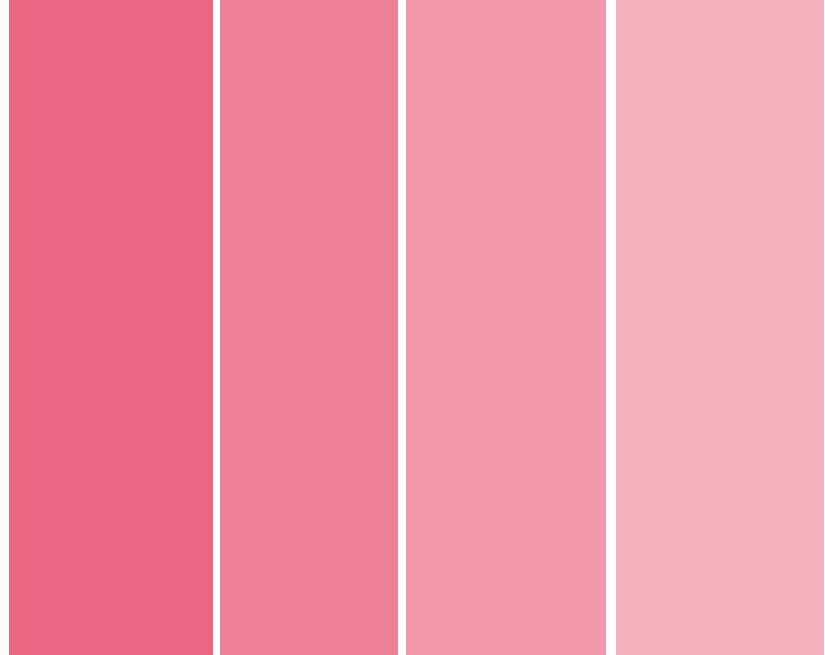




DESARROLLO DE BASE Y EDUCACIÓN

Informe Final



ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
INTRODUCCIÓN	7
HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO CONCEPTUAL DE LAS INTERSECCIONES ENTRE DESARROLLO DE BASE Y EDUCACIÓN	13
Elementos estructurales del campo del desarrollo de base	15
Elementos estructurales del campo de la educación	26
Intersecciones entre el desarrollo de base y la educación	35
CARACTERIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DOCUMENTADAS	47
La educación, instrumento para la generación de igualdad de oportunidades de las niñas y los niños	47
La Educación: un derecho de los niños, una obligación del Estado y una responsabilidad de todos	60
La dinamización de los espacios públicos locales y su relación con los procesos educativos: El Programa Todos por la Educación	70
La Educación Interdimensional: El desafío del Programa Crescer	79

La educación motor del desarrollo integral de las comunidades rurales: El Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT)	87
Una educación equitativa para una sociedad igualitaria : Modelos escolares para la equidad (MEPE)	97
Fortalecimiento de organizaciones comunitarias: un camino para aportar en la construcción de desarrollo y democracia. Fondo de cofinanciación para Comunidades Urbanas (FOCUS)	106
Institutos técnicos Agropecuarios y Forestales: Un modelo pedagógico para contextos rurales	113
Apadrinamiento de Escuelas (Falconbridge)	121
ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS DOCUMENTADAS Y APRENDIZAJES PARA LA GESTIÓN DE LAS FUNDACIONES PERTENECIENTES A REDEAMÉRICA	129
Las problemáticas vinculantes	129
Tipos de Intervenciones que articulan Desarrollo de Base y Educación	133
Ubicación de las experiencias en la matriz de relaciones	140
Características de los procesos de desarrollo de base vistos como intervenciones en educación	143
Formas de vinculación de los actores y tipologías de gestión de las fundaciones	149
Retos que se desprenden del presente estudio	151

© Fundación Empresarios por la Educación
Marzo de 2008

Fundación Empresarios por la Educación - Colombia

Guillermo Carvajalino (hasta diciembre de 2007)
María Piedad Cuevas (a partir de febrero de 2008)

Director Ejecutivo

Patricia Camacho Álvarez
Coordinadora Programas Nacionales

Equipo Técnico

Istar Jimena Gómez Pereira
Coordinadora del proyecto Desarrollo de Base y Educación

Olga León
José Darío Herrera

Consultores

Bernardo González
Yara Prada
Diseño y montaje

Fundación Interamericana

Juanita Roca
Representante para el Programa Corporativo



PRESENTACIÓN

RedEAmérica es una alianza innovadora nacida en el sector empresarial, que hace del desarrollo de base centrado en la gente la piedra angular de un movimiento a gran escala para reducir la pobreza en las Américas. Su premisa, que consta de dos elementos, es simple: En primer lugar, la población pobre ya ha elaborado estrategias de base para mejorar su vida mediante sus propias organizaciones comunitarias. Sus conceptos de proyectos de autoayuda, presentes por todas partes en las Américas, señalan la senda de un programa de alivio a la pobreza a gran escala. En segundo término, las empresas podrían aumentar su grado de financiamiento, capacitación y otras ayudas complementarias para fortalecer a estas organizaciones comunitarias a fin de que puedan adelantar sus proyectos. El sector empresarial está presente en las comunidades a lo largo y ancho del hemisferio y nunca se encuentra alejado de estas poblaciones desesperadamente carentes. Las empresas cuentan con recursos financieros, habilidades de liderazgo y experiencia gerencial práctica para apoyar las estrategias de autoayuda de los pobres; en colaboración con las instituciones benéficas y el sector público, esta labor se podría llevar a cabo a escala masiva. En conjunto, todos estos programas de asistencia podrían constituir un movimiento de desarrollo que podría disminuir la pobreza, fortalecer a las comunidades y construir sociedades democráticas prósperas desde abajo hacia arriba.

Las fundaciones empresariales y empresas que pertenecen a la Red están consolidando su capacidad para financiar y apoyar a las organizaciones comunitarias. Aplicando un programa de aprendizaje coordinado por la Fundación Juan Minetti de Argentina, los miembros participan en visitas de intercambio, talleres regionales y estudios destinados a identificar las mejores políticas y métodos de apoyo al desarrollo de base y a estandarizar muchos instrumentos importantes tales como presupuestos, prácticas contables, medición de resultados, entre otros. Esta labor se encuentra directamente relacionada con los esfuerzos de la Fundación Corona de Colombia por

coordinar el desarrollo de una sólida capacidad de entrenamiento de la Red, que la sitúe en una posición de crecimiento. Las nuevas compañías y fundaciones corporativas que se van incorporando a RedEAmérica reciben orientación, capacitación e insumos de disponibilidad inmediata, que les permiten establecer y poner en operación sus propios programas de financiamiento y apoyo a las organizaciones de base.

En este contexto, la Interamerican Foundation, IAF, encargó a la Fundación Empresarios por la Educación la realización de un estudio que aportara a la comprensión entre los vínculos entre el Desarrollo de Base y la Educación. Este estudio tuvo como propósitos principales: 1. Identificar y documentar experiencias adelantadas por los miembros de RedEAmérica que vinculen el Desarrollo de base y la educación, 2. Construir un marco conceptual de las relaciones de articulación y de los resultados generados por experiencias que trabajen sobre la base de dicha vinculación. 3. Establecer relaciones así como identificar los posibles efectos en aprendizaje y socialización que se pueden generar por las intervenciones del desarrollo de base en el campo de la educación.

Este documento corresponde al Informe Final del estudio y se estructura en tres secciones. La primera, denominada “Hacia la construcción de un marco conceptual de las intersecciones entre el Desarrollo de Base y Educación”, desarrolla conceptualmente cada categoría, así como avanza en las posibles relaciones entre los campos. La segunda sección caracteriza nueve (9) experiencias documentadas. Y finalmente, en la tercera sección se analizan las experiencias, y se señalan algunos aprendizajes para la gestión de las Fundaciones pertenecientes a RedEAmérica.

Finalmente, en el anexo No. 1 se da cuenta del inventario y el proceso de selección de las experiencias de Desarrollo de Base y Educación de los miembros de RedEAmérica que son documentadas en el presente estudio. Los elementos metodológicos y las herramientas empleadas se describen en el Anexo Metodológico (Anexo 2). El inventario se adelantó con base en tres (3) herramientas: (i) fichas de inventario (Anexo 3), (ii) consulta de páginas web de las Fundaciones Empresariales e (iii) información documental disponible.

Sea esta la oportunidad para expresar en nombre de RedEAmérica y de la Fundación Empresarios por la Educación nuestro agradecimiento a los beneficiarios de los proyectos, a las instituciones educativas y a las organizaciones de base, por permitirnos conocer su realidad; a las Instituciones públicas y privadas, así como a las Fundaciones, Asociaciones e Institutos miembros de la Red que visitamos, agradecemos su hospitalidad, la disponibilidad de tiempo, el suministro de información y, fundamentalmente les agradecemos el habernos permitido conocer y compartir los procesos que han construido y los aprendizajes que han acumulado; a los miembros del Comité Asesor del Estudio y a los Asesores de la IAF por el aporte de sus inquietudes, de sus propuestas y de su experiencia. A todas y cada uno de las personas que nos acompañaron en la realización de este estudio, nuestro reconocimiento.

INTRODUCCIÓN

PROPÓSITOS Y ALCANCES DEL ESTUDIO

Este estudio, se desarrolló a partir de cuatro componentes:

Elaboración de un inventario de intervenciones de las fundaciones miembro de RedEAmérica

Se identificaron 152 experiencias en educación provenientes de 56 Fundaciones Empresariales miembros de RedEAmérica, de las cuales, 84 respondieron a los intereses del estudio. De acuerdo a los criterios previamente definidos se seleccionaron 10 experiencias para documentación y se documentaron nueve.

Documentación de experiencias

Este proceso se realizó a través de visitas en terreno, entrevistas con los protagonistas y documentación secundaria. Las experiencias seleccionadas fueron: En Argentina: Oportunidades educativas Comunitarias- Fundación Arcor; Juntos por la educación – Fundaciones Arcor y Minetti; En Brasil: Programa Crescer – Hedging Griffo; Todos por la educación – Instituto Camargo Correa; En Colombia: Fortalecimiento de Organizaciones Comunitarias - Fondo Focus Medellín; Institutos Técnicos Agropecuarios y Forestales – Smurfit Cartón de Colombia; Modelos Escolares para la Equidad – Fundación Empresarios por la Educación; En Ecuador: Apoyo a escuelas uni y pluridocentes del área rural – Fundación Esquel; Sistema de Aprendizaje Tutorial – WONG. En República Dominicana: Apadrinamiento de Escuelas – Falconbridge. Es necesario aclarar que por razones

técnicas de fuerza mayor, nos fue imposible incluir en la caracterización lo relacionado con la experiencia “Apoyo a escuelas pluridocentes del área rural” desarrollada por la Fundación Esquel.

Marco conceptual

Retoma las principales categorías propuestas por RedEAmérica: Desarrollo de Base –entendida como la capacidad de individuos y organizaciones para autoconvocarse, definir necesidades y alternativas para la superación de las problemáticas, formular, ejecutar y evaluar proyectos-; Capital Social –se refiere a las relaciones de confianza y asociatividad entre los diferentes actores de la sociedad civil-; Organizaciones de base y participación de los actores. En educación toma como elementos estructurales: los saberes y ambientes de aprendizaje; el currículo y las prácticas pedagógicas. Este marco conceptual reflexiona sobre los vínculos entre Desarrollo de Base y Educación, las concepciones de educación que este vínculo implica y señala elementos que caracterizan una intervención de esta naturaleza.

Socialización y difusión de resultados

Se han contemplado actividades de intercambio y discusión sobre los principales hallazgos y reflexiones con miembros de RedEAmérica y otros.

PRINCIPALES HALLAZGOS

Hacia la construcción de un marco conceptual de las intervenciones de desarrollo de base en educación

En este estudio se trabajó sobre dos categorías básicas: educación y desarrollo de base. La educación se asumió en un sentido amplio, a través del cual los niños y jóvenes no solamente adquieren habilidades, destrezas y conocimientos sino que desarrollan otros aspectos que los construyen como seres sociales e individuales. Se consideraron intervenciones que se desarrollan en la escuela o fuera de ella, bajo el supuesto de que todas ellas contribuyen a los procesos de socialización y aprendizaje de niños y jóvenes.

La educación se entiende como un conjunto de prácticas y concepciones que se orientan fundamentalmente hacia la formación del sujeto. La educación constituye el campo a partir del cual las sociedades posibilitan el acceso de los sujetos a los códigos culturales, a las prácticas económicas y a las normas que hacen posible la vida colectiva.

A su vez, las prácticas educativas se caracterizan por la presencia de tres elementos estructurales: 1. Los saberes que se transmiten y los ambientes que hacen posible su aprendizaje; 2. El currículo, o la forma en que se encuentran organizados los saberes para su enseñanza y aprendizaje y; 3. Las prácticas pedagógicas o las formas en que esos saberes se enseñan.

El Desarrollo de Base se entendió como "... la capacidad de los grupos y organizaciones de las poblaciones pobres para autoconvocarse, definir colectivamente sus necesidades, identificar las alternativas de acción más viables para la superación de sus problemas, formular y ejecutar programas y proyectos y evaluar sus logros y dificultades." ¹

El estudio identificó tres elementos estructurales que caracterizan el trabajo en torno al desarrollo de base: 1. La conformación y consolidación de procesos de organización comunitaria, 2. La construcción de capital social y 3. La participación activa de los actores y organizaciones de base en los ámbitos donde se discuten los temas de la vida pública.

El estudio identifica como conceptos comunes a los campos del desarrollo de base y de la educación el aprendizaje y la socialización. Estos conceptos se encuentran más explícitos en el campo de la educación, pero atraviesan claramente los conceptos de capital social, organizaciones de base y participación.

La educación y el desarrollo de base se vinculan a través de problemáticas educativas que se configuran como problemáticas del territorio. En las experiencias analizadas durante el estudio se identificaron, cuatro (4) problemáticas a partir de las cuales se articulan Desarrollo de Base y Educación:

- La formación de sujetos: Todas las experiencias apuntan a configurar procesos de construcción de subjetividad, tanto en los niños, niñas y jóvenes como en los actores del desarrollo de base, desde tres dimensiones. Una dimensión política, es decir, de construcción del sujeto como ciudadano participativo. Una dimensión local, de reconocimiento de la pertenencia del sujeto al territorio. Y una dimensión personal, es decir, de construcción de la identidad del sujeto.
- La formación de capital social: El desarrollo de base aporta al desarrollo de la capacidad en las comunidades para comprender sus problemáticas en un contexto más amplio que aquel que, ligado al marginamiento, las interpreta como la simple presencia de carencias y deficiencias que deben ser suplidas por agentes externos a las comunidades. La formación del capital social se presenta cuando las comunidades se organizan en torno a las dificultades o problemáticas educativas que presenta el contexto, para solucionarlas desde una perspectiva que implica la corresponsabilidad frente a los procesos educativos.
- La construcción de ambientes escolares y extraescolares que favorezcan los aprendizajes de los niños y niñas: Las experiencias documentadas muestran que las intervenciones en el desarrollo de base y la educación no se reducen a la implementación de acciones de refuerzo y apoyo a las prácticas pedagógicas escolares, sino que tienen que ver, en una medida importante, con la configuración de espacios para que los niños, las niñas y los jóvenes tengan acceso a la cultura y a la recreación y puedan, a partir de ellos, construir formas de participación y de incidencia en el desarrollo de sus comunidades.

¹ www.RedEAmérica.org/ ¿Qué es el desarrollo de base?

- El aprendizaje de los códigos o saberes escolares: Existen experiencias de Desarrollo de Base y Educación que focalizan su acción en la institución escolar y lo hacen de manera expresa para incidir en la calidad de los aprendizajes escolares. Estas experiencias se configuran alrededor de tres problemáticas principales: 1. la cualificación del profesorado. 2. la apertura de la escuela al contexto local. 3. la interacción de los saberes escolares con los saberes extraescolares.

A partir de las experiencias documentadas se encontraron tres formas de intervención de Desarrollo de Base y Educación, todas ellas implican la coexistencia y relación de las lógicas de lo privado, lo local y lo público.

- Intervenciones que tienen por objetivo que las comunidades mismas definan las problemáticas educativas presentes en su territorio y que, a partir de ellas, generen prácticas de desarrollo de base ligadas a la participación en escenarios de construcción de políticas públicas.
- Intervenciones que tienen por objetivo apoyar el trabajo pedagógico que realizan las instituciones escolares en las comunidades. Aquí se trata, específicamente, de acciones que apuntan al fortalecimiento de la escuela para incidir, a través de ella, en el desarrollo de base.
- Intervenciones que tienen por objetivo incidir en la apertura y cualificación de ambientes educativos en las comunidades.

