

Intervenciones comunitarias en la educación formal

Apuntes de una aproximación
a los actores y sus
representaciones en contextos
de vulnerabilidad social

PROYECTO
ANII

SERVATORIO
OBSUR
DEL

Mauricio Fuentes Simonini
Leticia Gómez Guerrero
Cecilia Pereda Bartesaghi
Natalia Porcelli Llano

Prólogo

Fue una grata noticia la publicación de este libro, que trata una temática que, desde hace ya muchos años, considero de particular relevancia. La generosa invitación a leerlo que me hicieron los autores me despertó un interés y una resonancia particular. La situación de emergencia sanitaria que hemos vivido en estos últimos meses nos ha llevado a visualizar con mayor crudeza las vulnerabilidades y desigualdades que nos afectan, así como el grado en que dependemos unos de otros –en muy distintos niveles– para poder enfrentarla. Se ha hecho aún más evidente la necesidad de la recomposición y el fortalecimiento de nuestro tejido social para avanzar en equidad y encarar los desafíos presentes, a partir del reconocimiento y el involucramiento activo de todos. Las relaciones entre las instituciones educativas y la comunidad a través de los diversos actores son, sin duda, un componente clave de la trama de relaciones y acciones sociales necesarias para generar estos avances.

Un segundo factor que reforzó mi interés fue la motivación de los autores, su compromiso con el tema, la intención de compartir sus reflexiones y generar con los lectores un diálogo que permita continuar profundizando en la comprensión del propósito y la adecuación de las intervenciones comunitarias. Esta intención resulta clara desde el primer momento en el mensaje inicial a los lectores, en el enfoque que dieron a su trabajo y en las conclusiones que nuevamente abren al intercambio y a la posibilidad de enriquecimiento mutuo.

Conscientes del interés y, al mismo tiempo, de las limitaciones del enfoque seleccionado, lo plantean como complementario a otro tipo de estudios. Aportan entonces, desde ese lugar, elementos muy valiosos que no siempre surgen desde otros abordajes.

La sistematización que presentan del número y características de las intervenciones realizadas con las instituciones educativas por parte de diversos actores en las zonas seleccionadas permite partir haciendo visible lo que ya está ocurriendo. Es una parte de la realidad que no siempre se ve, que no es noticia, pero que constituye el punto de partida para cualquier proyección, profundización o replanteo.

Esta descripción pone el foco en un sector de instituciones y de población, pero amplía la mirada desde este nivel micro al analizar las conexiones de las intervenciones realizadas con la agenda pública y relacionando sus contenidos con el Marco Curricular de Referencia Nacional y con las recomendaciones de los organismos regionales e internacionales, identificando los puntos de contacto.

Además de mostrarnos lo que está ocurriendo, se adentran en la escucha de los actores para comprender sus motivaciones, sus análisis, sus valoraciones. Conocer las representaciones, los significados desde la mirada de los diversos actores que interactúan, posibilita una mirada más profunda sobre las potencialidades de estas formas de cooperación y sus posibles impactos.

La elaboración de categorías y modelos de intervención y de permeabilidad institucional aporta un instrumento interesante para el análisis y permite

considerar cómo los resultados pueden ser afectados por factores no siempre visibilizados por quienes los diseñan. De este modo, pueden contribuir a afinar las orientaciones en la definición de políticas y acciones.

Son, en el marco de este trabajo un punto de llegada, pero constituyen también un punto de partida, pues queda abierta la posibilidad de continuar trabajando sobre ellos, afinándolos en la medida en que se vayan agregando nuevos elementos.

Por ejemplo, sería especialmente interesante evaluar los resultados alcanzados por las intervenciones efectuadas en el marco de estos diversos modelos en términos del grado de aprendizaje generado en los actores o indagar qué modelos pueden tener mayor potencialidad para impulsar dinámicas que lleven a las instituciones educativas y también a quienes colaboran con ellas a operar como instituciones que aprenden. Esto es, integrar la capacidad de evaluar procesos y resultados, incorporar cambios y adecuar estrategias, en función del análisis y las conclusiones elaboradas.

¿Qué modelos de intervención y relacionamiento entre actores resultan más adecuados en distintos contextos y situaciones? ¿Qué tipo de apertura/permeabilidad institucional? ¿Cómo generar condiciones para que prosperen las modalidades que resulten más pertinentes en cada caso?

Tomar en cuenta las conclusiones de este estudio y seguir avanzando en la respuesta a estas interrogantes parece un interesante y prometedor camino para orientar políticas y acciones que permitan mayores logros en el arraigo local, sentido de pertenencia y en

la articulación y cooperación entre actores.

Los invito entonces a leer estas páginas; encontrarán en ellas solidez conceptual y al mismo tiempo una lectura fácil y atrapante para quienes estén interesados en generar avances y potenciar logros a partir de estas intervenciones.

Mi reconocimiento y agradecimiento a los autores por la oportunidad de conocer y apreciar su trabajo y por sus aportes. Me sumo a la invitación que realizan a los lectores, a hacerles llegar respuestas y estímulos que permitan dar continuidad y ampliar este tipo de estudios e intercambios.

A.S. Cecilia ZAFFARONI

Prólogo

Explicar el mundo educativo es una tarea compleja, lo que se debe a que todos creemos saber de educación por haberla practicado, ya como profesionales de la enseñanza, ya como estudiantes. Nos cuesta dejarnos sorprender, en la creencia de que todo está dicho, estudiado y sistematizado.

Sin embargo, esta obra logra sorprender: realiza preguntas, analiza discursos, dialoga con la teoría y observa la práctica desde ángulos estudiadamente novedosos.

En todo el texto se percibe el justo equilibrio para elaborar preguntas pertinentes y buscar respuestas que no son obvias. Gracias a un exhaustivo análisis y delimitación del objeto de estudio, los autores consiguen sistematizar el vínculo educación formal y sociedad, creando categorías y niveles de análisis sutiles, por la fineza de la lectura, y sólidos, por la evidencia en que se respaldan.

La investigación presenta los problemas y analiza los resultados con claridad, lo que no va en detrimento de la complejidad.

El lector se encontrará con una obra abierta y dinámica, que pone a dialogar la mejor teoría educativa con la observación y la investigación rigurosa.

Desde mi experiencia, los liceos tienen una misión educadora que se concibe de puertas adentro, a diferencia de la UTU, que tiene otra matriz histórica. El vínculo con la comunidad en general queda librado a la iniciativa de los directores y sus visiones sobre el tema. Este libro pone de manifiesto no solo la centralidad de la relación entre centros educativos y comunidad, sino

que sistematiza con mucha claridad las motivaciones que impulsan tanto a los actores comunitarios como a los responsables de los centros educativos para recibirlos o, por el contrario, desestimularlos.

En Uruguay la cuestión de la comunidad y los centros educativos formales aún no está saldada y la distancia entre ambos no es vista como un problema de urgente abordaje para el sistema de educación. Sin embargo, buena parte del futuro de la educación y de la integración social se juega en el interior de este territorio. Y es que no basta con enseñar para educar.

Sería muy interesante que los actores educativos tomaran esta investigación y se buscaran a sí mismos preguntándose ¿Cómo opera la selectividad de mi centro educativo? ¿Cuál será su dibujo? ¿Qué modelo lo identifica? ¿Hacia qué modelo quisiera orientar la acción? ¿Por qué?

Los gráficos y los cuadros que acompañan este trabajo son, en ese sentido, un hallazgo destacable.

Los autores plantean que las representaciones sociales no son un sistema cerrado y coherente, «sino que se encuentran en permanente transformación y presentan, en ocasiones, contradicciones y rupturas». Operan como facilitadores o barreras, según la situación concreta. Por ello, la sistematización que nos ofrece el trabajo es un hallazgo destacable.

El diálogo investigación - prácticas educativas está abierto. Ahora, los interlocutores comunitarios y educativos han de sentarse a la mesa. Este libro puede ser un buen punto de partida para un encuentro enriquecido.

Prof.^a María Alejandra SCAFATI FALTUDI

Índice

Presentación	10
Un recorrido preliminar	17
Vínculo escuela-comunidad	17
Representaciones.....	28
Actores sociales.....	33
Intervenciones comunitarias.....	36
Instituciones de educación formal.....	42
Contexto de vulnerabilidad social	45
Algunas referencias metodológicas	47
Actores e intervenciones.....	61
Actores que intervienen en las instituciones educativas....	62
Dimensiones de la institución educativa en que impactan las intervenciones	65
Las características de las intervenciones en el marco de los diferentes territorios.....	68
Las intervenciones de los actores con relación al tipo de institución educativa.....	70
La antigüedad en las referencias y su impacto en las intervenciones	72
Intervenciones más frecuentes en cada tipo de institución...	75
Intervenciones frecuentes en los actores comunitarios.....	77
Las intervenciones comunitarias en el marco de la agenda pública.....	80
Las intervenciones comunitarias analizadas desde el proceso de construcción del Marco Curricular de Referencia Nacional.....	81

El papel de la comunidad desde una perspectiva regional.....	86
Educación para todos	87
La agenda de desarrollo sostenible.....	89
 Las intervenciones comunitarias desde el punto de vista de los actores.....	 102
 Las intervenciones comunitarias desde el punto de vista de la institución	 114
 Un camino recorrido... un camino para recorrer	 142
La importancia de las intervenciones en el quehacer educativo	 143
Los desafíos de la diversidad de intervenciones	145
El carácter complejo de las representaciones	146
Entre los barrios y los tipos de institución	148
Experiencias concretas y estudios de caso	149
 Palabras finales	 151
 Referencias bibliográficas	 152

Presentación

¿Y a esto le llamás un diario de viaje o algo así? ¿A estas pinceladas dignas de un mono con un tarro de pintura? ¿Dónde están las precisiones necesarias, los datos concretos, todo eso que según vos está sucediendo?

Julio CORTÁZAR

Estimada lectora, estimado lector:

Deseamos que se encuentre bien y que su acercamiento a estas páginas lo encuentre predispuesto y entusiasmado. En buena medida, quien se acerca a un texto que profundiza en las relaciones entre las instituciones educativas y la comunidad lo hace desde un interés concreto; posiblemente, porque desempeña su tarea en el marco de la educación (sea desde una función docente, directiva, investigadora, voluntaria, tomadora de decisiones...), o porque sus inquietudes, preguntas y búsquedas personales o profesionales se encuentran vinculadas al campo educativo o al campo de lo social. De alguna manera, las próximas páginas están escritas pensando en personas que tienen esas características.

El proceso de dar cuenta de una investigación siempre es desafiante. Implica pasar en limpio, ordenar, descartar y realizar esfuerzos pensando en aquello que el lector pueda encontrar relevante, articulando junto con ello un puñado de sensaciones internas vinculadas a la emoción de finalizar el trabajo y a la incertidumbre que nace de la convicción ética de tratar con respeto la información que cada participante ha puesto en juego y que, en definitiva, es parte de su

propia vida. Eso lleva a que, en ocasiones, las palabras y las ideas vayan y vengan desde una mirada recursiva en la que es necesario recuperar elementos expresados anteriormente, y que en otras ocasiones se produzcan saltos para introducir en el relato ciertos aspectos que se considera relevantes y llamativos, aunque no necesariamente se desprendan linealmente de la lectura que se venía realizando hasta ese momento.

El presente texto nace como resultado del camino realizado a partir de la convocatoria del año 2017 del Fondo Sectorial de Educación, en su modalidad Investigación desde la Perspectiva de los Educadores sobre sus Prácticas Educativas de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), con el apoyo del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED).

Nos conformamos como equipo cuatro docentes con saberes, experiencias y conocimientos varios. Este primer equipo incluía a Leticia Gómez, Mauricio Fuentes y Natalia Porcelli e Inés May, quien luego de un primer tiempo compartido tuvo que dejar la iniciativa para dedicarse a otras actividades laborales. La convocatoria de ANII incluía también un llamado a tutores que quisieran acompañar a los docentes en sus procesos de investigación. Con base en ese llamado, se sumó al equipo Cecilia Pereda, quien desde la sociología y el trabajo social también compartía nuestras inquietudes iniciales. Su acompañamiento fue metodológico, pero también personal, desde la motivación y la emoción compartida por encontrar respuestas a las preguntas que nos planteábamos. Así

se fue sumando, desde un rol distinto pero igualmente comprometido, a nuestro equipo de trabajo.

No obstante su incorporación, este trabajo es fruto de la promoción a la investigación propuesta, realizada y producida por docentes. La importancia dada en el análisis a lo que sucede dentro de las instituciones educativas, así como las claves de entrada y de estadía en ellas durante el trabajo de campo relacionadas a que los investigadores que se acercaban eran maestras o profesores, son solo dos de los muchos comentarios que pueden alimentar una reflexión más profunda acerca de la importancia de ser docente cuando se investiga en educación.

Luego de un tiempo de formación, con la finalidad de realizar correcciones al texto original, se presentó la versión definitiva del proyecto de investigación titulado *Intervenciones comunitarias en la educación formal: representaciones de los actores en diálogo*. Este proyecto tenía el objetivo de analizar las representaciones que tienen los diferentes actores sociales respecto de las intervenciones comunitarias que se realizan en instituciones públicas de educación formal en contextos de vulnerabilidad social.

A lo largo del año 2018, llevamos a cabo un relevamiento en todas las instituciones públicas de educación formal de tres barrios de la ciudad de Montevideo, cuyos indicadores daban cuenta de una situación de vulnerabilidad social. Dicho relevamiento buscó dar cuenta de cuáles eran los actores de la comunidad que realizaban intervenciones en las instituciones educativas y a qué dimensión de la institución se encontraban dirigidas dichas acciones.

Con esta información, se realizó una selección de algunas instituciones que permitían dar cuenta de la complejidad de relaciones que se establecían entre los actores comunitarios y las instituciones públicas de educación formal ubicadas en estos contextos.

A lo largo del año 2019 y comienzos del año 2020, se realizó el trabajo de campo y de análisis de la información que, luego de verse interrumpido por la emergencia sanitaria declarada en torno a la pandemia del covid-19, permitió arribar a las conclusiones que se plasman en las siguientes páginas.

Como se expresará posteriormente, las relaciones entre las instituciones educativas y la comunidad no son un tema novedoso en el campo de la investigación educativa. Sin embargo, en Uruguay, el tema no ha sido suficientemente explorado ni se ha buscado dar cuenta de la heterogeneidad de actores que intervienen en las instituciones y la diversidad de acciones que realizan. A su vez, estas intervenciones se ven atravesadas por mutuas representaciones que, lógicamente, condicionan estos procesos, favoreciendo encuentros y provocando desencuentros.

El desarrollo de la presente publicación parte de algunas conceptualizaciones que se utilizarán a lo largo de los capítulos subsiguientes, a modo de desarrollo de un marco teórico. Estos conceptos iniciales han sido fundamentales, tanto en la delimitación del objeto de estudio como en la toma de decisiones respecto de las direcciones a seguir en momentos específicos de la investigación.

Un segundo apartado describe los aspectos relacionados con la metodología implementada a lo largo

de la investigación. En esta sección, se explica el conjunto de opciones que debieron tomarse, tanto en relación con la población con la que se trabajaría como en lo que respecta a las modalidades implementadas para obtener la información y su análisis.

Un tercer apartado presenta una descripción de los elementos generales que permiten enmarcar las intervenciones comunitarias en la educación formal, dando cuenta de los actores que intervienen en dichos procesos y la dimensión de la institución educativa en la que impactan.

Un cuarto apartado especifica el impacto que estas intervenciones comunitarias generan con relación a la agenda educativa nacional, regional y global. Este apartado permite comprender estas iniciativas dentro de un marco de acción más global y dentro del conjunto de procesos históricos y culturales que promueven la participación de la comunidad en las instituciones públicas de educación formal.

Un quinto apartado profundiza en las representaciones que los actores comunitarios tienen respecto de las instituciones educativas en el marco de las intervenciones que realizan y da cuenta de algunos modelos de intervención que pueden desprenderse de estas acciones.

En el sexto apartado se expone cuáles son las representaciones que emanan de las instituciones educativas respecto de los actores comunitarios que realizan intervenciones, así como el contenido concreto de dichas acciones y las variables que se despliegan y que permiten una mayor o menor selectividad al momento de permitir el ingreso de los actores comunitarios.

Un último apartado busca reflexionar respecto de los desafíos que las intervenciones comunitarias plantean, tanto en el marco de las instituciones específicas como pensando en las políticas educativas.

Este trabajo ofrece algunas claves relevantes para el análisis de una relación que, si bien ha sido estudiada a lo largo de la historia, aún presenta desafíos sustantivos para su comprensión actual. Resta mucho trabajo por delante para quienes desean profundizar en el papel de la comunidad y su vínculo con el sistema educativo formal, pero estos «apuntes de camino» permitirán, sin dudas, trazar un mapa de ruta que permita a otros seguir transitando estas sendas.

Agradecemos a la ANII, MEC, ANEP e INEED por el apoyo ofrecido al proyecto. La presente publicación, que difunde la investigación realizada, puede salir a la luz gracias a su aporte. Agradecemos también a la asociación civil Obsur, por apoyar el proyecto a través de la difusión de sus resultados en el marco de las organizaciones de la sociedad civil y por generar posibles estrategias para la continuidad de la investigación en el área de la educación y la comunidad.

Ojalá, estimado lector, estimada lectora, pueda disfrutar esta lectura. Ojalá estas páginas enriquezcan su comprensión de esta dinámica de vínculos y contribuyan a su profundización. A su vez, nos ponemos a disposición para continuar, junto con ustedes, en el intercambio y en la construcción de una nueva mirada.

Atentamente.

Mauricio FUENTES SIMONINI - mauriciof1982@gmail.com
Leticia GÓMEZ GUERRERO - galsorgo@gmail.com
Cecilia PEREDA BARTESAGHI - cepebar@gmail.com
Natalia PORCELLI LLANO - porcellinatalia@gmail.com

Un recorrido preliminar

La mayoría de las veces los escritores expresan algo que está en su mente o en su conciencia, en forma de narración. La diferencia entre lo que existe en su interior y ese algo nuevo que emerge supone un desajuste del que se servirá el escritor como si fuera una especie de palanca. Es una operación laboriosa, compleja, poco directa.

Haruki MURAKAMI

El presente trabajo se realizó a partir de identificar un vacío de conocimiento en las relaciones entre la comunidad y las instituciones educativas; especialmente, al momento de ver las intervenciones de la comunidad en las instituciones de educación formal desde una perspectiva integral.

A continuación, se ofrece un recorrido preliminar por algunas categorías que consideramos centrales en nuestra investigación. Estas son: *vínculo escuela-comunidad, representaciones, actores sociales, intervenciones comunitarias, instituciones de educación formal y contexto de vulnerabilidad social*. Se trata de una primera aproximación, dado que a medida que se avance en el documento se profundizará tanto en las categorías como en otros conceptos relacionados con estas.

Vínculo escuela-comunidad

El vínculo entre las instituciones de educación formal y la comunidad ha sido tema de análisis de diversos autores y objeto de estudio de diferentes investiga-

ciones. Muchos de los autores que abordan la organización de la institución educativa dan cuenta de las relaciones de esta con el contexto en el que se encuentra inserta y, desde esa perspectiva, abordan la participación de la comunidad (sea a través de las familias, a través de las agencias del Estado o a través de otro tipo de organizaciones).

Entre estos autores podemos destacar, como referencia ineludible, a Stephen Ball (1994), que en *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar* destina un capítulo a analizar los vínculos de la escuela con el contexto desde la perspectiva de las relaciones públicas y las influencias de las autoridades de los organismos del Estado en la institución educativa. Del mismo modo, Santos Guerra (1989), en su libro *Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la escuela*, introduce una serie de investigaciones realizadas que describen al centro educativo desde un paradigma ecológico en el que el entorno cumple un rol preponderante.

En el contexto latinoamericano, es fundamental el aporte de las autoras argentinas Graciela Frigerio, Margarita Poggi, Guillermina Tiramonti e Inés Aguerrondo (2006), en *Las instituciones educativas: cara y ceca, elementos para su gestión*. Introducen la dimensión comunitaria como un elemento que compone las instituciones educativas y definen las instituciones bajo las categorías de «abiertas» o «cerradas», dependiendo del tipo de vínculo que establecen con la comunidad.

La investigación educativa ha abordado los vínculos entre la institución educativa y la comunidad enfatizando, fundamentalmente, en la categoría

participación. En el ámbito internacional, podemos encontrar diversas investigaciones que analizan las distintas modalidades en que la sociedad participa de los fenómenos que se producen en el ámbito de la institución educativa.

En este sentido, nuevamente podemos retomar los aportes que Santos Guerra (1999) recoge en su libro *El crisol de la participación: investigación sobre la participación en consejos escolares de centros*. Se trata de una investigación desarrollada en varios centros educativos de España a partir de la legislación vigente en lo que refiere a la participación de la comunidad en los consejos escolares.

Del mismo modo, Fernández Enguita (1995) recoge en su libro *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, una investigación sobre los consejos de participación desarrollada en nueve centros educativos de España.

Investigaciones recientes también dan cuenta de estos fenómenos que se producen en el marco de la participación de la comunidad y de las familias. Traver Martí, Sales Ciges y Moliner García (2010) dan cuenta de este fenómeno en su artículo *Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa*, que relata una investigación desarrollada en dos contextos específicos, dando cuenta de aquellas características de las instituciones que permiten una mayor o menor participación de la comunidad en el marco de la institución.

Por otro lado, una serie de investigaciones provenientes del contexto latinoamericano han sido llevadas adelante por la Organización de las Naciones

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). Neirrotti y Poggi (2004) desarrollaron una investigación en diversos países del continente, publicada bajo el título *Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local*, que enfatizó en experiencias innovadoras en materia de participación de la comunidad en instituciones de educación formal y en la validación de experiencias educativas de tipo comunitario. También podemos mencionar la investigación *La participación de las familias en la educación infantil latinoamericana* (Unesco, 2004), promovida por dicho organismo. Estas investigaciones son sumamente relevantes, en tanto permiten identificar experiencias de intervención comunitaria en diferentes contextos sociales y culturales.

Una referencia imprescindible en el marco de la investigación en las relaciones entre la institución educativa y la comunidad es la educadora ecuatoriana Rosa María Torres, quien ha participado de numerosas investigaciones para diferentes organismos internacionales. Muchos de sus trabajos relevan experiencias de vinculación innovadoras en diferentes países del continente y, a su vez, dan cuenta de las rupturas que existen entre ambas realidades.

Prejuicios, mutuos recelos y desconocimiento operan de lado a lado entre las instituciones y los agentes vinculados a estos dos submundos de la educación: los que lidian con ella desde adentro del sistema escolar y los que lidian con ella desde la familia y el hogar, la organización comunitaria, campesina, barrial, cooperativa, de

mujeres, el club juvenil o deportivo, la radio, etcétera. Institucionalidades, lógicas, conocimientos, ideologías y sentidos comunes construidos y alimentados a lo largo de décadas operan como dispositivos para legitimar y mantener de lado a lado dichos divorcios. (Torres, 2000, p. 225)

En el ámbito regional, otra referencia ineludible en lo que respecta a los vínculos entre la educación y la comunidad es la argentina Elina Dabas quien, en sus múltiples trabajos sobre las prácticas de intervención en redes sociales y comunitarias, destina capítulos e investigaciones a las intervenciones de la comunidad en el ámbito de lo educativo. Tal es el caso de su publicación *Red de redes: las prácticas de la intervención en redes sociales* (2008) y *Viviendo redes: experiencias y estrategias para fortalecer la trama social* (2006).

En Uruguay, hasta el momento, la investigación educativa ha enfatizado en las relaciones entre las instituciones de educación formal y la comunidad desde algunas perspectivas específicas.

Por un lado, estudios recientes han realizado grandes esfuerzos por sistematizar y dar validez a prácticas provenientes de la educación popular, la educación comunitaria y la educación no formal, buscando su validación y reconocimiento por parte de diversas instancias del sistema educativo formal.

Dentro de este enfoque, podemos señalar numerosas producciones de Marcelo Ubal, Ximena Varón y Pablo Martinis, entre ellas su libro *Hacia una edu-*

cación sin apellidos: aportes al campo de la educación no formal (2011), en el cual se enfatiza en la necesidad de focalizar en el concepto de educación y en los aprendizajes que transcurren en el marco de los procesos educativos más allá del ámbito específico institucional o comunitario en el que se desarrollen. También podemos destacar la compilación de Marcelo Morales, *Educación no formal: lugar de conocimientos*, editada en el año 2013 por el Ministerio de Educación y Cultura, que busca dar relevancia a diferentes prácticas comunitarias legitimadas por dicho organismo, especialmente aquellas vinculadas a la formación profesional.

