicas de las nuevas generaciones. Significa también redefinir las relaciones de la Escuela con la comunidad, generando los espacios para su participación efectiva en los procesos que en la misma se desarrollan.

Sintéticamente, al menos desde su discurso, las leyes de educación parecen ir adaptándose a un renovado enfoque social del ciudadano, sin embargo, es sabido que los cambios estructurales puedan verse reflejado en las modificaciones legales, pero no necesariamente en las mentalidades y practicas de los sujetos. Como dirían Tenti Fanfani y Tedesco (2004) estos cambios requieren transformaciones no solo estructurales en el que actúan los docentes si en la subjetividades de dichos docentes, es decir en competencia y actitudes basicas.

⁹ Delgado P y Iurich MF Núcleos de coincidencia y de conflicto en el debate en torno a la nueva ley nacional de educación. UNNE. 2006

¹⁰ Conclusiones del 1º encuentro nacional de educación secundaria

CUESTIONES BUROCRÁTICAS

La escuela analizada aporta nuevos datos para comprender la relación escuela-comunidad, desde un posicionamiento diferente, con instancias de participación que tienden a ser genuinas a través de los talleres que esta destinado a los docentes, padres y alumnos.

Sin embargo, y aunque asumamos que los usos que del marco legal se hagan dependerá también de la lectura que los sujetos hacemos de ella y de encontrar, además, los espacios abiertos y no reglados que nos permitan actuar según las necesidades e intereses de los ciudadanos, las normativas coartan el buen funcionamiento de la institución observada.

Las acciones que desplegó la institución en los últimos 8 años se ven hoy restringidas a trámites burocráticos. La escuela analizada trabajaba los proyectos de modo conjunto con directivos, diferentes departamentos y profesores tutores, como representantes del alumnado. De estos últimos salían, generalmente, los temas a trabajarse. Entonces, los proyectos de intervención planificados para los jóvenes surgían de intereses de la institución hacia sus problemáticas y no necesariamente, de programas provinciales y nacionales, donde es requisito ajustar proyectos institucionales a las necesidades de la escuela y sus alumnos. Esto fue así hasta la interrupción del SEPA (Servicio Educativo de Prevención y Apoyo), el cual tiene por función el monitoreo de diferentes escuelas, revisando sus inconvenientes y necesidades, para servir de nexo entre el Ministerio de Educación Provincial y el establecimiento. Pero la dificultad está en que desde que interfiere en la institución (con solo una visita semanal, con la cual pretende dar viabilidad a los proyectos que surgen de las necesidades urgentes de al menos 5 diferentes instituciones al mismo tiempo), todas las actividades que se piensen para la escuela deben pasar por sus ojos y luego por los del Ministerio, para luego, de ser aprobados, ponerlos en ejecución.

Asimismo, las salidas de la escuela deben estar estrictamente controladas por el ministerio, por lo que deben ser organizadas dentro de un proyecto que la avale y después aprobadas, cuestión que a docentes y directivos molesta y desgana, dado el tiempo que demanda. Tiempos con los que no siempre se cuentan cuando las necesidades son urgentes y a decir verdad, tampoco el papeles asegura la aprobación de la experiencia afuera. El camino más fácil es no intentarlo.

En términos de Bourdieu y retomando el concepto de Habitus, que el mismo desarrolla, suponemos que las posiciones que los sujetos ocupan dentro de este campo particular constituido sobre una estructura normativa – educativa, están, históricamente construidas bajo los supuestos objetivos que de las leyes nacen. “Ello implica entonces que la gente actúa como lo hace, según las estructuras objetivas que lo limitan y lo habilitan, y según

esas mismas estructuras que incorporó a lo largo de una trayectoria social”¹¹. Esta afirmación nos ayuda a comprender en que medida la construcción de una posición histórica que podrían mantener docentes, tutores y directivos de si mismos y del otro en el gobierno de la educación, los podría coartar en el uso de sus derechos democráticos de participación ciudadana.

ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN

Las actividades observadas nacen del seno de la institución como requisito que sus miembros hacen frente las dificultades de convivencia que todos, en diferentes niveles presentaban. Ninguna de ellas se hallaba reglamentada bajo algún proyecto o programa, hasta que llega el programa de Retención, que otorga becas de inclusión y se presenta el taller para padres como una alternativa para afrontar el fracaso escolar y la deserción.