Se identificaron como características de las intervenciones de desarrollo de base en educación, las siguientes:



CARACTERÍSTICAS DE LAS INTERVENCIONES DE DESARROLLO DE BASE EN EDUCACIÓN

- Las intervenciones pretenden dar respuesta a problemáticas locales asociadas al aprendizaje y la socialización de niños y jóvenes, tanto, desde la condición de estudiantes como desde la de actor social.
- Existe un trabajo conjunto entre los actores del desarrollo de base y educativos en la identificación y priorización de las problemáticas, o en la construcción y ejecución de planes de acción conjuntos.
- Las organizaciones de base participan activamente en el campo de la educación bien porque ellas proponen y lideran acciones que entran a resolver problemáticas socioeducativas o específicas de la escuela, o bien porque son convocadas por los modelos educativos y pedagógicos innovadores, abiertos a los contextos locales.
- Estas organizaciones se cualifican en los niveles de conocimiento que tienen del territorio; en la toma de decisiones; en su capacidad de planeación, intervención y gestión y en sus niveles de participación.
- Promueve el fortalecimiento del vínculo comunidad - escuela - estado - sector privado, alrededor de la educación, lo que implica que funcionan en el nivel meso de intervención.

A partir del análisis que se realiza en el estudio se identificaron como retos para RedEAmérica entorno a la articulación entre Desarrollo de Base y Educación, los siguientes:

- Fortalecer la articulación entre las organizaciones comunitarias y las instituciones educativas.
- Las Fundaciones miembros de RedEAmérica pueden jugar un papel de mediación tanto en los temas centrales del desarrollo de base como en los de educación, sin que se confundan las especificidades de cada campo.
- Explorar con mayor nivel de profundidad las posibilidades de articulación entre organizaciones comunitarias de base e instituciones educativas entorno a la formación ciudadana y construcción de democracia.
- Aportar al fortalecimiento de la capacidad de interlocución de las organizaciones comunitarias de base frente a los temas educativos, sus problemáticas y soluciones.
- Promover la articulación entre los saberes locales, disciplinares y para el trabajo, tanto en las organizaciones de base como en las prácticas educativas.
- Evaluar los resultados y el impacto social de las intervenciones del desarrollo de base en educación y revisar el papel que las organizaciones de base han cumplido en esas intervenciones.
- El principal reto que enfrenta RedEAmérica consiste en aumentar los niveles de interlocución de las organizaciones de base e instituciones educativas en los niveles y ámbitos en los que se discuten y toman decisiones de política pública.

HACIA LA CONSTRUCCION DE UN MARCO CONCEPTUAL DE LAS INTERSECCIONES ENTRE DESARROLLO DE BASE Y EDUCACIÓN

En esta sección se presenta un marco conceptual de la relación entre los campos del desarrollo de base y la educación, este marco es una aproximación a un proceso que RedEAmérica continuará afinando a partir del intercambio de experiencias, del debate propositivo, y fundamentalmente de la construcción colectiva del quehacer de RedEAmérica alrededor de la educación y el desarrollo de base.

Para comenzar este apartado, es necesario recordar que, las recientes dinámicas de desarrollo particularmente de los países latinoamericanos, son el reflejo de la confluencia de las realidades políticas, económicas, sociales y culturales de estos países. Diversos estudios, presentan indicadores que evidencian un alto porcentaje de nuestras poblaciones en condiciones de pobreza², visibilizan Estados que preocupados por tales condiciones, a través de las políticas públicas realizan intervenciones “reparadoras” que son aún insuficientes para la atención de las necesidades sociales, ratificando una vez más que el crecimiento económico no necesariamente se traduce en mejoramiento de las condiciones de vida y de bienestar de las poblaciones.

En estos escenarios la activa participación de actores públicos y privados³ en la concertación de objetivos comunes y en la ejecución de acciones colectivas dirigidas a la generación de condiciones de equidad, de reducción de la pobreza y de inclusión social, son esfuerzos no solamente bien-

² Para citar un ejemplo, en el caso colombiano, cifras referidas al año 1999, indican que cerca del 64% de la población es pobre, en tanto que el 23% vive en extrema pobreza (Banco Mundial, 2002). De otra parte, el Índice de Desarrollo Humano que en 1990 era de 0,711 pasa a 0,776 en 1997, para luego descender a 0,759 en 1999 y nuevamente ubicarse en 0,771 en 2001, es decir en niveles similares a los alcanzados a mediados de la década del 90. (Informe sobre la pobreza en Colombia. Washington D.C. Publicaciones del Banco Mundial)

³ Nos referimos a: el Estado, la Sociedad Civil, las Organizaciones de Base, el Sector Empresarial

venidos sino necesarios para el mejoramiento de las condiciones de vida de nuestros países. En tal contexto la educación adquiere especial relevancia, no solamente entendida como uno de los instrumentos que contribuyen a la movilidad económica y social⁴ de las poblaciones, sino también como una herramienta para la generación de igualdad de oportunidades, y fundamentalmente como un interés común y articulante, capaz de convocar y asociar a diversos actores, así como también capaz de dinamizar y potenciar otros factores determinantes de los procesos de desarrollo.

El papel central que ha venido tomando la educación como factor movilizador del desarrollo social ha conllevado la emergencia de múltiples opciones educativas así como el surgimiento de iniciativas locales para la formación de los sujetos. Esta situación ha provocado también un cambio en el rol tradicional atribuido a la escuela pues, si bien continúa asumiendo responsabilidades de primer orden en el proceso formativo de los niños, niñas y jóvenes, las condiciones cambiantes le exigen innovación tanto en las herramientas pedagógicas propias del proceso de enseñanza aprendizaje, como en la pertinencia y flexibilidad de los contenidos curriculares, en la adopción de las áreas que conforman el plan de estudios, en la revalorización de los roles del estudiante, el docente y la misma escuela, al igual que en la participación de otros actores en las instancias propias del gobierno escolar. De otra parte, la situación socioeconómica que influye en los problemas de aprendizaje y en las posibilidades de inserción y reinserción en el sistema educativo, requiere la solución de asuntos que se manifiestan en la escuela, pero que la trascienden, y ratifican la conveniencia de establecer relaciones de colaboración con otros actores sociales. Al estar inserta en una comunidad, la escuela, en muchos casos, se convierte en otro actor social local que participa de las dinámicas locales.

La preocupación por la educación no es algo nuevo para las comunidades, lo que si ha cambiado es la manera como ellas participan actualmente en la educación, la gestión que adelantan para movilizar actores y para obtener recursos con los cuales atender las problemáticas socioeducativas, las asociaciones y alianzas en las que participan, la búsqueda de mecanismos para posicionar el tema educativo en los espacios de discusión de la problemática local y de la política pública, la receptividad de las comunidades a las convocatorias públicas y privadas que apoyan proyectos educativos, así como el conocimiento y manejo que han adquirido de los asuntos relativos a la educación y a la escuela.

Estas nuevas formas de participación, les permite a las comunidades un conocimiento directo de la realidad educativa de sus localidades, la participación en la planeación y ejecución de los proyectos y el consiguiente empoderamiento. Tanto las organizaciones de base como las familias interactúan directamente con los estudiantes, ejercen su rol de agentes socializadores y de aprendizaje; contribuyen armonizando la dinámica escolar con la dinámica familiar, para obtener los logros académicos, personales y ciudadanos de los estudiantes; se convierten en facilitadores de las relaciones entre otros agentes públicos y privados con la escuela, en algunas oportunida-

⁴ Retomando a F. Nanzer, "... movilidad social se llama a aquella posibilidad de desplazarse de la clase en la que una persona nació, ascendente en el caso de superar la condición inicial ..." en Cuestión social y escenarios sociales, Ponencia en Taller de intercambio en el marco de la iniciativa Juntos por la educación.

des son también mediadores entre los alumnos y docentes, entre docentes y padres de familia. Simultáneamente la participación de los diversos actores locales en estos procesos, posibilita que las acciones en educación sean más pertinentes a las necesidades locales tanto de los niños y adolescentes como de las instituciones educativas y de las organizaciones que participan de los proyectos, posibilitando tanto la construcción de ambientes de aprendizaje más favorables para los niños y niñas como la participación de los actores en espacios de concertación y en la construcción de agendas públicas locales.

En fin, la educación y los asuntos escolares, trascienden el espacio de la escuela, no solamente por el cambio de roles tanto de la escuela como del sector público, el sector empresarial y las organizaciones de base, como agentes educativos, sino también por el sentido y el papel de la educación en la construcción de las sociedades y su contribución al desarrollo local. En este sentido, es de particular importancia para RedEAmérica comprender las intersecciones que se pueden dar entre Desarrollo de Base y Educación. Los siguientes apartados nos ayudan a establecer los elementos estructurales de cada uno de estos campos a partir de los cuáles podemos entrar a pensar las vinculaciones entre ellos.

ELEMENTOS ESTRUCTURALES DEL CAMPO DEL DESARROLLO DE BASE

El desarrollo de base surge como una posición o perspectiva alternativa a las concepciones y prácticas de desarrollo que prevalecieron en el mundo desde la segunda mitad del siglo XX, y que se caracterizaron por comprenderse así mismas como una serie de “etapas que es necesario recorrer para llegar a un final previamente conocido”.⁵ Desde esta mirada se asumía que existía “una positiva dinámica evolutiva dirigida al progreso” y que los obstáculos que surgían en la implementación de programas y proyectos de desarrollo en los países del sur eran fruto de la resistencia que oponían las dinámicas locales al progreso. El desarrollo, entendido en estos términos, implicaba un paso de lo tradicional, concebido como algo negativo a superar, a lo moderno, que era justamente el objetivo del desarrollo. En este sentido “el modelo industrial representa aquí la superación o destrucción de la sociedad tradicional”.⁶

Esta perspectiva fue criticada por dos posturas teóricas. En primer lugar, por el historicismo, que señaló que lo esencial del desarrollo “no es el punto de llegada sino el punto de partida, siempre diverso en función de los perfiles nacionales y locales específicos”.⁷ Para esta postura la historia ligada a los contextos es un punto de partida fundamental, de manera que no se privilegia el progreso como una finalidad en sí mismo, sino el carácter endógeno del desarrollo, es decir, el carácter particular que cobra el proceso de desarrollo en su articulación con las dinámicas locales. En segundo lugar, por la postura estructuralista, al señalar que el desarrollo, tal y como lo plantea

⁵ Gallicchio, Enrique: Concepción, aplicación y resultados del empoderamiento en América Latina. Teorías del desarrollo y desarrollo local en América Latina. Seminario Internacional Los enfoques del empoderamiento y los derechos. Luchando juntos contra la pobreza. Montevideo 2002. p. 8. En: http://www.desarrollolocal.org/documentos/nuevos_docs/Gallicchio_Empoderamiento.doc

⁶ Ibíd.

⁷ Ibíd.

el evolucionismo, abstrae el proceso de las relaciones de dominación que de hecho existen en las sociedades y en los contextos. Para los teóricos de esta línea, “el sistema se reproduce constantemente y el margen de acción es únicamente revolucionario, de destrucción del sistema. No existe la idea de desarrollo del sistema”.⁸ Estos dos paradigmas tuvieron vigencia entre los años 70 y 80.

Al cuestionar la idea de un desarrollo del sistema y la idea de que el desarrollo se pueda dar sin tomar en cuenta las dinámicas locales, el estructuralismo y el historicismo interrogaron la idea misma de desarrollo, al menos en cuanto éste se identificó plenamente con la concepción evolucionista. Al hacerlo posibilitaron la construcción de una mirada crítica en torno al desarrollo y, sin embargo, fueron insuficientes para la reconfiguración de las prácticas de desarrollo que se encontraban en auge, dada la primacía de la perspectiva evolucionista en la formulación de las políticas públicas.

El problema en torno a la construcción del desarrollo en los países del sur no era, según lo anterior, un problema teórico, sino fundamentalmente un problema práctico. Como lo señala Rodrigo Villar, “la insatisfacción general con los resultados de los modelos de desarrollo prevaletentes en América Latina, así como la persistencia de la pobreza y la agudización de las tensiones sociales y de la brecha distributiva han contribuido para que nuevas voces se sumen a la búsqueda de estrategias alternativas de desarrollo”.⁹ De este modo aparecieron, entre los años 80 y 90, todo un conjunto de prácticas en torno al desarrollo desde las cuáles se empezó a explorar la dimensión local de este proceso, y se empezó a apuntar al empoderamiento de los actores locales. Se reconoció, así, que la participación de los actores y el diálogo con las prácticas y saberes locales eran claves para la identificación de problemas y la construcción de soluciones relevantes para los contextos, con lo cual aparece un cuestionamiento directo de las prácticas ligadas a la concepción evolucionista del desarrollo:

“A diferencia de esa perspectiva asistencialista y paternalista (...) los promotores del desarrollo de base trabajan con los pobres y no sólo por los pobres; apoyan, financian y acompañan proyectos colectivos elaborados por las organizaciones de base y no satisfacen directamente las necesidades de las comunidades pobres; enfatizan el fortalecimiento organizacional y el desarrollo de capacidades colectivas en vez de promover la acción individual aislada; fomentan la participación ciudadana, el empoderamiento y la corresponsabilidad de las poblaciones organizadas de bajos recursos en todos los aspectos de la vida social y política para contrarrestar así la pasividad y el paternalismo; promueven la sostenibilidad de los proyectos para evitar crear una continua dependencia hacia las entidades donantes; y fomentan la creación de ciudadanía, capital social y la ampliación del espacio público de manera que se genere un ambiente propicio para que las organizaciones de base participen con su propia voz en la orientación de los destinos de su localidad, región y país”.¹⁰

⁸ Ibíd.

⁹ Villar Rodrigo: Niveles de intervención en el desarrollo de base. Red Interamericana de Fundaciones y Acciones Empresariales para el Desarrollo de Base. Bogotá. 2004.

¹⁰ Ibíd.

En este sentido, se cuestiona que sean agentes externos a las comunidades los que se encuentren en capacidad de decirle a los actores locales cuáles son sus necesidades de desarrollo, y cuáles son las vías para alcanzarlo. El desarrollo de base surge, entonces, como un conjunto de prácticas que cuestionan las posturas hegemónicas en torno al desarrollo y que se denominan así por subrayar que “los proyectos que financiamos están concebidos y son administrados por la población local que trata de resolver por sí misma los problemas de su comunidad, no por personas de fuera que deciden que lo que se necesita es planificación familiar, o educación, o presas hidroeléctricas, o atención de salud, o carreteras que conecten la explotación agrícola con el mercado o cualquiera de las demás ideas milagrosas que han surgido y que se han hundido en el fracaso durante la última mitad de siglo”.¹¹

El desarrollo de base se define por apuntar al “empoderamiento y fortalecimiento de la capacidad de acción colectiva de las comunidades pobres y de los grupos excluidos, para que sean éstos mismos quienes participen en la solución de sus problemas y concierten con diferentes actores e instituciones la orientación de políticas y programas sociales que les sean beneficiosos”.¹² Con esta mirada, el trabajo en torno al desarrollo de base se estructura alrededor de un interés fundamental: el de generar en las comunidades pobres una capacidad de acción colectiva, a través de su organización, que les permita incidir en las problemáticas que los afectan.

Para ello, se plantea la necesidad de que el desarrollo de base configure, para las comunidades posibilidades de relación y establecimiento de vínculos a tres niveles: el nivel micro, el nivel meso y el nivel macro. Esto significa, que no sólo se espera que las comunidades se organicen a su propio nivel estableciendo vínculos y relaciones democráticas entre ellos, sino que puedan participar en una lógica más amplia, que los vincule, horizontalmente con otras organizaciones de la sociedad civil, y verticalmente, con instituciones del Estado e instancias formuladoras de políticas públicas. En este sentido, el desarrollo de base se plantea en función de dos finalidades específicas, a saber:

- a. “Fortalecer las capacidades de las organizaciones de las comunidades pobres para que puedan participar eficazmente en sus propias organizaciones, en alianzas con organizaciones diversas y en espacios públicos donde se toman las decisiones que afectan sus vidas”.¹³
- b. “Desarrollar ambientes favorables e instituciones de interés público gubernamentales y no gubernamentales para facilitar a las organizaciones de base el acceso a redes ricas en recursos y su participación en la deliberación y concertación públicas”.¹⁴

¹¹ Breslin, Patrick: Al margen de Newton: metáforas para el desarrollo de base. Revista Desarrollo de base. Vol 25. No. 1. Fundación Interamericana.