Por otro lado, los vínculos entre educación y comunidad han sido abordados por Cecilia Pereda en un artículo publicado en la *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, titulado «Escuela y comunidad: observaciones desde la teoría de sistemas sociales complejos» (2003). Este artículo da cuenta de una investigación realizada en la zona Oeste de Montevideo, en el vínculo entre una institución educativa y la comunidad, al mismo tiempo que ofrece algunas claves de revisión de la literatura en la materia hasta ese momento.

En lo que refiere a las investigaciones que miran la dimensión de la participación de la comunidad en la institución educativa, es posible destacar dos antecedentes relevantes. Uno de ellos es la investigación *Gramática(s) de la convivencia*, de Nilia Viscardi y Nicolás Alonso (2013). En el capítulo 3 de la publicación, se marcan las tensiones entre *innovación* y *tradición* que se expresan en la participación de la

comunidad, especialmente a través de los consejos de participación de las instituciones educativas.

Otro antecedente que focaliza en los consejos de participación es el artículo publicado en la revista *Páginas de Educación*, «El papel de la dirección liceal y los consejos de participación: tensiones y sugerencias prácticas», de Echevarriarza, Pereda y Silveira (2011). El artículo se centra en la instalación de los consejos de participación y en las diferentes posturas que los directores de liceos pueden adoptar frente a dicha experiencia.

El último antecedente relevado en el ámbito nacional es la ponencia en la conferencia inaugural de actividades académicas de la Facultad de Psicología, «Entre educaciones, los sujetos» de la Dr.^a Mabela Ruiz Barbot (2015). La autora profundiza en la importancia de indagar en las representaciones que la institución educativa tiene sobre el sujeto de la formación.

Estos últimos dos artículos indagan en aspectos vinculados a cómo las representaciones de los actores de las instituciones educativas impactan en la posibilidad de acceso de actores comunitarios o estudiantes a la vida de la institución educativa. Se trata de una propuesta analítica que consideramos clave para nuestra investigación.

Sin embargo, el recorrido por los diversos antecedentes nos muestra que hasta el momento no se ha profundizado debidamente en la participación en la educación como un fenómeno transversal, que involucra a diferentes actores sociales (familias, miembros de la comunidad, vecinos y vecinas, organizaciones no gubernamentales, empresas, programas o personal técnico de otras agencias del Estado), y que genera

diversas representaciones en función de las intervenciones que dichos actores realizan.

Por este motivo, consideramos relevante el problema de investigación abordado. Recoge un elemento fundamental de la práctica educativa en la actualidad (el vínculo con la comunidad), en busca de obtener una mirada transversal desde la perspectiva de las representaciones de los actores que entran en juego en dichas prácticas.

Con relación a la participación de la comunidad en las instituciones educativas en la normativa vigente, cabe destacar que uno de los principios del Sistema Nacional de Educación Pública,¹ expresado en el artículo 48 de la ley 18437, Ley General de Educación, hace referencia explícita a la necesidad de participación de la sociedad en su conjunto, en lo que refiere a los procesos educativos.

Del mismo modo, esta ley garantiza la presencia de los representantes de la comunidad en los consejos de participación que debieran funcionar en las instituciones educativas, así como la articulación y coordinación de las instituciones de educación formal con todas aquellas instituciones vinculadas a lo educativo existentes en el territorio.

En este sentido, el Plan Nacional de Educación de la ANEP 2010-2030 también otorga una relevancia fundamental a la presencia y participación de la comunidad en el marco de los procesos que ocurren dentro de las instituciones educativas. Al hacer referencia a los

¹ A partir de la ley 19889, artículo 144, pasa a ser denominado Organización General de la Educación Pública.

procesos educativos que se están desarrollando en el continente y que Uruguay debiera capitalizar, expresa que dichos planes,

por lo general, contemplan una mayor autonomía de las escuelas con el objetivo de favorecer su adaptación al contexto específico en el que se desarrolla su actividad, y correlativamente una mayor participación de los docentes, de las familias y de otros actores sociales en la vida escolar». (ANEP, 2013, p. 88)

Del mismo modo, en el Marco Objetivo n.º 2, este plan plantea que

la construcción de un modelo educativo nacional basado en las nociones de igualdad y derechos humanos requiere, como condición de posibilidad, promover los mayores niveles posibles de participación de actores educativos y sociales. Ello implica generar ámbitos de participación en todo el proceso de formulación, ejecución, seguimiento y evaluación de políticas y proyectos educativos. (ANEP, 2013, p. 132)

Seguidamente, menciona que cada institución tiene las posibilidades de definir en qué medida y a través de qué iniciativas la comunidad puede participar en el marco de los procesos educativos.

También en el marco de la ANEP podemos destacar la existencia del programa Todos por la Educación. Este programa se implementa en instituciones de edu-

cación formal ubicadas en contextos de vulnerabilidad social, y pretende

que cada territorio genere una metodología de abordaje particular pensada para su realidad. Involucrando a la comunidad, a las organizaciones de la sociedad civil, a las instituciones presentes, logrando generar un acuerdo a corto, mediano y largo plazo entre los organismos participantes de la estrategia y la comunidad local. Fortalecer los centros de participación ciudadana, utilizar y potenciar los recursos ya instalados en cada territorio. Darle vida continua a la infraestructura dispuesta por un sinnúmero de organismos del Estado en cada territorio y lograr involucrar en el desarrollo educativo a toda la comunidad. (ANEP, 2013)

En definitiva, en el marco de la producción académica y de la literatura específica generada durante los últimos años, que ha sido retomada en la normativa vigente en el país, podemos afirmar que diversos teóricos de la educación, provenientes de diferentes orígenes geográficos y de diversas opciones ideológicas, expresan la necesidad de dar cada vez mayor protagonismo a la comunidad en los procesos que transcurren en las instituciones educativas, tanto con relación a las instancias pedagógicas, las opciones curriculares o los procesos políticos institucionales.

Los actores comunitarios cada vez son más protagonistas de los procesos educativos, en la medida que representan los sentidos que la educación encie-

rra para ellos y buscan impactar en su devenir interviniendo en los procesos. Como afirma Mabela Ruiz Barbot (2015),

los sentidos de la educación también se despliegan en relación con el saber, a la transformación de sí desde la experiencia vital de conocer, a una dinámica de desarrollo personal que sitúa al sujeto en un proceso personal de formación. Formación mediada por múltiples actores, relaciones y objetos. (p. 6)

La participación de los diferentes actores comunitarios en las instituciones educativas es un proceso cada vez más consolidado e irreversible. Incluso, algunos autores, como Fiorenzo Alfieri (1999), han llegado a hablar de la necesidad de configurar un sistema formativo territorial que incorpore a los actores comunitarios como complemento indispensable de las instituciones educativas. Es en este marco que la investigación social y educativa debe dar cuenta cada vez más de los fenómenos que se suscitan en las experiencias que ocurren en los diversos territorios.

Por este motivo, consideramos que la presente investigación posee relevancia teórica, ya que focaliza en un fenómeno que hasta el momento no ha sido suficientemente estudiado y que, sin embargo, debiera ser parte constitutiva de los procesos educativos uruguayos en el marco de la normativa vigente.

Representaciones

La categoría *representaciones* adquiere relevancia en el ámbito de la investigación social a partir de los aportes realizados por Serge Moscovici, a partir de la década del 60, dentro del campo de la psicología social. Sin embargo, el autor ha sido objeto de diversas polémicas e interpretaciones a lo largo de la historia.

La mayoría de las discusiones en torno al uso de las representaciones en tanto concepto proviene de que su definición, un tanto imprecisa o ambigua. En relación con esto, el mismo Moscovici encabeza su obra principal, *El psicoanálisis, su imagen y su público*, expresando que

las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro (...). Si bien la realidad de las representaciones sociales es fácil de captar, el concepto no lo es. (1979, p. 21)

En el campo de las representaciones sociales se ponen en juego sistemas simbólicos, dimensiones afectivas, esquemas cognitivos, ideologías... Es un ámbito de cruce entre lo psicológico y lo social. Por este motivo, la definición del concepto aparece confusa e inespecífica.

Moscovici define las representaciones sociales como

sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios. (...) No representan simples opiniones, imágenes o actitudes en relación a algún objeto, sino teorías y áreas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad. (...) Sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función; primero, establecer un orden que le permita a los individuos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; y segundo, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar sin ambigüedades aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal. (1979, p. 21)

Es decir que las representaciones sociales son sistemas que permiten la comprensión y la acción de los individuos en relación con la realidad que los circunda. Son imágenes que se crean y se recrean en los sujetos a partir de sus interacciones en el mundo. Como señala Moscovici, «Podemos suponer que estas imágenes son una especie de “sensaciones mentales”, impresiones que los objetos y las personas dejan en nuestro cerebro» (1979, p. 31).

Ahora bien, las representaciones que los sujetos construyen a partir de su interacción con el mundo social también implican consecuencias en las acciones de los sujetos. Retomando los aportes de León (2002), es posible afirmar que las representaciones sociales tienen una función práctica. En primer lugar, gracias a las representaciones los sujetos son capaces de aprehender la realidad que los rodea... las situa-

ciones, los objetos, las personas, los roles e interacciones... son estas representaciones sociales las que permiten que las personas pueden familiarizarse con su entorno. En segundo lugar, las representaciones sociales permiten el intercambio y la comunicación en el plano interpersonal, tanto en los aspectos que los interlocutores tienen en común como en aquellos aspectos en los cuales sus puntos de vista pudieran ser divergentes. En tercer lugar, las representaciones sociales promueven la reflexividad grupal y el pensamiento de cualquier forma colectiva que se dé en el marco de nuestras sociedades. Finalmente, son las representaciones sociales las que justifican las formas concretas en que los individuos actúan e intervienen con relación a la realidad circundante. En las representaciones se expresan los valores, creencias, prácticas, visiones e ideologías individuales y colectivas; los sujetos actúan de acuerdo con sus representaciones sociales.

Con relación a la utilización de las representaciones sociales en el ámbito de la investigación en educación, cabe destacar el trabajo realizado por Olivia Mireles Vargas (2011), de la Universidad Nacional Autónoma de México. La autora sostiene que las representaciones sociales son una herramienta fundamental para la investigación educativa por su validez epistemológica, por su carácter interdisciplinario, por las posibilidades metodológicas que ofrece y por su plasticidad conceptual.

En cuanto a la dimensión epistemológica, Mireles Vargas plantea que la utilización de las representaciones sociales permite analizar los procesos educativos

desprendiéndose de los análisis que los interpretan desde los marcos conceptuales reproducionistas o deterministas, y que corren el riesgo de negar o de ocultar la dimensión simbólica y subjetiva de la realidad educativa.

El estudio de las representaciones sociales en el campo de la educación permite entender el carácter social e histórico y, a la vez, subjetivo de la realidad social en el espacio escolar. Además, sirve para ubicar al actor educativo como un sujeto dinámico cuyo papel es dar forma a lo que proviene del exterior. (Mireles Vargas, 2011, p. 16)

En relación con su carácter interdisciplinario, las representaciones sociales permiten, como se mencionaba anteriormente, realizar un entrecruzamiento de dimensiones psicológicas y sociales. Además de ello, posibilitan un abordaje desde la lingüística, la antropología o, incluso, las representaciones pueden verse atravesadas por dimensiones económicas, políticas y de otra índole: «En el terreno de lo educativo, esta apertura disciplinaria de las representaciones sociales ofrece a los estudiosos de la educación vetas de análisis que pueden incluir perspectivas sociales, antropológicas, históricas o cognitivas» (p. 17).

Mireles Vargas también expresa que la pluralidad metodológica de las representaciones sociales permite la comprensión de diferentes dimensiones condensadas en la realidad educativa que, si fueran analizadas desde otras perspectivas, podrían quedar ocul-

tas. Según la autora, las herramientas metodológicas para la aproximación a las representaciones pueden agruparse en tres grandes enfoques: los métodos interrogativos, los métodos asociativos y los métodos que abordan la estructura cognitiva asociada a las representaciones.

Entre los primeros se encuentran la entrevista, el cuestionario, el dibujo y la aproximación monográfica; esta última puede incluir encuestas sociológicas, análisis históricos, observación y técnicas psicológicas. Los métodos asociativos incluyen la asociación libre y la carta asociativa. Por otro lado, se encuentran los métodos que abordan la organización y la estructura cognitiva de las representaciones; entre estos se encuentran la constitución de pares de palabras, comparación pareada, y los métodos de jerarquización de los ítems (p. 17).

Sin embargo, también existen diversos estudios en el campo de las representaciones sociales vinculados a otras dimensiones de la vida social, que utilizan herramientas provenientes de la psicología cognitiva e, incluso, desde el psicoanálisis.

Finalmente, cabe realizar una mención en el marco de las posibilidades que ofrece la plasticidad conceptual de la categoría *representaciones* para el abordaje de los fenómenos educativos. Como se mencionaba anteriormente, la delimitación conceptual de las representaciones sociales es lo suficientemente amplia como para abarcar un conjunto bastante diverso de realidades (creencias, valores, significaciones, actitudes...). En este sentido, esta heterogeneidad reunida bajo el mismo significante permite al investigador

un margen de movimiento amplio para analizar una diversidad considerable de fenómenos. Tal y como hace referencia la autora,

para el estudio de lo social, en particular en el campo educativo, esta amplitud permite adoptar el concepto de representación social que más se ajuste a los objetivos de la indagación. Esta condición es una virtud por su gran poder heurístico; actualmente, los seguidores utilizan esta flexibilidad para estudios empíricos desde diferentes posiciones y articulaciones con otros conceptos derivados de la sociología (*habitus*, vida cotidiana e imaginarios) o la psicología (identidad). (Mireles Vargas, 2011, p. 18)

Actores sociales

La utilización de la categoría *actor social* conlleva de por sí una serie de debates sobre cómo se asume el funcionamiento de la sociedad y cuál es el lugar que los individuos ocupan en ella. En este sentido, la categoría no se encuentra exenta de consecuencias políticas. Sin embargo, nos parece necesario realizar algunas salvedades que nos permitan utilizarla dentro de ciertos parámetros sin desconocer, por ello, la importancia que las estructuras sociales, económicas y políticas generan en los procesos individuales y colectivos y, en particular, en los modos de mirar y reconocer las experiencias educativas.

Al igual que como ocurre con las representaciones sociales, la categoría de *actor social* pareciera tener

una definición un tanto difusa, a pesar de haber sido utilizada muy frecuentemente en la literatura social y política. De hecho, muchas investigaciones que parten de la aplicación de lo que denominan un ‘enfoque de actor’, generalmente resaltan la importancia de esta categoría, pero no logran delimitarla.

Un buen punto de partida para la definición de lo que implica pensar en un actor social tiene que ver con la relación entre la acción y la estructura. Desde esta perspectiva, el actor es aquel que tiene la posibilidad de accionar, de actuar. Antes de las revoluciones que dieron comienzo a la modernidad, el ser humano volcaba su existencia a la búsqueda de la sabiduría, atravesado por fuerzas que no lograba personalizar. Sin embargo, la llegada de la modernidad, y con ella el sistema de producción capitalista, reemplazaron esta forma de relación con el mundo y dieron lugar al surgimiento del sujeto. Es a partir de este momento en el que «la vida reside en el individuo» (Touraine, 2014, p. 207).

De acuerdo con el pensamiento de este autor,

el individuo no es más que la unidad donde se mezclan la vida y el pensamiento, la experiencia y la conciencia. El sujeto significa el paso del *ello* al *yo*, significa el control ejercido sobre la vivencia para que haya un sentido personal, para que el individuo se transforme en un actor que se ensarta en relaciones sociales a las que transforma, pero sin identificarse nunca completamente con algún grupo, con alguna colectividad. Pues el actor no es aquel que obra con

arreglo al lugar que ocupa en la organización social, sino aquel que modifica el ambiente material y sobre todo social en el cual está colocado. (p. 208)

A partir de su teoría de la estructuración, Giddens ha sido uno de los teóricos que ha realizado los aportes más significativos a la construcción de este concepto. García Sánchez (2007) recupera la perspectiva de dicho autor expresando que

la actuación del actor (individual) tiene cuatro características definitorias: *i.* es una intervención intencionada, aunque sea inconsciente, *ii.* sobre la que el sujeto puede reflexionar y de la que es responsable, *iii.* que depende no tanto de las intenciones del sujeto cuanto de su capacidad y *iv.* que no está determinada, sino que es “contingente y variable”, en el sentido de que el actor tiene la posibilidad de actuar de otra manera. (p. 204)

Fernando Barreiro (2000) profundiza en este análisis, diciendo que los actores sociales en el marco comunitario pueden ser distribuidos, en función del capital con el que cuentan, en tres categorías: los actores político-institucionales, los actores territoriales y los actores técnico-profesionales.

Entonces, para los objetivos de la presente investigación, se comprenderá al actor social como cualquier persona que desarrolla acciones determinadas, respondiendo a su intencionalidad y más allá del lugar

que ocupa en la estructura social o institucional en la que se encuentra. Esto no significa que los actores no se vean influenciados por el contexto social, cultural o institucional en el que se desempeñan ni que dicho contexto no tenga impacto alguno en sus acciones o en la intencionalidad de estas. Sin embargo, sí afirmamos que, desde nuestro punto de vista, las acciones de los sujetos a los que comprendemos como actores no se encuentran determinadas por dichos aspectos.

Por tanto, retomando la clasificación presentada, comprenderemos como actores sociales a las personas encargadas de la conducción de las instituciones oficiales (los directores de las instituciones educativas, en tanto actores político-institucionales); los técnicos de diversas organizaciones del territorio, sean ellas públicas o privadas, que realizan acciones en las instituciones de educación formal (en tanto actores técnico-profesionales); y aquellos miembros de la comunidad que viven en el territorio, o en las cercanías, en el que se desarrolla la tarea de la institución educativa (en tanto actores territoriales).

Intervenciones comunitarias

La palabra *intervención* es utilizada cotidianamente, por lo que se encuentra abierta a una pluralidad de sentidos que son recuperados desde las diferentes disciplinas que lo utilizan como parte de su campo de estudio y acción.

Un primer elemento para considerar en el marco de las intervenciones sociales guarda relación con quién o quiénes son los sujetos que las llevan adelante. De

acuerdo con Montero Rivas (2012), «según su origen, la intervención social puede ser oficial o independiente, conforme a su ubicación como parte de políticas públicas o en formas participativas provenientes de la acción organizada de grupos o comunidades dentro de una población» (p. 60).

Una vez definido quién o quiénes llevan adelante este tipo de acciones, es fundamental desarrollar cuáles son las orientaciones u objetivos que estas deben tener para ser consideradas como una intervención. En este sentido, la autora distingue cuatro orientaciones específicas que puede seguir una acción considerada como intervención social:

i. Intervenciones dirigidas a la satisfacción de alguna necesidad normativa en un grupo o sector específico de la población; *ii.* Intervenciones dirigidas a la transformación de condiciones de vida en general, o en aspectos particulares de ella. Aquí entran las intervenciones mediadoras, que son aquellas en las cuales se busca interceder ante grupos que se enfrentan por el control de algún recurso, o bien entre grupos ciudadanos que demandan alguna obra o servicio y la propuesta del Estado al respecto. *iii.* Intervenciones para la concertación, en las cuales agentes externos (personas ajenas a un determinado sector o grupo social) o agentes pertenecientes a grupos o comunidades intervienen para lograr la unión de esfuerzos, recursos y conocimientos para la consecución de alguna acción o proyecto juzgado conveniente para diversos grupos o per-

sonas interesados; o bien de acuerdos generales de cooperación que pueden luego desglosarse en los anteriores. *iv.* Intervenciones cuya finalidad es la consulta sobre asuntos e intereses en diversos grupos o comunidades. (Montero Rivas, 2012, p. 61)

Concebir la intervención de este modo implica, de acuerdo con Montero Rivas, inscribirla en el marco de una corriente de tradición marxista que surgió en América Latina a partir de la década del 60. Frente a las intervenciones de carácter tradicional, en las que el Estado actuaba sobre sectores de la población para contener las demandas surgidas por la emergencia de la cuestión social, comienzan a surgir modalidades de intervención vinculadas a la idea de *praxis*. Desde esta perspectiva, se entiende la intervención como una «relación transformadora de una situación en la cual agentes externos (a la comunidad) y agentes internos (de la comunidad), conjugan esfuerzos para solucionar algún problema, atender a alguna carencia o cumplir una expectativa» (p. 69).

Pero estos elementos no resultan suficientes para comprender todo el marco en el que se despliegan las intervenciones que se realizan en el contexto de una comunidad. En este sentido, Alfredo Carballeda (2008) afirma que

la intervención en lo social implica, por un lado, la posibilidad de generar estrategias de recuperación y de reparación de aquello que la crisis fragmentó o dejó en el olvido. Además, es

un espacio de interlocución, de diálogo, entre los diferentes dispositivos de intervención sean estatales o no y la sociedad. En otras palabras, actúa como un nexo, como una zona de acontecimientos, de recuperación de visibilidades. (p. 30)

Estos problemas sociales que demandan respuestas a través de la intervención trascienden los aspectos materiales (aunque no los desconocen). El autor sostiene que las intervenciones también pueden estar destinadas al plano simbólico o subjetivo. En este sentido, una intervención desarrollada en una institución educativa puede estar destinada a la reparación de condiciones tanto materiales (producto de las dificultades en inversión que han vulnerado al sistema educativo, especialmente desde finales del siglo xx) como subjetivas (asumiendo los procesos de estigmatización que atraviesa la población de niños, niñas y adolescentes en contextos de vulnerabilidad social y las consecuencias que los procesos de vaciamiento del sistema educativo, especialmente en estos escenarios, implica en relación a los procesos educativos).

Por lo tanto, podemos afirmar que la intervención es una acción multidimensional que no apunta a un único fenómeno.

Se interviene en lugares donde se fueron mutilando sistemáticamente infinidad de capacidades y habilidades, sencillamente, por efecto de la desigualdad social, la injusticia y el hambre. En definitiva, se interviene en estos nuevos

escenarios atravesados por relaciones violentas, por el enfriamiento de los lazos sociales, la desconexión con los otros, con la historia, con la memoria colectiva. En otras palabras, se interviene por la necesidad de una reparación del daño generado por décadas de injusticia y desigualdad. (Carballeda, 2008, p. 69)

Finalmente, es necesario desentrañar un último aspecto vinculado a las intervenciones comunitarias. Dicho aspecto guarda relación con el lugar desde el que se percibe la necesidad o la situación frente a la cual es necesario intervenir. Numerosos autores otorgan el nombre de ‘demanda’ a este proceso de percepción y manifestación de la realidad que desemboca en una intervención. Nuevamente, resultan significativos los aportes de Carballeda (2012) para describir el surgimiento del proceso de demanda que desemboca en una intervención. El autor plantea que

reconocer lo artificial de la intervención implica básicamente tender a su desnaturalización, entenderla como dispositivo que se entromete en un espacio, en tanto existe una demanda hacia ella. De ahí que la demanda sea el acto fundador de la intervención. En este aspecto, la demanda proviene de los sujetos que acuden a las instituciones, los organismos, etcétera. Pero, también, la demanda es generada desde las instituciones, la agenda de políticas públicas, los medios de comunicación, etcétera; en definitiva, la visión de “problema social” que una socie-

dad tiene (...). En efecto, la intervención en lo social implica una dirección definida desde la demanda o desde su construcción, en relación con la denominada “cuestión social”. Por otra parte, la intervención implica la existencia de una autoridad: quien interviene lo hace porque está legitimado a partir del reconocimiento del ejercicio de un derecho, o porque hay un estatuto que reglamenta su gestión. (p. 99)

Por lo tanto, podemos afirmar que una demanda puede surgir desde cualquier actor social que se desempeña en una comunidad (en el caso de las instituciones educativas, de acuerdo con lo expresado por la Ley General de Educación, se promueve la participación de miembros de la comunidad), y la intervención puede ser desarrollada por cualquier actor social (trátese, como se mencionaba anteriormente, de actores político-institucionales, territoriales o técnico-profesionales).

No obstante, y asumiendo que comprendemos a las intervenciones comunitarias dentro de los marcos anteriormente señalados; para los fines de la presente investigación solamente consideraremos aquellas intervenciones que se realizan en instituciones de educación formal y que son llevadas adelante por actores externos a su plantel habitual. Es decir que indagaremos respecto de aquellas intervenciones comunitarias llevadas adelante por actores territoriales o por actores técnico-profesionales en las instituciones de educación formal. Del mismo modo, nos interesa indagar en aquellas intervenciones que hayan surgido como

una propuesta de los actores mencionados, independientemente de cómo haya sido el proceso de surgimiento de la demanda.