- **Talleres Para Padres:** como estrategia alternativa a las clásicas reuniones informativas para padres, nace la propuesta de convocar a los mismos para trabajar temas de interés de toda la comunidad. Los mismos tutores son quienes proponen temas a trabajar en estos talleres, buscan entender el mundo característico en el que vive su hijo adolescente y de esta manera, poder comprender mejor la etapa evolutiva de su hijo y fortalecer los vínculos con él.
- **Talleres de Higiene:** se planean encuentros con el personal de la institución donde se plantean actividades de grupo para contribuir al buen clima institucional y a una forma de trabajo pacífica y democrática. También se abordan temas relacionados a los cambios físicos que vive el alumnado en esta etapa de desarrollo. Así los docentes cuentan con una sólida base que les permite conocer, comprender y orientar a aquellos alumnos que se sientan desequilibrados por los cambios que sufren.
- **Campamentos de Convivencia:** se realizan fuera de la institución, en espacios verdes donde además de actividades físicas y deportivas, los alumnos realizan reuniones donde se trabajen temas puntuales tales como: la convivencia y la

11 Gutiérrez, Alicia, “Estrategia habitacional, familia y organización doméstica” en: **Cuadernos de Antropología Social**, N° 10, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 1998, pp. 151-163.

disciplina. También se realizan charlas que los alumnos solicitan sobre algún tema en particular: sexo¹², amor, drogas etcétera.

La escuela analizada establece una relación horizontal, igualitaria con sus miembros, muy diferente y alejada de la relación asimétrica que viven y sufren la mayoría de nuestras escuelas donde se genera una distancia social que impide el acercamiento y refuerza la desvinculación con la comunidad.

Los alumnos, padres y personal docente no son considerados sujetos pasivos, sumisos que atienden a las normas impuestas sin alzar la voz en son de protesta o reclamo.

Los talleres para padres y alumnos que ofrece la escuela, posibilita un camino hacia la participación genuina, ya que los participantes se sienten unidos al todo, son considerados sujetos con derechos, donde sus opiniones son respetadas en la diversidad. Se crea así un nuevo lazo con la comunidad y la escuela, lo que hace reforzar los procesos de construcción de ciudadanía, ya que los actores se sienten “incluidos” en la toma de decisiones, en las actividades escolares como extraescolares y otras actividades que se llevan adelante en la escuela. Concebidos como espacios de crecimiento humano tanto personal como social que implica un compartir con el otro y ayudar al otro desde la experiencia de cada uno y sus conocimientos, tales espacios de intercambio colaboran en que los distintos actores encuentren el modo de acercamiento y comunicación.

En la escuela analizada, las acciones que aparecen son producto del deseo primordial de buscar soluciones a las crisis que golpean a la educación y a la sociedad. Para ello se utiliza la experiencia personal, la formación y cualquier otra ayuda que pueda venir de dentro o de afuera y los alientan ciertos resultados alcanzados a nivel institucional de integración de sus actores y de calidad educativa, en cuanto que reconocen renovarse las perspectivas de vida y futuro de sus egresados. Estas iniciativas permiten “generar en los sujetos nuevas expectativas sustentándose el deseo de conseguir mejoras (...) nos permiten albergar sólidas esperanzas sobre la posibilidad real de los cambios en educación” (García Gómez).

La relevancia de ésta observación se asienta en la consideración que haría Giddens (1995)¹³ cuando describía la «dualidad de la estructura», es decir, no sólo las macro, meso y

¹² Cabe aclarar que los temas propuestos por los alumnos, luego son “evaluados” por sus tutores y son ellos quienes dan el visto bueno para la realización de los mismos. Teniendo en cuenta que son temas de gran relevancia social y muchas familias están de desacuerdo en hablar tan libremente de temas, que para ellos son todavía “tabú”

micro estructuras influyen en las personas, sino que existen fuerzas inversas, en las que se pone de manifiesto la capacidad de los sujetos para producir prácticas originales que permitan modificaciones en las propias estructuras sociales. Es decir que, aun considerando que las acciones que la escuela debe incluir en su planificación institucional, de las prácticas burocratizadas del sistema, entre otros obstáculos, los sujetos dentro de cada institución cuentan con habilidades y capacidades de generar acciones innovadoras, siempre y cuando se hagan concientes, que podrían devenirse en prácticas emancipadoras.

Las características institucionales que asuma la escuela colaboran en la visión que de participación posean. Los docentes trabajan a ad – honoren en estos talleres y en sus días libres como los sábados, apoyados por el equipo directivo motivador de estos logros.