En: http://www.iaf.gov/publications/publications_text_sp.asp?journal_id=1&pageLevel=content&pub_id=48&pub_year=2004&toc_id=24&cont_sort_order=1

¹² Villar Rodrigo: Orientaciones estratégicas para el desarrollo de base. Red Interamericana de Fundaciones y Acciones Empresariales para el Desarrollo de Base. Bogotá. 2004.

¹³ *Ibíd.*

¹⁴ *Ibíd.*

Finalidades de las que, a su vez, se desprende un conjunto articulado de objetivos en el desarrollo de base:

- Apoyar el desarrollo de las capacidades de acción colectiva de las organizaciones de base para generar sostenibilidad.
- Facilitar el aprendizaje social en el curso de los proyectos.
- Garantizar la participación de las diversas voces en el proceso de toma de decisiones.
- Apoyar la construcción de puentes para superar la exclusión, la pobreza y la fragmentación social.
- Apoyar proyectos continuos y encadenados en una visión de largo plazo.
- Generar círculos virtuosos entre procesos de generación de capacidades y resultados tangibles para las comunidades.
- Vincular el desarrollo de base con el desarrollo local.
- Fortalecer la capacidad de control y apropiación de las comunidades sobre sus proyectos, no suplantarlas.
- Promover instituciones y espacios públicos que faciliten la participación, inclusión y articulación de organizaciones de base con diversos actores sociales.¹⁵

Con este horizonte, podemos identificar tres elementos estructurales que caracterizan el trabajo en torno al desarrollo de base: la conformación y consolidación de procesos de organización comunitaria, la construcción de capital social y la participación activa de los actores y organizaciones de base en los ámbitos donde se discuten los temas de la vida pública.



¹⁵ Ibid.

Expondremos a continuación cada uno de estos elementos con el fin de comprender su entrecruzamiento con los elementos estructurales que caracterizan los procesos educativos y pensar así en las posibles líneas de intersección entre Desarrollo de Base y Educación.

Conformación y consolidación de procesos de organización comunitaria

El desarrollo de base parte de admitir que las problemáticas que afectan a las comunidades sólo se pueden comprender y solucionar a cabalidad si son las mismas comunidades quienes las identifican y se organizan para llevar a cabo acciones tendientes a superarlas. Se reconoce con ello que las problemáticas que se dan en las comunidades se encuentran atravesadas por estructuras sociales, económicas y políticas que implican, para su solución, la reconstrucción de la totalidad del tejido social. Según esto, la solución a las problemáticas locales no puede consistir en paliar, a través de acciones puramente puntuales, los diversos problemas que emergen en la cotidianidad de las comunidades, sino en construir una capacidad colectiva de acción que posibilite la articulación de los entornos comunitarios al contexto local, a las dinámicas culturales y económicas globales y al ámbito de construcción de formulación de las políticas públicas.

Se trata, entonces, de que las comunidades transformen, desde sí mismas, las redes de relaciones que les impiden leer, comprender e interpretar sus problemáticas, de tal modo que conciban su solución como posibilidades de desarrollo. Al respecto, las investigaciones muestran que dada la escasez de recursos en el territorio y el aislamiento de las comunidades pobres de los procesos económicos, políticos y sociales predominantes, éstos tienden “a participar más en asociaciones y, en ese sentido, a tener “más” capital social que otros sectores socioeconómicos” (...) toda vez que “el débil acceso a los mecanismos del mercado —debido a la pobreza— y a los recursos estatales —debido a la marginalidad política— lleva a que los sectores de menores ingresos tengan que acudir a ellos mismos para garantizar toda una serie de bienes, servicios y apoyo social”.¹⁶

Las organizaciones de base se constituyen a partir del establecimiento de vínculos de solidaridad entre los actores comunitarios y su objetivo es el bien común. De este modo, se convierten en un factor clave en la construcción y circulación de saberes y prácticas para el desarrollo de los contextos locales. Esto porque, en primer lugar, las organizaciones de base posibilitan la construcción intencionada de las dimensiones política, económica y cultural de la vida comunitaria, en procesos que posibilitan la toma de conciencia de las comunidades respecto a los procesos sociales macro en medio de los cuales se encuentran inmersas. En segundo lugar, porque los procesos de autogestión adelantados por las organizaciones de base poseen un alto contenido pedagógico, en tanto recontextualizan las historias y prácticas culturales de los actores sociales, generan nuevas redes de relaciones y favorecen procesos de inclusión de las comunidades a partir de su contacto con otras organizaciones y otras instancias e instituciones vinculadas a distintos

¹⁶ Albertini, Javier: Capital social, organizaciones de base y el Estado. Recuperando los eslabones perdidos de la sociabilidad. Ponencia preparada para la Conferencia Regional sobre capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe. CEPAL. 2001.

sectores de la sociedad. En tercer lugar, las organizaciones de base favorecen la distribución de los recursos disponibles en la medida en que posibilitan la construcción de vínculos verticales entre las comunidades y las instituciones que regulan la vida en sociedad, con lo cual hacen extensivas las oportunidades a más sectores sociales. En cuarto lugar, las organizaciones de base tienen la posibilidad de incidir, gracias al saber acumulado desde sus prácticas de autogestión, en la formulación de políticas públicas que tomen en cuenta las perspectivas locales.

Ahora bien, los procesos de organización comunitaria no se realizan a contracorriente de las desigualdades y tensiones que posee la sociedad en su conjunto. Por ello sus procesos de constitución y consolidación son complejos, la mayoría de las veces marginales y conllevan conflictos. En este sentido podemos identificar al menos cuatro niveles de organización comunitaria en los cuales se pueden enmarcar la pluralidad de procesos que se desarrollan en los entornos locales. Un primer nivel en el cual las comunidades no cuentan con formas organizativas propias que les permitan incidir en sus problemáticas sino que las llevan a depender del asistencialismo o de las prácticas paternalistas de ciertas instituciones. Un segundo nivel en el cual las comunidades cuentan con formas organizativas incipientes que no logran consolidar. Un tercer nivel en el cual las organizaciones de base tienen una presencia consolidada en las comunidades pero sus resultados aún no son efectivos frente a las problemáticas del contexto. Y un cuarto nivel que se caracteriza por la presencia de organizaciones de base consolidadas y con capacidad para incidir de manera significativa en el desarrollo local, gracias a las múltiples interacciones que generan tanto al interior de su contexto, como entre éste y otras instituciones o instancias claves para el desarrollo. (Ver tabla 1.)

Los distintos niveles de organización expresan un movimiento dinámico de construcción y fortalecimiento de las capacidades de acción colectiva de las comunidades para enfrentar sus necesidades, el cual puede leerse desde diversas perspectivas. Así, por ejemplo, en palabras de Ricardo Delgado¹⁷, la acción colectiva de las organizaciones depende de los cambios del sistema político,

TABLA 1. NIVELES DE ORGANIZACIÓN COMUNITARIA	
1 NIVEL	Las comunidades no cuentan con formas organizativas propias. Dependen del asistencialismo o de las prácticas de ciertas instituciones.
2 NIVEL	Las comunidades cuentan con formas organizativas incipientes que no logran consolidar. Dependen de iniciativas ajenas al propio territorio.
3 NIVEL	Las organizaciones de base tienen una presencia consolidada en las comunidades pero sus resultados aún no son efectivos frente a las problemáticas del contexto.
4 NIVEL	Organizaciones de base consolidadas y con capacidad para incidir de manera significativa en el desarrollo local.

¹⁷ Intervención en la tertulia temática sobre Desarrollo de base, las intervenciones de desarrollo de base que generan impacto en el sector educativo y su relación con el fortalecimiento del capital social, en la Fundación Empresarios por la Educación, octubre de 2005.

de los marcos normativos y legales que promueven la participación; complementa afirmando que el fortalecimiento de las capacidades de acción colectiva tiene que ver con la manera como ella se organiza, como planifica su acción, como moviliza los recursos y en general la manera como las organizaciones sociales logran establecer las estructuras de alianzas y redes que les permite construir y generar transformaciones en la vida social, teniendo en cuenta sus creencias, sus valores y sus significados.

Las capacidades colectivas se definen también como "...las habilidades, destrezas y conocimientos de las organizaciones, que les posibilita mantenerse vigentes, aportar a la disminución de la pobreza y a la ampliación de la democracia"¹⁸. Son estas capacidades, las que determinan las posibilidades de cooperación entre los diversos actores en función de la solución de problemas, de la superación de necesidades y de la transformación de realidades adversas.

El desarrollo de base implica así, por un lado, apuntar a la construcción y al fortalecimiento de las organizaciones de base como una forma de promover la autonomía y participación de las comunidades y, por el otro, consolidar el trabajo conjunto entre las organizaciones de base y otros actores del desarrollo para propiciar la constitución de redes y los aprendizajes y experiencias que favorezcan la autogestión comunitaria. En últimas, las organizaciones de base se constituyen en un factor de transformación de las comunidades en la medida en que se estructuran para hacer posible el cambio social. Las organizaciones de base generan, entonces, cambios en identidades y amplían los horizontes de las comunidades en cuanto favorecen "...la ampliación de las relaciones horizontales y verticales de las comunidades, de la información y del conocimiento que provienen desde el exterior, y de la consecuente construcción de nuevas experiencias e intereses".¹⁹

La construcción de capital social para el desarrollo de base

Mientras que las perspectivas tradicionales del desarrollo sostienen la baja capacidad que poseen los pobres para articularse a las iniciativas de desarrollo, "la experiencia muestra que en muchas sociedades los pobres son los que se encuentran en relaciones y comunidades con niveles de capital social que son muchos más altos que el de las elites o los sectores medios de la sociedad (Pantoja, 1999; Narayan, 1999). Esto se explica porque la sociabilidad es una parte esencial de las estrategias de vida de aquellos sectores que cuentan con muy pocos recursos de otro tipo. La sociabilidad bajo estas circunstancias deja de cumplir con los criterios más románticos de la acción voluntaria, realizada en los tiempos de ocio. La participación y la organización popular en muchos contextos y situaciones, cumplen la función de asegurar los ingresos, bienes y servicios cruciales para sobrevivir".²⁰

El desarrollo de base se definiría, también, por el aprendizaje y la producción de capital social en las comunidades, por el establecimiento de vínculos horizontales fuertes entre personas y orga-

¹⁸ RedEAmérica: *Evaluación para el desarrollo de base*. 2005. p.147

¹⁹ Albertini, Javier: Op. Cit.

²⁰ Albertini, Javier: Op. Cit.

nizaciones y por la generación de normas “compartidas de reciprocidad y confianza, las cuales facilitan la cooperación y la coordinación entre sus miembros”. Con ello se afirma que “el desarrollo de base requiere articular los lazos de solidaridad existentes dentro de los grupos excluidos con puentes que les permitan el acceso a recursos disponibles en el resto de la sociedad”.²¹ Así, el concepto de capital social propone una nueva mirada sobre el desarrollo, que parte de considerar que la democracia y el crecimiento económico sólo se hacen posibles si las prácticas económicas y las instituciones políticas reconocen y revitalizan los vínculos sociales existentes entre los sujetos.

El capital social se genera a partir de las redes sociales constituidas, por lo cual requiere dos elementos esenciales para su constitución: la confianza y la reciprocidad. La primera hace referencia a una actitud de apertura hacia los otros y sus posibilidades. En palabras de Francisco Herreros: “confianza social o confianza generalizada, confianza en extraños, en desconocidos acerca de los que se carece de información respecto de si son o no dignos de confianza”.²² La reciprocidad, por su parte, tiene que ver con la capacidad que tienen las redes sociales para crear y mantener un sistema implícito de normas y de expectativas que regulan el accionar de los distintos agentes que participan del desarrollo de base.

Según lo anterior, el capital social toma forma allí donde las personas se organizan para llevar a cabo acciones colectivas; y por ello, la “posibilidad de su aparición depende del grado de confiabilidad del entorno social, las necesidades actuales de los individuos y el grado de cercanía de las redes sociales”.²³ A través de la red de relaciones sociales, los actores comunitarios pueden acceder a otras formas de capital como el capital económico, el capital cultural y el capital simbólico. Por esta razón, puede decirse que la relación social posibilita que los actores reclamen el acceso a los recursos a los cuales tienen acceso otros actores que hacen parte de su misma red.

Al nivel del desarrollo de base, el capital social reside “no sólo en el conjunto de las redes de relaciones interpersonales diádicas, sino en las estructuras que forman la institucionalidad de cooperación comunitaria, es decir, en el sistema sociocultural propio de cada comunidad, en sus estructuras de gestión y sanción”.²⁴ Así, en un entorno local, la capacidad de acción y de incidencia de las distintas formas de organización comunitaria tiene que ver con el capital social que se ha decantado como propiedad de toda la comunidad. En este sentido se puede afirmar que “las capacidades locales para el desarrollo surgen del aprendizaje nacido de la interacción y de la acumu-

²¹ Villar Rodrigo: Niveles de intervención del desarrollo de base. Red Interamericana de Fundaciones y Acciones Empresariales para el Desarrollo de Base. Bogotá. 2004.

²² Herreros Vásquez, Francisco: ¿Por qué confiar? Formas de creación de confianza social. En: <http://www.ejournal.unam.mx/rms/2004-4/RMS04401.pdf>

²³ Forni, Pablo; Siles, Marecelo; Barreiro, Lucrecia: ¿Qué es el capital social y cómo analizarlo en contextos de exclusión social y de pobreza? En: <http://www.jsri.msu.edu/RandS/research/irr/rr35.html>

²⁴ CEPAL: El capital social campesino en la gestión del desarrollo rural. p. 41. En: www.eclac.cl/publicaciones/xml/0/11700/Capitulo_1.pdf

lación de capital social”,²⁵ en tanto no son el fruto de la acumulación de acciones o capacidades individuales, sino de capacidades que surgen como efectos de redes de cooperación constituidas.

En las intervenciones de desarrollo de base en educación documentadas en este estudio, la generación y la acumulación de capital social, se evidencia en las capacidades de los individuos, de las organizaciones y de las instituciones, de producir al interior de cada uno de ellos y entre ellos, vínculos de confianza, lealtad, cooperación, solidaridad y compromiso, como soporte de la construcción de sus propias reglas, roles, normas y formas de asociación, posibilitando la compensación de carencias o deficiencias y facilitando la acción colectiva a través de la construcción de redes de auto ayuda.²⁶

La participación de los actores y organizaciones de base

Por participación entendemos la capacidad que poseen los actores locales de incidir en sus propias vidas, de orientar el desarrollo desde sus propias perspectivas propiciando procesos de construcción de identidades, de cultura y de formas de acción política. Esto es, que si bien no se puede desconocer que las dinámicas culturales, políticas y económicas de los sectores sociales marginados se encuentran determinadas hasta cierto punto por las estructuras sociales que operan por encima de ellas, también es cierto que los actores sociales poseen márgenes de acción desde los cuales pueden transformar sus entornos para hacer de ellos espacios para la reivindicación de sus derechos y para la construcción de proyectos propios de vida.

Las acciones del desarrollo de base, desafían, por decirlo así a las acciones de desarrollo que implementan los profesionales de este campo, que responden a un diseño previo del proyecto sin participación de los actores locales y que, al fracasar, conllevan un juicio sobre las comunidades y su cultura como opuestas al desarrollo. Precisamente, las acciones de base buscarían enseñar que “con frecuencia, son precisamente los valores de la cultura local los que impulsan el éxito de los proyectos”.²⁷ El desarrollo de base presupone así, que los actores locales “saben actuar en su medio, conocen los códigos”²⁸ que regulan las relaciones en los contextos comunitarios por lo cual se constituyen en agentes claves de desarrollo que ponen en relación “diferentes lógicas, saberes y relaciones de poder”.²⁹ Hablar de participación en el desarrollo de base significa entonces, reconocer que éste sólo es posible si en torno a él confluyen múltiples actores que encuentran la posibilidad de articular sus intereses en torno a la solución de las problemáticas locales:

²⁵ López Silvana; Tecco, Claudio: El papel de las instituciones formales e informales en la gobernabilidad local. Ponencia al Segundo congreso argentino de Administración Pública. Sociedad, Gobierno y Administración. En: <http://www.aaeap.org.ar/ponencias/congreso2/Tecco-Lopez.pdf>. p. 10

²⁶ Así se valida una vez más la definición de capital social como “... instituciones, organizaciones, actitudes, normas, valores presentes en la interacción de los individuos y organizaciones que facilitan o dificultan la acción colectiva” planteada por RedEAmérica en los documentos de Evaluación para el Desarrollo de Base, p. 148.