Instituciones de educación formal

Una referencia obligada al momento de conceptualizar las instituciones educativas remite a la obra de Lidia Fernández. De acuerdo con esta autora,

en su uso más antiguo, la palabra *institución* alude y refiere a normas-valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas (...) con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos. En gran cantidad de obras e informes, el término se utiliza como sinónimo de *establecimiento*, definido como la concreción material y la versión singular de una norma universal abstracta. (Fernández, 2009, p. 35)

Esta forma de concebir la institución educativa implica una doble dimensión que recoge los múltiples aspectos que, según la autora, hacen a lo institucional: por un lado, otorgándoles el rol de organizadoras de los sentidos establecidos que proporcionan a los individuos las lógicas a partir de las cuales organizar el mundo. Por otro lado, retomando la tradición de los institucionalistas franceses, plantea que las instituciones tienen una dinámica dialéctica en la que lo establecido y dado por el mundo social (lo instituido) convive con la crítica, la transformación y el cuestio-

namiento (lo instituyente). Estos componentes operan tanto en la *institución* como estructura organizadora como en las instituciones en tanto establecimientos concretos.

La ley 18437, Ley General de Educación (Uruguay, 2009) otorga este lugar institucional a lo que denomina como ‘centros educativos’. Según su artículo 41,

el centro educativo de cualquier nivel o modalidad será un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos. Será un ámbito institucional jerarquizado, dotado de recursos y competencias, a los efectos de lograr los objetivos establecidos en su proyecto educativo. El proceso de formulación, seguimiento y evaluación contará con la participación de los docentes del centro y se promoverá la participación de funcionarios, padres y estudiantes.

Del mismo modo, en su artículo 22 expresa cómo se desarrolla el sistema educativo en nuestro país, y describe los diferentes niveles y modalidades que lo componen (incluyendo en esta formulación el período comprendido desde la educación inicial hasta la educación de posgrado). Sin embargo, más allá de la diversidad de niveles comprendidos dentro del sistema educativo, el artículo 7 determina la obligatoriedad de la enseñanza de nivel inicial en los 4 y 5 años, la obligatoriedad de la enseñanza primaria y la obligatorie-

dad de la enseñanza media, básica y superior. Quedan excluidas, de este modo, todas aquellas modalidades de educación no formal, como la educación terciaria, superior y educación de posgrado.

Por este motivo, para los fines del presente trabajo, comprenderemos dentro de la categoría instituciones educativas a todos aquellos centros educativos que forman parte de la educación obligatoria (nivel inicial en sus 4 y 5 años, enseñanza primaria, enseñanza media básica y superior) y solamente consideraremos las instituciones de educación pública.

En estos centros podemos encontrar diferentes dimensiones que se inscriben en el campo institucional y que han sido debidamente señaladas por Frigerio et al. (2006). Estas autoras reconocen: una dimensión organizacional, configurada por «el conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo, determinando un estilo de funcionamiento»; una dimensión administrativa, vinculada a las cuestiones de gobierno y gestión de los recursos humanos y financieros; una dimensión pedagógico-didáctica, que hace referencia a «aquellas actividades que definen la institución educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales» y una dimensión comunitaria, que «se refiere al conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y actividades del establecimiento (pp. 27-28).

Lógicamente, las prácticas que se estudiarán en la presente investigación se asientan fuertemente en la dimensión comunitaria de las instituciones.

Contexto de vulnerabilidad social

En el marco de nuestro objeto de estudio, nos interesa focalizar en las intervenciones que ocurren en un contexto específico, al que podemos definir como *contexto de vulnerabilidad social*. Pensar los contextos sociales en términos de vulnerabilidad social ha cobrado una relevancia particular a partir de los aportes de Robert Castel (2009).

Este autor rechaza la noción de exclusión social, de muy frecuente utilización en el contexto francés en el que se desarrolla su obra, por considerarla demasiado estática. De acuerdo con Castel, la relación de los individuos con el mercado laboral es fundamental, no tanto por la relación en términos de producción, sino que la considera como una herramienta privilegiada de inscripción en la estructura social. Este autor sostiene que existe una relación directa entre el lugar que ocupa un individuo en la estructura de las relaciones de trabajo (y las redes de sociabilidad que de esta se desprenden) y los sistemas de protección social. Las distintas capas de protección de los individuos pueden ser denominadas, metafóricamente, como 'zonas de cohesión social'. De acuerdo con su planteo,

la asociación *trabajo estable e inserción relacional sólida* caracteriza una zona de integración. A la inversa, la ausencia de participación en alguna actividad productiva y el aislamiento relacional conjugan sus efectos negativos para producir la exclusión, o más bien, como trataré de demostrarlo, la desafiliación. La vulnerabi-

lidad social es una zona intermedia, inestable, que conjuga la precariedad del trabajo y la fragilidad de los soportes de proximidad. (Castel, 2009, p. 15)

Cuando hablamos de contextos de vulnerabilidad social nos referimos, entonces, a aquellos territorios en los que la población se encuentra, mayoritariamente, atravesada por estas condiciones de precariedad en su relación con el mercado laboral y fragilidad con relación a los mecanismos de protección social. En el capítulo en el que se detallan los aspectos metodológicos considerados para la realización de la presente investigación, se desarrollarán con mayor profundidad los criterios utilizados para la selección de los contextos de vulnerabilidad social y las instituciones en las que se desarrolló la investigación.

Algunas referencias metodológicas

¿Cuál es el cuál? ¿Cuál es el cómo?

¿Quién sabe cómo conducirse?

Pablo NERUDA

El recorrido metodológico implica un camino de elucidar recorridos y opciones. Implica dar respuestas al cuándo, cómo, con quiénes y a otras tantas preguntas que darán sentido y forma a la investigación.

De acuerdo con Marradi et al. (2018),

existe un conjunto de decisiones presentes en cualquier tipo de investigación; este «mínimo» de diseño implica decisiones que se pueden agrupar en cuatro grandes conjuntos: decisiones relativas a la construcción del objeto-delimitación del problema a investigar; decisiones relativas a la selección; decisiones relativas a la recolección [y] decisiones relativas al análisis. (p. 85)

El enfoque metodológico que se utiliza para la realización de una investigación educativa (y para cualquier tipo de investigación, en general) se desprende directamente de las delimitaciones del problema que se desea investigar.

Cohen y Piovani (2008) sostienen que existen especificidades axiológicas, ontológicas, gnoseológicas, epistemológicas y técnicas en los enfoques cualitativos de investigación, en relación a los abordajes

cuantitativos. Esto, independientemente de que, como sostiene Valles (2007), «la novedad del momento presente se encuentra en el repliegue, en la autocrítica dentro de cada uno de los dos grandes modelos o tipos de investigación» (p. 36), hecho que abre la puerta a la reflexión sobre las complementariedades entre estas dos tradiciones en lo que respecta a los abordajes metodológicos.

En el plano axiológico, la investigación cualitativa se desprende del enfoque de pretendida neutralidad de la perspectiva cuantitativa, asumiendo un enfoque «más cercano a una ciencia comprometida y con valores éticos» (Cohen y Piovani, 2008, p. 137). En lo que respecta al plano ontológico, señalan que «las estrategias de investigación deben ser coherentes con el modo en que se concibe la realidad» (p. 138). Desde esta perspectiva, existe la premisa de que los métodos cualitativos asumen que la realidad es producto de una construcción social dinámica, que dicha realidad social tiene significados para los diferentes individuos y que estos significados se relacionan con las conductas que desarrollan.

En cuanto al plano gnoseológico, la relación entre sujeto y objeto de conocimiento en el abordaje cualitativo se basa en la cercanía y la cooperación como elementos fundamentales. Diversos autores retomados por Cohen y Piovani (2008) expresan que «en los abordajes cualitativos se favorece la comprensión más que la explicación y se asume que la ciencia social tiene un carácter descriptivo, analítico y exploratorio» (p. 140). También se destaca como una característica gnoseológica del abordaje cualitativo la búsqueda de

comprensiones globales de los fenómenos por sobre las relaciones de tipo causa-efecto.

Estos autores también señalan que las distinciones entre los abordajes cualitativo y cuantitativo también se manifiesta en relación con las condiciones de validez del conocimiento, es decir, en el plano epistemológico. Entienden que los abordajes cualitativos no buscan generalizaciones ni representatividad en términos estadísticos, sino que buscan dar cuenta de fenómenos que se producen en un determinado tiempo y espacio. No obstante, el criterio de transferibilidad habilita a superar el conocimiento que se produce de forma particularizada, ya que es en el diálogo con la teoría que los resultados de la investigación cualitativa pueden ser utilizados para la comprensión de otros fenómenos en aspectos no contemplados por esta hasta el momento.

Finalmente, en lo que respecta al plano técnico-procedimental, es necesario mencionar que las técnicas que se utilicen para recolectar, analizar y presentar la información debieran estar en consonancia con el objeto de que se pretende estudiar.

En el caso de la investigación planteada, el abordaje es puramente cualitativo, si bien se utilizan algunos datos de carácter cuantitativo para tomar decisiones con relación a la selección de la muestra. El elemento fundamental que se propone indagar a partir de la investigación mencionada tiene que ver con la categoría de «representaciones sociales» (que fue desarrollada anteriormente). Esto lleva, por todo lo expresado, a buscar un enfoque metodológico que sea coherente con el objeto de estudio.

Las decisiones sobre el muestreo, posteriores a la selección del problema, «abordan los pormenores de la selección de contextos, casos y fechas» (Valles, 2007, p. 89).

Un primer elemento para tener en cuenta en relación a la selección de las unidades de información tiene que ver con el hecho de que en la investigación cualitativa no se busca que la muestra tenga el carácter de representatividad tal y como se la entiende en metodología cuantitativa. Como mencionan Verd y Lozares (2016), «una investigación cualitativa por sí sola nunca produce resultados representativos estadísticamente para una determinada población, a no ser que se combine o articule con datos cuantitativos» (p. 114). Sin embargo, una muestra cualitativa debe poder ser construida con base en su interés para aportar a la teoría.

Para determinar cuáles serían las instituciones educativas ubicadas en contextos de vulnerabilidad social en las que se centraría la investigación, se trabajó en dos etapas. Estas se corresponden con dos momentos diferenciados que dieron lugar a dos productos de la investigación. En primer lugar, se realizó un proceso de relevamiento que nos permitió reconocer y categorizar el conjunto de intervenciones que se desarrollaban en las instituciones públicas de educación formal, así como los diversos tipos de actores que llevaban a cabo estas acciones. En segundo lugar, a partir de una selección de ciertas instituciones, se profundizó en aquellos aspectos estrictamente vinculados a las representaciones que tanto los actores como las instituciones mantenían respecto de estas intervenciones y de sus contrapartes en estos procesos.

Para realizar el relevamiento se hizo necesario tomar en cuenta algún parámetro de referencia que posibilitara la delimitación de zonas específicas territoriales en las que pudiera evidenciarse el cruce entre la precariedad laboral y la fragilidad en los mecanismos de garantía de los derechos que conllevaba la definición de vulnerabilidad social utilizada.

A partir de esto, se optó por focalizar la investigación en aquellos municipios de Montevideo en los que se presentaban los indicadores más preocupantes con relación a la inserción laboral de los sujetos, la precariedad de la vivienda y la cantidad de años finalizados en el marco del sistema educativo.

Dentro del departamento de Montevideo, se encontró que los municipios A, D, F y G concentraban los peores índices en relación con estas tres variables.

De acuerdo con la *Información física y sociodemográfica de Montevideo* (IM, 2016), publicada por la Unidad de Estadística de la Intendencia Municipal de Montevideo durante el año 2016, en Montevideo había un total de 133.545 personas que vivían en asentamientos o viviendas precarias. De ese total, el 40,2 % correspondía al municipio A, el 24,5 % al municipio F, el 15,7 % al municipio G, y el 15,3 % al municipio D.

Si se consideran los resultados obtenidos de la Encuesta continua de hogares publicada en ese informe, se evidenciaba que el 18,1 % de la población que vivía en el municipio F se encontraba por debajo de la línea de la pobreza medida en términos económicos (sin considerar la situación de indigencia). Estos porcentajes de población que vivía por debajo

de la línea de la pobreza alcanzaba el 16,9 % en el municipio A, el 15,8 % en el municipio D y el 11,8 % en el municipio G.

También se manifestaban coincidencias con relación a las tasas de desocupación, que ascendían al 10,1 % de la población económicamente activa para el municipio A, al 9,7 % en el municipio F, al 8,8 % en el municipio D y al 8,6 % en el municipio G. En relación con la culminación del sistema educativo, solamente el 23,3 % de la población había completado la enseñanza media superior en el municipio F; mientras que en los municipios A, D y G, estos números ascendían al 25,8 %, 27,7 % y 36,4 %. En los restantes municipios de Montevideo, más del 50 % de la población había finalizado este mismo trayecto educativo. De hecho, el promedio de finalización de la enseñanza media superior para todo el departamento era del 50,1 %.

En este sentido, los municipios A, D y F de Montevideo mostraron ser aquellos que contaban con los índices más comprometidos en lo que refiere a la situación de vulnerabilidad social, tal y como ha sido descripta en términos de Castel.

Sin embargo, los municipios resultantes de este análisis implican dimensiones territoriales sumamente amplias, dentro de las cuales conviven brechas significativas entre las condiciones de vida de los diferentes sectores de la población. Por este motivo, para realizar una descripción más específica de los contextos de vulnerabilidad social en los que se identificarían diversas instituciones de educación formal para el presente estudio, se optó por valerse del *Atlas Sociodemográfico y de la Desigualdad en Uruguay*

(Calvo, 2013), elaborado por diversas instituciones, entre ellas el Instituto Nacional de Estadística (INE) y el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) a partir de los datos recabados por el Censo 2011.

En dicho atlas sociodemográfico, se consideraba como criterio de medición las *necesidades básicas insatisfechas* (NBI). Estas son descritas a través de diferentes factores que están vinculados con una vivienda decorosa, el abastecimiento de agua potable, el acceso a un servicio sanitario, la energía eléctrica, el acceso a la educación y el acceso a bienes básicos de confort.

El informe presenta, en su capítulo 2, un ordenamiento por barrios de Montevideo en función del porcentaje de su población con, al menos, una NBI. Cabe destacar, en este sentido, que el concepto de *barrio* que se maneja en el INE hace referencia a «áreas aproximadas a barrio»; y que es posible que los actores sociales que se encontraban en el territorio no necesariamente coincidan en la misma delimitación del barrio que se ha establecido para el presente análisis.

De acuerdo con el ordenamiento presentado, los 5 barrios con mayor porcentaje de su población con al menos una NBI pertenecen a los municipios mencionados anteriormente (municipios A, D y F): Casavalle, Villa García-Manga Rural, Manga, La Paloma-Tomkinson y Punta de Rieles-Bella Italia, tal como se presenta en el cuadro 1.

A partir de este relevamiento, la opción tomada implicó centrar la investigación en las instituciones públicas de educación formal ubicadas en los barrios de Casavalle, Villa García-Manga Rural y La

CUADRO 1. Barrios de Montevideo con mayor porcentaje de población con, al menos, una NBI.

BARRIO	MUNICIPIO	%
Casavalle	D	60,10%
Villa García, Manga Rural	F	52,80%
Manga	F	47,60%
La Paloma, Tomkinson	A	47,40%
Punta de Rieles, Bella Italia	F	47,30%

Datos extraídos del *Atlas Sociodemográfico y de la Diversidad en el Uruguay* (INE-MIDES, 2011).

Paloma-Tomkinson. Esto implicaba tomar los barrios con mayor porcentaje de población con, al menos, una NBI, dentro de los municipios con indicadores sociales y económicos más preocupantes dentro de Montevideo. En los mapas 1, 2 y 3 se puede distinguir el límite territorial utilizado para la definición de los barrios mencionados, tomando como referencia el criterio de *área aproximada a barrio*, del INE.

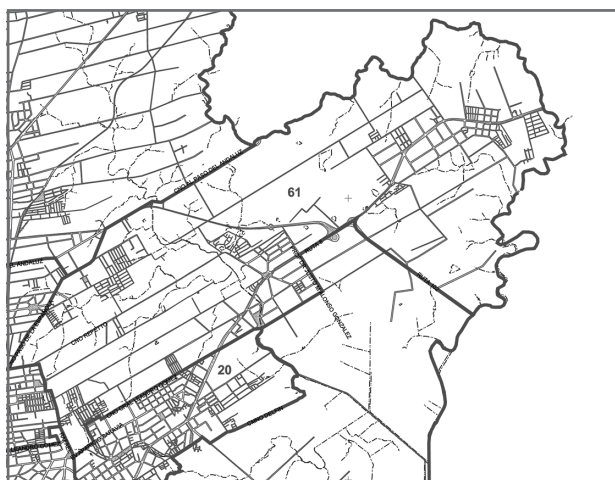
Cabe mencionar que, en los segmentos correspondientes al análisis de la información, los mencionados barrios serán referenciados como barrio A, barrio B, y barrio C, como forma de mantener la reserva respecto de las referencias particulares, tanto de instituciones como de personas entrevistadas.

Dentro de los límites territoriales consignados existía un total de 42 instituciones públicas de educación formal (distribuidas entre jardines, escuelas, liceos y UTU). Una vez identificado este conjunto de instituciones, se diseñó una etapa exploratoria previendo realizar el acercamiento al total de estas institucio-

MAPA 1. Barrio de Casavalle (n.º 30)

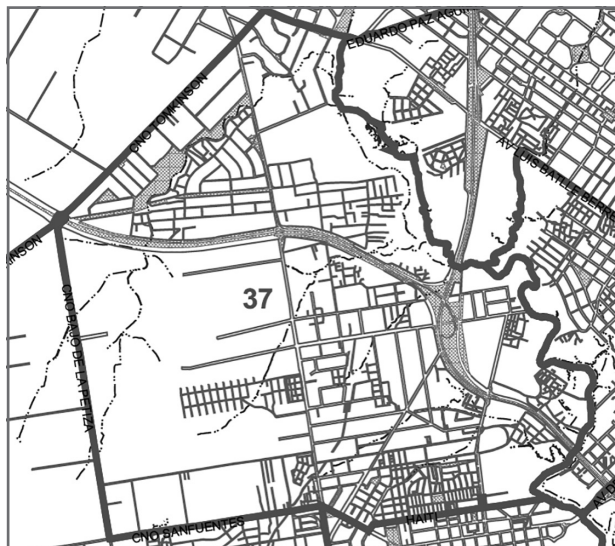


MAPA 2. Barrio de Villa García - Manga Rural (n.º 61)



FUENTE: Instituto Nacional de Estadísticas

MAPA 3. Barrio de La Paloma - Tomkinson (n.º 37)



FUENTE: Instituto Nacional de Estadísticas

nes, pero solamente se logró mantener diálogo con 40 instituciones; dos instituciones no accedieron a recibir la visita del equipo de investigación. En las instituciones en las que se logró llevar adelante el relevamiento mencionado, se implementó una grilla de consulta que fue diseñada previamente. La grilla se completó, en todos los casos, en el marco de una entrevista mantenida con la persona (o las personas) a cargo de la gestión institucional, o con aquellas personas a quienes los responsables de la gestión institucional identificaran como idóneas para responderla, y autorizaran para ello.

La información recolectada en esta etapa se analizó a través de una comparación que permitió establecer quiénes eran los diferentes tipos de actores que reali-

zaban intervenciones en las instituciones educativas, a qué dimensión de la institución educativa se encontraban destinadas estas intervenciones y cuáles otros elementos incidían en el hecho de que estas intervenciones se llevaran efectivamente a cabo (como el tipo de institución o la cantidad de años en el cargo de la persona responsable de la gestión institucional, entre otros aspectos).

Parte de esta información ha sido sistematizada y analizada en Fuentes et al. (2019a) y se desarrollará con mayor profundidad en el capítulo titulado «Actores e intervenciones».

A su vez, algunos elementos encontrados en las intervenciones en tanto acciones concretas se encuentran desarrollados en el capítulo titulado «Las intervenciones comunitarias en el marco de la agenda pública», que pretende dar cuenta de cuáles son los elementos más relevantes de las intervenciones comunitarias que dan respuestas a las demandas sociales y a los compromisos educativos asumidos tanto por el Estado como por los organismos internacionales especializados en la temática.

Una vez concluido este relevamiento, y a partir de los datos específicos que de él se desprendieron, se llevó a cabo una etapa de profundización específica que implicó el acercamiento a 11 de estas 40 instituciones, procurando garantizar un criterio de heterogeneidad y accesibilidad.

La información obtenida para la presente investigación implicó, también, un proceso de toma de decisiones durante su desarrollo. Marradi et al. (2018) señalan que, si bien toda actividad de investigación

por definición se encuentra previamente diseñada, no todas poseen el mismo grado o nivel de diseño en la previa. Sostienen que el detalle que se otorga a este diseño antes de comenzar la investigación se encuentra en el marco de un *continuum* definido por

dos polos antagónicos que habitualmente se conocen como *diseño estructurado* y *diseño emergente*. En el primero, todo está absolutamente planificado de antemano (...). La investigación implicará solo una aplicación fiel del plan estipulado. En el segundo, en cambio, nada está planificado: las decisiones que harán posible la investigación irán emergiendo durante el proceso mismo. (p. 84)

En este marco de comprensión, esta investigación se llevó a cabo a través de un diseño mucho más cercano a lo emergente, dando espacio a que las primeras aproximaciones al campo vayan colaborando en la definición de algunas estrategias adecuadas para la recolección de la información y la definición de aquellas instituciones y experiencias de intervención en las que podía ser oportuno indagar con mayor detenimiento.

De este modo, luego de la ya relatada visita inicial a las 40 instituciones que recibieron al equipo de investigación, se focalizó en 11 instituciones educativas cuyas intervenciones comunitarias resultaban lo suficientemente heterogéneas entre sí como para dar cuenta de la complejidad de experiencias que pueden suscitarse en torno a esta realidad. Luego de la entrevista de la etapa inicial realizada a 40 personas, se

realizaron entrevistas en profundidad a 19 personas (entre referentes de las instituciones seleccionadas y actores comunitarios).

Esta segunda etapa se basó en la realización de diversas entrevistas en profundidad, que eran complementadas por el registro de las observaciones que pudieran realizarse en las visitas al campo. Estas entrevistas fueron realizadas con diversas personas, tanto de las instituciones educativas seleccionadas como del conjunto de actores comunitarios que desarrollaban intervenciones en ellas.

Al iniciar esta etapa, las definiciones tomadas permitieron explicitar internamente en el marco del equipo de investigación qué instituciones se habían seleccionado, cuáles eran las particularidades y experiencias de intervención por las que se las seleccionaba, cuáles podrían ser las personas dentro de la institución a las que podría ser relevante entrevistar y cuáles eran los actores comunitarios que podían dar cuenta de dichas intervenciones.

Sin embargo, en el marco del proceso hubo dos elementos que modificaron el plan previsto. Por un lado, si bien el trabajo de campo se encontraba avanzado, la emergencia sanitaria obligó a interrumpir forzosamente el calendario previsto, a tal punto que impidió concretar algunas instancias de entrevista que, inicialmente, hubieran podido realizarse. Por otro lado, luego de profundizar en las intervenciones de 9 de las 11 instituciones seleccionadas, se consideró que ya existía una saturación de los elementos indagados y que no era necesario continuar realizando el trabajo de campo previsto en los términos en los que se había

planificado. De este modo, se procedió a un trabajo de análisis a través de la comparación de incidentes y la generación de teoría sustantiva.

Los resultados de esta etapa, se encuentran contenidos en los capítulos titulados «Las intervenciones comunitarias desde el punto de vista de los actores» y «Las intervenciones comunitarias desde el punto de vista de la institución». El primero de estos capítulos da cuenta de cómo los actores comprenden la realidad en la que intervienen, qué criterios ponen en juego al momento de decidirse por realizar las intervenciones que llevan a cabo y qué diferentes modelos de intervención pueden identificarse a partir de estos elementos. El segundo capítulo mencionado profundiza en cuáles son los elementos que entran en juego en las instituciones educativas al momento de definir el ingreso o no de un determinado actor comunitario que pretende realizar una intervención específica, construyendo también a partir de estos aspectos diferentes modelos institucionales en función de su grado de selectividad.

Cabe mencionar, como último aspecto metodológico, que resultó sumamente significativo, a lo largo del proceso de recolección, el hecho de que las personas que realizaran el trabajo de campo fueran docentes con experiencia previa de trabajo en contextos de vulnerabilidad social. Esto permitió, especialmente en el marco de las instituciones educativas, establecer una rápida empatía entre entrevistador y entrevistado, aportando a la fluidez de la conversación y permitiendo profundizar en aquellos aspectos del relato que podían aportar mayores riquezas para el análisis.

Actores e intervenciones²

No he descubierto nada yo, ya todo estaba descubierto cuando pasé por este mundo. Si regreso por estos lados les pido a los descubridores que me guarden alguna cosa, un volcán que no tenga nombre, un madrigal desconocido, la raíz de un río secreto.