Tal afirmación nos lleva a pensar que, cada uno de los agentes sociales comprometidos en una situación determinada, actúa y percibe su acción y las de los otros, a partir de su lugar y, más precisamente, de su posición en el espacio social, que siempre es definida por relación al conjunto global de posiciones. Pensar en ello nos ayuda a reconocer como una institución está constituida por seres humanos que están “construidos determinados y sostenidos por las instituciones que los atraviesan. Si bien viven en un “mundo – en si” lo hacen mediatizados en un “mundo-para sí” que es una construcción social de significaciones históricamente dadas.”¹⁴ En estos términos, y aceptando que la participación es siempre voluntaria (sino sería una imposición), y que por lo tanto, responde a intereses de los sujetos que se movilizan hacia una meta, requiere de otro que valore, escuche y se halle abierto a la invitación que le es hecha.

Dentro de la escuela Carmen Molina de Llano de la ciudad de Corrientes, hallamos un grupo consolidado y autodenominado como fuerte. En promedio, trabajan hace 10 años juntos y son responsables (porque ellos así lo suponen) de muchos cambios en la institución. Pertenecen al departamento de Orientación y al gabinete Psicopedagógico, como también se incluye la jefa de Departamentos y algunas profesoras tutoras. Este grupo representa una fuerza instituyente muy significativa para la historia de la escuela. Mantienen una lógica y un ideal de trabajo que identifica a la institución. Ya que los talleres que la escuela imparte para los alumnos y los padres, surgen de este equipo docente. “*se encuentran con una estructura sólida y con un buen plantel*” nos afirma una de las docentes.

¹³ En: García Gómez RJ. Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas. Algunas evidencias encontradas en el «mundo de la vida» de las organizaciones escolares **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653) pdf.

¹⁴ Ferullo de Parajón A. (2006) **El Triangulo de las 3 “P”**. psicología, Participación y Poder. Bs As. , Paidós

Frigerio y Poggi,¹⁵ (1994) hablan de *Cercos simbólicos* que las instituciones conforman dentro de su comunidad. Según las características que este cerco posea se podría definir si una institución es abierta o cerrada. De entre las características por ellas mencionadas podríamos posicionar a la escuela estudiada, como parte de las instituciones abiertas. Basándonos en observaciones, entrevistas y encuestas abiertas realizadas a docentes y tutores, hallamos que la institución considera la opinión de todos los involucrados, en la formulación de proyectos educativos. Muchos de los temas de jornadas y encuentros, se derivan de la necesidad y el pedido explícito de los alumnos, con la consiguiente autorización de sus tutores para tratarse esos temas, si es que no se acordó de antemano un temario con ellos¹⁶. De este modo “canaliza las demandas compatibilizándolas con sus actividades sustantivas” (Frigerio y Poggi, 1994).

El crecimiento que ha logrado la institución refleja esta afirmación. Esto se debe, según los mismos actores a la continuidad y perseverancia de la escuela a trabajar de modo conjunto, reconociendo las innovaciones necesarias al alumnado (en cuanto a intereses particulares de seguimiento educativo y disciplinario, como inquietudes en relación a sus etapas de desarrollo y vivencias sociales¹⁷). La escuela empieza a resignificar el valor social que poseía, por una mirada renovada de los otros en cuanto institución educativa.

En tales términos, coincidimos en que la escuela debe promover la participación de la comunidad, entre otras razones porque cuando todos se sienten parte de una misma misión, además de una visión compartida de la institución, es probable que su identificación lleve a compartir también un sentimiento de pertenencia que leve a todos sus actores a comprometerse con el establecimiento aportando ideas constructivas y críticas. Contribuyendo de ese modo, a la integración de todos, además de contrarrestar situaciones de incertidumbre y exclusión. Del mismo modo, contribuye en la erradicación de prácticas autoritarias, abuso de poder, discriminación como otras acciones que inhiben una participación activa.

15 Frigerio G. Poggi M. (1994) Las instituciones educativas: Cara y Ceca. Elementos para su gestión. Serie FLACSO Edit. Troquel. Bs. As. 4ta.Ed.

16 Si bien sabemos que esto no es posible en la totalidad de los casos, si nos consta que los tutores son comunicados en cada actividad extra de sus tutelados...

17 Hacemos referencia a las temáticas de los talleres y el logro de la disminución de inasistencias como a la necesidad de poner un mínimo de puntaje para el ingreso debido a la gran demanda.