²⁷ Breslin, Patrick: Op. Cit.

²⁸ Gallicchio, Enrique: Op. Cit.

²⁹ *Ibíd.*

- a. El actor político administrativo, “constituido por el gobierno local, la agencias del gobierno nacional, las empresas públicas”. Este actor puede operar “a través de una lógica centralizada sectorial-vertical, lo más frecuente en nuestros países o descentralizada territorial-horizontal. Esta última forma de acción, que implica la ruptura del viejo orden de elaboración y gestión de políticas, supone también la existencia de redes locales-regionales, con algunos actores claves que operan como articuladores-nexos de esas redes. Pero en todo caso supone también procesos de empoderamiento, porque el cambio de lógica supone también un cambio en las relaciones de poder vigentes”.³⁰
- b. El actor empresarial, “constituido por la microempresa y el artesano, la pequeña y mediana empresa, la gran empresa”, que ante factores como la “desconcentración de actividades empresariales, la flexibilidad, la articulación con el entorno, la producción diferenciada, la calidad, la calificación de los recursos humanos” se ven en la necesidad de entrar en una relación directa con lo local, toda vez que “la competitividad crecientemente tiene una muy fuerte dimensión territorial”.³¹
- c. El actor socio-territorial, “comisiones de vecinos, organizaciones no gubernamentales, iglesias” y, por supuesto las organizaciones de base, que puede operar desde distintas lógicas, entre ellas:
 - La lógica reivindicativa, que apunta a la defensa de la calidad de vida de las comunidades, y que propone la movilización como forma primordial de participación. Esta lógica “prioriza la estrategia de presión y desdeña la estrategia de gestión”
 - La lógica del voluntariado, que busca satisfacer las necesidades básicas de una comunidad sin una contrapartida de los actores locales. Esta lógica prima en organizaciones de servicio, en su mayoría religiosas.
 - La lógica profesional, que supone la confluencia de diversos profesionales u organizaciones no gubernamentales en torno a las problemáticas de las comunidades para implementar acciones de intervención que requieren de una competencia técnica específica. Esta lógica “parte de objetivos y técnicas predefinidos” y hoy es objeto de debate su legitimidad, pues supone que sólo los profesionales son portadores de saberes, lo que conlleva un detrimento en el rol protagónico de los actores sociales.
 - La lógica política, que hoy se desplaza de la lógica del control a la lógica de corresponsabilidad en los proyectos de desarrollo. En resumen esta lógica presupone que “la acción local exige la superación de las lógicas que atraviesan los distintos sistemas: equilibrar la lógica vertical-sectorial con la horizontal-territorial, el establecimiento de redes que densifiquen la sociedad civil, la concertación institucional público-privada”.³²

³⁰ Ibid.

³¹ Ibid.

³² Ibid.



La participación como elemento estructural del desarrollo de base implica así el reconocimiento de la diversidad de actores, intereses, lógicas y saberes que entran en juego en los procesos de desarrollo, del conflicto como algo consustancial al encuentro de las diferentes perspectivas y miradas desde las cuales se construye el desarrollo y de la capacidad de las comunidades de generar formas para regularlo y convertirlo en factor de experiencia y aprendizaje social.

La participación se constituye así en un factor de empoderamiento de las comunidades en tanto posibilita que ellas y sus actores elaboren “respuestas diferenciadas con respecto a sus territorios”.³³ Como lo afirma Villar, “los procesos de empoderamiento son muy difíciles de mantener si no contribuyen a generar otro tipo de ganancias en las comunidades. A su vez, la resolución de problemas específicos sin voz y participación de la comunidad no crea el sentido de apropiación ni la capacidad de concertaciones necesarias en las comunidades para garantizar en el futuro nuevos ciclos de intervención ni la ampliación paulatina de la escala de acción de los mismos. Es decir, sin resultados concretos la participación se hace vacía, mientras que sin participación los resultados no serán sostenibles”.³⁴

Entendida en esta perspectiva, la participación es, al mismo tiempo, una condición del desarrollo de base y un resultado del mismo y, como tal, se lleva a cabo en dos niveles, generando diversidad de experiencias y aprendizajes para las comunidades. En primer lugar, en el nivel de la formula-

³³ Ibíd.

³⁴ Villar Rodrigo: Modelos y estrategias de intervención utilizadas por los miembros de RedEAmérica. Red Interamericana de Fundaciones y Acciones Empresariales para el Desarrollo de Base. Bogotá. 2004.

ción, implementación y evaluación de proyectos de desarrollo de base, toda vez que “la participación de diversas voces concertando sobre un proyecto es fundamental para su sostenibilidad. Este tipo de participación contribuye a iluminar diferentes aspectos y alternativas y a debatir sobre las mejores opciones, creando así un sentido de apropiación sobre el proyecto seleccionado”.³⁵ En segundo lugar en el nivel de conformación de redes sociales más amplias que se constituyen en espacios de deliberación pública y en instancias de interacción con otras instituciones sociales: agencias de formulación de política pública, organizaciones no gubernamentales, empresas. En este ámbito se vienen dando estrategias de descentralización y desarrollo local participativo que “requieren de comunidades capaces de negociar y concertar sus proyectos con las autoridades locales y exigir transparencia a los gobiernos locales en la distribución de los recursos”.³⁶

Para hacer de la participación una experiencia democrática, es clave que existan “unas instituciones públicas abiertas a la participación y que muestren a las organizaciones de base los beneficios de la participación por medio de respuestas concretas a sus demandas lo que contribuye a generar credibilidad en las instituciones, cualificación y ampliación de las formas de participación social y desarrollo de formas de gobernabilidad democrática”.³⁷ Como lo afirma Villar, no es suficiente con “pensar el desarrollo y la democracia sólo como el fortalecimiento de organizaciones y comunidades autocontenidas que pueden resolver por sí mismas sus problemas. Es necesario desarrollar la capacidad de coordinación, influencia y participación de esas organizaciones en cada uno de los niveles de intervención, y complementar esta tarea con la creación de un ambiente institucional en el que puedan desenvolverse y articularse estas organizaciones”.³⁸

ELEMENTOS ESTRUCTURALES DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

La educación es, para las sociedades democráticas, un conjunto de prácticas y de concepciones que se orientan fundamentalmente hacia la formación del sujeto. La educación, en este sentido, constituye el campo a partir del cual las sociedades posibilitan el acceso de los sujetos a los códigos culturales, a las prácticas económicas y a las normas que hacen posible la vida colectiva. La educación, según esto, cumple una doble función. En primer lugar, distribuye los conocimientos que produce la sociedad haciéndolos extensivos a todos los entornos sociales. En segundo lugar, posibilita la apropiación, por parte de los sujetos, de las prácticas culturales y de las formas de relación y regulación que son propias de la democracia. La educación apunta así a la construcción de ciudadanías que favorezcan la gobernabilidad del Estado y que se caractericen por compartir una forma secular de lectura y comprensión del mundo y de participación en él.

Afirmar que la educación es un asunto de todos, no es un planteamiento nuevo, precisamente por ello hemos considerado necesario, en el marco del estudio, acotar el alcance que tiene esta

³⁵ Ibíd.

³⁶ Ibíd.

³⁷ Ibíd.

³⁸ Ibíd.

afirmación. Para ello abordamos dos elementos: de una parte, qué estamos entendiendo por educación y, de otra parte, la educación vista más allá del sistema educativo formal, trascendiendo el escenario de la escuela e involucrando escenarios sociales en los cuales, además del Estado y de la escuela, otros actores como la familia, el sector empresarial y las organizaciones de base están también presentes y participan de los procesos educativos de niños, niñas y jóvenes.

Si bien la educación tiene múltiples significados, para el análisis que nos ocupa, la entendemos como un conjunto de prácticas cognitivas y socioafectivas en las cuales el individuo relaciona aspectos ya conocidos, con situaciones nuevas y a través de esa relación el individuo transforma y potencia sus capacidades, competencias y habilidades construyéndose como ser individual y como ser social. En este sentido podemos afirmar que todo aprendizaje conlleva en sí mismo procesos de socialización.

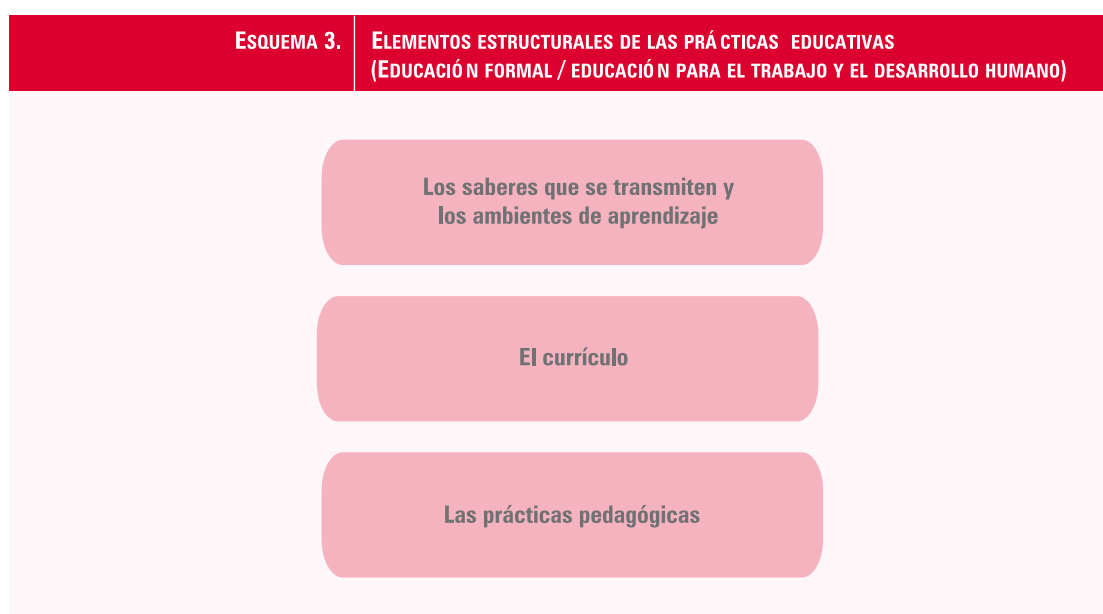
Entender la educación de esta manera tiene varias implicaciones:

- El conjunto de las prácticas educativas son diversas e incorporan las experiencias del individuo en la crianza, en sus procesos escolares e igualmente en sus procesos de socialización.³⁹
- La socialización es un proceso en el cual el individuo aprende a ser miembro de una comunidad humana, interioriza valores, normas, conductas y roles de la sociedad de la cual hace parte. La familia, los amigos, la escuela, los grupos a los cuales pertenece un individuo, la comunidad, al igual que los medios de comunicación, son agentes para llevar a cabo tal proceso de socialización
- El proceso educativo del individuo se fomenta en diversos espacios: familiares, sociales, recreativos y escolares, es un proceso que va más allá de la transmisión de conocimientos y del desarrollo de los contenidos disciplinares que se dan en el ámbito escolar.
- La transformación de capacidades, competencias y habilidades, debe brindar herramientas que le permitan al individuo múltiples aprendizajes: aprender a conocer (competencias cognitivas), aprender a hacer (competencias productivas), aprender a ser (competencias personales) y aprender a convivir (competencias sociales).

Como puede concluirse, las prácticas educativas son intencionadas, esto quiere decir, que no simplemente surgen entre los sujetos, sino que se configuran en la medida en que responden explícitamente a la finalidad de formación de los sujetos. Las prácticas educativas se caracterizan por la presencia de tres elementos estructurales: los saberes que se transmiten y los ambientes que hacen posible su aprendizaje; el currículo, o la forma en que se encuentran organizados los saberes para su enseñanza y aprendizaje y; las prácticas pedagógicas o las formas en que esos saberes se enseñan. Sin importar qué hablemos de la escuela, en tanto institución formal de

³⁹ Silvia Ávila y el equipo técnico de la Fundación Arcor, al hablar de los niños en situación de pobreza, plantean que los “procesos formativos” comprenden la crianza, la socialización y la escolaridad y, que tales procesos presentan características diferentes, según se desplieguen en un contexto de carencia material o no.

educación, o de la educación para el trabajo y el desarrollo humano, siempre encontraremos presentes estos tres elementos como constitutivos de una relación pedagógica: en la formación de los niños y niñas a través de la escuela, en la formación de adultos, en la educación popular, en la formación universitaria, en los procesos educativos con comunidades, en capacitaciones puntuales, etc. Trataremos a continuación de comprender cada uno de estos elementos y así, en el tercer apartado del documento, podremos establecer las relaciones entre el campo educativo y el campo del desarrollo de base.



Los saberes que se transmiten y los ambientes de aprendizaje

El saber es un elemento estructural de toda relación pedagógica. Sin saber, podemos afirmarlo, no existe una relación pedagógica, es decir una relación de enseñanza y aprendizaje. El saber es un elemento explícito de la relación pedagógica. Como tal, el saber que se busca transmitir a través de la práctica educativa ha sido construido en contextos diferentes al de su transmisión. Pensemos por ejemplo en los saberes escolares, en las matemáticas o en las ciencias. Estos saberes se han estructurado en campos de investigación ajenos a la enseñanza escolar. Al ser considerados como saberes claves para la formación del sujeto, son tomados de sus contextos de producción y recontextualizados en el campo de las prácticas educativas. Esto sucede así por dos razones. En primer lugar, porque los saberes que se transmiten a través de la relación pedagógica no se pueden enseñar en su totalidad, toda vez que pertenecen al acumulado de conocimiento que ha realizado la humanidad durante siglos, en distintos campos de la cultura. En segundo lugar, porque su aprendizaje requiere de la reformulación de las conexiones existentes entre los códigos de saber seleccionados, de manera que puedan ser apropiados por los sujetos.

En principio, la recontextualización de los saberes para su enseñanza se realizó sin mayores dificultades, pues los campos de saber no eran relativamente numerosos y se esperaba que en algún momento cada campo llegara a consolidar el conjunto de sus conocimientos. Sin embargo, en las sociedades posteriores a la segunda guerra mundial, los campos de saber se especializaron y dieron paso a un número imprevisto de nuevos campos de conocimiento. Al mismo tiempo, el saber se convirtió en el insumo principal de los procesos de producción y por ello los saberes entraron en un proceso de aceleración que los hacía caducos con rapidez. Para la educación esto significa, en la actualidad, que la sociedad produce una gama casi infinita de conocimientos, que se reformulan constantemente, y que plantean problemas para su distribución. No es tan sencillo, entonces, definir ahora cuáles son los saberes que se van a enseñar en el marco de las relaciones pedagógicas.

Por otro lado, la proliferación de los saberes y la rapidez con la cual se producen y circulan en la sociedad, así como la importancia que cobran para la participación de los sujetos en procesos productivos, políticos y sociales, ha implicado la estructuración de toda una gama de instituciones educativas y procesos de formación alternativos a la escuela y a la universidad. En este sentido, la proliferación de saberes ha implicado la constitución de nuevas prácticas educativas y, al mismo tiempo, ha conllevado un cuestionamiento de las prácticas educativas tradicionales de la escuela y la universidad. De la misma manera, se han ampliado los grupos poblacionales hacia los cuales se dirigen los procesos educativos. En efecto, mientras que tradicionalmente se había asociado la educación con la formación de niños, niñas y jóvenes y con la formación de profesionales, hoy la educación se ha ampliado a un número diverso de sujetos: educación de adultos, educación posgraduada, educación comunitaria, educación experiencial, reeducación, en fin, un sinnúmero de prácticas educativas que buscan satisfacer las necesidades y requerimientos en términos de saberes de los diversos grupos poblacionales de la sociedad.

La ampliación de las prácticas educativas resultado de la proliferación de los saberes en la sociedad conlleva también que cambien las formas bajo las cuáles el saber se transmite. Si antes el saber se transmitía principalmente bajo el modelo escolar, esto es, como un flujo de información que va de quien enseña a quien aprende, hoy el saber se aprende en contextos de aplicación. Por ello, puede decirse que la sociedad está pasando de una enseñanza de los códigos de saber centrada en su reproducción a una enseñanza centrada en la aplicación de los códigos de saber en prácticas con finalidades productivas o de transformación de las condiciones de vida de los sujetos. El saber, en este sentido, no cobra ya un valor en sí, sino que tiene valor en la medida en que el sujeto logra transformar y comprender su mundo a través de él. Por esta razón, las prácticas educativas apuntan cada vez más a la utilización de los códigos de saber en el contexto de relaciones pedagógicas con un marcado énfasis en lo comunicativo.