Pablo NERUDA

La etapa de comunicación de los resultados de una investigación cualitativa se ve siempre atravesada por la experiencia de observar lo que siempre estuvo allí. No existe en las investigaciones una dimensión de «descubrimiento» en el sentido inventivo de la palabra, sino en su raíz etimológica: *descubrir... mirar aquello que estaba cubierto, pero que siempre estuvo.*

El ingreso al campo tuvo, en su primera etapa, la intención de reconocer aquellas intervenciones comunitarias que se llevaban a cabo en las instituciones educativas ubicadas en contextos de vulnerabilidad social. Y esa aproximación permitió reconocer que casi la totalidad de las instituciones educativas visitadas relataron haber recibido intervenciones comunitarias a través de diferentes modalidades e impulsadas por diversos actores. Fueron solamente dos las que relataron no haber recibido nunca una intervención por parte de actores externos a la institución educativa. Sin embargo, cabe destacar que en ambos casos se

2 Una primera versión de los contenidos expresados en este capítulo se encuentra en Fuentes, Gómez y Porcelli (2019a), trabajo del cual han sido extraídos muchos de los aspectos narrados.

trataba de instituciones de muy reciente inauguración (contaban con menos de un año de funcionamiento al momento de realizar la entrevista con sus referentes).

La presencia de actores de la comunidad parece ser sumamente relevante en la vida cotidiana de las instituciones. Con la excepción de los casos mencionados, las entrevistas daban cuenta de la gran variedad de intervenciones que se llevaban a cabo y de los procesos que habían desembocado en sus concreciones.

Los siguientes apartados buscan realizar una primera descripción de estos elementos, como herramienta que contribuya a tener una primera aproximación al escenario identificado.

Actores que intervienen en las instituciones educativas

Un primer elemento que amerita ser destacado guarda relación con quiénes son los actores comunitarios que intervienen en las instituciones públicas de educación formal de los barrios en contextos de vulnerabilidad social.

La primera mirada a estos actores muestra una gran heterogeneidad. En las 40 instituciones consultadas, se puede identificar un vasto conjunto de actores sumamente diversos entre sí. Sin embargo, es posible agrupar a estos actores en seis categorías.

1. *Empresas* (entidades con fines de lucro).
2. *Organizaciones no gubernamentales-ONG* (entidades de la sociedad civil, con o sin personería jurídica, que realizan intervenciones en las ins-

tituciones educativas como parte de su plan de trabajo).

3. *Programas del Estado* (para definir a diferentes agencias del Estado que, en el marco de algunos objetivos y líneas de acción específicos, adoptan a las instituciones educativas como espacio de implementación de programas y propuestas).
4. *Técnicos de instituciones públicas* (para incluir a diferentes profesionales de agencias del Estado que, en el marco de su tarea territorial, desarrollan acciones concretas en las instituciones educativas).
5. *Vecinos* (para designar tanto a las personas vecinas de las instituciones educativas como a referentes adultos familiares de los alumnos, que realizan intervenciones de carácter individual y como respuesta a una inquietud particular; quedan excluidas de esta categoría las intervenciones que pudieran realizarse como respuesta a una convocatoria de la institución educativa a las familias, consejos de participación o cualquier organismo que la institución educativa deba tener en el marco de su funcionamiento reglamentario).
6. *Unidades académicas* (recogiendo a los programas, proyectos, docentes y estudiantes de las universidades públicas y privadas, que realizan acciones en la institución educativa como parte de un programa de extensión o de aprendizaje).

A lo largo del relevamiento realizado en las 40 instituciones educativas visitadas, se ha logrado iden-

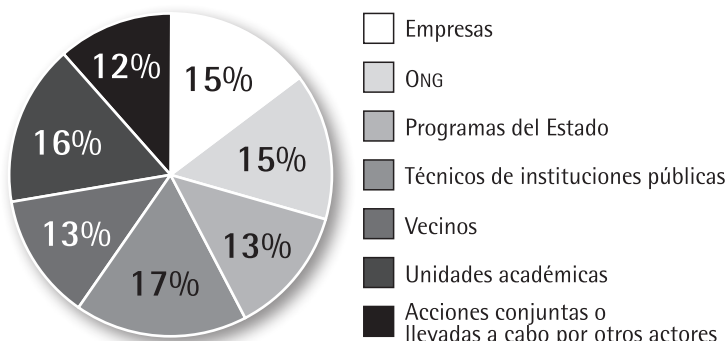
tificar un total de 138 intervenciones comunitarias llevadas a cabo por los tipos de actores mencionados.

De este conjunto de intervenciones, como se expone en el gráfico 1, 20 intervenciones comunitarias son llevadas a cabo por programas del Estado, 20 intervenciones comunitarias son llevadas a cabo por técnicos de instituciones públicas, 20 intervenciones comunitarias son llevadas a cabo por vecinos, 23 intervenciones comunitarias son llevadas a cabo por empresas, 23 intervenciones comunitarias son llevadas a cabo por ONG y 25 intervenciones comunitarias son llevadas a cabo por unidades académicas.

Estas no son las únicas intervenciones relevadas. Existen también algunas intervenciones específicas que no han sido consideradas dentro de estas categorías. Entre estas últimas, podemos identificar un puñado de intervenciones que han sido llevadas adelante por diferentes tipos de actores de manera simultánea. Finalmente, cabe destacar que existen algunas intervenciones que son llevadas adelante por actores cuya especificidad no permitiría incluirlos dentro de los mencionados anteriormente. Para las tablas que presentan, la información relevada se ha generado la categoría *acciones conjuntas o llevadas a cabo por otros actores* que reúne un conjunto total de 18 intervenciones.

Es decir, en total, se han relevado 156 intervenciones comunitarias desarrolladas en instituciones públicas de educación formal en contextos de vulnerabilidad social.

Gráfico 1. Porcentaje de intervenciones comunitarias por tipo de actor que se realizan en las instituciones públicas de educación formal en contextos de vulnerabilidad sociales



Dimensiones de la institución educativa en que impactan las intervenciones

El relevamiento también ha sido fundamental para describir el carácter de las intervenciones llevadas a cabo por los actores comunitarios y, en el marco de esta descripción, ha sido posible identificar claramente a qué dimensión de la institución educativa estaban dirigidas.

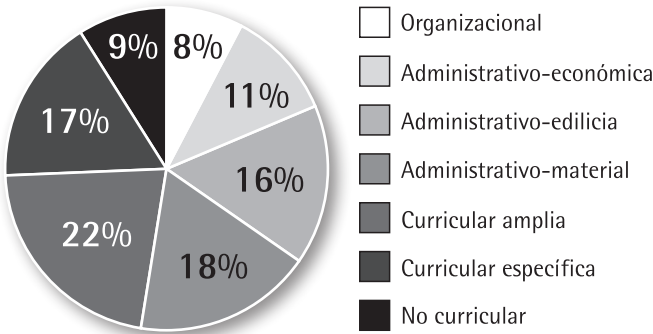
Como se mencionaba anteriormente, para comenzar este relevamiento se buscó referencia en las dimensiones de la institución educativa elaboradas por Frigerio et al. (2006). Sin embargo, luego de realizar este primer recorrido, se vio necesario realizar algunas pequeñas modificaciones, con la finalidad de otorgar mayor especificidad a algunos de los fenómenos registrados. De este modo, se puede decir que las dimensiones de lo institucional donde impactan las intervenciones comunitarias son:

- a. *Dimensión organizacional*: intervenciones que apuntan a profundizar en los aspectos estructurales que configuran el estilo de funcionamiento de un centro educativo.
- b. *Dimensión administrativo-económica*: intervenciones que buscan dotar a los centros educativos de recursos económicos por fuera del presupuesto asignado por los organismos correspondientes.
- c. *Dimensión administrativo-edilicia*: intervenciones que buscan la cualificación de los espacios físicos que la institución utiliza para el desarrollo de su finalidad.
- d. *Dimensión administrativo-material*: intervenciones que aportan recursos materiales específicos destinados a dar respuestas a necesidades concretas manifestadas por el centro educativo.
- e. *Dimensión pedagógico-didáctica curricular amplia*: intervenciones que realizan sus aportes en aspectos promovidos por los lineamientos curriculares oficiales, pero que no cuentan con una estructura disciplinar específica de referencia.
- f. *Dimensión pedagógico-didáctica curricular específica*: intervenciones que realizan sus aportes en áreas particulares del conocimiento vinculadas a los procesos disciplinares de enseñanza.
- g. *Dimensión pedagógico-didáctica no curricular*: intervenciones que realizan sus aportes en tareas destinadas a niños, niñas y adolescentes sin tener una vinculación o referencia directa con los lineamientos curriculares.

En el gráfico 2 se puede visualizar cómo se distribuyen las intervenciones en relación con estas dimensiones de lo institucional. Del conjunto señalado, 12 intervenciones han tenido como objeto la generación de transformaciones en la dimensión organizacional; en la dimensión administrativo-económica se logró identificar 17 intervenciones; en la dimensión administrativo-edilicia hubo 25 intervenciones; 28 intervenciones apuntaron a cualificar la dimensión administrativo-material; en la dimensión pedagógico-didáctica curricular amplia, se reconocieron 34 intervenciones; en la dimensión pedagógico-didáctica curricular específica, 26 intervenciones y en la dimensión pedagógico-didáctica no curricular, 14 intervenciones.

La distribución de estas 156 intervenciones da cuenta de la existencia de una gran simetría entre aquellas destinadas a los aspectos administrativos (70 intervenciones considerando los aspectos económicos, edificios

GRÁFICO 2. Porcentaje de intervenciones según las dimensiones de lo institucional en la que impactan



y materiales) y los aspectos pedagógico-didácticos (74 intervenciones considerando lo curricular amplio, lo curricular específico y lo no curricular).

En principio, pareciera ser que no existe una tendencia por parte de los actores comunitarios en su conjunto a privilegiar un aspecto por sobre el otro (sí existe, como se señalará posteriormente, una marcada acentuación de ciertas dimensiones de la institución educativa que son privilegiadas por actores comunitarios específicos).

Sin embargo, aparece fuertemente visibilizada la dimensión más escasamente abordada, que tiene que ver con el ámbito organizacional de las instituciones educativas. Las pocas instituciones que relatan tener intervenciones en esta dimensión son aquellas que poseen propuestas educativas específicas que cuentan con el apoyo, asesoría o formación por parte de algún actor comunitario de los ya mencionados.

Las características de las intervenciones en el marco de los diferentes territorios

Otro elemento sugerente para el análisis tiene que ver con algunas distribuciones diferenciadas en relación con los tipos de actores que intervienen en función del territorio donde se encuentran ubicadas las instituciones (ver cuadro 2).

Cabe recordar, para encuadrar esta mirada, que los tres barrios mencionados se encuentran ubicados en contextos de vulnerabilidad social y que todos ellos poseen alrededor del 50 % de su población con, al menos, una NBI.

CUADRO 2. Cantidad de intervenciones desarrolladas por tipo de actor comunitario según barrio

	BARRIO A (15 instituciones)	BARRIO B (13 instituciones)	BARRIO C (12 instituciones)	TOTAL
Unidades Académicas	7	10	8	25
Técnicos de instituciones públicas	9	10	8	27
Programas del Estado	5	9	6	20
ONG	10	6	7	23
Empresas	8	7	8	23
Vecinos	11	3	6	20
Acciones conjuntas o llevadas a cabo por otros actores	6	5	7	18
TOTAL	56	50	50	156

De las 20 intervenciones llevadas adelante por programas del Estado, solamente 5 se desarrollan en el barrio con mayor cantidad de instituciones educativas (el barrio A cuenta con 15 instituciones educativas). Resulta ser el barrio B el más beneficiado por este tipo de intervenciones, que se llevan a cabo en 9 de las 13 instituciones educativas existentes.

Del mismo modo, en las 13 instituciones educativas del barrio B, se llevan adelante 10 intervenciones de unidades académicas; mientras que solamente hay 7 intervenciones de este tipo en el barrio A.

Pareciera existir una tendencia, por parte de las agencias del Estado y de las unidades académicas, a desarrollar más intervenciones en el barrio B respecto del barrio A. Sin embargo, esta tendencia se contrarresta, ya que el barrio A cuenta con una mayor cantidad de intervenciones por parte de vecinos (11

intervenciones en 15 instituciones, frente a 3 intervenciones en 13 instituciones del barrio B); y de ONG (10 intervenciones en 15 instituciones, frente a 6 intervenciones en 13 instituciones del barrio B).

Las intervenciones llevadas a cabo por empresas y técnicos de instituciones públicas se mantienen constantes en los tres barrios seleccionados y no parece haber modificaciones sustantivas en su participación en las instituciones en función del territorio en que se encuentren.

Las intervenciones de los actores con relación al tipo de institución educativa

Las 40 instituciones visitadas durante la etapa del relevamiento se distribuían entre 6 jardines, 24 escuelas, 6 liceos y 4 centros educativos UTU-CETP.

Al analizar el tipo de actor comunitario que desarrolla la intervención y el tipo de institución donde se desarrolla, es posible establecer relaciones de diferente índole (ver cuadro 3).

Desde dónde se desarrollan, se observa que los centros educativos UTU-CETP son las instituciones que reciben menor cantidad intervenciones. En el extremo opuesto, se encuentran las escuelas, que son (independientemente de la cantidad de instituciones relevadas) las que mayor cantidad de intervenciones reciben.

En relación con el tipo de actor que lleva adelante la intervención en cada ámbito, vemos que, casi en su totalidad, los jardines reconocen presencia por parte de los vecinos. De hecho, solamente uno de los 6 jardines entrevistados no posee ninguna intervención de vecinos.

CUADRO 3. Cantidad de intervenciones desarrolladas por tipo de actor comunitario según tipo de institución

	Jardín (6)	Escuela (24)	Liceo (6)	UTU (4)	TOTAL
Unidades académicas	2	17	5	1	25
Técnicos de instituciones públicas	2	19	5	1	27
Programas del Estado	1	14	4	1	20
ONG	1	16	4	2	23
Empresas	2	19	1	1	23
Vecinos	5	14	1	0	20
Acciones conjuntas o llevadas a cabo por otros actores	1	12	5	0	18
TOTAL	14	111	25	6	156

Como contrapartida de esta participación vecinal, también resulta llamativo que solamente uno de los 6 jardines entrevistados recibe apoyo por parte de otros programas del Estado, y otro jardín es el único que expresa tener intervenciones por parte de una ONG barrial.

Las escuelas parecen ser las instituciones con mayor apertura a la comunidad, en términos de cantidad de intervenciones recibidas. Si bien son las empresas y los técnicos de programas del Estado los actores que con mayor frecuencia realizan intervenciones en dichas instituciones, también reciben a unidades académicas, programas del Estado, ONG y vecinos.

Casi la totalidad de los liceos recibe unidades académicas y técnicos de programas públicos. Sin embargo, solo existe un liceo que manifiesta tener interven-

ciones de una empresa, y otro liceo es el único que manifiesta haber tenido intervenciones realizadas por vecinos.

Asimismo, al posicionarse desde la perspectiva de los actores comunitarios, es posible afirmar que los vecinos se vuelcan mayoritariamente a realizar intervenciones en jardines y luego en escuelas (y resulta casi nula su presencia en liceos y centros educativos UTU-CETP).

Las intervenciones realizadas por empresas son, fundamentalmente, en escuelas. Solo 4 de las 23 intervenciones llevadas a cabo por este tipo de actor se desarrollan en jardines, liceos o centros educativos UTU-CETP.

También es posible afirmar, a partir de los datos relevados, que los programas del Estado poseen un gran impacto en escuelas y liceos, pero su acción en jardines es mínima. Finalmente, los técnicos de instituciones públicas barriales y las unidades académicas son los actores que más equitativamente distribuyen sus acciones entre los diferentes niveles del sistema educativo formal y los diferentes tipos de instituciones.

La antigüedad en las referencias y su impacto en las intervenciones

También se desprende del relevamiento la relación existente entre la antigüedad de la persona que dirige la institución educativa y los actores comunitarios que se acercan a esta para realizar intervenciones.

El contacto principal con la institución educativa fue a través de la persona a cargo de la dirección. Si

bien no se realizaron todas las entrevistas a la persona que dirige la institución (en algunos casos las entrevistas fueron realizadas a docentes, personas a cargo de la secretaría o adscriptas), siempre fue esta autoridad quien indicó cuál sería la persona que nos recibiría.

Se ha agrupado a las personas entrevistadas en tres grupos, en función de su antigüedad. Por un lado, se han considerado a las personas con uno o dos años de antigüedad en la institución (que representaron un total de 25 entrevistados). Estas personas se encuentran, en su mayoría, recién llegadas a la institución educativa y, en muchos casos, al territorio. Considerando que las preguntas hacían referencia a intervenciones educativas que se hubieran realizado durante los últimos tres años, estas personas no necesariamente poseen el conocimiento de las intervenciones que se desarrollaron antes de su llegada o, en caso de poseerlo, es a través de relatos de terceros. Por otro lado, se han considerado las personas con 3 o 4 años de antigüedad en la institución (solamente hubo 4 personas entrevistadas con esta antigüedad). Estas personas poseen un mayor conocimiento del territorio debido a su experiencia, y han tenido ocasión de participar en la institución educativa a lo largo del período señalado durante la entrevista. Finalmente, se han considerado las personas con 5 o más años de antigüedad en la institución (11 personas entrevistadas cumplían con esta condición). Se trata de personas con una vasta trayectoria en la institución y que, en muchos casos, dan cuenta a través de su relato de los diferentes momentos vividos a lo largo

del tiempo en la relación entre la institución educativa y la comunidad.

Lo llamativo en esta relación entre la antigüedad en el cargo y el tipo de intervención desarrollada tiene que ver con la manera en que la trayectoria de la persona referente de la institución educativa impacta en el vínculo con las referencias con menor grado de formalidad (vecinos y ONG).

Como se observa en el cuadro 4, las instituciones educativas con personas entrevistadas con uno o dos años de antigüedad en el cargo poseen una relativa baja cantidad de intervenciones llevadas a cabo por vecinos y ONG, respecto de las instituciones con personas entrevistadas con mayor antigüedad. Solo 7 de las 25 instituciones con personas entrevistadas con uno o dos años de antigüedad en el cargo tienen intervenciones llevadas adelante por vecinos, mientras que en las 11 instituciones con personas entrevistadas con más de 5 años de antigüedad es posible encontrar 10 intervenciones de este tipo. Del mismo modo, 11 de 25 instituciones con personas con menos de dos años reciben intervenciones de ONG; mientras que, si se considera los dos grupos con personas entrevistadas con más de 3 años de antigüedad, se observa que 12 de 15 instituciones reciben intervenciones por parte de estos actores.

Igualmente, es posible afirmar que las instituciones con personas entrevistadas con más de 3 años en el cargo tienen una mayor cantidad de intervenciones por parte de todos los tipos de actores mencionados. No obstante, en los casos de unidades académicas, técnicos de instituciones públicas, empresas y progra-

mas del Estado, esta asimetría no es tan pronunciada como en el caso de ONG y vecinos.

CUADRO 4. Cantidad de intervenciones desarrolladas por tipo de actor comunitario según antigüedad en el cargo de la persona entrevistada en el centro educativo

	1-2 años de antigüedad (25 personas)	3-4 años de antigüedad (13 instituciones)	5 o más años de antigüedad (12 instituciones)	TOTAL
Unidades Académicas	14	2	9	25
Técnicos de instituciones públicas	14	4	9	27
Programas del Estado	10	4	6	20
ONG	11	3	9	23
Empresas	12	4	7	23
Vecinos	7	3	10	20
Acciones conjuntas o llevadas a cabo por otros actores	9	4	5	18
TOTAL	77	24	55	156

Intervenciones más frecuentes en cada tipo de institución

Si bien no pareciera haber una modalidad de intervención privilegiada en función del tipo de institución educativa en que se desarrolla, es posible observar algunos elementos muy puntuales que, eventualmente, podrían ampliarse a través del análisis (ver cuadro 5).

Por un lado, los liceos cuentan con escasas intervenciones en lo que refiere a lo económico y a lo edi-

licio (no así en cuanto a lo material). Por el contrario, la totalidad de los jardines ha recibido algún tipo de intervención destinada a lo edilicio.

Casi la totalidad de las escuelas recibe intervenciones que apuntan a lo pedagógico-didáctico curricular amplio y también reciben considerables apoyos en lo que refiere a lo edilicio y lo material.

Nuevamente, los centros educativos UTU-CETP quedan relegados, y son los que menos cantidad de intervenciones reciben; dentro de esta limitación, las intervenciones abordan específicamente lo pedagógico-didáctico. No obstante, cabe destacar que la mayor parte de los CENTROS EDUCATIVOS UTU-CETP visitados son de reciente construcción y manifiestan no tener dificultades en relación con aspectos edilicios o materiales.

CUADRO 5. Cantidad de intervenciones por dimensión institucional en que impactan según tipo de institución

	Jardín	Escuela	Liceo	UTU	TOTAL
Organizacional	3	7	2	0	12
Administrativa económica	3	12	1	1	17
Administrativa edilicia	6	18	1	0	25
Administrativa material	3	20	5	0	28
Pedagógico didáctica curricular amplia	4	23	5	2	34
Pedagógico didáctica curricular específica	2	19	4	1	26
Pedagógico didáctica no curricular	2	7	4	1	14
TOTAL	23	106	22	5	156

Intervenciones frecuentes en los actores comunitarios

La relación entre los diferentes tipos de actores comunitarios y las dimensiones de la institución educativa en que realizan sus intervenciones presenta algunas constantes que es necesario analizar (ver cuadro 6).

En primera medida, resulta visible que la mayoría de las intervenciones destinadas a la dimensión organizacional son llevadas adelante por unidades académicas. Se trata de programas universitarios específicos que acompañan a una institución educativa en algún tipo de revisión de sus propuestas educativas, en la implementación de algún proyecto institucional concreto, en la mejora en términos administrativos, en la formación permanente de sus equipos docentes o en la asesoría en lo que respecta a la gestión.

Las unidades académicas también desarrollan intervenciones en la dimensión pedagógico-didáctica curricular amplia, a través de la realización de instancias específicas con estudiantes de diversas disciplinas.

Los técnicos de instituciones públicas son, en su mayoría, referentes de los sistemas de salud y de atención de las diferentes agencias del Estado. Es frecuente la presencia de estos actores en las instituciones educativas, realizando charlas informativas, jornadas y otras instancias puntuales dirigidas a niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, no existe registro de técnicos de instituciones públicas que hayan participado en intervenciones destinadas a lo edilicio, lo económico, material u organizacional.

CUADRO 6. Cantidad de intervenciones por dimensión institucional en que impacta, según tipo de actor comunitario

	Unidades académicas	Técnicos de instituciones públicas
Organizacional	10	0
Administrativa económica	0	0
Administrativa edilicia	0	0
Administrativa material	0	0
Pedagógico didáctica curricular amplia	9	14
Pedagógico didáctica curricular específica	5	13
Pedagógico didáctica no curricular	1	0
TOTAL	25	27

Los programas del Estado presentan una variedad de intervenciones en diferentes dimensiones de las instituciones educativas. Ello obedece, fundamentalmente, a que las agencias del Estado implicadas en este tipo de acciones son, también, sumamente diversas. Esto explica que algunos programas prioricen aspectos vinculados a lo pedagógico-didáctico, mientras que otros programas generan intervenciones destinadas a lo material o a lo edilicio.

Del mismo modo, se evidencia heterogeneidad en la presencia de las ONG; cada una interviene en la institución educativa de acuerdo con su especificidad (cabe recordar que dentro de esta categoría se incluye tanto a asociaciones barriales como a fundaciones de carácter nacional e internacional).

Programas del Estado	ONG	Empresas	Vecinos	Acciones conjuntas o desarrollada por otro actor	TOTAL
0	2	0	0	0	12
0	3	9	1	4	17
8	4	2	11	0	25
5	4	10	4	5	28
4	3	1	3	0	34
3	1	1	0	3	26
0	6	0	1	6	14
20	23	23	20	18	156

Las empresas muestran una marcada tendencia a intervenir en lo que respecta a los aspectos administrativos. Es frecuente la presencia de empresas realizando donaciones, tanto monetarias como en especie, y organizando instancias de trabajo para la reparación edilicia de diferentes espacios de las instituciones educativas.

Finalmente, cabe destacar la situación de los vecinos, que en su mayoría realizan intervenciones en la institución educativa a través de lo que son las reparaciones materiales, la fabricación de objetos y mobiliario o el acondicionamiento edilicio de las instituciones.