EL VALOR DE LA PARTICIPACIÓN: CONSTRUYENDO SUJETOS

La participación es un acontecimiento voluntario en el cual quien participa se siente reconocido en sus intereses y expectativas. Para ello, requiere que los actores implicados estén abiertos a la escucha y dispuestos a suspender el propio saber a favor del saber del otro-
semejante¹⁸ (Pérez, Oraisón 2006)

Encontramos entonces en la participación, un cauce adecuado como forma de actuación personal y colectiva –organizada- en aquellos problemas y situaciones que nos afectan como ciudadanos de nuestro barrio, de nuestro país, de nuestro planeta.

Desde nuestra mirada adherimos al enfoque sobre la participación como **práctica política**¹⁹ (Freire 2002) que se dirige específicamente al cambio de las relaciones, en la perspectiva de hacerlas más horizontales, más dialógicas y por consiguiente más democráticas.

Tal como lo dirán Ana María Pérez y Mercedes Oraisón²⁰ (2006), la participación se convierte en una condición básica de la acción que basándose en una concepción de igualdad equitativa permite la transformación del ambiente, de las personas. Esto adquiere importancia debido a que la institución escolar se “presenta como un espacio atravesado por tensiones y conflictos”²¹ donde las posibilidades de abrir espacios de participación genuina son escasos.

Los talleres que la escuela “Carmen Molina de Llano” ofrece son un signo característico de la institución. Acciones que posibilita que los alumnos se posicionen como sujetos de derechos, es decir, ciudadanos, que en lugar de “excluirse” se “incluyen” en la sociedad.

Nos parece muy relevante recuperar, al hilo de estas reflexiones, el pensamiento de Paulo Freire. Desde esta concepción, es posible pensar la inclusión como un proceso de concientización y empoderamiento de los sujetos. Freire nos permite considerar la inclusión en términos de construcción de ciudadanía.

Su concepción de la ciudadanía está dirigida a las masas, a aquel pueblo “sin conciencia”, o bien a aquella sociedad sin pueblo, que permanece bajo un estado de anestesia histórica, alienada, manipulada, dirigida externamente por otros actores (que todos conocemos como élites gobernantes, Estado Benefactor, mercado, etc.); convirtiéndolos en excluidos. Para este

18 Ana María Pérez. Mercedes Oraisón. Escuela Y comunidad: el difícil camino de la construcción de Ciudadanía. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N.º 42 (2006), pp. 15-29

19 FREIRE, P. (2002) *Educación y cambio*. 5ta. Ed., Bs. As., Galerna – Búsqueda de Ayllu.

20 Ana María Pérez. Mercedes Oraisón. ESCUELA Y PARTICIPACIÓN: EL DIFÍCIL CAMINO DE LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N.º 42 (2006), pp. 15-29

21 Idem 6

autor, ser ciudadano, es, pues, ser sujeto de la historia, de la propia historia que se construye, en primera instancia, en la comprensión de la realidad de sometimiento, de deshumanización y negación de la ciudadanía. Y que requiere, en segunda instancia, del compromiso existencial y la responsabilidad para transformar la realidad opresora.

De esta mirada la educación es pensada como un acto político que, por medio del diálogo y la concientización el sujeto se va formando libre y autónomamente, teniendo una mirada crítica del mundo.

Con esto no queremos afirmar que la escuela analizada posee una pedagogía liberadora en sus aulas y para los alumnos, pero si, la idea de que ciertas acciones llevadas adelante, como la manera de hacerlo, poseen ciertos rasgos de lo mencionado. Rasgos que de hacerse consciente llevaría a profundas reflexiones y renovaciones de parte de la comunidad educativa.

Como comentario final, nos gustaría agregar el fuerte sentimiento de pertenencia y la identificación que poseen los actores (directivos, profesores, personal no docente, alumnos y padres) con la institución.

Esta noción de sentidos compartidos adquiere especial importancia en los actuales momentos, pues el debilitamiento de identidades sociales y personales, la pérdida de ideales y de visiones de futuro deja a los grupos sociales sin punto de referencia. Tanto la escuela como la sociedad son lugares de convivencia, con intereses comunes en un espacio y tiempo determinado, con diferentes niveles de organización y de cohesión social, pero además comparten un sentido de comunidad, de compromiso de estar juntos y de posibilidad de proyectarse en metas comunes.

Bibliografía

Pérez. A M Oración M.(2006) Escuela Y comunidad: el difícil camino de la construcción de Ciudadanía. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N.º 42, pp. 15-29

FREIRE, P. (2002) *Educación y cambio*. 5ta. Ed., Bs. As., Galerna – Búsqueda de Ayllu.

Frigerio G. Poggi M. (1994) *Las instituciones educativas: Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Serie FLACSO Edit. Troquel. Bs. As. 4ta.Ed.