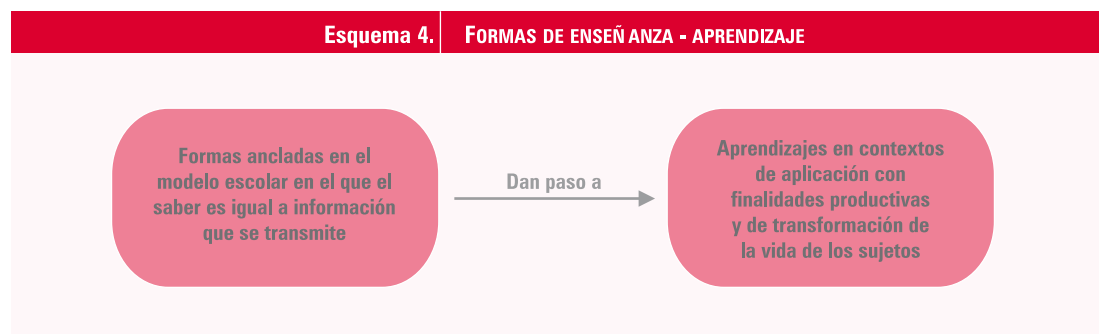
Así mismo, el hecho de que los saberes se trabajen hoy día sobre todo en contextos de aplicación ha llamado la atención sobre un nuevo elemento no tenido en cuenta hasta ahora, hablamos de los ambientes de aprendizaje. En efecto, si el saber está ligado profundamente al contexto en el cual se aprende, la importancia dada hoy a estos contextos nos invita a verlos como ambientes al

interior de los cuales se llevan a cabo procesos de construcción y apropiación de conocimientos. La enseñanza de los saberes no puede entonces entenderse sin referencia a los ambientes de aprendizaje que hacen posible su enseñanza.

Algunos investigadores insinúan incluso que estamos frente a un cambio de coordenadas con relación a la estructuración de los procesos de enseñanza: de un énfasis en los trabajos de aula se pasa a la consideración de nuevos escenarios para el aprendizaje caracterizados por novedosas formas de transmisión, construcción y apropiación de conocimientos. Salinas, por ejemplo afirma: "Al igual que la llegada de la sociedad industrializada supuso grandes transformaciones en el conjunto de los procesos educativos, la llegada de una nueva sociedad que conocemos como la sociedad de la información, requiere cambios en dichos procesos. Centramos nuestro análisis en el ambiente de aprendizaje, en la organización del espacio educativo y del tiempo, no porque sólo aquí se produzcan los verdaderos cambios, sino porque quizá se manifiestan más abiertamente y porque es el elemento de actuación más viable."⁴⁰

El énfasis en lo comunicativo, no sólo expresa el auge de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y su papel en los procesos de aprendizaje, también resalta la transformación que está ocurriendo en el campo de las prácticas educativas. Estas no toman al saber sólo como un contenido a transmitir en la relación pedagógica, sino como el producto de la relación misma. Es decir, que el saber no es tanto el código que se transmite sin mayores mediaciones sino el resultado de la experiencia que el sujeto hace en su interacción con otros sujetos y con los códigos de saber. El saber, entonces, no tiene que ver ya con la memorización de contenidos sino con la integración en un mismo contexto (ambiente de aprendizaje) de una diversidad de códigos para la comprensión, interpretación y transformación de una situación problemática. El esquema 4 sintetiza la transformación que venimos presenciando.

El papel tan importante que vienen tomando los contextos, al hablar de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes, ha resaltado su valor como ambientes en los que es posible desarrollar aprendizajes significativos. Para las nuevas tendencias educativas el contexto deja de ser un elemento



⁴⁰ www.uib.es/depart/gte/ambientes.html

negativo del cual hay que cuidar al estudiante para entenderlo como un facilitador de nuevos y relevantes aprendizajes anclados a la vida cotidiana y a la situación existencial que vive cada aprendiz. En este sentido, las comunidades educativas dejan de ser entendidas como sólo referidas a la escuela y pasan a considerarse de manera más amplia, como la suma de los contextos que configuran la vida de los estudiantes y al interior de los cuales se deben desplegar todos los esfuerzos pedagógicos y formativos para hacer de ellos espacios de construcción y apropiación de conocimientos. En este mismo sentido, los esfuerzos de las comunidades se encaminan, cada vez más, a mejorar los espacios culturales y sociales por los que transita la vida de los estudiantes con el propósito de apoyar, desde lo local, los esfuerzos que hace la escuela.

La organización de los saberes para su enseñanza y aprendizaje: el currículo

El currículo tradicionalmente ha sido considerado como un área técnica de organización de los saberes que van a ser transmitidos en el contexto de una práctica educativa que se estructura en torno a tres procesos: selección, jerarquización y secuenciación de los códigos de saber a ser transmitidos. La selección del saber alude a los criterios que determinan la entrada de uno u otro saber producido socialmente a una práctica educativa. La jerarquización del saber se refiere a la organización de los saberes escogidos en una estructura lógica que hace primar unos contenidos sobre otros, con el fin de que su apropiación se lleve a cabo de manera progresiva. Y la secuenciación del saber es la disposición de esos contenidos para que sean desarrollados en medio de la interacción pedagógica que se da entre quien enseña y quien aprende.

La organización de los saberes se realizó, inicialmente, en función de la construcción de la lealtad de los sujetos al Estado nacional y de la distribución de los conocimientos claves para la vida urbana y la participación en los procesos productivos propios de las sociedades industriales. En ese momento histórico existía un equilibrio entre el saber producido por las sociedades y la capacidad de la escuela y la universidad para distribuirlos. Ahora, una vez que las sociedades entran en modos de producción postindustrial y se agudizan las contradicciones de la democracia a la par que se amplía el campo de lo educativo y los saberes se distribuyen a través de agencias de educación distintas a la escuela y la universidad, dirigiéndose a una gama muy amplia de sujetos, circulando de una manera muy rápida y volviéndose caducos en un espacio de tiempo muy corto, el proceso de organización de los saberes tiende a reconfigurarse.

Así, la selección de los saberes no puede hacerse ya pensando únicamente en su recontextualización como saberes escolares. El criterio de selección no puede apuntar a privilegiar los conocimientos escolares, en detrimento de los saberes particulares o tradicionales de las comunidades. Tampoco tiene sentido escoger los saberes únicamente en función de la capacitación de los sujetos para la vida laboral, pues las prácticas educativas tienen hoy la responsabilidad de formar a los sujetos para que puedan asumir los conflictos que se generan a nivel social como efecto del marginamiento que sufren grandes grupos de población de los procesos culturales, sociales y económicos dominantes; y para que posibiliten la construcción de la democracia desde abajo, como la única salida que tendría la sociedad de asegurar su supervivencia.



Como se aprecia en la gráfica precedente, el currículo debe propiciar un diálogo entre lo global y lo local, lo que implica que la selección de los saberes no se puede hacer teniendo en perspectiva únicamente los saberes sistemáticos de la racionalidad científica. La selección de los saberes, al menos, debe hacerse desde cinco perspectivas articuladas: desde la perspectiva de los saberes locales, desde la perspectiva de los saberes universales, desde los saberes necesarios para la vida laboral, desde la perspectiva de los saberes claves para la construcción de la democracia y de la ciudadanía, y desde la perspectiva de los saberes experienciales de los sujetos.

En suma, podemos decir que el criterio de selección se orienta más desde la concepción de unas prácticas educativas que se preguntan por el legado cultural que se debe poner a disposición de los distintos grupos poblaciones, que desde unas prácticas de transmisión que se limitan a distribuir saberes bajo finalidades ligadas a la instrucción escolar.

De acuerdo con lo anterior, se puede comprender la manera como se resignifican, desde momentos históricos concretos, los procesos de jerarquización y secuenciación de los saberes escolares. Estos criterios, ligados a la transmisión escolar dirigida fundamentalmente a los niños y niñas, tenían un énfasis en lo psicológico. Se suponía, así, que el aprendizaje era un hecho mental, razón por la cual los contenidos se estructuraban de lo más simple a lo más complejo, en conformidad con los postulados de la psicología del desarrollo. Con el reconocimiento de los nuevos contextos y de las nuevas dinámicas que cobra el saber en ellos, se fractura el sujeto psicológico presupuesto en las prácticas educativas escolares y se empieza a pensar en la educación como una práctica de mediación cultural. El aprendizaje, en este sentido, no es un asunto mental, no es un proceso de un sujeto, individual, autónomo, sino que es un hecho social y, como tal, se construye de manera colectiva. Por tanto, no es cierto que el aprendizaje únicamente se pueda estructurar de lo más simple a lo más complejo. Por el contrario, y esto es algo que revelan las nuevas dinámicas del saber, los sujetos se encuentran en la capacidad de aprender estructuras muy complejas sin pasar por su disgregación en estructuras más simples, siempre y cuando el aprendizaje se lleve a cabo en contextos culturalmente significativos.

¿A qué apunta todo lo anterior? Tal vez debamos comprender lo siguiente. Que no tiene sentido pensar en la actualidad el currículo como un dispositivo meramente organizador del conocimiento, sino que, ante todo, debe ser pensado como una experiencia cultural, como la ruta de estudio

que se traza a sí misma una comunidad educativa, para posibilitar a los actores sociales el acceso a nuevas posibilidades de construcción del conocimiento y de la realidad social.

El currículo, entonces, se encuentra atravesado por el sentido político que se le asigna a las prácticas educativas en un momento histórico dado y por lo que una sociedad considera que deben saber los sujetos que participan en ella. En la educación tradicional, su sentido político le era asignado por el Estado y, en el marco de la sociedad para la cual ella era funcional, sólo se otorgaba el estatus de saber, a los conocimientos producidos por la ciencia. Por esta razón, el currículo de la educación tradicional simplemente configuraba una parte de los saberes científicos como saberes escolares. Este currículo consideraba la educación como un proceso de mera transmisión de conocimientos y era elaborado por expertos alejados de las prácticas educativas. Así, la construcción del currículo suponía un proceso no muy complejo de decantación de unos saberes en un ordenamiento de saber casi siempre escolar. En el nuevo contexto educativo y ante los retos que plantean las sociedades de la información y el conocimiento, la construcción del currículo no pasa ya por el proceso lineal descrito. En efecto, una vez que el sentido de la educación no es definido exclusivamente por el Estado, sino que en su definición participan distintos grupos de la sociedad civil (sector productivo, ONG's) y distintas organizaciones educativas y, además, se empieza a otorgar el estatuto de saber a formas de conocimiento distintas a los conocimientos científicos (conocimientos tradicionales de las comunidades, conocimientos experienciales de los sujetos), entonces, la construcción del currículo se revela como un campo de tensión entre los saberes universales, los saberes particulares de las comunidades, los saberes escolares y los saberes experienciales de los sujetos.

Entonces, los procesos de construcción del currículo no suponen ya tan sólo la selección, jerarquización y secuenciación de unos códigos culturales más o menos definidos, sino que se ajustan a la necesidad de construir el sentido mismo a partir del cual se inscribirían no sólo esos códigos, sino además otros códigos de la cultura, en unas prácticas educativas cuyas finalidades van más allá de las finalidades tradicionales de la escuela: empoderamiento de las comunidades, construcción de la democracia desde abajo, rescate de los saberes tradicionales, construcción de prácticas económicas alternativas, redefinición de las relaciones entre los sujetos y el medio ambiente, en fin, toda una diversidad de objetivos que conllevan redefinir las relaciones que pueden establecer los sujetos entre sí, mediados por saberes que apuntan a una finalidad educativa que en cada caso es específica y contextual.

Las prácticas pedagógicas o las formas de transmisión y construcción de los saberes

Las prácticas pedagógicas recontextualizan los códigos de saber ajustándolos a la particularidad de las relaciones y sentidos que ponen en juego los sujetos que participan en un proceso educativo. Al constituir una forma de relación entre sujetos mediada por el conocimiento, las prácticas pedagógicas se caracterizan por alternar dos tipos de discurso: discurso regulativo y discurso instruccional.⁴¹ El discurso regulativo provee las finalidades sociales de la interacción pedagógica

⁴¹ Bernstein, Basil: La estructura del discurso pedagógico. Madrid, Ediciones Morata. 1994.

a los sujetos participantes y, por consiguiente, determina y transmite las reglas que regulan su interacción, en tanto ésta apunta al logro del aprendizaje, a la adquisición de un saber. El discurso instruccional, por su parte, tiene que ver propiamente con la enseñanza de los códigos de saber previstos por el currículo. El contenido que adoptan estos discursos determinan dos tipos de prácticas: las prácticas pedagógicas tradicionales y las prácticas pedagógicas innovadoras.

Las prácticas pedagógicas tradicionales hacen un énfasis fuerte en la regulación. Las reglas son explícitas y sostienen una relación jerárquica entre quien enseña y quien aprende. El énfasis en la regulación apunta a evitar, en el marco de la relación pedagógica, los eventos o posibilidades de participación que cuestionen la autoridad de quien detenta el saber. La regulación como tal, sólo tiene como finalidad la preservación de la distancia entre quien enseña y quien aprende. El discurso instruccional de las prácticas tradicionales hace énfasis en la transmisión, sin variaciones en su contenido, de los códigos de saber de quien enseña a quien aprende. En este caso los procesos que se desarrollan apuntan al aprendizaje memorístico de los códigos de saber y su repetición sin mayores posibilidades de elaboración.

Las prácticas pedagógicas innovadoras, por su parte, no ponen tanto énfasis en la regulación. Abren así un margen más amplio de juego a la incertidumbre propia de las relaciones pedagógicas para convertir dicha incertidumbre en factor de aprendizaje. El discurso regulativo aquí es más implícito y no hace una diferencia tan tajante entre quien enseña y quien aprende. Al no basarse en una distinción basada en la posesión del saber, las reglas que regulan la relación pedagógica estructuran un orden colectivo concertado por los participantes. En este sentido el discurso regulativo responde a una finalidad más amplia que en las prácticas tradicionales: la construcción de formas de acción democrática y el aprendizaje que se deriva de la concertación y resolución de los conflictos a partir de un orden instituido colectivamente. El discurso instruccional que caracteriza a las prácticas innovadoras considera los códigos de saber como formas culturales que se recrean a partir de prácticas colectivas de producción de significado. Por ello, la relación entre quien enseña y quien aprende no se presenta aquí como un flujo de información, sino como una constante interacción que apunta a que quien aprende pueda dotar de significado los códigos de saber y apropiarlos como herramientas para la comprensión de su mundo. En este contexto, los códigos de saber son adquiridos por los sujetos a través de relaciones de cooperación.

Las prácticas pedagógicas tradicionales responden al modelo tradicional de transmisión de conocimientos. En cambio, las prácticas pedagógicas innovadoras buscan propiciar la participación de los sujetos en la construcción del conocimiento, por lo cual se puede decir que se encuentran presentes de forma más nítida en los nuevos espacios educativos que vienen emergiendo como alternativas de formación a la escuela y la universidad: comunidades, grupos de interés, instituciones de educación informal y no formal, grupos de autoayuda, entre muchos otros.

La importancia de las prácticas pedagógicas para la formación de los sujetos no se puede subvalorar. De hecho, los conocimientos, capacidades, competencias, habilidades, actitudes y valores que se adquieren a través de las prácticas pedagógicas, en el proceso de formación integral del individuo, le posibilitan su desarrollo como persona, como profesional y como ciudadano. En

términos de la UNESCO, "...La educación debe contribuir para el desenvolvimiento total de la persona –espíritu y cuerpo- inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad social, espiritualidad. Todo ser humano debe ser preparado, especialmente gracias a la educación que recibe en la juventud, para elaborar pensamientos autónomos y críticos y para formular sus propios juicios de valor, de modo que pueda decidir por sí mismo en las diversas circunstancias de la vida..."(J.Delors, 1996).

INTERSECCIONES ENTRE EL DESARROLLO DE BASE Y LA EDUCACIÓN

Precisar las relaciones entre la educación y el desarrollo de base, es un ejercicio complejo, de particular relevancia para RedEAmérica como red temática que promueve el desarrollo de base. Si los miembros de RedEAmérica priorizan acciones en el campo educativo y promueven el desarrollo de base, la pregunta que surge entonces es ¿cuáles son las relaciones entre educación y desarrollo de base? ¿Por qué es importante apoyar intervenciones de desarrollo de base en educación?