Las intervenciones comunitarias en el marco de la agenda pública

No veo cómo la educación popular, no importa dónde y cuándo, pueda haber prescindido o pueda prescindir del esfuerzo crítico de involucrar a educadores y educadoras por un lado y educandos por el otro en la búsqueda de la razón de ser de los hechos. En otras palabras, centrándose la educación popular en la producción cooperativa, en la actividad sindical, en la movilización y en la organización de la comunidad para asumir la educación de sus hijos y de sus hijas a través de las escuelas comunitarias.

Paulo FREIRE

En el marco del relevamiento realizado, se pudo tomar conocimiento de cada una de las intervenciones llevadas a cabo en las 40 instituciones consultadas. Esto permitió interiorizarse de sus intencionalidades y dar cuenta de qué respuestas ofrecían en función de la realidad institucional en la que se enmarcaban.

A partir del análisis de estas intervenciones es posible caer en la cuenta del papel preponderante que ocupan los actores de la comunidad en el marco del cumplimiento y el avance en términos de las implicancias que imprime la agenda educativa, tanto en el ámbito nacional como en el regional y global, así como el lugar que dichas agendas otorgan a la participación de la comunidad en los procesos educativos.

En los siguientes apartados se desarrollan algunos puntos centrales vinculados a estos desafíos, expresados en términos de su alcance.

Las intervenciones comunitarias analizadas desde el proceso de construcción del Marco Curricular de Referencia Nacional

Como se mencionaba anteriormente, el artículo 48 de la Ley General de Educación expresa que «la participación de los educandos o participantes, docentes, madres, padres o responsables y de la sociedad en general, en la educación pública constituirá uno de sus principios básicos» (Uruguay, 2009). En este sentido, es posible afirmar que la participación de la comunidad en los procesos educativos se encuentra amparada y promovida por la normativa vigente en Uruguay.

Luego de la promulgación de la Ley General de Educación, existieron diversos hitos en el sistema educativo que alentaron este tipo de procesos. Dentro de este conjunto, merece una mención especial el proceso de construcción del Marco Curricular de Referencia Nacional.

En el año 2016, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) resolvió crear un equipo específico con la intención de diseñar un marco curricular de referencia nacional. Ese marco curricular es definido como «un conjunto coherente y secuenciado de orientaciones, flexibles y versátiles, que a nivel nacional habiliten y apoyen el desarrollo de ambientes de aprendizajes y ofertas educativas» (ANEP, 2016, p. 3).

Sin embargo, al momento de pensar en su aplicación, la resolución del organismo reconoce la importancia del territorio en el que se encuentran insertas las instituciones educativas, cuando expresa que este proceso debe realizarse «contemplando los territorios de aplicación, las capacidades existentes, los recursos disponibles» (ANEP, 2016, p. 3).

De acuerdo con este documento, los procesos de formación básica de los estudiantes en Uruguay deben habilitar a los sujetos a «actuar con saberes que le permitan poner en diálogo el legado cultural con los desafíos planteados en la realidad del contexto local y universal (...) involucrarse en acciones individuales y colaborativas significativas en el marco de su comunidad» (ANEP, 2017a, p. 36).

En estas premisas, es posible recuperar la importancia de un conjunto de intervenciones con fuerte arraigo territorial, llevadas adelante especialmente por vecinas y vecinos, que buscan favorecer el encuentro de niñas, niños y adolescentes con su entorno barrial cercano y una intervención para la mejora de la calidad de vida del entorno.

Pero lo más sustantivo de esta articulación surge al momento de analizar los *aprendizajes fundamentales* contenidos en el Marco Curricular, que deben ser comprendidos, según se expresa en dicho documento, a la luz de las líneas transversales de la educación dispuestas en el art. 40 de la Ley General de Educación:

- la educación en derechos humanos;
- la educación ambiental para el desarrollo humano sostenible;
- la educación artística;

- la educación científica;
- la educación lingüística;
- la educación a través del trabajo;
- la educación para la salud;
- la educación sexual;
- la educación física, la recreación y el deporte.

En este sentido, las intervenciones comunitarias relevadas realizan aportes significativos. Son frecuentes en las instituciones educativas las intervenciones llevadas a cabo por técnicos de instituciones públicas, especialmente personal de la salud, destinadas a trabajar contenidos vinculados a la educación sexual. Del mismo modo, muchos programas del Estado, así como algunas acciones llevadas a cabo por ONG, buscan contribuir al desarrollo de la educación física, la recreación y el deporte.

Algunas de las intervenciones identificadas, especialmente aquellas llevadas a cabo por vecinos, apuntan a aspectos relacionados con la educación ambiental para el desarrollo humano sostenible, línea a la que también contribuyen algunas unidades académicas.

La educación en derechos humanos es contemplada por ciertas intervenciones llevadas a cabo por unidades académicas y por técnicos de instituciones públicas que trabajan en el territorio.

Cabe destacar que la posibilidad de que los actores de la comunidad realicen acciones depende, en buena medida, de la gestión institucional. A modo de ejemplo, la Legislación Escolar n.º 23, del año 1961 del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), vigente en la actualidad, prevé en su artículo 30 que parte de las funciones del maestro director de una escuela

tienen que ver con «orientar y ser responsable de las relaciones de la escuela con los padres y el vecindario, así como de todas las actividades que se realicen con tales cometidos» (CEIP, 1961).

Esta normativa delega en la figura del maestro director la función de coordinación de las actividades que la institución educativa realiza en su vínculo con la comunidad y, por lo tanto, la responsabilidad con relación a las intervenciones comunitarias que se realizan en cada escuela. Y esto se ve complementado por el conjunto de funciones que dicha legislación otorga al maestro director en relación con el ordenamiento y coordinación de todas las acciones que se desarrollan en el marco de los centros educativos.

Resulta sumamente relevante el papel que puede adquirir la comunidad, en la medida que las acciones emprendidas por ella responden a los grandes desafíos que desde los organismos internacionales se reclaman al Estado uruguayo.

A modo de ejemplo, el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer recomendó al Estado uruguayo en sus *Observaciones finales sobre los informes periódicos octavo y noveno combinados del Uruguay* (Cedaw/C/URY/8-9) que

elabore una estrategia amplia destinada a las mujeres, los hombres, las niñas y los niños para superar las actitudes patriarcales y estereotipadas basadas en el género en relación con el papel y la responsabilidad de las mujeres y los hombres en la familia, en el sistema educativo, en el lugar de trabajo y en la sociedad en general. (2016, 18.a)

Esta recomendación se encuentra directamente vinculada con la necesidad del Estado uruguayo de potenciar sus líneas transversales de trabajo, especialmente en lo que implica la educación en derechos humanos y la educación sexual (que debieran estar garantizadas en función de lo que asume el Estado como compromiso a partir del texto comprendido en la Ley General de Educación).

A su vez, este comité se encuentra preocupado por

la alta tasa de deserción escolar entre las niñas en la educación formal, principalmente debido a los embarazos precoces, en especial en las zonas rurales y las zonas urbanas desfavorecidas. Las adolescentes afro Uruguayas se ven afectadas de manera desproporcionada y hay una falta de información sobre las medidas adoptadas para hacer frente a esta situación. (Cedaw/c/URY/8-9, 2016, 31.a)

También manifiesta su preocupación por «las deficiencias en la educación adecuada a la edad sobre la salud sexual y reproductiva y los derechos conexos (y) la falta de medidas para aumentar el acceso a la educación para las mujeres afrodescendientes» (Cedaw/c/URY/8 9, 2016, 31.d y 31.e).

En relación con estos aspectos, recomienda al Estado uruguayo que

aplique estrategias eficaces para hacer frente a la elevada tasa de embarazos precoces y de

deserción escolar y adopte medidas, como la concesión de becas, para asegurar la retención y facilitar la reincorporación de las madres jóvenes a la escuela, especialmente para las mujeres y niñas afrodescendientes y de zonas rurales y mujeres que viven en zonas urbanas desfavorecidas (...) realice evaluaciones periódicas de la educación sexual en el sistema educativo nacional con el objetivo de garantizar una educación adecuada a la edad en materia de salud y derechos sexuales y reproductivos. (Cedaw/C/URY/8-9, 2016, 32.a y 32.d)

Sin lugar a duda, los actores comunitarios ocupan un rol preponderante con relación a las recomendaciones que recibe el sistema educativo en Uruguay.

El papel de la comunidad desde una perspectiva regional

La participación de la comunidad en los procesos de las instituciones educativas tampoco ha sido un elemento desconocido en el marco de los acuerdos y normativas regionales.

En el año 2008, en el marco de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), los ministros de Educación de los diferentes países acordaron un conjunto de metas educativas para el año 2021, inspiradas en el lema «La educación que queremos para la generación de los bicentenarios».

El objetivo de esta iniciativa tuvo que ver con el hecho de favorecer la inclusión social a través de la

mejora de la calidad y la equidad de la educación en los países que forman parte de la organización.

De acuerdo con esta iniciativa, una estrategia fundamental para garantizar estos procesos requiere «implicar al conjunto de la sociedad, y no solo al sistema educativo en los procesos de cambio, y desarrollar, en consecuencia, estrategias integrales e intersectoriales» (OEI, 2010, p. 24). De hecho, la primera de las once metas previstas para el 2021, se plantea expresamente «elevar la participación de los diferentes sectores sociales y su coordinación en proyectos educativos: familias, universidades y organizaciones públicas y privadas, sobre todo de aquellas relacionadas con servicios de salud y promoción del desarrollo económico, social y cultural» (p. 147).

Para evaluar el logro de esta meta, los ministros de Educación de los diferentes países propusieron valorar el aumento que podía suscitarse en los proyectos territoriales innovadores coordinados que se desarrollaban en los centros educativos.

Educación para todos

Uno de los grandes desafíos que a nivel internacional se han expresado en lo que respecta a la agenda educativa guarda relación con el desafío de brindar «Una educación para todos», movimiento que fue encabezado por Unesco a partir de la Conferencia Mundial con ese nombre celebrada en el año 1990 en Jomtien (Tailandia). Los desafíos planteados en la conferencia fueron reforzados en el año 2000 en el marco del Foro Mundial sobre Educación, celebrado en Dakar, que dio

origen al Marco de Acción de Dakar. Dentro de este marco de acción se construyeron seis objetivos comunes que buscaban concretar estos desafíos que habían sido planteados diez años antes.

Resulta significativo dar cuenta de la importancia que se atribuye a la comunidad y a la posibilidad de acción de la comunidad en el marco de la construcción de «Una educación para todos». En este sentido, se comprende que la comunidad puede asumir ciertas competencias en el marco del sistema educativo, siempre y cuando esto no implique una desresponsabilización por parte del Estado de las acciones y obligaciones que le competen. En este sentido,

la transferencia de competencias, cuando se acompaña de más rendición de cuentas y mayor transparencia, puede contribuir a la lucha contra la corrupción, a dotar de autonomía a las comunidades locales y a un mejor aprovechamiento de los conocimientos y las competencias del lugar. Siempre deberían instalarse sistemas que garanticen que las comunidades y otras partes interesadas puedan participar en la gestión del sistema educativo local y crear o ampliar otras posibilidades complementarias de aprendizaje. (Unicef, 2008, p. 43)

La agenda de desarrollo sostenible

Sin embargo, un elemento relevante para el análisis guarda relación con el lugar que pueden tomar las intervenciones comunitarias si se consideran como acciones con posibilidad de contribuir al desarrollo de la Agenda Global 2030.

En el año 2015, diversos líderes mundiales en el marco de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) trazaron una agenda global con diecisiete objetivos destinados a erradicar la pobreza, proteger el planeta y avanzar hacia el desarrollo económico desde una perspectiva sustentable. Estos diecisiete objetivos se han dado a conocer como los *objetivos de desarrollo sostenible*, e implican una alianza relevante entre los Estados, las empresas y organizaciones sindicales, sociedad civil y otros actores.

En el relevamiento realizado, hemos podido identificar un conjunto de intervenciones cuya temática específica se vincula de manera directa con metas e indicadores de varios de los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda Global 2030.

A continuación, se realiza una breve descripción de algunos de los principales hallazgos emanados de estas intervenciones en su vinculación con los objetivos correspondientes. Dichas intervenciones han sido reunidas en cinco grupos, en función de la afinidad de su contenido:

- Experiencias de huertas orgánicas.
- Experiencias vinculadas al ámbito de la salud.
- Experiencias que promueven la igualdad de género.

- Experiencias que alientan la sostenibilidad y el cuidado del medio ambiente.
- Experiencias destinadas a la promoción de la convivencia y la participación.

-
Lógicamente, muchos elementos desarrollados dentro de algunos de estos grupos tienen vinculación directa con aspectos desarrollados en otros. De hecho, una misma meta será abordada en más de un grupo. Esto obedece a la sinergia existente entre los diferentes objetivos de desarrollo sostenible.

El cuadro 7 presenta estas modalidades de intervención en función de los objetivos de desarrollo sostenible en los que impacta, y las metas concretas hacia las cuales permite avanzar.

CUADRO 7. Modalidades de intervención en función de los ODS y metas que desarrollan

Modalidad de intervención: Experiencias de huertas orgánicas	
ODS que aborda	Metas
N.º 2. Hambre cero	12.8 - De aquí a 2030, asegurar que las personas de todo el mundo tengan la información y los conocimientos pertinentes para el desarrollo sostenible y los estilos de vida en armonía con la naturaleza.
Modalidad de intervención: Experiencias vinculadas al ámbito de la salud	
ODS que aborda	Metas
N.º 3. Salud y bienestar	3.5 - Fortalecer la prevención y el tratamiento del abuso de sustancias adictivas, incluido el uso indebido de estupefacientes y el consumo nocivo de alcohol.
N.º 5. Igualdad de género	3.6 - De aquí a 2020, reducir a la mitad el número de muertes y lesiones causadas por accidentes de tráfico en el mundo. 3.7 - De aquí a 2030, garantizar el acceso universal a los servicios de salud sexual y reproductiva, incluidos los de planificación familiar, información y educación, y la integración de la salud reproductiva en las estrategias y los programas nacionales. 5.6 - Asegurar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos según lo acordado de conformidad con el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, la Plataforma de Acción de Beijing y los documentos finales de sus conferencias de examen.

Modalidad de intervención: Experiencias que promueven la igualdad de género

ODS que aborda	Metas
N.º 3. Salud y bienestar	3.7 - De aquí a 2030, garantizar el acceso universal a los servicios de salud sexual y reproductiva, incluidos los de planificación familiar, información y educación, y la integración de la salud reproductiva en las estrategias y los programas nacionales.
N.º 5. Igualdad de género	5.1 - Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo.
N.º 16. Paz, justicia e instituciones sólidas	5.2 - Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación. 5.4 - Reconocer y valorar los cuidados y el trabajo doméstico no remunerados mediante servicios públicos, infraestructuras y políticas de protección social, y promoviendo la responsabilidad compartida en el hogar y la familia, según proceda en cada país. 5.5 - Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública. 5.c - Aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas a todos los niveles. 5.6 - Asegurar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos según lo acordado de conformidad con el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, la Plataforma de Acción de Beijing y los documentos finales de sus conferencias de examen.

N.º 6. Agua limpia saneamiento	<p>16.2 – Poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños.</p> <p>6.4 – De aquí a 2030, aumentar considerablemente y el uso eficiente de todos los recursos hídricos en todos los sectores y asegurar la sostenibilidad de la extracción y el abastecimiento de agua dulce para hacer frente a la escasez de agua y reducir considerablemente el número de personas que sufren falta de agua.</p>
N.º 11. Ciudades y comunidades sostenibles	<p>11.3 – De aquí a 2030, aumentar la urbanización inclusiva y sostenible y la capacidad para la planificación y la gestión participativas, integradas y sostenibles de los asentamientos humanos en todos los países.</p>
N.º 12. Producción y consumo responsables	<p>11.6 – De aquí a 2030, reducir el impacto ambiental negativo per cápita de las ciudades, incluso prestando especial atención a la calidad del aire y la gestión de los desechos municipales y de otro tipo.</p> <p>11.7 – De aquí a 2030, proporcionar acceso universal a zonas verdes y espacios públicos seguros, inclusivos y accesibles, en particular par a las mujeres y los niños, las personas de edad y las personas con discapacidad.</p> <p>12.5 – De aquí a 2030, reducir considerablemente la generación de desechos mediante actividades de prevención, reducción, reciclado y reutilización.</p>

Modalidad de intervención: Experiencias destinadas a la promoción de la convivencia y la participación

ODS que aborda	Metas
N.º 16. Paz, justicia e instituciones sólidas	<p>16.2 – Poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños.</p> <p>16.7 – Garantizar la adopción en todos los niveles de decisiones inclusivas, participativas y representativas que respondan a las necesidades.</p>

a) Experiencias de huertas orgánicas

El objetivo de desarrollo sostenible n.º 2, «Hambre cero», propone como una de sus metas asegurar de aquí al año 2030, «la sostenibilidad de los sistemas de producción de alimentos y aplicar prácticas agrícolas resilientes que aumenten la productividad y la producción» (Cepal, 2018, p. 21), y cuenta, como uno de los indicadores principales para la medición de dicha meta, la proporción de superficie en la que se practica una agricultura productiva y sostenible.

Dentro de las intervenciones relevadas, existen 5 instituciones educativas en las que diferentes actores de la comunidad llevan adelante propuestas de huertas orgánicas, desarrollando un proceso educativo con las niñas y niños que incluye los diferentes aspectos del proceso de siembra y cosecha.

Estos procesos educativos, a su vez, encuentran su correlato en la meta 12.8, ya que en los tres casos las intervenciones incluyen la formación en aspectos vinculados con el desarrollo sostenible y la necesidad de favorecer la armonía con el entorno.

Si bien es posible vincular estas experiencias con una dimensión medioambiental más amplia, la especificidad de este tipo de experiencias ameritaba una puntualización: las huertas orgánicas son una experiencia de intervención cada vez más presente en las instituciones públicas de educación formal y son llevadas a cabo, mayoritariamente, por actores de la comunidad.

b) Experiencias vinculadas al ámbito de la salud

El objetivo de desarrollo sostenible n.º 3, «Salud y bienestar», recoge dentro de sus metas e indicadores

un conjunto sumamente amplio de intervenciones llevadas a cabo por diferentes actores comunitarios.

La presencia de médicos comunitarios y referentes del ámbito de lo que se denomina 'primer nivel de atención de salud', según Vignolo et al. (2011), da lugar a intervenciones que impactan en la prevención de sustancias psicoactivas en dos instituciones educativas, acción que se vincula directamente con la meta 3.5 de la Agenda Global 2030. En 19 instituciones dichos actores realizan talleres y formaciones vinculadas a garantizar la educación sexual y a promover la salud sexual y reproductiva (colaborando de este modo al cumplimiento de la meta 3.7 del objetivo de desarrollo sostenible n.º 3, «Igualdad de género» y contribuyendo también al logro de la meta 5.6 de ese mismo objetivo).

Finalmente, podemos destacar la presencia de una ONG que realiza talleres de educación vial en una institución educativa, colaborando de este modo con el cumplimiento de la meta 3.6 del objetivo de desarrollo sostenible n.º 3.

c) Experiencias que promueven la igualdad de género

Anteriormente mencionábamos que la tarea de los técnicos de instituciones públicas, especialmente aquellos vinculados al primer nivel de atención de salud, muestra una presencia sumamente marcada en lo que respecta al abordaje de la educación sexual y la promoción de la salud sexual y reproductiva. Lógicamente, dado que los objetivos de desarrollo sostenible presentan una sinergia interna, este aspecto es recuperado también en el marco de otros objetivos, como es el caso de la «Igualdad de género».

La meta 5.6 de la Agenda Global 2030 propone

asegurar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos según lo acordado de conformidad con el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, la Plataforma de Acción de Beijing y los documentos finales de sus conferencias de examen. (Cepal, 2018, p. 32)

Esta meta puede encuadrar, al igual que la meta 3.7, las 19 intervenciones comunitarias de dichos actores señaladas en el objetivo anterior.

Pero en el marco de este objetivo de desarrollo sostenible, también es posible destacar la acción de un colectivo de mujeres que desarrolla intervenciones en tres instituciones educativas de su zona de influencia territorial, promoviendo la igualdad de género y la erradicación de la violencia. De acuerdo a lo indagado, sus acciones pueden encuadrarse dentro de las metas 5.1, 5.2, 5.4, 5.5 y 5.c. Especialmente, se puede destacar en este sentido una experiencia de intervención cuyo objetivo es la prevención de las violencias contra niñas, niños y adolescentes y que puede encuadrarse de este modo en la meta 16.2 que propone «poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños» (Cepal, 2018, p. 72).

d) Experiencias que alientan la sostenibilidad y el cuidado del medio ambiente

El objetivo de desarrollo sostenible n.º 11 parte de

la base de que los problemas que actualmente atraviesan las ciudades se encuentran vinculados a la necesidad de expandirse sin ejercer presión sobre la tierra ni los recursos naturales, favoreciendo el tránsito y el ejercicio del derecho a la ciudad (Lefebvre, 2017).

En el relevamiento realizado se ha podido dar cuenta de tres experiencias de intervención llevadas adelante por diferentes actores y en diferentes territorios que apuntaban a metas vinculadas a este objetivo. En los tres casos, las intervenciones se desarrollaron en escuelas.

La meta 11.3 plantea la necesidad de colaborar con la planificación y gestión participativa del espacio urbano. Una experiencia de intervención desarrollada en una de las escuelas de los territorios identificados da cuenta de un conjunto de vecinas y vecinos de la comunidad que interviene en la institución educativa como parte del conjunto de servicios urbanos, generando propuestas con niñas y niños para la modificación de los accesos a dicho centro educativo y promoviendo la apertura de calles y pasajes en el territorio en el que se encuentra inserta.

A su vez, vinculando la meta 11.3 con la meta 11.7, que hace referencia al acceso universal a las zonas verdes y los espacios públicos, una comisión vecinal también interviene en una escuela ubicada en otro territorio, con el objetivo de diseñar un espacio público que está previsto desarrollar en la zona.

Finalmente, cabe destacar una intervención realizada por un programa del Estado en otra escuela, cuyo objetivo central se vincula con la meta 11.6. Dicha propuesta busca llevar a cabo un programa de reutilización de materiales de desecho informático y

electrónico y generar insumos para el ocio y el tiempo libre en la institución educativa.

Esta última experiencia también puede vincularse de forma directa con la meta 12.5, que hace referencia a necesidad de promover la reducción de la generación de desechos.

En lo que respecta al uso del agua (objetivo de desarrollo sostenible n.º 6), es posible señalar tres intervenciones desarrolladas por una agencia del Estado, cuyo objetivo central tiene que ver con la promoción del cuidado y uso racional de este recurso natural. Estas intervenciones buscan colaborar con el cumplimiento de la meta 6.4 en lo que respecta a la mejora en la eficiencia del uso de los recursos hídricos.

e) Experiencias destinadas a la promoción de la convivencia y la participación

Dentro del conjunto de intervenciones, cabe mencionar una específica cuya referencia directa puede vincularse con la meta 16.7, que propone «garantizar la adopción en todos los niveles de decisiones inclusivas, participativas y representativas que respondan a las necesidades» (CEPAL, 2018, p. 73). Esta intervención es llevada a cabo por estudiantes terciarios de una unidad académica que acuden periódicamente a una escuela para favorecer los procesos de participación y toma de decisiones de niñas y niños.

En lo que respecta a la dimensión de la convivencia en los centros educativos, es posible hacer referencia a un programa del Estado que realiza intervenciones en 7 de las instituciones educativas visitadas, cuyo

objetivo fundamental se vincula con la promoción de la convivencia y la reducción de los conflictos y situaciones de violencia. Este programa se relaciona con la meta 16.2 de la Agenda Global 2030.

También, en el marco de las referencias a esta meta específica, es posible mencionar la presencia de una técnica de instituciones públicas (vinculada también al área de la salud), que desarrolla talleres para la prevención e intervención frente a situaciones de acoso en una escuela de su zona de trabajo en el primer nivel de atención de salud.

Finalmente, en lo que respecta a la promoción de la convivencia, y también vinculando la convivencia con la erradicación de la violencia, es posible destacar tres intervenciones específicas que son llevadas a cabo en los diferentes territorios. En los tres casos se desarrollan propuestas de educación emocional con el objetivo de reducir los niveles de conflictividad en jardines y escuelas. En dos de estas tres experiencias, es una ONG la que realiza la intervención. En el tercer caso, se trata de una vecina del territorio.

En el marco del conjunto de intervenciones señaladas, es posible destacar el alto impacto que tiene la agenda nacional, regional y global en la vida de las instituciones educativas, especialmente pensando en los vínculos que se establecen entre ellas y la comunidad en la que se encuentran inserta. Cabe destacar que, además de lo mencionado, el objetivo de desarrollo sostenible n.º 4 se dedica exclusivamente a la promoción de la «Educación de calidad», por lo que cualquiera de las intervenciones podría ser comprendida en el marco de este objetivo.

Existen, al menos, 48 acciones llevadas a cabo por diferentes actores de la comunidad en las instituciones públicas de educación formal en contextos de vulnerabilidad social y que se vinculan de manera directa con algunas de las metas acordadas en el año 2015. Esta constatación implica un doble movimiento que involucra tanto a la investigación educativa como a la política educativa.

En lo que respecta a la dimensión de la investigación educativa, el presente relevamiento pone de manifiesto, por un lado, la necesidad de recuperar como un elemento fundamental de la investigación educativa en estos tiempos lo que, en el marco de la Declaración de Incheon, puede denominarse 'educación para el desarrollo sostenible' o 'educación para la ciudadanía mundial'. Como se mencionaba en la introducción, la referencia prioritaria del debate educativo en el marco de los objetivos de desarrollo sostenible se centra en el n.º 4. Sin embargo, el conjunto de metas e indicadores propuestos a lo largo de toda la Agenda Global 2030 depende necesariamente del desarrollo de procesos educativos universales y efectivos que permitan dar cumplimiento a dichos compromisos. Por otro lado, recupera la importancia de indagar en los vínculos existentes entre las instituciones educativas y la comunidad, y dar lugar al vasto abanico de expresiones que cristalizan dichas relaciones. Como se ha constatado, en 40 instituciones educativas, existen 156 acciones de la comunidad tendientes a resolver problemáticas o a dar respuestas a aspectos que son vistos como demandas. Evidentemente, es imposible pensar en las instituciones educativas como

elementos aislados de su entorno y, visiblemente, la comunidad tiene una altísima incidencia en lo que ocurre en la vida cotidiana de cada jardín, escuela, liceo o escuela técnica.

En lo que respecta a la dimensión de la política educativa, resulta sumamente llamativo el alto número de intervenciones comunitarias que encuentran en la Agenda Global 2030 un encuadre para desarrollar su acción. En este sentido, es posible preguntarse si no cabe la posibilidad de que las intervenciones comunitarias que se desarrollan en las instituciones educativas alineadas con los objetivos de desarrollo sostenible no impliquen, quizás, la apertura a un nuevo paradigma educativo, alineado con las problemáticas que atraviesan las sociedades contemporáneas y que permite relaciones fluidas entre las instituciones educativas y su entorno.

Las intervenciones comunitarias desde el punto de vista de los actores

Sin personalidades creativas, capaces de pensar y juzgar de manera independiente, el desarrollo creciente de la sociedad es tan impensable como el desarrollo de la personalidad individual sin el suelo nutritivo de la comunidad.

Albert EINSTEIN

Una aproximación a la mirada que los propios actores tienen respecto de las intervenciones comunitarias que realizan, los motivos por los que las llevan adelante y las principales valoraciones que hacen de ellas no puede obviar como punto de partida dos aspectos complementarios que ya han sido mencionados: en primer lugar, la relevancia que estas intervenciones ocupan en la vida cotidiana de las instituciones; en segundo lugar, el significado que estas intervenciones adquieren en la medida en que alientan a que otros actores puedan asumir su compromiso con las acciones del sistema educativo, en línea con lo que propone la normativa y las orientaciones nacionales e internacionales.

Los diversos actores que realizan intervenciones comunitarias en las instituciones públicas de educación formal ubicadas en contextos de vulnerabilidad social llevan adelante sus prácticas desde un modo de comprender y actuar sobre la realidad marcado por la representación que tienen respecto de esta.

Luego de analizar las diferentes entrevistas realizadas, es posible dar cuenta de, al menos, dos grandes grupos de motivaciones que llevan a los actores a intervenir en la realidad, en función de las lecturas que hacen de ella: las intervenciones que obedecen a motivaciones que se han definido como de intencionalidad propia y las intervenciones que obedecen a motivaciones a las que se denominan como de consideración de 'la necesidad ajena'.

Sin lugar a duda, la distinción entre la intencionalidad propia y la necesidad ajena es puramente analítica y en los relatos de las personas entrevistadas ambos aspectos aparecen fuertemente entremezclados. Sin embargo, es posible dar cuenta de matices particulares en las expresiones utilizadas por los diferentes actores comunitarios, que exponen cómo fue el proceso de identificación de la necesidad que da origen a la intervención y que, en definitiva, parte de aspectos personales o de evaluación de las necesidades de la institución educativa.

Por otra parte, también es posible identificar que existen, entre los diversos actores, diferentes grados de conocimiento respecto del territorio en el que realizan las intervenciones. De este modo, así como existe un conjunto de actores que realizan sus intervenciones como resultado de un proceso de acercamiento (que puede ser previo o posterior a la intención de realizar acciones en la institución educativa), existe otro conjunto de actores que lleva a cabo la intervención teniendo escaso o nulo conocimiento del lugar concreto en el que la intervención se llevará a cabo.

Algunos de los actores centran sus prácticas en las necesidades que directamente emanan de la institución, mientras que otros actores centran su intervención en función de aquellos aspectos que consideran, según su criterio particular, que la institución necesita. Sin embargo, estas dos modalidades coinciden en el hecho de que se conciben desde un alto nivel de altruismo.

Me preocupa cuando esa intervención no colabora con el trabajo de la institución, y no solamente no colabora, sino que entorpece ... debemos tener la capacidad y la responsabilidad de escuchar lo que necesita el lugar, establecer vínculos. (Referente de unidad académica)

Entonces nos paramos... Bueno, a ver, ¿qué se necesita?, ¿de qué manera se puede conseguir? (Referente de ONG)

Por el contrario, en otros casos, las actividades parten de las necesidades del actor que desarrolla la intervención, independientemente del tipo de actor del que se trate.

A nosotros nos interesa, como parte de nuestra actividad como ministerio, que se promuevan ciertas actividades que son preventivas. (Directora de programa del Estado)

Yo vengo porque a mí me gusta... porque necesito. Yo vine acá cuando era niña, y de alguna

manera le tengo cariño... ahora vienen mis hijos, y me siento bien ayudando acá. (Vecina)

Por otro lado, el eje vertical da cuenta, en un *continuum* de menor a mayor, del grado de conocimiento del territorio con el que cuentan los actores comunitarios en el marco de las acciones emprendidas. También en este caso, la referencia exclusiva que se ha tomado para designar estos aspectos se encuentra vinculada a los elementos surgidos de los relatos de los actores comunitarios entrevistados.

Existe un conjunto de actores que desarrolla sus prácticas con un gran nivel de conocimiento del territorio (sea del territorio en términos barriales y comunitarios o del territorio considerando estrictamente a la institución educativa en la que se desarrolla la intervención). Esto habilita a prácticas contextualizadas, independientemente de que se diseñen y ejecuten de manera adecuada o altruista.

Yo creo que debiera apostarse a tener una permanencia en el territorio... crear estructuras y programas que se comprometan con un lugar y que dejen algo, que vayan conociendo la realidad. (Referente de unidad académica)

Creo que en un vínculo de un año se pueden hacer cosas muy interesantes... quienes estamos trabajando, busquemos reunirnos, acordar, conocer juntos y tener una mirada más integradora e interdisciplinaria. (Referente de unidad académica)

Pero, al mismo tiempo, fue posible identificar un conjunto de intervenciones que partían de un gran desconocimiento del territorio. Actores que no tenían arraigo y que se aproximaban por primera vez a la institución o al barrio para llevar adelante la intervención que se proponían realizar.

Habíamos llegado a la escuela en junio... habíamos ido un par de veces y esta actividad era en diciembre. Teníamos que pedirle los datos a los padres y muchos ni siquiera nos conocían... era medio persecutorio. (Directora de programa del Estado)

Dentro de la distribución de estos ejes cartesianos se han identificado, al menos, 8 modalidades alternativas de intervención por parte de los actores comunitarios. A continuación, se describen algunos elementos característicos de cada una de ellas:

Intervenciones afectivas: existen actores comunitarios que realizan sus intervenciones desde una mirada y una práctica fuertemente atravesadas por lo afectivo. Poseen un gran conocimiento del territorio, en tanto y en cuanto su intervención se basa en el cariño que tienen para con el lugar donde actúan; sin embargo, sus relatos no hacen referencia a la necesidad de la institución educativa, sino que se centran fuertemente en sus propias necesidades como sujetos de estar en un lugar donde se sienten a gusto.

Y vengo a este lugar porque le tengo cariño también... es el jardín; en la escuela no me pasa lo mismo, no sé por qué. (Vecina)

Cuando me fui, había un cartel que decía que las puertas de la escuela siempre van a estar abiertas para volver... y te genera eso... ganas de devolver lo que viviste ahí. (Vecino)

Intervenciones estratégicas: este tipo de intervenciones cuentan con un altísimo grado de conocimiento del territorio. Sin embargo, la institución educativa no es vista como un lugar de necesidades, sino que es simplemente un *amplificador estratégico* que permite a los actores intensificar su presencia en el territorio y acceder, de esta manera, a espacios de mayor visibilidad o protagonismo.

Uno termina vinculándose por necesidades del barrio (...). En la escuela se nuclea todo el barrio. Es más fácil reunir a la gente en un lugar que lo reúne, y la escuela genera eso. (Vecino)

La escuela tiene la capacidad de organizar a la gente, de generar mecanismos de cooperación. Es un lugar que permite organizar a la comunidad. (Vecino)

Intervenciones vocacionales: muchos actores se acercan a las instituciones educativas buscando desplegar sus proyectos vitales. Son frecuentes los casos de jóvenes o adultos que realizan intervenciones en el marco de sus estudios universitarios o terciarios, así como vecinos que desean «ensayarse» en tareas docentes en el marco de una institución educativa. En estas intervenciones existen, generalmente, escasas

referencias a las necesidades de la institución educativa y se privilegia la necesidad de dar lugar a lo que cada actor desea realizar. A su vez, si bien existe un conocimiento del territorio en el que se desarrolla la acción, este no es tan acentuado como sí lo era en las intervenciones estratégicas o afectivas.

Me gusta estar con los niños... yo quiero ser maestra, y esto es como practicar para eso. (Vecina)

La escuela tiene que ver con que yo quiera ser docente, y porque yo quiero ser docente es que vuelvo a la escuela... No sabría decir qué es primero o qué es después. (Vecino)

Intervenciones extractivas: ciertos actores comunitarios acuden a las instituciones educativas con el objetivo de obtener de ellas los recursos que necesitan para su propia finalidad. Se trata de personas u organizaciones que buscan desarrollar sus propios objetivos y que, para ello, necesitan de ciertos recursos con los que la institución educativa cuenta. El grado de altruismo es sumamente bajo y se manifiesta también un escaso conocimiento del territorio en el marco de intervenciones de este tipo.

Y a veces tenemos esa tendencia de acercarnos a las instituciones para sacarles lo que tienen... para obtener lo que necesitamos para nuestros proyectos y no nos preocupamos de generar procesos que de verdad enriquezcan al territorio. (Referente de unidad académica)

En general la universidad viene, hace la práctica, se retira y en realidad no hay devolución. (Referente de unidad académica)

Intervenciones forzadas: como su nombre lo indica, este tipo de intervenciones surgen cuando la acción que se realiza no se desprende de las necesidades de la institución. Este tipo de modalidad puede percibirse cuando se diseñan políticas a nivel macrosocial, que luego deben implementarse en las instituciones educativas en territorio, independientemente de su voluntad. Dentro de este tipo de intervenciones encontramos los grados más bajos de altruismo y de conocimiento del territorio.

A nosotros nos dicen cuáles son los barrios en los que tenemos que trabajar en función de ciertos indicadores y nosotros vamos y contactamos a ANEP para comenzar a implementar el programa. (Responsable de programa del Estado)

Intervenciones asistenciales: situándose en un grado mayor de altruismo y buscando generar respuestas a las necesidades de las instituciones educativas concretas, encontramos un conjunto de intervenciones con un perfil marcadamente asistencial, comprendiéndolas de esta manera en tanto y en cuanto no existe un grado suficientemente elevado de conocimiento del territorio. Esta modalidad de intervención refleja aquellas acciones en las que un actor comunitario se acerca a la institución educativa para «asistirla» con elementos concretos y puntuales (general-

mente materiales), pero sin hacer procesos a mediano y largo plazo.

Nosotros tratamos de resolver lo que se pueda... Las necesidades son muy grandes... Buscamos facilitar la alimentación, comodidades, placeres o diversiones a los chicos» (Referente de ONG)

Ellos, una o dos veces por año, vienen y nos dicen «¿qué necesitan?». Y nosotros les decimos «una estufa, dos ventiladores, grabadores...» y con todo eso, nos vamos armando. (Directora de escuela)

Intervenciones normativas: este tipo de intervenciones reciben ese nombre dado que se apoyan fuertemente en la concepción que los actores tienen respecto del «deber ser» de las instituciones educativas. Por lo general, se trata de intervenciones en las que los actores que las llevan a cabo ofrecen respuestas concretas a situaciones que, comprenden, no se corresponden con lo que debiera ocurrir en el marco de una institución educativa. Si bien tienen varios elementos en común con las intervenciones asistenciales, se diferencian de ellas dado que, en este caso, los actores poseen un mayor conocimiento del territorio en el que están desarrollando sus acciones.

Buscamos apoyar una mejor calidad de vida para que el sistema educativo funcione... para que funcione lo que está organizado. (Referente de ONG)

En realidad, esto no puede ser así, porque la escuela, ante todo, tiene que ser un lugar donde se aprende, entonces tenemos que poder generar los medios para que los gurises efectivamente aprendan. (Referente de unidad académica)

Intervenciones germinales: este tipo de intervenciones cuenta con el mayor grado de conocimiento del territorio dentro del cuadrante positivo. Se trata de intervenciones en las que los actores comunitarios desarrollan procesos a largo plazo en el marco de una institución, procurando generar las condiciones para que existan transformaciones sustantivas frente a una realidad que se percibe como problemática.

Tenemos que poder preguntarnos cómo generar transformaciones en el territorio... que nuestro paso no sea algo más, y que no deja nada. Si no, ¿cuál es el sentido de lo que hacemos? (Referente de unidad académica)

En términos generales, es importante tener en cuenta ciertos aspectos con relación a estos modelos señalados.

Por un lado, cabe destacar que se trata de modelos *típicos* o *puros*. Es decir, que ninguno de los modelos responde, por sí mismo, a ninguna de las intervenciones identificadas, más allá de las similitudes que puedan presentarse. Lo que se encuentra en la realidad son diferentes experiencias de intervención en las cuales los actores evidencian ciertas características que emanan de uno u otro de los modelos expresados.

Por otro lado, si bien el gráfico presenta una escala que, tanto para el altruismo como para el conocimiento del territorio se desarrolla entre el 5 y el +5; los valores asignados son arbitrarios en la medida en que no se ha logrado identificar hasta el momento qué representa cada indicador de la escala prevista. A pesar de que es posible identificar en los relatos de las personas entrevistadas las diferencias entre un mayor o menor grado de altruismo y conocimiento del territorio, aún queda pendiente para un trabajo posterior la posibilidad de poner parámetros estables a las diferencias existentes dentro de cada una de las escalas mencionadas.

Las intervenciones comunitarias desde el punto de vista de la institución

Unos muros de piedra interminables separan las tancas, bordean los caminos de grava, forman rediles para las ovejas (...). Mires donde mires, ves piedras en contacto con otras piedras. Y, sin embargo, en esta tierra despiadada, uno roza algo delicado: hay una manera de poner piedra sobre piedra que revela irrefutablemente un acto humano.

John BERGER

Los muros de las instituciones educativas operan como barreras estructurales que materialmente separan el *adentro* del *afuera* de la institución educativa. Sin embargo, detrás de cada uno de esos muros existe una construcción simbólica que los convierte en permeables o impermeables; que posibilita prácticas que «traspasan las piedras», o que, por el contrario, obstaculizan cualquier intento de intervención por parte de los actores de la comunidad. La posibilidad de que existan intervenciones depende, en definitiva, de cómo se posicione la institución educativa en relación con el actor comunitario que se acerca a ella.

El conjunto de intervenciones identificadas en las instituciones visitadas habilita múltiples reflexiones y líneas de análisis. Sin embargo, una de las más relevantes en función de lo encontrado en el terreno guarda relación con la gran heterogeneidad de experiencias que se desprenden de las acciones de los acto-

res comunitarios y el desafío que implica gestionar dicha diversidad.

Las intencionalidades y lógicas de las intervenciones expresadas por los diferentes actores presentan un escenario marcado por las tensiones y las contradicciones.

¿Cuáles son los motivos, lógicas y formas de acción que implican las intervenciones llevadas a cabo por actores tan heterogéneos entre sí? ¿Cómo conviven experiencias tan intrínsecamente diversas en el marco de la vida cotidiana de una institución educativa? Pereda (2018) da cuenta de las circunstancias sociales e históricas en las que organizaciones sociales, fundaciones privadas y empresas, en tanto actores de la comunidad, comienzan a realizar intervenciones en la educación. Su estudio muestra la diversidad de miradas que dichos actores promueven e impulsan a través de sus prácticas.

En el marco de dar respuesta a estos interrogantes, Hargreaves y Fink (2008) plantean que uno de los principios para la construcción de liderazgos sostenibles en el marco de la vida de los centros educativos guarda relación con la diversidad. Según estos autores, muchos de los principios que impactan en la diversidad biológica pueden ser aplicables también en el ámbito de las sociedades y de los grupos humanos. En el marco de estas características, mencionan que los organismos más completos y efectivos se caracterizan por

un marco de valores, objetivos y fines comunes y duraderos; la posesión y el desarrollo de

la variabilidad o la diversidad en las destrezas y las facultades; los procesos que favorecen la interacción y la polinización cruzada de ideas e influencias en todo el ámbito que esa variabilidad abarca; la permeabilidad a las influencias externas; la emergencia de ideas, estructuras y procesos nuevos, a medida que los elementos diversos se interconectan y otros nuevos penetran desde el exterior; flexibilidad y adaptabilidad como respuesta al cambio medioambiental, y elasticidad ante las amenazas y la adversidad y como reacción contra ellas. (Hargreaves y Fink, 2008, p. 143)

La permeabilidad a las influencias del entorno y la posibilidad de flexibilizar y adaptar las acciones institucionales como respuesta a lo que el ambiente requiere es un elemento que, de acuerdo con los autores, enriquece el quehacer educativo y permite una mayor sostenibilidad del liderazgo.

La sostenibilidad exige diversidad (...). La diversidad requiere menos verificaciones, mayor flexibilidad y creatividad curricular, un reconocimiento explícito y una satisfacción de las necesidades de conocimientos y aprendizaje de comunidades culturalmente diversas, del aprendizaje personalizado frente a la instrucción dictada por el correspondiente guion, la cohesión centrada en unos objetivos en vez de un alineamiento obligado y el desarrollo profesional inteligente frente a la formación del profesorado

del tipo «colorear según el número» (ese juego de niños en que se colorean de un determinado color las partes de una figura según el número que lleve inscrito). El liderazgo de organismos como sistemas naturales unidos a unos patrones modernos de comunicación interconectada nos puede ayudar a trabajar en favor, más que en contra, de la diversidad cultural de nuestros alumnos, de la diversidad profesional de nuestros profesores y de la variedad organizativa de nuestros centros. (p. 162)

Como se mencionaba anteriormente, el conjunto de funciones asignadas al maestro director por la legislación vigente, en el marco de la realidad que presentan las intervenciones comunitarias que desarrollan los diferentes actores en las instituciones educativas ubicadas en contextos de vulnerabilidad social, abren una pregunta respecto de las diferentes formas de gestionar la diversidad y en qué medida se logra habilitar estas acciones en el marco de un cierto nivel de cohesión institucional.

Para comprender esta tarea que atañe al rol del maestro director, surge el concepto de «permeabilidad selectiva», acuñado por Jaume Trilla Bernet (1999), quien señala que

decir sin más que la escuela debe arraigarse a su medio, que debe integrarse en su entorno, que debe abrirse a su contexto... constituyen, a menudo, tópicos sin matices de los que la pedagogía está demasiado llena. La función inten-

cionalmente educativa de la escuela exige que, en su relación con el medio, lleve a cabo una tarea de selección, de criba: arraigarse, pero críticamente, integrarse y abrirse según qué *sí* y según qué *no*. (p. 228)

Este criterio de permeabilidad selectiva, según Trilla Bernet, permite cernir para diferenciar aquellas experiencias de intervención que, en función de su especificidad, intencionalidad y concordancia con el proyecto educativo que se desea alentar en términos institucionales, deben tener lugar y ser implementadas en las instituciones.

Dicha permeabilidad selectiva, pensada desde las modalidades de intervención anteriormente señaladas, implica la formulación de las preguntas respecto de en qué medida las propuestas acercadas por los actores de la comunidad coinciden con los proyectos de mejora que la institución desea implementar, en qué medida los aportes y colaboraciones administrativos redundan en beneficios que las instituciones requieren y en qué medida las instancias pedagógicas que los actores de la comunidad proponen llevar a cabo se encuadran en un proyecto curricular en consonancia con el resto de la vida institucional. En otras palabras, qué condiciones ofrecen las intervenciones de los actores para que estas sean «aceptables» por las instituciones educativas; y qué criterios institucionales se despliegan al momento de poner en juego la «permeabilidad selectiva»; por qué se dice que sí y por qué se dice que no a un determinado actor que propone realizar una intervención comunitaria.

A partir de las entrevistas y observaciones realizadas ha sido posible identificar 8 aspectos diferenciados que habilitan a una mayor o menor selectividad (comprendiendo a la selectividad como la posibilidad de una institución de ejercer la permeabilidad selectiva, definiendo aquellas experiencias que desea ingresar en el marco de la institución respecto de aquellas que prefiere mantener ajenas).

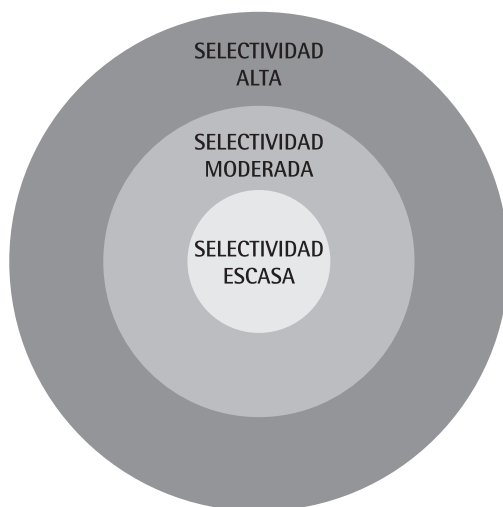
Una aclaración necesaria antes de comenzar esta descripción tiene que ver con el hecho de que la selectividad no es, en sí misma, positiva o negativa. En ocasiones la selectividad puede derivarse de un criterio institucional consolidado y de un proyecto sólido hacia el cual se desea caminar; en otras, la selectividad puede representar aislamiento o pretensión de autosuficiencia por parte de una institución educativa determinada.

Por otra parte, la escasa selectividad tampoco puede ser considerada en términos valorativos. Una escasa selectividad puede evidenciar tanto una falta de criterios institucionales (en caso de que se permita a *cualquier persona* ingresar a la institución para hacer *lo que sea*), como una saludable apertura a la comunidad.

A su vez, es importante mencionar que la selectividad no es sinónimo de aislamiento. Por el contrario, pueden existir instituciones sumamente selectivas, pero que permitan el acceso a gran cantidad de actores. La selectividad, como tal, hace referencia justamente a los criterios de discernimiento y selección que una institución educativa pone en juego al momento de valorar la posibilidad de abrir sus puertas a los actores comunitarios.

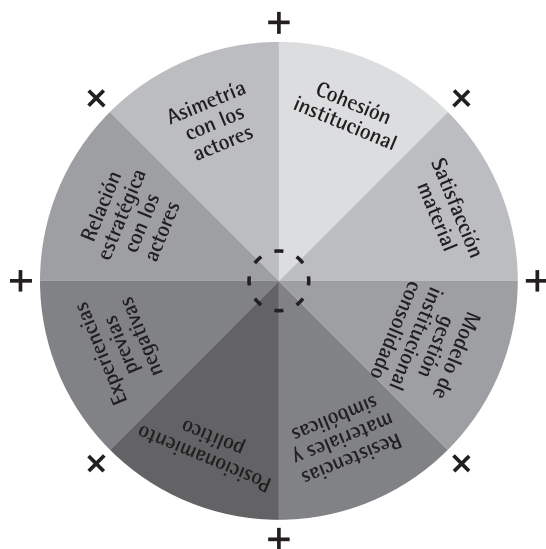
En cualquiera de los casos, en las 8 dimensiones identificadas, que se presentan posteriormente, pueden distinguirse 3 niveles de selectividad: selectividad escasa, selectividad moderada y selectividad alta (gráfico 4).