Una primera reflexión conduce a afirmar que en las intervenciones de desarrollo de base en educación, van más allá de la capacidad de las organizaciones de base para autoconvocarse, planear, ejecutar y evaluar acciones dirigidas a la superación de sus condiciones de pobreza y vulnerabilidad. Va más allá, en la medida en que fortalece y acumula capital social familiar, cívico y comunitario, moviliza actores sociales tanto públicos como privados, desarrolla capacidades y promueve escenarios propicios para la participación, la asociación y el establecimiento de redes y alianzas, gestiona recursos, y en algunos casos posibilita la incidencia en los asuntos públicos, con el fin último de superar las condiciones de pobreza, lograr mayor inclusión y equidad social y profundizar la democracia. Uno de estos asuntos públicos es sin duda, la educación. Ella se ha convertido en interés común que convoca, articula y asocia formal o informalmente a los actores públicos, privados y a las organizaciones de base. Los procesos educativos son espacios de encuentro de múltiples percepciones y lenguajes, en donde todos los participantes del proceso⁴² son sujetos de aprendizaje colectivo permanente y por tanto estos sujetos requieren articularse y armonizarse. Con el propósito de ahondar en estas relaciones ofrecemos a continuación un referente conceptual que permite pensar múltiples articulaciones entre el campo de la educación y el desarrollo de base.

Construcción teórica para trabajar la intersección entre el desarrollo de base y la educación

La descripción de los elementos estructurales del campo del desarrollo de base y de la educación nos permiten pensar en posibles puntos de intersección que se pueden presentar entre ellos. Si realizamos una mirada de conjunto sobre el campo del desarrollo de base y el campo de la educación, podemos decir que se encuentran presentes en ellos dos conceptos: aprendizaje y socialización. Estos conceptos se encuentran más explícitos en el campo de la educación, pero atraviesan de manera lo suficientemente nítida los conceptos de capital social, organizaciones de base y participación.

⁴² Nos referimos a los alumnos, los docentes, la escuela, la familia, la comunidad y el Estado

La educación tiene, como una de sus finalidades, la construcción de ciudadanía, es decir, la inclusión de los sujetos en procesos de socialización para la convivencia y la vida democrática. Así mismo, comporta la finalidad de que los sujetos aprendan una serie de códigos que los vinculen entre sí a través de formas consensuadas, aunque no homogéneas, de comprender el mundo. Entre tanto, el desarrollo de base propende por la socialización de los sujetos al interior de lógicas de autogestión y de organización comunitaria, y de socialización de las comunidades a través del establecimiento de vínculos y puentes con la sociedad. Por otro lado, el aprendizaje, más que ser un objetivo específico, es el resultado de los procesos de organización, de construcción de normas y de trabajo colectivo que se lleva a cabo con las comunidades. En este sentido, el aprendizaje no se entiende tanto como la adquisición de códigos, sino como la transformación de las relaciones sociales y de las prácticas culturales y económicas que se da como un resultado de la experiencia misma de desarrollo.

Con esta perspectiva, podemos decir que ambos campos comparten una finalidad relativa a la construcción de la democracia: las prácticas educativas buscan construir la democracia desde el discurso regulativo y las prácticas de desarrollo de base lo hacen a través de la construcción de procesos de autogestión de las comunidades, esto es, desde la cultura local. En el primer caso, se da un énfasis en la formación del ciudadano entendida como la internalización de las normas que regulan la interacción con los otros en una sociedad democrática. En el segundo caso se da un énfasis en la construcción de la cultura local como proceso de construcción democrática desde abajo.

En cambio, el campo del desarrollo de base y la educación se distancian en cuanto al sentido del aprendizaje. En el caso de la educación el aprendizaje es la finalidad explícita del proceso pedagógico, por lo cual implica la adquisición de un conjunto de conocimientos predeterminados y organizados a través del currículo. En el caso del desarrollo de base el aprendizaje tiene que ver con los cambios que se dan en los sujetos y organizaciones, en suma, en el tejido social, como resultado de su participación en un proceso de desarrollo. De acuerdo con esto, el desarrollo de base se caracteriza por ser primordialmente un conjunto de prácticas que buscan el empoderamiento de las comunidades, que conllevan un saldo pedagógico, pero que no se realizan bajo el modelo de la relación educativa. Y la educación es un proceso de transmisión de saberes que no apunta necesariamente a generar entre los participantes de la relación pedagógica formas asociativas perdurables en el tiempo dirigidas a la reivindicación de derechos y de formas de vida autónomas, articuladas al conjunto de la sociedad.

En este contexto, la intersección entre el desarrollo de base y la educación no puede implicar la superposición de las finalidades específicas de cada campo. Al hablar de intersección aludimos más bien a la manera como el cumplimiento de las finalidades inherentes a uno de estos campos puede ir más allá de los límites trazados para impactar las finalidades del otro campo, y esto se da cuando ambos campos se piensan en función de la construcción del territorio, es decir, en función de la solución de sus problemáticas. Así, podemos preguntarnos en qué sentido y hasta qué punto las acciones de desarrollo de base pueden impactar en las finalidades propias de los procesos educativos, o a la inversa, hasta qué punto los procesos educativos (no sólo escolares, sino también aquellos ligados a la educación para la formación para el trabajo y el desarrollo humano)

pueden incidir en las finalidades propias del desarrollo de base, cuando colocan sus elementos estructurales en una perspectiva de desarrollo del territorio.

Al respecto podemos formular tres hipótesis que nos permitan clarificar las posibles líneas y campos de intersección entre Desarrollo de Base y Educación:

- El nivel de organización de las comunidades determina la capacidad que tienen los entornos locales de identificar sus problemáticas, de gestionar soluciones desde sus propios recursos y posibilidades y de empoderarse a partir de ellas.
- En la medida en que las prácticas educativas innovadoras toman en cuenta los saberes locales y tradicionales, contextualizan la transmisión de saberes especializados en las prácticas culturales de las comunidades.
- La confluencia en el territorio, de procesos de organización de base consolidados y de prácticas pedagógicas innovadoras posibilitan la construcción de las problemáticas educativas como problemáticas del territorio, y por tanto, ligadas al desarrollo de base.

Por otro lado, al afirmar la confluencia de los dos campos en torno a la socialización (con un énfasis en la interiorización de las normas, en el caso de la educación, y con un énfasis en la cultura y prácticas locales, en el caso del desarrollo de base) y su distancia respecto al lugar y sentido que cobra el aprendizaje (las prácticas pedagógicas lo proponen como su finalidad, y lo conciben como la adquisición de un saber explícito, en tanto que las prácticas de desarrollo lo sistematizan o recogen al final de un proceso de autogestión, y lo conciben como un acumulado de experiencia que reorienta las prácticas), podemos elaborar el siguiente esquema y establecer unos ámbitos posibles de intersección (Tabla 2).

TABLA 2							
TERRITORIO		DESARROLLO DE BASE			EDUCACIÓN		
		Organización de las comunidades	Capital social	Participación	Saberes	Currículo	Prácticas pedagógicas
Socialización y Aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes	Formación de ciudadanía						
	Formación de capital social						
	Recuperación y fortalecimiento del saber local						
	Aprendizaje de códigos disciplinares						
	Ambientes para el aprendizaje						

Como puede concluirse de la tabla anterior, lo que permite las intersecciones entre el desarrollo de base y la educación son las problemáticas que toman forma en territorios específicos en los que se dan los procesos de socialización y aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes. Para el caso hemos tomado cinco problemáticas centrales. Estas problemáticas pueden tomar, según veremos más adelante, una concreción más específica. Por ejemplo, al hablar del aprendizaje de las disciplinas un territorio puede definir como problemático el trabajo alrededor de las prácticas pedagógicas o, al hablar de fortalecimiento del saber local una experiencia de trabajo comunitario puede definir como problemática la pertinencia del currículo para el desarrollo rural.

Lo que nos interesa resaltar es la gama de posibilidades que se abren al pensar las relaciones entre los elementos estructurales del desarrollo de base y los elementos estructurales del campo de la educación articuladas en función de problemáticas concretas del territorio. Posteriormente veremos cómo cada una de las experiencias documentadas se sitúan más en unos ámbitos que en otros lo que no significa un mayor ni menor valor de la experiencia, sólo quiere decir que cada una de las experiencias documentadas “explota” mucho más un determinado ámbito de articulación.

Como estas múltiples posibilidades pueden servir también de orientación para las innumerables experiencias que los miembros de RedEAmérica desarrollan en sus lugares de trabajo, nos proponemos, antes de analizar las experiencias documentadas, profundizar teóricamente en los posibles niveles de intersección.

Primer nivel básico de intersección: La formación de ciudadanía

En este nivel confluyen ambos campos aunque sus énfasis y prácticas conserven una especificidad que no es reductible a las del otro campo. El campo de la educación define saberes, formas de jerarquización y prácticas pedagógicas que, al interior de dispositivos concretos –la escuela para el caso de la educación formal- apuntan a la formación de sujetos de cara a la vida en común. Por su parte, el desarrollo de base, aún sin proponérselo explícitamente, contribuye de manera significativa a los procesos de formación de sujetos en la medida en que estos entran a hacer parte de procesos de organización, empoderamiento y participación en la vida comunitaria. Podemos decir, entonces, que, en la medida en que los distintos agentes de una comunidad participan de los procesos organizativos que se dan en su interior, estos procesos contribuyen a los procesos de socialización de los sujetos. Se da aquí una primera y muy importante relación colaborativa entre Desarrollo de Base y Educación: cuando las personas participan del desarrollo de base se propicia un contexto práctico y significativo que aporta a cumplir una de las finalidades primordiales de la educación: la formación de las subjetividades sociales.

A la inversa, en la medida en que los distintos modelos curriculares hagan énfasis en la formación ciudadana para la democracia, la educación aporta a cumplir uno de los objetivos básicos del desarrollo de base: aumentar y cualificar los niveles de participación en la vida pública y mejorar el capital social de una comunidad.

Segundo nivel básico de intersección: la recuperación y fortalecimiento del saber local

En la medida en que los distintos dispositivos, piénsese en la escuela por ejemplo, sean sensibles a incluir los saberes locales como parte del currículo, el campo de la educación fortalece la pertenencia a un territorio y con ello incluye, como parte de su quehacer, el trabajo en torno a las tradiciones, saberes acumulados y saberes prácticos que hacen parte de los procesos amplios de formación para la vida en común. En este punto es perentorio insistir en que los modelos curriculares y las prácticas pedagógicas están llamadas a dejarse interpelar por los patrimonios culturales decantados y recuperados en las organizaciones de base. Si bien no son muchas las experiencias que nos permiten documentar este tipo de intersección, es suficiente con dirigir nuestra mirada a todos aquellos modelos educativos que siguen el enfoque etnoeducativo para hallar en ellos muestras claras de esta posible intersección.

Las organizaciones de base, desde esta perspectiva, no son sólo muestras concretas de participación social sino que en ellas se concreta la memoria cultural de las comunidades. Por ello el campo de la educación puede asumir el trabajo que se desarrolla en las organizaciones de base como un conjunto de saberes que vale la pena traer a la escuela. En la medida en que la escuela, o cualquier otra experiencia de educación no formal o informal, se interese por los saberes locales expresados y gestionados en las organizaciones de base, el trabajo pedagógico supera el distanciamiento generado por el modelo tradicional y universalizante.

En sentido contrario, el desarrollo de base debe insistir en que los distintos agentes educativos que funcionan en su territorio –las escuelas por ejemplo– asuman como pertinentes los saberes locales de los cuales ellas hacen parte. Para ello, lo primero que deben hacer las organizaciones de base es considerarse ellas mismas como depositarias de saberes útiles para la vida social. Las organizaciones de base son expresiones de la cultura local, y como tales, aportan a la educación de los sujetos que crecen en ellas. Potenciar el vínculo entre organizaciones de base y educación desde la perspectiva de la formación cultural es uno de las mayores retos que enfrentan ambos campos.

Tercer nivel básico de intersección: los aprendizajes de las disciplinas

La misión de transmitir los códigos especializados de cada disciplina es propia del campo de la educación. Pero esta “transmisión” debe hacerse de manera que sea significativa para los distintos agentes que intervienen en los procesos educativos. Una primera línea de intersección consiste en contextualizar los saberes disciplinares. Para ello las escuelas pueden tomar en cuenta los objetivos y reivindicaciones propias de las organizaciones de base e intentar articular a ellos la enseñanza de los saberes especializados. Cómo enseñar matemáticas, química o ciencias naturales de tal forma que estos saberes retomen las dinámicas comunitarias parece ser la tarea de este nivel de intersección. En el campo de las ciencias sociales y las humanidades las prácticas pedagógicas pueden tomar como insumo las historias barriales para trabajar la enseñanza de la historia, así mismo los profesores de ciencias naturales pueden aprovechar la riqueza de los con-

textos para trabajar sus temáticas. Estos son sólo algunos ejemplos de lo que puede hacerse en este nivel de intersección. Ahora bien, para que las organizaciones de base puedan hacer parte de la enseñanza de los saberes se requiere que ellas mismas, como parte de sus objetivos tengan intereses compartidos en estos saberes. Las organizaciones de base que trabajan por la reivindicación de las tradiciones culturales de la comunidad pueden hacer alianzas con los profesores de historia o de artes para trabajar conjuntamente estos temas. La experiencia nos muestra que muchos trabajadores comunitarios demuestran un mejor manejo de estos saberes que algunos profesores que, por no pertenecer al territorio, no tienen las mejores competencias pedagógicas para desarrollarlos como parte de su plan de estudios.

Otro tanto sucede con los aprendizajes ligados a la formación para el trabajo. Son los empresarios del territorio quienes mejor pueden trabajar aquellos saberes que representan alguna utilidad para la futura vinculación al mundo laboral. Los convenios entre empresas e industrias con las instituciones educativas en torno a la formación para el trabajo son un claro ejemplo de este tipo de intersección. Las organizaciones de base pueden cumplir aquí una labor de intermediación.

Cuarto nivel básico de intersección: la formación de capital social

Los distintos agentes del campo de la educación, pero las escuelas sobre todo, deben ser conscientes que están ubicadas y pertenecen a un territorio social. Como tales hacen parte de la vida social y no pueden ser ajenas a los debates y tensiones en torno a la construcción de la democracia y al acceso a mejores condiciones de vida. Algunas de las experiencias documentadas para el presente estudio nos muestran que las instituciones del campo de la educación pueden tomar asiento en los ámbitos donde se debaten los temas públicos, no sólo el tema de la educación. El campo de la educación entra a formar parte del campo del desarrollo de base en la medida en que interactúa con otras organizaciones, haciendo parte de mesas de trabajo, de redes o de espacios de interlocución con los actores político-administrativos que hacen presencia en un territorio. Se fortalecen así los niveles de capital social con los que cuenta una comunidad y su poder de interlocución con sectores del nivel meso o macro del desarrollo.

La escuela, en este sentido, toma conciencia de que en la medida en que se fortalezcan los niveles de participación de las organizaciones de base muchas de las problemáticas que repercuten en la escuela pueden tener mayor probabilidad de ser resueltas. Se da en este sentido un nivel de intersección, en el que el campo de la educación colabora para la construcción de la democracia desde abajo, haciendo suyas las necesidades e intereses de las bases sociales. En este punto, es de destacar que el saber escolar que dominan los agentes del campo de la educación se puede poner al servicio de las reivindicaciones y urgencias que representan las organizaciones de base. En sentido contrario, las organizaciones de base también construyen capital social en la medida en que hacen suyas las necesidades educativas del territorio vinculando a la escuela al desarrollo de sus actividades. Las organizaciones de base, lideran en muchos casos procesos de articulación y consolidación de intereses y necesidades muy próximas a las problemáticas escolares, el uso del tiempo libre de los jóvenes por ejemplo.

Las posibilidades de intersección son muchas: el campo de la educación puede fortalecer las capacidades de las organizaciones de base. Trabajos en torno a temas como análisis de contexto, resolución de conflictos, procesos de negociación, elaboración de proyectos, niveles de argumentación, entre otros, tienen cabida en esta línea de intersección. Cuando los niveles de organización de las comunidades no están muy consolidados, la institución educativa puede liderar los procesos de participación y convertirse así, en un mediador entre las organizaciones de base y otros actores del desarrollo lo que, en últimas, incide favorablemente en los procesos de socialización de los niños, niñas y jóvenes.

Quinto nivel básico de intersección: los ambientes de aprendizaje

Existe, por último, otra línea de intersección muy explorada por las organizaciones de base pero que no cuenta aún con una evaluación de sus resultados que nos permita determinar el grado de su colaboración. Son aquellas organizaciones de base que asumen como parte explícita de sus tareas colaborar con la cualificación de los aprendizajes que se dan en la escuela: uso de nuevas tecnologías de comunicación, comprensión de lectura, dominio del saber matemático o formación en artes. Este tipo de trabajo se desarrolla en clara comunicación con las instituciones educativas y propende por apoyar la enseñanza que se da al interior de la escuela. Casi siempre en jornada contraria, las organizaciones de base desarrollan procesos de formación complementarios que están en estrecha relación con los saberes que se trabajan en la escuela y que hacen del territorio una comunidad de ambientes de aprendizaje propicios para reforzar el trabajo que se hace en la escuela.

Otra variante de este nivel de intersección lo constituye el cúmulo de experiencias de trabajo que realizan las organizaciones de base y que buscan hacer de los espacios de socialización del territorio (zonas deportivas, recreativas, productivas y culturales) ambientes propicios para fomentar procesos de formación de subjetividades democráticas y autónomas. El buen uso del tiempo libre, el ofrecimiento de alternativas de formación en artes, oficios o prácticas deportivas así como la construcción o administración de espacios físicos como bibliotecas, centros culturales o escenarios para la recreación y el deporte son ejemplo de esta línea de intersección.

En sentido inverso, aunque menos documentado, pueden darse experiencias de trabajo que, desde la escuela, hacen de los espacios tradicionales de encuentro con las comunidades (reuniones de padres de familia, fiestas barriales o regionales, bazares y otras actividades) ambientes de aprendizaje para las organizaciones de base. Es el caso de aquellas campañas a favor de la infancia que atraviesan la pluralidad de actividades culturales, deportivas o comunitarias que se desarrollan en las comunidades y de las cuales la escuela entra a formar parte.

Condiciones y escenarios para trabajar los cuatro niveles básicos de intersección

Dos son las disposiciones necesarias para que se puedan dar interacciones entre el campo de la educación y el campo del desarrollo de base y ambas convergen en la preocupación por el territorio. Por una parte se precisa de niveles cada vez mejores de organización reflejados en lo con-

solidadas que estén las organizaciones de base y los ámbitos que hacen posible el capital social: redes, comités, alianzas, mesas de trabajo, etc. Por otro lado se requiere de modelos o estilos de trabajo educativo abiertos al contexto local, bien porque el currículo trabaja por incluir los saberes y las necesidades locales, bien porque institucionalmente se participa de la vida local o bien, porque la gestión de las instituciones educativas se organiza en función de mejorar los distintos ambientes de aprendizaje (escolares y no escolares).

Si las dos condiciones se dan de manera simultánea tenemos líneas de intersección ideales, es decir, que posibilitan múltiples articulaciones y sinergias. Si por el contrario no se dan ninguna de las dos condiciones es muy difícil que las relaciones trasciendan el nivel del asistencialismo y la heteronomía.

Pero puede darse el caso de que sólo una de las dos condiciones se da: o bien tenemos organizaciones de base consolidadas frente a instituciones educativas cerradas; o bien contamos con modelos de trabajo educativo y prácticas pedagógicas abiertas a lo local frente a muy bajos niveles de organización social. En estos casos, el campo que cumple con la condición debe entrar a trabajar porque el otro adquiera lo que le corresponde. Es decir, en el caso, por ejemplo, de una institución educativa que piensa y trabaja su currículo y sus prácticas pedagógicas teniendo como referente explícito su articulación con lo local, ésta debe propender por motivar y promover que las organizaciones de base de las comunidades desarrollen mejores niveles de autonomía, empoderamiento y participación de los temas de la escuela y de la vida pública. Caso inverso, si contamos con organizaciones de base consolidadas éstas deben promover que las instituciones educativas se abran cada vez más a la vida local y a la inclusión de los saberes locales y del patrimonio cultural de las comunidades. Se trata, en definitiva de buscar puntos de encuentro.

Un excelente campo de trabajo para las fundaciones y organizaciones del nivel meso que tienen como propósito la articulación de los campos de la educación y del desarrollo de base consiste en trabajar por hacer realidad estas dos condiciones: Niveles organizativos consolidados y modelos educativos (formales e informales) abiertos a lo local. El siguiente esquema ilustra lo que venimos diciendo (Tabla 3)

TABLA 3			
		ORGANIZACIONES DE BASE	
		Poco consolidadas	Consolidadas
PRÁCTICAS EDUCATIVAS	Cerradas (Tradicionales)	No hay intersección	Intersección liderada desde el desarrollo de base
	Abiertas (Innovadores)	Intersección liderada desde el campo de la educación	Intersección ideal

Este esquema nos ofrece cuatro escenarios distintos. Un primer escenario en el que se presentan bajos niveles de organización de las comunidades y las prácticas educativas presentes en el contexto local son tradicionales. Un segundo escenario en el que los procesos organizativos de las comunidades presentan bajos niveles, pero en él tienen lugar prácticas educativas innovadoras. Un tercer escenario en el que coexisten procesos consolidados de organización de las comunidades con prácticas educativas tradicionales. Y un cuarto escenario, caracterizado por la presencia de procesos organizativos consolidados y prácticas pedagógicas innovadoras. A continuación describimos de manera más detallada estos cuatro escenarios.

Primer escenario: procesos de organización débiles y prácticas educativas tradicionales en el territorio

Este escenario corresponde al de un territorio en el cual no se llevan a cabo procesos de desarrollo de base o éstos son incipientes, y en el cual la educación se caracteriza por la presencia de prácticas educativas tradicionales, sin mayor pertinencia para el territorio ni para los sujetos. En este escenario, la educación y los procesos comunitarios se encuentran desligados. Los saberes que circulan a través de la escuela se encuentran descontextualizados de las prácticas culturales de los actores sociales y no aportan elementos para la solución de las problemáticas del territorio. Las prácticas educativas, por tanto, se centran en la reproducción de los saberes escolares y hacen un énfasis fuerte en el disciplinamiento de los niños y niñas, en la interiorización de normas de conducta que regulan sólo la interacción pedagógica, pero que no promueven la convivencia, la participación y la construcción de tejido social.

Por otro lado, la falta de procesos organizativos de base en las comunidades son constitutivas de bajos niveles de integración social y de ausencia de vínculos horizontales fuertes en los sujetos, así como de vínculos verticales con otras instancias de la sociedad. No existe así la base social que posibilite que las comunidades incidan en las problemáticas del territorio y estructuren procesos propios de desarrollo. Es claro, entonces, que prevalecen aquí el asistencialismo y la indiferencia de los actores hacia la búsqueda de procesos de cooperación orientados a la construcción del bien público. No hay aquí un aprendizaje social, por lo cual las prácticas culturales y sociales de las comunidades tienden a reproducirse acríticamente, acentuando su marginación.

Segundo escenario: procesos de organización débiles y prácticas educativas innovadoras en el territorio

Este escenario contempla un contexto local en el cual las comunidades no poseen niveles altos de organización, pero las prácticas educativas presentes en el contexto son innovadoras, por lo cual apuntan intencionalmente a jalonar procesos de construcción de ciudadanía y de toma de conciencia en torno a la realidad social implicando en ello a las organizaciones de base. Las prácticas educativas pueden darse en el espacio escolar o desde espacios educativos alternativos.

En el caso de que las prácticas educativas se articulen en el espacio escolar, se puede pensar en una institución educativa que busca trabajar la transmisión y construcción de los saberes en clara referencia a las realidades de los niños, niñas y jóvenes. En el caso de las prácticas pedagógicas que se articulan en espacios alternativos a la escuela, se puede pensar en experiencias que buscan abrir espacios de socialización alternativos a los espacios comunitarios. En los dos casos entran nuevos saberes y nuevas prácticas a las comunidades. Los niños y niñas investigan los problemas del territorio, los hacen visibles y les buscan solución, por lo cual se introducen códigos de saber distintos a los tradicionales, como la antropología, la estadística, la demografía, la metodología, la pintura, la fotografía, y prácticas de trabajo en equipo alrededor de la recolección, análisis e interpretación de información, o alrededor de la planeación y realización de eventos culturales. Como resultado de estas prácticas educativas aparece la producción de conocimiento que realizan los actores educativos sobre el mundo local. En este sentido, los actores sociales construyen perspectivas propias de los problemas que aquejan a las comunidades, posibilitando la confluencia de saberes locales y saberes disciplinares. Así, los actores hacen un ejercicio de reconstrucción de la memoria ligada al territorio, de los saberes y prácticas que configuran la cotidianidad de las comunidades y, al mismo tiempo, las problematizan a partir de saberes ligados a disciplinas académicas: saberes científicos, saberes técnicos, saberes artísticos. Un buen ejemplo de este tipo de escenario son los modelos educativos que trabajan por ampliar la noción de “asociación de padres de familia” al ámbito comunitario convocando a otros agentes a desarrollar trabajo conjunto.

Los procesos de socialización que resultan de las prácticas educativas innovadoras favorecen la construcción colectiva de normas y de procesos de socialización política en tanto las acciones pedagógicas se encuentran orientadas a generar transformaciones sociales. Ahora bien, en tanto que las prácticas pedagógicas innovadoras no tienen como correlato procesos organizativos consolidados de las comunidades, los aprendizajes no se inscriben en una dinámica más amplia de desarrollo. Sin embargo, en tanto estos aprendizajes constituyen un proceso de toma de conciencia sobre la realidad local tienen la posibilidad de generar procesos de movilización a nivel del territorio que se traduzcan en procesos de organización comunitaria y de desarrollo de base más consolidados.

Tercer escenario: procesos de organización consolidados y prácticas educativas tradicionales en el territorio

En este escenario se dan altos niveles de organización comunitaria que coexisten con prácticas educativas tradicionales. En este sentido, se puede pensar en un contexto que se encuentra en la capacidad de generar procesos participativos y de construcción de tejido social en función de la búsqueda de soluciones a las problemáticas del territorio, pero al cual son refractarias la escuela y las otras experiencias educativas que hacen presencia allí. En este caso, las instituciones educativas no interactúan con el contexto ni se dejan interpelar por él.

Las prácticas educativas, por tanto, no son relevantes para el contexto y pueden llegar a afectar los procesos de desarrollo. Un ejemplo de ello es cuando la escuela se centra en cumplir una función puramente transmisionista del conocimiento, sin preguntarse por el sentido de ese conocimiento para los sujetos y las comunidades, generando, por tanto, problemáticas de deserción escolar. En este caso las comunidades pueden utilizar sus redes de apoyo para solucionar esta problemática desde la cultura, por ejemplo, creando cursos de capacitación alternos a la jornada escolar. Sin embargo, el aprendizaje que se produce aquí en términos de los saberes especializados es sólo pertinente para la permanencia escolar, no para la vida cotidiana de los sujetos. Se puede, esperar, no obstante, que al ser una acción que se lleva a cabo desde la cultura local, aparezcan aprendizajes ligados a la informalidad del proceso como la percepción de las problemáticas ligadas al fracaso escolar (maltrato, desnutrición) y que se creen nuevos espacios de socialización y nuevas redes de apoyo. Otro ejemplo puede ser el de instituciones no escolares, que condicionan la recepción de beneficios a la participación de los actores sociales en procesos pedagógicos alternativos a los procesos escolares, pero de igual manera sin relevancia para el contexto.

En la medida en que los procesos educativos son impermeables a los procesos de desarrollo de base, los aprendizajes que tienen lugar se configuran desde las propias prácticas de las comunidades. No aparecen pues aprendizajes ligados a los saberes especializados que se puedan poner en relación con la lectura de las necesidades del contexto y sus posibles soluciones.

Cuarto escenario: procesos de organización consolidados y prácticas educativas innovadoras en el territorio

Este escenario corresponde con la confluencia en el territorio, de procesos de organización de base consolidados y de prácticas educativas innovadoras que posibilitan la construcción de las problemáticas educativas como problemáticas del territorio, y por tanto, ligadas al desarrollo de base. Podemos decir, de acuerdo con esto, que las instituciones educativas (escuela y otras iniciativas) tienen la posibilidad de contextualizar su acción pedagógica en el horizonte del desarrollo de base propuesto por las comunidades. Así, sin perder su finalidad pedagógica, esto es la transmisión y construcción de saberes, las prácticas educativas innovadoras tienen la posibilidad de que su trabajo se realice de manera exitosa a partir del aporte que realizan esos saberes a la comprensión del mundo local.

Las acciones y experiencias educativas se articulan entre sí. Los procesos de aprendizaje que llevan a cabo las comunidades y los saberes adquiridos a través de las prácticas de autogestión del territorio pueden ser explicitados por los distintos agentes educativos, sean éstos escolares o no escolares. Con ello aparece un conocimiento de lo local que se especializa. Así, las organizaciones de base, en articulación con las experiencias educativas –formales e informales- presentes en el territorio, pueden crear espacios de educación propia para la transmisión y socialización de los actores comunitarios en los procesos de desarrollo de base, a partir de los códigos especializados

decantados a través de la explicitación de los aprendizajes de las comunidades. Esto quiere decir, que en este escenario, no sólo los saberes especializados de la cultura se articulan al desarrollo de base para favorecer la comprensión del entorno, sino que la comprensión del entorno que tienen los actores de base, el saber local que poseen, se especializa. De este modo, las problemáticas del territorio se vuelven problemáticas educativas y las problemáticas educativas se vuelven problemáticas del territorio.

Los diferentes saberes que entran en juego en el territorio (saberes locales, saberes experienciales, saberes escolares, saberes técnicos) y las diferentes organizaciones y agencias que los detentan tienen así la ocasión de articularse a través de un proyecto educativo comunitario, que tiene como finalidad esencial el mejoramiento de las condiciones de vida en el entorno y el cambio social. Con un proyecto educativo comunitario en el horizonte, las problemáticas educativas propias de la escuela y de otras experiencias educativas alternativas se gestionan entonces desde una perspectiva de desarrollo del territorio. Se crean, por decirlo así, dos subsistemas, el subsistema de la cultura local y el subsistema de lo educativo, que interactúan entre sí: la cultura “territorializa” al actor social, favoreciendo su construcción desde los recursos simbólicos y materiales que las prácticas de autogestión del desarrollo han acumulado como patrimonio de las comunidades, y la educación toma estos recursos y a partir de ellos posibilita el aprendizaje de nuevos recursos simbólicos producidos por la sociedad en su conjunto. A la vez, estos nuevos recursos son transformados por su contacto con los recursos locales, por lo cual tienen la oportunidad de volver al territorio para hacer parte del patrimonio simbólico de las comunidades.

Hemos concluido así con el referente teórico que puede servir de orientación cuando se tratan de pensar las relaciones entre los campos del desarrollo de base y de la educación. El propósito que nos ha guiado ha sido el de poder ofrecer, por un lado, la claridad necesaria para entender lo específico de cada campo y, por otro, las múltiples opciones que existen para su articulación. Nos disponemos ahora a revisar algunas de las experiencias más significativas que los miembros de RedEAmérica han venido desarrollando con el ánimo de observar los alcances y resultados, así como sus modos de operación. En un momento posterior entramos a analizar las experiencias así como a derivar de ellas aprendizajes y retos para el futuro.

CARACTERIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DOCUMENTADAS

La documentación de experiencias, permite un aprendizaje en relación con la manera como en la práctica se establecen relaciones entre diversos actores locales para la concertación de propósitos comunes, identificando y ejecutando acciones colectivas que contribuyen al mejoramiento del aprendizaje y socialización de niños, niñas y jóvenes, aportando a sus procesos educativos a la vez que se promueve el desarrollo de base.

Esta sección, recoge una breve caracterización de cada una de las experiencias documentadas. Tal caracterización se realiza conociendo la manera como surgen, precisando sus propósitos y alcances, describiendo la manera y el tipo de relaciones que se dan entre los actores involucrados en la implementación de cada una de las experiencias y a partir de ello, realizando una interpretación de las relaciones entre Desarrollo de Base y Educación propia de cada una de las experiencias.

LA EDUCACIÓN, INSTRUMENTO PARA LA GENERACIÓN DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS.

Identificación de la experiencia

Miembro de Red: Fundación Arcor (Argentina)⁴³

Experiencia Documentada: Iniciativa “Oportunidades Educativas Comunitarias”

Proyecto visitado: Villa Pibes (Totoral - Provincia de Córdoba)

⁴³ El Grupo Arcor, productor mundial de caramelos y golosinas, creó la Fundación Arcor en diciembre de 1991, con el objetivo de contribuir de manera más orgánica, profesional y corporativa a la inversión social privada, ratificando el compromiso y responsabilidad social heredada de los fundadores de la organización. La Fundación es una entidad privada de origen empresarial, pro-activa y no operativa, donante y concurrente.