GRÁFICO 4. Niveles de selectividad en las instituciones educativas



Por otro lado, las 8 dimensiones identificadas dan cuenta de aquellos aspectos que, al interrelacionarse, inciden en la definición institucional de permitir o no el ingreso de un actor comunitario para desarrollar una intervención determinada. Estos elementos no poseen, en principio, un orden jerárquico, sino que interactúan de manera articulada y, por qué no, contradictoria (gráfico 5).

GRÁFICO 5. Dimensiones de la institución educativa que delimitan la selectividad



Cohesión institucional: este aspecto hace referencia al grado de consolidación que una institución logra alcanzar en términos de la unidad de sus diferentes componentes en el marco de un proyecto institucional; derivando en la posibilidad de que ese proyecto institucional se convierta en un criterio de evaluación selectiva para permitir o no el acceso de una intervención comunitaria.

Satisfacción material: remite al grado de necesidad o satisfacción con el que cuenta la institución educativa en cuestión para el desarrollo habitual y cotidiano de su tarea, comprendiendo así que los diferentes grados de satisfacción predisponen en mayor o menor medida a la posibilidad de que un actor comunitario sea aceptado por a la institución.

Modelo de gestión institucional consolidado: este aspecto expresa la posibilidad de que una institución haya desarrollado un estilo de conducción definido por parte de quien la gestiona, y que esta modalidad haya sido incorporada como un mecanismo de funcionamiento por parte de todos los que forman parte de esta. En la medida en que existe un modelo de conducción más o menos consolidado, existe mayor o menor claridad respecto de la apertura que se ofrece a los actores comunitarios.

Resistencias materiales y simbólicas: comprende el conjunto de elementos tanto físicos y arquitectónicos como relacionales y afectivos, que facilitan u obstaculizan el ingreso y la recepción de un actor comunitario a la institución educativa.

Posicionamiento político: hace referencia al conjunto de aspectos ideológicos cuya consolidación y explicitación contribuyen a una mayor selectividad. En la medida en que el actor comunitario que se acerca a la institución educativa es representante de algún grupo o sector específico, el posicionamiento político puede contribuir u obstaculizar la posibilidad de que dicha institución acceda efectivamente a realizar la intervención.

Experiencias negativas previas: otro elemento determinante para explicar la selectividad de las instituciones guarda relación con las experiencias negativas previas que hayan tenido. En la medida en que una institución haya tenido una mayor cantidad de experiencias negativas previas, tendrá una mayor tendencia a la selectividad al momento de abrir sus puertas a futuras intervenciones.

Relación estratégica con los actores: implica el conocimiento y el oficio de las personas responsables de la gestión institucional para vincularse con los actores de la comunidad que se acercan, en vistas de obtener beneficios o posicionar a la institución en el escenario territorial. En la medida que existe una relación más estratégica con los actores, existe mayor selectividad, dado que se elige con quiénes y para qué se interactúa.

Asimetría con los actores: marca en qué medida las personas a cargo de la gestión institucional se consideran en una relación de superioridad/inferioridad con los actores comunitarios, estrictamente en lo que respecta a los términos de la intervención educativa a desarrollar. En la medida en que las personas a cargo de la gestión institucional consideran que el actor comunitario no se encuentra en condiciones de aportar en igualdad de condiciones, existe una mayor selectividad.

Una vez presentados los 3 niveles de selectividad y estos 8 aspectos, es posible realizar un análisis cruzado de ambas propuestas. Este cruce analítico permite describir en términos generales cómo opera cada uno de estos 8 aspectos en función de los 3 niveles de selectividad mencionados. En el cuadro 8 se muestra cómo quedaría configurado este planteo.

CUADRO 8. Tipo de instituciones por aspecto de incidencia, según niveles de permeabilidad selectiva

Cohesión institucional		
Selectividad escasa	Selectividad moderada	Selectividad alta
Instituciones dispersas, con poca afinidad entre sus integrantes y pocos acuerdos institucionales.	Instituciones con ciertas irregularidades en lo que respecta a la adhesión a los proyectos institucionales y la cohesión y estabilidad del cuerpo docente.	Instituciones fuertemente cohesionadas, con cuerpos docentes estables y fortalecidos, y adhesión a los proyectos institucionales.

Satisfacción material		
Selectividad escasa	Selectividad moderada	Selectividad alta
Instituciones con grandes necesidades en términos materiales, tanto en lo que respecta a lo edilicio como en lo que respecta a lo económico y administrativo.	Instituciones que cuentan con las necesidades inmediatas cubiertas, pero que requieren de inversiones puntuales para poder realizar mejoras en términos edilicios y de equipamiento.	Instituciones que no mantienen grandes necesidades económicas para garantizar su funcionamiento cotidiano.

Modelo de gestión institucional consolidado		
Selectividad escasa	Selectividad moderada	Selectividad alta
Instituciones con gestiones recientes, que aún no han logrado el conocimiento de los mecanismos de funcionamiento y la cultura institucional.	Instituciones con criterios de funcionamiento no suficientemente claros ni apropiados por parte del cuerpo de funcionarios.	Instituciones con estilos de gestión sostenidos a lo largo del tiempo, conocidos por quienes trabajan en ellas.

Resistencia materiales y simbólicas

Selectividad escasa	Selectividad moderada	Selectividad alta
Instituciones con instalaciones y prácticas que permiten el acceso de los actores comunitarios.	Instituciones con instalaciones y prácticas que, en algunos casos, permiten el acceso de los actores comunitarios, mientras que en otros casos no lo hacen.	Instituciones con instalaciones y prácticas que generan restricciones al acceso de los actores comunitarios.

Posicionamiento político

Selectividad escasa	Selectividad moderada	Selectividad alta
Instituciones en las que no se explicita el posicionamiento político de las personas que la conforman.	Instituciones que explicitan su postura política, pero que la misma no tiene incidencia en el acceso de los actores comunitarios al momento de presentar posibles intervenciones.	Instituciones con posicionamientos políticos explícitos y que condicionan el acceso de ciertos actores comunitarios a la institución.

Experiencias negativas previas

Selectividad escasa	Selectividad moderada	Selectividad alta
Instituciones sin experiencias previas de intervenciones comunitarias, o cuyas experiencias previas no han sido evaluadas o han resultado positivas.	Instituciones cuyas intervenciones comunitarias previas no han generado elementos que condicionen experiencias futuras.	Instituciones que han tenido experiencias negativas de intervención previas, que condicionan la realización de intervenciones futuras.

Relación estratégica con los actores

Selectividad escasa	Selectividad moderada	Selectividad alta
Instituciones que no se plantean los beneficios y/o potencialidades de establecer alianzas con determinados actores comunitarios.	Instituciones que se vinculan con los actores y establecen alianzas de manera frecuente por aspectos que obedecen a lo inmediato, sin trazar una perspectiva de largo plazo.	Instituciones que se vinculan con los actores trazando una estrategia de mediano y largo plazo, y eligiendo las oportunidades en función de esta visión.

Asimetría con los actores

Selectividad escasa	Selectividad moderada	Selectividad alta
Instituciones que se asumen en igualdad de condiciones con los actores comunitarios y habilitan las acciones sin reparos.	Instituciones que mantienen cierto grado de reparo con las acciones que proponen los actores comunitarios.	Instituciones que ponen reparos a las intervenciones comunitarias asumiéndose desde el lugar de especialización.

La combinación de la incidencia de las diferentes dimensiones institucionales da lugar a diversos modelos institucionales en función de la permeabilidad, entre los que es posible encontrar, al menos, los siguientes:

Modelo hermético: Este modelo representa al conjunto de aspectos presentando un alto grado de selectividad. En el marco de un modelo hermético, las instituciones dejan poco lugar a la participación comunitaria, no tanto por no tener la necesidad de abrir las puertas, sino por haber desarrollado un conjunto de prácticas y de miradas que rechazan la presencia de personas ajenas al entorno educativo.

El hermetismo de una institución obedece a múltiples causas que funcionan de manera conjunta, pero que responden, fundamentalmente, a cuestiones vinculadas con la cohesión institucional, el proyecto institucional y la asimetría con los actores. En la medida en que la institución define qué tipo de proyectos está dispuesta a recibir y cuál es el encuadre que quiere darles, define automáticamente qué tipo de proyectos no está dispuesta a albergar y genera los mecanismos necesarios para que no sean incorporados en la institución.

Nosotros tenemos un proyecto institucional y tenemos claro para dónde queremos ir. Entonces no es que queramos cerrar puertas, pero sí sabemos qué es lo que queremos y qué es lo que no queremos. Entonces, no vamos a dejar entrar por entrar (...) si alguien tiene una iniciativa, le damos la bienvenida, nos sentamos, lo charlamos y vamos a ver qué podemos aportarnos mutuamente (...) si no está esa apertura al diálogo, mejor no embarcarse en nada. (Directora de escuela)

Modelo comunitarista: Este modelo institucional toma como punto de partida la concepción política e ideológica de que las instituciones educativas son parte de la comunidad, y, por lo tanto, los actores de la comunidad tienen que poder ser habilitados a realizar intervenciones en tanto y en cuanto estas cumplan con ciertos criterios básicos de funcionamiento.

En este sentido, la selectividad es baja, no tanto porque exista una gran necesidad, sino porque el proyecto institucional y las representaciones que se

GRÁFICO 6. Modelo institucional en función de la permeabilidad: modelo hermético

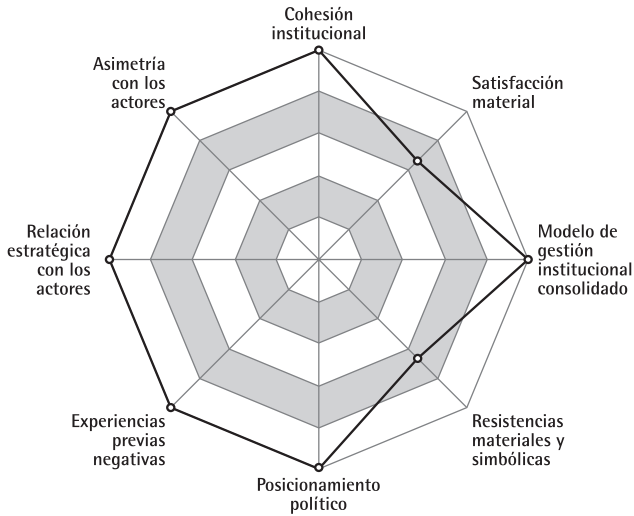
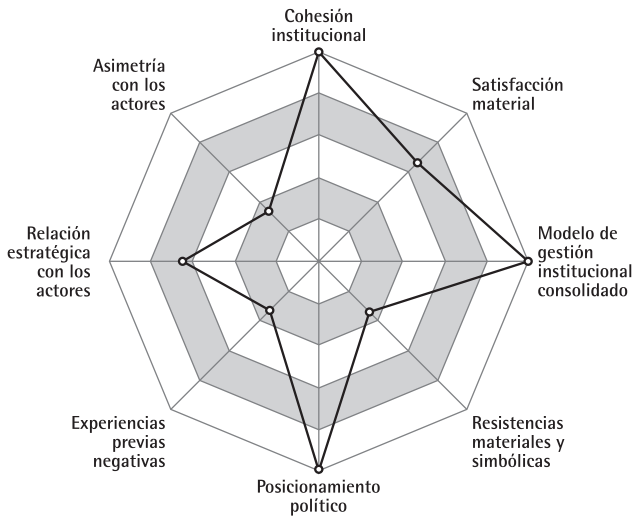


GRÁFICO 7. Modelo institucional en función de la permeabilidad: modelo comunitarista



desprenden del él son altamente habilitadoras de este tipo de intervenciones.

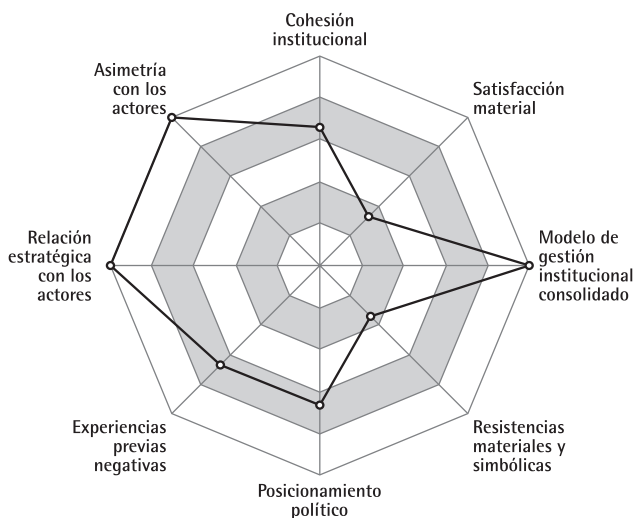
Por lo general, este modelo encuentra arraigo en instituciones con una cultura institucional habilitadora de las prácticas comunitarias. En la medida en que ingresan a trabajar, los docentes rápidamente se incorporan a este mecanismo de funcionamiento y generan sentido de pertenencia. En caso de no hacerlo, terminan trasladándose a otras instituciones.

Esta escuela nace así... nace siendo parte de la comunidad. Y, además, no te olvides, acá tenemos una trayectoria muy fuerte y un arraigo vecinal muy fuerte, y eso no se puede borrar... la escuela es del barrio, y acá las puertas siempre van a estar abiertas. (Directora de escuela)

Acá los vecinos tienen su lugar. Acá se los escucha... el tema es que no es fácil adaptarte a eso; entonces, claro, hay maestras que vienen, están un año y se van porque no entienden, no aguantan o no comparten lo que se hace. Pero bueno... una trata de ser clara y explicar cómo trabajamos y por qué trabajamos así. (Directora de escuela)

Modelo negociador: Un conjunto de instituciones basa sus relaciones con los actores comunitarios en función de su posicionamiento estratégico y de una mirada de consolidación institucional a mediano y largo plazo. En la medida en que las instituciones mantienen cierta claridad respecto del proyecto

GRÁFICO 8. Modelo institucional en función de la permeabilidad: modelo negociador



institucional que desean alentar, establecen relaciones estratégicas con los actores para dar respuestas a las necesidades, manteniendo una posición privilegiada en el marco de una relación asimétrica (es la institución la que define cuándo y cómo se realizan las intervenciones en el marco de una negociación estratégica).

En este modelo es frecuente observar instituciones que logran combinar la necesidad con la asimetría y el proyecto de gestión. Se trata de instituciones en las que las personas a cargo de la gestión logran generar una habilidad estratégica para la negociación de las condiciones y los alcances que debe tener cada una de las intervenciones que se realiza.

Es venderle el alma al diablo, pero no tanto.
(Directora de jardín)

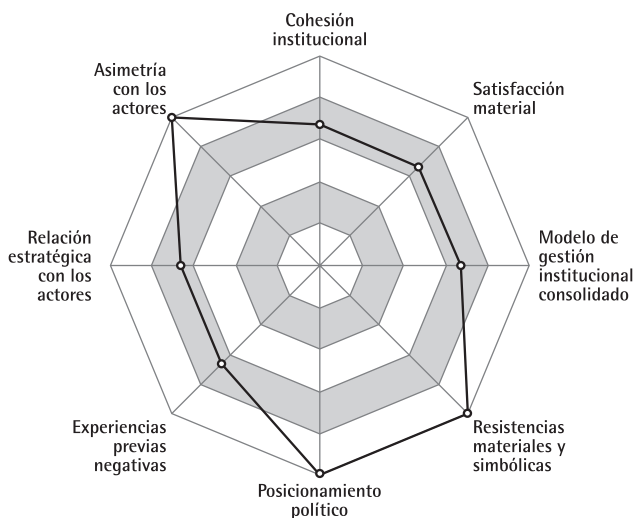
Por ejemplo... los que vienen a realizar intervenciones, es porque ya saben que en lo pedagógico no se meten. Ese es nuestro terreno y ahí nosotros definimos. (Directora de jardín)

Y... a nosotros nos sirve que vengan y a ellos también les sirve venir, entonces sabemos qué pedirles y sabemos cómo hacemos para quedar bien. (Directora de escuela)

Modelo autosuficiente: Una institución autosuficiente es aquella que, como resultado de su alta asimetría con los actores, opta por lidiar con la realidad desde sus propios recursos. La alta selectividad no se produce, en este modelo, como consecuencia de una cohesión institucional ni de experiencias previas que hayan resultado negativas, sino que obedece a un conjunto de miradas, concepciones y prácticas que ubican a la institución educativa en un lugar de preponderancia con respecto a los actores comunitarios, inhabilitando la presencia de ellos en la institución educativa.

En estas instituciones, los actores comunitarios experimentan el rechazo desde múltiples formas. Se trata de instituciones que optan por desarrollar sus prácticas sin la intervención de otros actores; por un lado, asumiendo que el aporte de estos puede no ser tan necesario y, por otro lado, porque se evalúa que el esfuerzo que implicaría para la institución el hecho de

GRÁFICO 9. Modelo institucional en función de la permeabilidad: modelo autosuficiente



recibir a estos actores no se justifica en función de los beneficios potenciales que dicha intervención podría proporcionar.

Hay lugares donde no vale la pena... por ejemplo, en una de las escuelas fuimos, nos presentamos, dijimos lo que queríamos hacer y nunca más nos llamaron para nada... Con eso ya te das cuenta de que no les interesa. (Integrante de una unidad académica)

Modelo anárquico: Un modelo anárquico responde a la falta de visión y conducción en el marco de la institución educativa. Este modelo tiene una escasa selectividad como consecuencia de la falta de criterios

institucionales de discernimiento. Si bien la institución puede contar con experiencias negativas previas, estas no son lo suficientemente determinantes para inhabilitar futuras intervenciones.

Dentro de este modelo, por lo general, se observan instituciones de corta trayectoria o instituciones con personas a cargo de la gestión recientemente nombradas. En este sentido, muchas de las entrevistas a instituciones que cumplían con algunas de estas características manifestaban una gran apertura a la realización de acciones en articulación con la comunidad; sin embargo, estas iniciativas no son asumidas de una manera selectiva, sino que parecieran ser habilitadas bajo la premisa de que «todo viene bien».

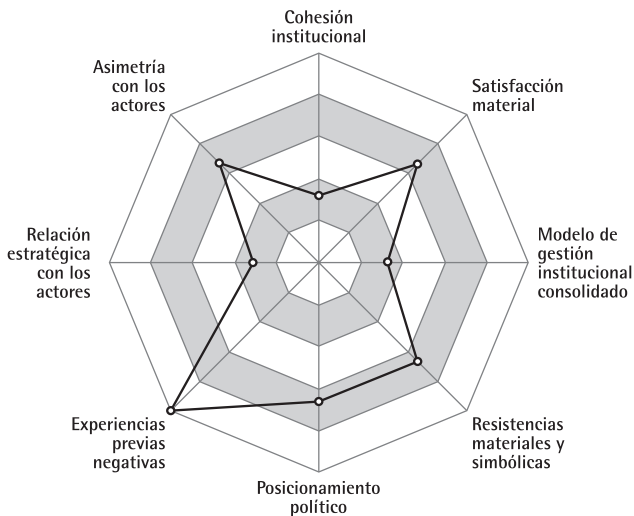
Sí... A nosotros nos sirve todo. Cuando asumí, abrí las puertas y recibí enseguida ofertas de cosas para hacer... A veces me mareo un poco con todo lo que llega, pero todo es bienvenido.
(Directora de UTU)

Todos vienen acá a preguntar y nosotros siempre estamos dispuestos a abrir el espacio... estudiantes, vecinos... hubo hasta talleres de yoga.
(Directora de UTU)

Por otro lado, otro elemento considerado en el marco de las instituciones educativas que funcionan con esta modalidad inspiradora habilita la participación de actores comunitarios en la medida que dichas intervenciones «rompen la monotonía» de la institución educativa. Es decir que las intervenciones no

son tal valoradas en sí mismas o por quién las lleva adelante, sino porque implican un cambio en la vida cotidiana de la institución.

GRÁFICO 9. Modelo institucional en función de la permeabilidad: modelo anárquico



Cuando los chiquilines ven a otras personas, eso mueve... cambia la rutina de siempre. (Directora de UTU)

Modelo militante: Esta modalidad institucional toma como gran referencia el posicionamiento político que se explicita en el marco de un proceso de consolidación institucional. Independientemente de la direccionalidad que tome, estas instituciones realizan

procesos de selectividad en función del tipo de actor del que se trata y el lugar que dicho actor ocupa en el marco de las relaciones políticas y sociales de la coyuntura histórica.

En este sentido es posible pensar, a modo de ejemplo, en colectivos docentes que, como resultado de sus instancias colectivas de discusión y los posicionamientos que surgen de ellas, rechazan la intervención por parte de empresas, organizaciones vinculadas con lo religioso u otras organizaciones cuya pertenencia no se encuentre en consonancia con la postura del colectivo.

Acá todo se define en asamblea docente. Las invitaciones que llegan van a la coordinación y es ahí donde se decide; pero ya hay ciertas tendencias marcadas... por ejemplo, a las empresas no se las recibe, porque en general lo que quieren es tener mano de obra gratis. (Coordinadora de liceo)

Al mismo tiempo, también se genera esta dinámica en instituciones que han tenido experiencias negativas con determinados tipos de actores y, como consecuencia de estas experiencias, consideran que la forma y el posicionamiento desde el que se asume la tarea no es compatible con el proyecto institucional.

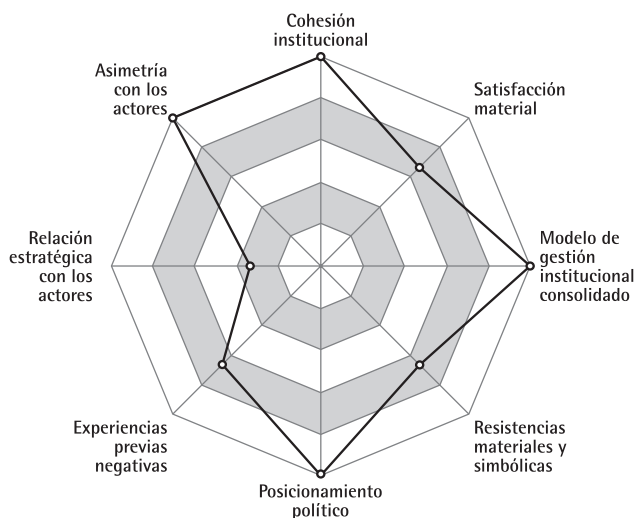
Nosotros, por ejemplo, no trabajamos con la policlínica... hace un tiempo tuvimos una diferencia importante con ellos y, en definitiva, nos muestra que no miramos para el mismo lado... Ellos asumen la tarea desde un enfoque que nosotros no compartimos. (Directora de escuela)

Yo fui una de las que se opuso al trabajo con la Universidad. Sobre todo, porque habían venido hace unos años y no vi resultados concretos. (Coordinadora de liceo)

Lógicamente, este proceso de selectividad no se encuentra exento de discusiones y rupturas internas. En estas instituciones existen personas que no comparten estos mecanismos de funcionamiento y cuestionan que la institución cierre puertas cuyo beneficio, en definitiva, no repercute en los docentes, sino en las niñas, niños y adolescentes que concurren a esos espacios.

Vos buscás cosas y traés ideas, y para algunas de esas personas vos estás haciendo una bobada...

GRÁFICO 10. Modelo institucional en función de la permeabilidad: modelo militante



no puede ser que a la larga los que terminan perjudicándose sean los gurises. (Docente de liceo)

Modelo experimental: Las instituciones que adoptan esta modalidad parten del presupuesto ideológico de que estas deben ser lugares abiertos a la experimentación. Este enfoque se sustenta en el derecho que tienen determinados actores a participar de los acontecimientos que se suscitan al interior de la institución y utilizarlos como espacio de aprendizaje o desarrollo.

Las intervenciones que se suscitan al interior de este modelo no repercuten tanto en el beneficio de las instituciones, sino que repercuten, desde la mirada de las instituciones, en el beneficio de la sociedad en su conjunto.

Y... No te voy a decir que nos sirve de mucho que vengan. Pero bueno... ellos tienen derecho a aprender, y para aprender tienen que venir acá. (Directora de escuela)

Está bueno que vengan acá... que aprendan desde este lugar de la realidad. Que se acerquen a estas situaciones. (Directora de jardín)

Modelo directivo: El modelo directivo opera en función de la relevancia fundamental que adquiere la mirada de las personas a cargo de la gestión institucional en relación con los procesos de selectividad. En este sentido, es la persona puntual (y no la institución en su conjunto) quien determina la apertura a los actores comunitarios en función de su mirada estratégica y de sus experiencias previas.

GRÁFICO 11. Modelo institucional en función de la permeabilidad: modelo experimental

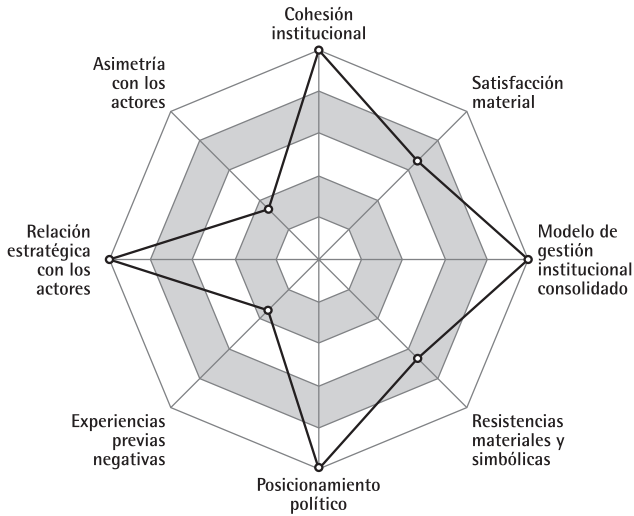
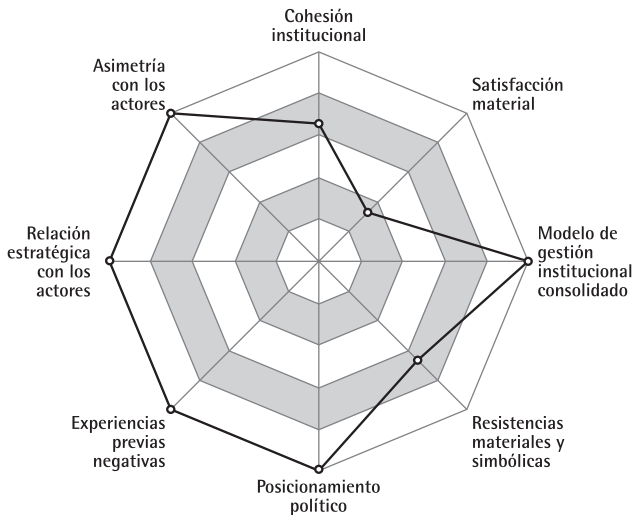


GRÁFICO 12. Modelo institucional en función de la permeabilidad: modelo directivo



Este modelo institucional puede corresponderse con lo que Nicastro (1997) analizó respecto de la posición institucional del director y su rol en función de los diferentes escenarios que se le presentan. En este sentido, el director puede ejercer su lugar de autoridad erigiéndose como portavoz del sentido fundacional de la institución y ejercer la selectividad tomando como referencias los principios de constitución del sistema educativo; o bien, puede articular en su relato los diferentes mandatos institucionales realizando una síntesis personal que se expresa en sus discursos y respuestas frente a quienes se acercan proponiendo acciones concretas.

Y... Si no se puede hacer, en algún momento me van a venir a decir, pero si una está en la dirección es para tomar estas decisiones. (Directora de escuela)

Una no habla por una, sino que representa a todo un colectivo que ve las cosas de esta manera. (Directora de escuela)

Modelo autómeta: Este modelo institucional genera un alto grado de selectividad, no como consecuencia de sus opciones, sino como consecuencia de sus omisiones, en tanto y en cuanto la cultura institucional acumulada fue generando con el paso del tiempo un mecanismo no habituado a permitir el ingreso de actores comunitarios. En este sentido, la selectividad obedece a las resistencias materiales y simbólicas y a la cohesión institucional, más allá de que esta última no

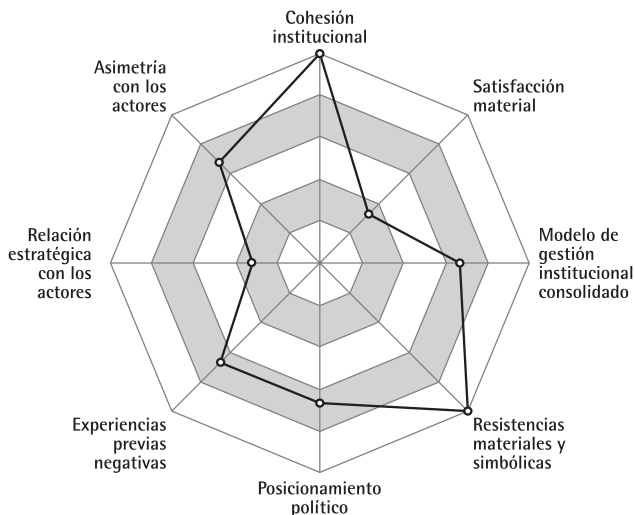
surja como consecuencia de un proceso intencional.

Es frecuente, en este tipo de instituciones, el hecho de que existan limitaciones al acceso que emana de las prácticas, tradiciones o estructuras tradicionales, las que no son revisadas ni puestas en cuestionamiento por parte de quienes las conducen y quienes se desempeñan en ellas.

Nosotros ya tuvimos una experiencia de gente que vino a investigar... ¿otra más?, ¿para qué?
(Directora de escuela)

Cabe mencionar que, al igual que ocurría en el apartado anterior, estos modelos se conciben como modelos *típicos* o *puros*. Las instituciones educati-

GRÁFICO 13. Modelo institucional en función de la permeabilidad: modelo autómat



vas en los territorios presentan, en sus procesos de selectividad, elementos que se desprenden de diferentes modelos, independientemente de que en algunos casos existan acentuaciones fuertemente marcadas.

Un camino recorrido... un camino para recorrer

*De alguna manera supe ayer que mucho de lo que
defiendo y que otros creen quimérico, está ahí en un
horizonte de tiempo futuro, y que otros ojos lo verán
también algún día.*

Julio CORTÁZAR

El proceso de encuentro con las intervenciones comunitarias permite dar lugar a una comprensión más amplia de los desafíos educativos que forman parte de un conjunto de planteos que han sido formulados desde hace varias generaciones por diferentes pensadores y referencias. Simplemente recuperando algunos nombres, podemos reconocer a Dewey, Freinet, Freire, Makarenko, Malaguzzi y otros grandes referentes del campo educativo y pedagógico que encontraban en la comunidad un actor relevante al momento de pensar en los procesos que se llevan adelante en el marco de las instituciones educativas.

Sin embargo, la cristalización de esas intuiciones no se encuentra exenta de contradicciones. Por este motivo, vale la pena realizar un breve repaso de algunos elementos encontrados a lo largo del proceso (algunos de los cuales ya fueron desarrollados en las páginas precedentes) y dejar constancia de un conjunto de desafíos que debieran asumirse en el corto y mediano plazo, para profundizar en el conocimiento de estas relaciones.

La importancia de las intervenciones en el quehacer educativo

Como se mencionaba anteriormente, la gran mayoría de las instituciones educativas indagadas cuenta con, al menos, una experiencia de intervención comunitaria y muchas de las instituciones cuentan con un vasto conjunto de experiencias desarrolladas por actores de la comunidad en el marco de sus proyectos y procesos.

Es posible afirmar que las intervenciones comunitarias son parte relevante de la vida cotidiana de las instituciones, al menos, en tres perspectivas. Por un lado, porque permiten la relación de las instituciones con el entorno territorial en el que se encuentran insertas. Por otro lado, porque permiten incorporar nuevas perspectivas y miradas. Finalmente, porque suplen carencias que el sistema educativo no podría evacuar de otra manera.

En este sentido, es sumamente relevante caer en la cuenta de la importancia crucial que adquieren estas intervenciones en términos materiales. Una posible línea de investigación, que sin lugar a duda aportaría significativamente al conocimiento y a los procesos de toma de decisión en política educativa, tiene que ver con la posibilidad de cuantificar en términos económicos el aporte que los actores comunitarios realizan a las instituciones educativas ubicadas en contextos de vulnerabilidad social.

¿Cómo podrían traducirse los aportes de los diferentes actores comunitarios en cantidad de horas destinadas a sus tareas? ¿Y qué valor monetario impli-

carían dichas horas, si fueran expresadas como horas docentes, horas de mantenimiento u horas de gestión institucional, según corresponda?

¿Cuál es la inversión que realizan los actores comunitarios en términos administrativos en las instituciones educativas, tanto aportando en términos edilicios o en términos materiales? ¿Cuántos son los grabadores, estufas, ventiladores y otros electrodomésticos que se donan anualmente? ¿Cuántos techos, paredes o bancos se reparan? ¿Qué valor representan las paredes acondicionadas, los juegos del patio arreglados o el césped cortado?

Seguramente los niveles de inversión económica de los actores comunitarios representen un porcentaje sumamente significativo del presupuesto educativo global, que aparece desapercibido por su falta de visibilidad.

Frente a esto, urge preguntarse respecto de dos mecanismos posibles de acción frente a esta realidad: un mecanismo guarda relación con la posible generación de caminos más sólidos y legítimos para la participación comunitaria en las instituciones educativas, favoreciendo su inserción y garantizando que esta no quede librada a las circunstancias. La otra alternativa tiene que ver con la cuantificación de las intervenciones mencionadas y la concreción de un incremento presupuestal que permita prescindir de los actores comunitarios en caso de que las instituciones así deseen hacerlo.

Lógicamente, estas opciones no son excluyentes. Sin lugar a duda, el sistema educativo en su conjunto se vería enriquecido en la medida en que las necesida-

des de las instituciones estén cubiertas por los mecanismos presupuestales convencionales y que las intervenciones comunitarias estén legitimadas desde todos los ámbitos de decisión como una opción política y no como mero resultado de una necesidad económica o material.

Los desafíos de la diversidad de intervenciones

Un segundo aspecto que se considera crucial reforzar guarda relación con el carácter sumamente heterogéneo que se evidencia en el marco de las intervenciones comunitarias.

Si bien este aspecto ya fue mencionado en diversos capítulos, no está de más expresar nuevamente el hecho de que los actores que realizan intervenciones en instituciones educativas en contextos de vulnerabilidad social son, entre sí, diversos; y así como los actores son diversos, las intervenciones que llevan a cabo también tienen una enorme variabilidad.

Si bien en el presente texto no se ha profundizado exhaustivamente en este aspecto, muchas instituciones presentaban elementos fuertemente contradictorios entre sí, recibiendo intervenciones que sostenían concepciones distintas de la educación y del desarrollo humano en su conjunto.

El elemento más significativo en relación con esta problemática pareciera ser el proyecto institucional. Si bien, como se ha mencionado, existen diferentes aspectos que generan una mayor o menor selectividad, la heterogeneidad de las intervenciones pare-

ciera verse fuertemente influenciada por la presencia o ausencia de un proyecto institucional. No es casual, por lo tanto, la importancia de la existencia del Marco Curricular de Referencia Nacional. En la medida en que los perfiles de egreso sean explicitados adecuadamente, e incorporados a la visión de lo que cada institución desea favorecer en el marco de sus procesos educativos, existirá cada vez una mayor coherencia con relación a los tipos de intervención que se desea favorecer, independientemente de la dimensión institucional a la que ellas apunten.

El carácter complejo de las representaciones

Como se mencionaba en el marco de referencia, las representaciones sociales son una categoría plástica que permite englobar un conjunto de miradas, maneras de comprender el mundo y de actuar sobre él. Estos aspectos operan tanto en los actores comunitarios como en quienes forman parte de la institución educativa.

Sin embargo, es relevante caer en la cuenta de que en ninguno de los dos casos las representaciones funcionan como un sistema cerrado y coherente, sino que se encuentran en permanente transformación y presentan, en ocasiones, contradicciones y rupturas que se evidencian en los relatos de las personas entrevistadas.

En este sentido, es interesante posicionarse desde los dos lugares que se involucran en este tipo de acciones.

Por un lado, si se observa esta relación desde el punto de vista de los actores comunitarios, es posible

explicar cómo puede ser que una intervención generada con un alto nivel de altruismo y con un gran conocimiento del territorio, puede ser rechazada por una institución (quizás, en función de su modalidad). O de igual manera, puede comprenderse desde el punto de vista de la institución, cómo las «puertas abiertas» son utilizadas por los actores para extraer conocimientos de la práctica sin dejar ningún tipo de provecho como resultado de las acciones realizadas.

Tanto los actores comunitarios como las instituciones educativas tienen sus modalidades de funcionamiento que son propias y particulares. Algunas de ellas han sido descritas a lo largo del presente texto. Estas modalidades de funcionamiento pueden ser independientes o interdependientes; es decir que una institución puede tener su modalidad de selectividad, independientemente de la postura que adopte el actor comunitario que se acerca a ella o, por el contrario, puede transformarse en la relación y habilitar funcionamientos diferentes a los que tradicionalmente generaba.

Del mismo modo, los actores comunitarios pueden acercarse a las instituciones desde una lógica y una concepción de sus intervenciones, que puede sostenerse con el paso del tiempo o modificarse en función de lo que genera el vínculo que se desarrolla a lo largo del proceso.

En cualquier caso, comprender la complejidad de estas dinámicas es sumamente relevante para acercarse a los «por qué» de estas situaciones, especialmente cuando las intervenciones desembocan en situaciones inesperadas o frustrantes para cualquiera de las partes involucradas.

Entre los barrios y los tipos de institución

Otro elemento relevante que amerita un reforzamiento guarda relación con las diferencias que se evidencian entre los barrios seleccionados y los tipos de institución investigados.

Como se mencionaba en los capítulos precedentes, existen diferencias muy significativas entre los tipos de actores que intervienen en un territorio determinado respecto de los que intervienen en otro territorio. Esto es mucho más llamativo en la medida en que se trata de programas del Estado, que se implementan de manera desigual en territorios cuyas características son, en principio, similares.

Por otra parte, también es muy llamativa la gran diferencia que existe entre los actores comunitarios al momento de seleccionar el tipo de institución en la que llevar adelante sus prácticas. Como ya se presentó, las escuelas son objeto de múltiples intervenciones, seguidas de los jardines; mientras que liceos y escuelas técnicas UTU-CETP evidencian el poco interés que los actores comunitarios mantienen para con ellas.

Es importante, en este sentido, que se pueda profundizar en el conocimiento de las intervenciones para evitar que existan instituciones sobreintervinidas, sea por la falta de articulación entre los diferentes actores o porque, incluso, un grupo reducido de actores genera un conjunto de dispositivos diversos que, en sus efectos, generan dinámicas de funcionamiento similares.

Si bien esto puede explicarse desde múltiples perspectivas, resultan llamativas ciertas diferencias entre

territorios y tipos de institución. Y esta situación invita a una reflexión seguida de una redirección de prácticas, que permita una mayor distribución de los recursos comunitarios en función de favorecer que todas las instituciones puedan contar con lo que requieren para desarrollar sus prácticas del mejor modo posible.

Experiencias concretas y estudios de caso

Sin lugar a duda, la posibilidad de recorrer cuarenta instituciones educativas permitió un conocimiento relevante sobre los territorios investigados, los actores comunitarios que entran en juego y las intervenciones concretas que estos realizan.

En este sentido, se pudo tomar conocimiento de un conjunto vasto de elementos que ameritan estudios específicos para profundizar en su comprensión y realizar aportes significativos que den cuenta de las nuevas realidades educativas que está atravesando hoy Uruguay, en particular, y la región, en su conjunto.

Por un lado, existen casos de intervenciones específicas que ameritan, en sí mismas, investigaciones que permitan desentrañar sus características e impacto. Varias instituciones educativas reciben a actores de la comunidad que desarrollan prácticas que, por su particularidad y riqueza, justificarían la realización de un estudio de caso.

Por otro lado, existen relaciones entre instituciones educativas y tipos de actores que también requerirían de estudios específicos. A modo de ejemplo, podría pensarse en la presencia de una determinada agencia o programa del Estado en un barrio específico o en la

particularidad de la presencia de vecinas y vecinos en un territorio o una institución.

Finalmente, también es posible pensar en cómo un conjunto de instituciones se relaciona con el mismo actor. Quizás este tipo de estudios ya ha sido implementado en algunos casos (dentro de la bibliografía citada, se presentan algunos estudios sobre el impacto de las empresas en los procesos educativos o sobre el lugar que ocupan las organizaciones de la sociedad civil en su vínculo con las instituciones); sin embargo, para algunos tipos de actores estos estudios podrían significar una cualificación de su acción, en la medida en que existan procesos que permitan comprenderla desde diversos puntos de vista.

Palabras finales

Estimada lectora, estimado lector:

Llegando al final de estas páginas, deseamos que la lectura haya valido la pena.

Seguramente pueda haber encontrado, a lo largo de los diferentes capítulos, algunos elementos que han podido hacer sentido con sus prácticas y experiencias (ojalá en algunos momentos del libro haya experimentado esa sensación de decir: «¡Claro, es así!»). Y si no fuera el caso, esperamos que, al menos, la lectura no le haya resultado demasiado pesada o engorrosa. En última instancia, si así hubiera sido, posiblemente no estaría leyendo estas palabras.

Como equipo de investigación hemos intentado transmitir de la manera más honesta posible lo que encontramos en nuestro recorrido durante los años 2018, 2019 y 2020. Sabemos que, en definitiva, hemos sido un actor comunitario más dentro de este conjunto y también nos preguntamos respecto de cuál puede haber sido nuestra modalidad de intervención en las instituciones educativas a las que nos aproximamos.

En todo caso, quisiéramos que este insumo sea efectivamente un aporte a la reflexión, tanto individual como colectiva, de las relaciones entre las instituciones educativas y los actores comunitarios. Un insumo que pueda enriquecer a todas las personas que, por una u otra causa, se interesan en esta relación.

Como lo decíamos en la presentación, quedamos disponibles para el intercambio de opiniones y la construcción colectiva de conocimientos. Ojalá así sea.

Saludos cordiales.

Los autores

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública. (2013). *Plan Nacional de Educación 2010 – 2030: aportes para su elaboración*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/documento%20del%20plan%20nacional%20de%20educacin%202010%20-%202030.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (24 de mayo de 2016). *Acta n.º 30. Resolución n.º 4 del Consejo Directivo Central*. <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/300416.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2017a). *Programa Todos por la Educación*. <https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie/todos-por-la-educacion>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2017b). *Marco Curricular de Referencia Nacional: una construcción colectiva*. <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento%20MCRN%20agosto%202017.pdf>
- Alfieri, F. (1999). Crear cultura dentro y fuera de la escuela: algunos modelos posibles. En P. Manzano Bernández (Coord.), *Volver a pensar la educación* (pp. 172-187). Morata.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.

- Barreiro, F. (2000). *Desarrollo desde el territorio: a propósito del desarrollo local*. <https://es.scribd.com/document/204337492/Barreiro-Fernando-2000-Desarrollo-Desde-El-Territorio>
- Berger, J. (2017). *El tamaño de una bolsa* (p. 235). Alfaguara.
- Calvo, J. J. (Comp.). (2013). *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay*. Trilce.
- Carballada, A. (2008). *Los cuerpos fragmentados: la intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*. Paidós.
- Carballada, A. (2012). *La intervención en lo social: exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Paidós.
- Castel, R. (2009). *La metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Paidós.
- Cohen, N. y Pioviani, J. I. (Comps.). (2008). *La metodología de la investigación en debate*. Eudeba.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2018). *La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas.
- Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. (2016). *Observaciones finales sobre los*

informes periódicos octavo y noveno combinados del Uruguay. Cedaw/C/URY/8-9. Cedaw. <https://undocs.org/es/CEDAW/C/ury/CO/8-9>

- Consejo de Educación Inicial y Primaria. (1961). *Legislación Escolar. Tomo XXIII. https://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/1961/LegislacionEscolar23_61.pdf*
- Cortázar, J. (2009). *Papeles inesperados (p 201; p. 302)*. Alfaguara.
- Dabas, E. (2008). *Red de redes: las prácticas de la intervención en redes sociales*. Paidós.
- Dabas, E. (Comp.). (2006). *Viviendo redes: experiencias y estrategias para fortalecer la trama social*. Ciccus.
- Echevarriarza, M. P., Pereda, C. y Silveira, Y. (2011). El papel de la dirección liceal y los consejos de participación: tensiones y sugerencias prácticas. *Páginas de Educación*, 4(1), 56-77. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/issue/view/30/30>
- Einstein, A. (2014). *Albert Einstein: el libro definitivo de citas (p. 414)*. (A. Calapricel, Comp.). Plataforma.
- Fernández Enguita, M. (1995). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Morata.

- Fernández, L. (2009). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia. (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*. Unicef.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido (p. 161)*. Siglo XXI.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. y Aguerro, I. (2006). *Las instituciones educativas: cara y ceca. Elementos para su gestión*. Troquel.
- Fuentes, M., Gómez, L. y Porcelli, N. (2019b). Intervenciones comunitarias en la educación formal: el desafío de garantizar la cohesión en la diversidad. *Cuadernos del Claeh*, 38(110), 53-68. <https://doi.org/10.29192/CLAEH.38.2.3>
- Fuentes, M.; Gómez, L. y Porcelli, N. (2019a). Intervenciones comunitarias en educación formal: una aproximación descriptiva en contextos de vulnerabilidad social. *Fronteras*, (13), 68-82.
- García Sánchez, E. (junio, 2007). El concepto de actor: reflexiones y propuestas para la ciencia política. *Andamios*, 3(6), 199-216. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632007000100008&lng=es&tlng=es.

- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Morata.

- Intendencia de Montevideo. (2016). Información Física y Sociodemográfica de Montevideo. <https://montevideo.gub.uy/sites/default/files/biblioteca/informetipomunicipio2016.pdf>

- Lefebvre, H. (2017). *El derecho a la ciudad*. Capitán Swing.

- León, M. (2002). Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social. En J. Morales Domínguez, A. L. Kornblit y D. Páez Rovira (Eds.), *Psicología Social*. Pearson Education.

- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2018). *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Siglo XXI.

- Mireles Vargas, O. (enero/julio 2011). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. *Revista Electrónica Sinéctica*, 36, 1-11. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815920003.pdf>

- Montero Rivas, M. (2012). El concepto de intervención social desde una perspectiva psicológico-comunitaria. *Revista MEC-Edupaz (1)*, 54-76. <http://www.journals.unam.mx/index.php/mecedupaz/article/view/30702/28480>

- Morales, M. (Comp.). (2013). *Educación no formal: lugar de conocimiento. Selección de textos*. Ministerio de Educación y Cultura, Uruguay.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Murakami, H. (2015). *De qué hablo cuando hablo de escribir (p. 23)*. TusQuets Editores.
- Neirotti, N. y Poggi, M. (2004). *Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local*. IIPE-Unesco.
- Neruda, P. (2010). *Pablo Neruda: antología general (p. 325; p. 465)*. (H. Loyola, Comp.). Alfaguara.
- Nicastro, S. (1997). *La historia institucional y el director en la escuela: versiones y relatos*. Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2004). *La participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Declaración*

de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa

- Organización de los Estados Iberoamericanos. (2010). *2021: metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. OEI.
- Pereda, C. (2018). Organizaciones sociales, fundaciones privadas y empresas en la educación pública en Uruguay. *Currículo sem Fronteiras*, 18(1), 185-211.
- Ruiz Barbot, M. (2015). *Entre educaciones, los sujetos*. UR. FP. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/8012>
- Santos Guerra, M. A. (1989). *Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la escuela*. Universidad de Málaga.
- Santos Guerra, M. A. (1999). *El crisol de la participación: investigación sobre la participación en consejos escolares de centros*. Aljibe.
- Torres, R. M. (2000). *Itinerarios por la educación latinoamericana*. Paidós.
- Touraine, A. (2014). *Crítica de la modernidad*. Siglo XXI.
- Traver Martí, J., Sales Ciges, A., y Moliner García, O. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *Reice*,

Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 8(3), 97-119.

- Trilla Bernet, J. (1999). La escuela y el medio: Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar. En P. Manzano Bernández (Coord.), *Volver a pensar la educación* (pp. 217-231). Morata.
- Trujillo Torres, J. y Cáceres Reche, M. P. (2010). Análisis de las redes sociales mediante la visión de la comunidad educativa desde una perspectiva micropolítica. *Reice, Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8(3), 80-95.
- Ubal, M., Varón, X. y Martinis, P. (Comps.). (2011). *Hacia una educación sin apellidos: aportes al campo de la educación no formal*. Psicolibros Wasala.
- Uruguay. (16 de enero de 2009). Ley 18437: Ley General de Educación. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Verd, J. M. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa: fases, métodos y técnicas*. Síntesis.
- Vignolo, J., Vacarezza, M., Álvarez, C. y Sosa, A. (2011). Niveles de atención, de prevención y

atención primaria de la salud. *Archivos de Medicina Interna*, 33(1), 7-11. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-423X2011000100003&lng=en&ttlng=es

- Viscardi, N. y Alonso, N. y (2013). *Gramática(s) de la convivencia*. ANEP.

Edición:
www.treshuellas.com.uy