Origen y alcance de la experiencia

Si bien desde su creación en 1991, la Fundación apoya proyectos educativos, articulando el trabajo de las organizaciones⁴⁴, su enfoque ha evolucionado, en lo que la misma Fundación denomina las tres generaciones de programas. En la primera de ellas las escuelas y organizaciones formulaban y presentaban solicitudes y la Fundación entregaba a las escuelas “paquetes armados” (útiles, libros etc), atendiendo a tales solicitudes, eran acciones de carácter asistencialista, en la mayoría de casos de donaciones. La segunda generación, estaba orientada al fortalecimiento de instituciones, para la prestación de servicios puntuales, se promovía un trabajo conjunto entre donante y donatario, a través del cual la Fundación brindaba apoyo y asistencia a las organizaciones para la formulación de los proyectos. La tercera generación de programas a partir de 2003, promueve la articulación entre actores locales para formulación de diagnósticos comunitarios, que generen estrategias de abordaje conjunto en favor de la infancia. En esta evolución, como lo expresa Javier Rodríguez, uno de los coordinadores de la iniciativa, “...se pasa de la lógica de formulación de proyectos a la lógica de acompañamiento de procesos...”⁴⁵, la Fundación interactúa más con los actores locales, al evidenciar que para solucionar un problema social no es suficiente con apoyar a una organización y financiar un proyecto, se trata más bien de identificar puntos de articulación entre las organizaciones de la sociedad civil, el sector empresarial y las instituciones del Estado, para que puedan pensar su comunidad, identificar sus problemáticas, construir diagnósticos comunitarios y pensar estrategias de intervención conjunta (Berger y Gowland 2006).

La Iniciativa Oportunidades Educativas Comunitarias –OEC-, hace parte de esa tercera generación de programas, dentro de la Línea de Acción denominada Iniciativas Locales Territoriales⁴⁶ y, en su estructuración conjuga los aprendizajes acumulados por la Fundación durante quince (15) años de intervenciones en educación. A través de un convenio de cooperación multilateral entre Fundación Arcor, Fundación Antorchas, Fundación Interamericana y Empresa Arcor, en 2003, se constituye un fondo conjunto denominado Oportunidades Educativas Comunitarias, para financiación de proyectos, con el propósito de promover mejores oportunidades locales mediante adecuadas prácticas de articulación multiactoral entre familias, instituciones y municipios. Posteriormente, en 2005, se incorporan a la alianza la Fundación Navarro Viola y la Fundación Acindar, con lo cual se amplía la cobertura del fondo a otras provincias Argentinas⁴⁷.

⁴⁴ Desde 1991, la Fundación ha apoyado 1.350 proyectos educativos en toda Argentina, articulando el trabajo con 6.550 organizaciones y llegando a casi 1.000.000 de niñas, niños y adolescentes en situación de riesgo

⁴⁵ Conversatorio realizado con el equipo técnico del proyecto durante la visita de documentación.

⁴⁶ En la actualidad la Fundación Arcor desarrolla cuatro líneas de acción: (i) estudios e investigaciones, dirigida a sistematizar aprendizajes, generar conocimientos e información de utilidad tanto para la gestión de la Fundación como para promover la temática de la infancia en la agenda de investigación; (ii) Capacitación y formación con la cual se busca fortalecer y calificar la gestión de personas y organizaciones que trabajan por la infancia; (iii) publicaciones y divulgación, con el fin de compartir aprendizajes, información y conocimientos a través de los cuales influenciar prácticas y políticas a favor de la infancia; (iv) iniciativas locales territoriales, con las cuales se pretende hacer de cada comunidad (local) un espacio de oportunidades educativas para la infancia.

⁴⁷ Provincias el Chaco, Corrientes, Misiones, EntreRíos, Formosa, San Luis y Mendoza.

El OEC pretende contribuir a mejorar las realidades locales relativas a:

- La ausencia de dispositivos sociales que contengan y generen redes solidarias de sostén a niños y jóvenes; por lo cual la iniciativa promueve procesos que articulan actores públicos y privados que construyen espacios de concertación en los que se piensan y se abordan las problemáticas relativas a la infancia, son por tanto espacios de sensibilización, interacción y movilización de tales actores
- La falta de claridad de las propuestas recreativas y formativas que afecta negativamente la utilización del tiempo libre por parte de los jóvenes, manifestando conductas de violencia y autoagresión, al no contar con espacios en donde canalizar sus potencialidades, por lo cual se pretende atender a estos niños y jóvenes en condiciones de vulnerabilidad
- La falta de oportunidades educativas (formales, no formales e informales) afectan la adquisición de competencias vinculadas a la futura inserción en el mundo laboral, situación que repercute en la autoestima de los niños y jóvenes y en sus posibilidades de proyectarse a la vida adulta con una visión constructiva. Por ello, los proyectos financiados por el OEC, deben contribuir a mejorar la oferta educativa de las entidades que atienden la niñez, promoviendo el desarrollo integral de los niños de 0 a 8 años

Si bien la estrategia del OEC es el promover y fortalecer las alianzas locales entre actores públicos y privados para construir espacios de concertación permanente desde donde pensar y abordar la infancia en cada localidad, el nivel de complejidad de los temas educativos es de tal magnitud, que ninguna institución aislada podría abordarla por sí misma, antes bien, se trata de promover la Gestión Local Asociada, entendida como " ...un modo de trabajo conjunto compartido entre los diferentes actores que comparten un territorio determinado, ... Se basa en la articulación, la cooperación y la asociación entre el estado y otros actores locales (de la sociedad civil y del mercado)...".⁴⁸

El OEC desarrolla y apoya iniciativas locales que surjan de planes estratégicos que las propias organizaciones de la comunidad elaboren de manera articulada y con impacto en lo local, las actividades previstas para alcanzar los objetivos propuestos en cada proyecto son particulares, responden a problemáticas priorizadas y pueden incorporar desde actividades recreativo-educativas para el manejo del tiempo libre (talleres de cerámica, dibujo, pintura, folclore) hasta estimulación temprana, pasando por actividades de apoyo escolar (acompañamiento de tareas, talleres de estimulación a la lectura, computación).

Como lo menciona Claudio Giomi, quien fuera Gerente de la Fundación Arcor, el OEC, "...atraviesa los dos ejes estratégicos de la Fundación, la problemática de los niños a través de la educa-

⁴⁸ Ver presentación realizada por la Fundación Arcor en el Taller Desarrollo de Base y Educación. (Córdoba-Argentina, Diciembre de 2006).

ción y el trabajo con las comunidades...”⁴⁹. Considerando que, “... a través de la educación una sociedad transforma a sus individuos en ciudadanos, fortalece los valores comunitarios y prepara a sus habitantes para el trabajo y la producción...”, los beneficiarios del OEC son niños y jóvenes de escasos recursos, que enfrentan carencias, privaciones y problemas diversos, los cuales repercuten en problemas de aprendizaje y limitan las posibilidades de inserción o reinserción tanto en el sistema educativo formal⁵⁰ como en el mercado laboral.

Operatividad de la Iniciativa OEC

La iniciativa OEC opera con algunas diferencias respecto a otras acciones de la Fundación. No es una convocatoria abierta, se convocan: (i) organizaciones que han sido apoyadas en otros programas de la Fundación y que han demostrado eficiencia, efectividad, autogestión y potencial para articularse con otros actores locales, (ii) organizaciones locales de comunidades donde esté localizada una planta o complejo industrial del Grupo Arcor.

Como se observa en el esquema 6, la iniciativa se operativiza en dos momentos: una primera etapa de “Promoción y puesta en marcha de un espacio de articulación local” y una segunda etapa de “Formalización del espacio de articulación local”⁵¹.

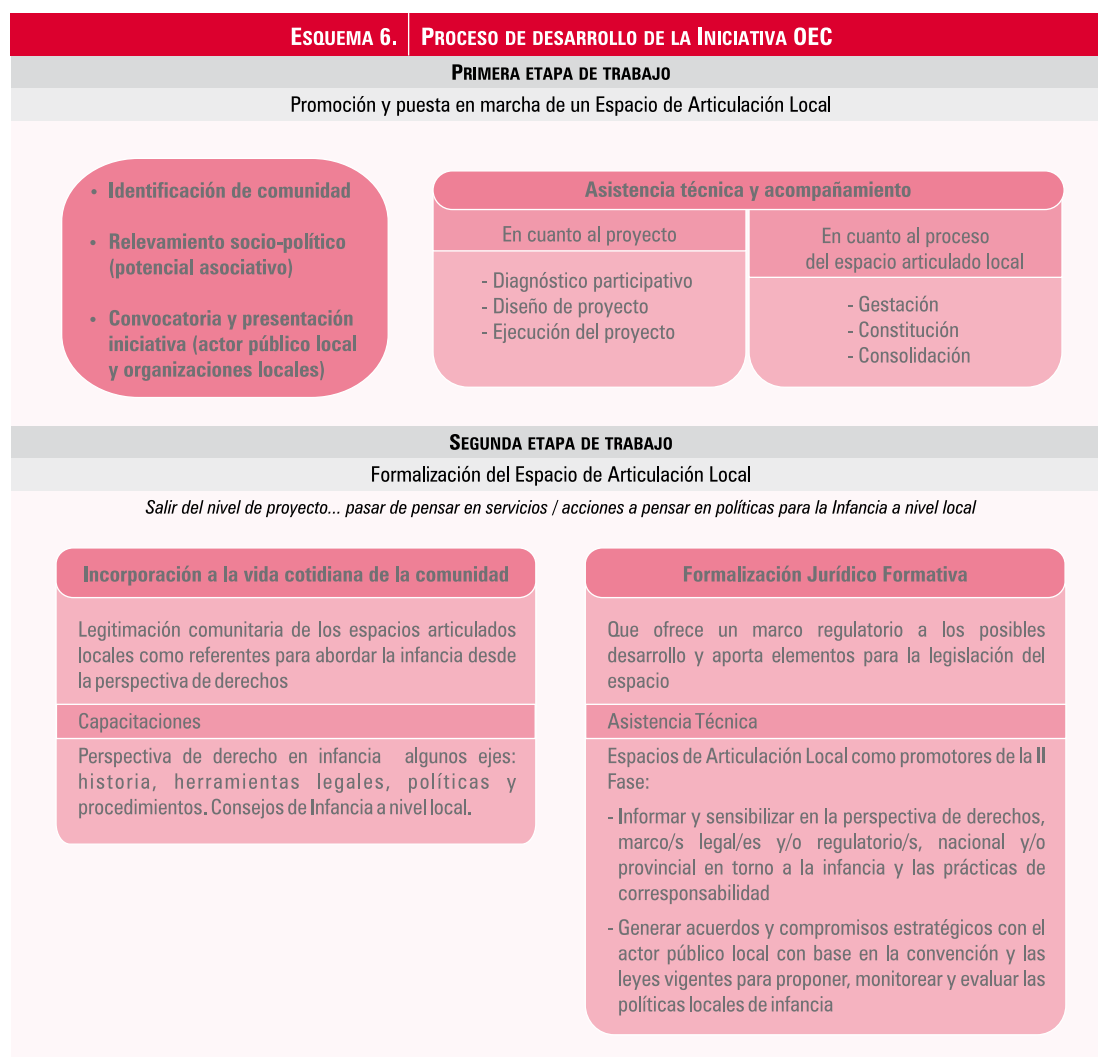
La primera etapa contempla actividades previas y un proceso de sensibilización para la promoción y puesta en marcha del espacio de articulación local:

- Presentación del OEC en las plantas del Grupo Arcor y la designación del Técnico local, quien recibe la capacitación respectiva por parte de la Fundación Arcor.
- Identificación de la comunidad y relevamiento sociopolítico, el cual es realizado por el Técnico Local, empleando las Guías de Relevamiento diseñadas por la Fundación. En este proceso, se trata de establecer cuál es la situación de la infancia en esa localidad, se reconoce e identifican los actores de la localidad, las organizaciones comunitarias, las acciones y programas tanto públicos como privados existentes en la localidad para atención a la infancia, el tipo de vinculaciones y las actividades conjuntas que realizan los actores, se trata entonces, del reconocimiento de la potencialidad asociativa de la comunidad. Una vez se dispone del relevamiento y previo a la realización de la convocatoria, la Fundación realiza reunión con las Autoridades Locales (Intendente y Oficinas de Acción Social), se presenta la Iniciativa OEC y se les invita a participar

⁴⁹ Berger, Gabriel, Gowland Carolina. Caso Pedagógico. La Fundación Arcor promoviendo articulaciones institucionales para el desarrollo social a nivel local. Universidad de San Andrés. 2006.

⁵⁰ Se citan estadísticas según las cuales, de cada 100 niños argentinos, 95 acceden a la escuela primaria y solo 12 de ellos al nivel superior. Se presume un círculo vicioso en el que los niños y jóvenes de menores recursos, permanecen menos años en el sistema escolar

⁵¹ Es importante anotar que esta segunda etapa está aún en proceso de construcción por parte de la Fundación Arcor, de hecho, en Junio de 2006 cuando se realizó la visita de documentación de este estudio no se había formulado esta etapa, la cual fue presentada por la Fundación Arcor en el Taller Desarrollo de Base y Educación realizado en diciembre del mismo año.



FUENTE: Tomado de presentación Fundación Arcor. Taller Desarrollo de Base y Educación. (Córdoba-Argentina, diciembre/06)

como actor estratégico. Disponiendo del mapa de instituciones y de actores, el Técnico Local y las Autoridades Locales convocan aquellos que trabajen con la infancia y con educación.

- Convocatoria a todas las organizaciones (municipalidad, escuelas, comedores, organizaciones de base) para sensibilización, presentación del OEC y se le propone al grupo de organizaciones presentes la realización de un diagnóstico comunitario participativo sobre la situación de la infancia en la localidad, el cual es la base para el diseño del proyecto. Este proceso tiene acompañamiento y asistencia técnica permanente de la Fundación, facilitando metodológicamente la conversación entre las organizaciones y realizando simultáneamente la capacitación

en formulación de proyectos. Veamos la lectura que algunos de los actores realizan de este momento del proceso:

Doris Molina, dice: "...Villa Pibes fue la primera experiencia de trabajo articulado de instituciones, con todas la dificultades que ello implica, Con el diagnóstico cada institución aportaba información y su visión de las dificultades de los niños en Villa Totoral en la franja etárea, de 0 a 8 años, a partir de allí en distintos talleres se fue elaborando el árbol de problemas y delimitando la problemática..."

Teresa Varela, funcionaria de Acción Social de la Municipalidad manifiesta: "... Yo me quisiera remontar y contar lo que fue la experiencia del diagnóstico comunitario, fue algo que no se había hecho nunca en Totoral ... y esta fue la experiencia primera en convocar a todas las instituciones, estaban las instituciones educativas, estaba acompañado el municipio, fue una tarea muy interesante en que no nos dábamos cuenta pero todos teníamos el mismo objetivo o tal vez el mismo problema el de cambiar la situación de los niños lograr mejores resultados en los niños de ese grupo etéreo, empezamos estando presentes todas las instituciones, ...con contraposiciones muy marcadas ya sea ideológicas, de todo nivel, partidario político, de religiones, esto nos permitió unificarnos a todos y trabajar todos juntos y darnos cuenta que todos teníamos la misma necesidad, el día de hoy no estamos todos, porque a veces damos un pasito para adelante y dos para atrás, es mucho lo que hemos logrado, hemos avanzado, ya está la gente trabajando, la que se quedó es la que realmente se comprometió con el proyecto" ..

- Preselección, reformulación, presentación definitiva, evaluación final de los proyectos y suscripción del Convenio para Financiamiento⁵². Dado que el Convenio no puede firmarse con todas las organizaciones, se suscribe previamente un acta de acuerdo interinstitucional en donde las organizaciones que responden a la convocatoria se comprometen en la ejecución del proyecto y designan una organización que los representa para la firma y protocolización del convenio.
- Ejecución del proyecto. Desde la formulación, el grupo de actores locales define la estructura operativa para la ejecución del proyecto y es ésta la que se pone en marcha. Las decisiones tanto de las actividades como de los recursos del proyecto se toman de manera colectiva, en algunos casos, el grupo de organizaciones va reconociendo la importancia de la participación de otros actores locales y ellos se van incorporando paulatinamente en la ejecución del proyecto. La Fundación continua la asesoría y acompañamiento técnico a través de visitas institucionales y de monitoreo, simultáneamente realiza capacitación en gestión local asociada y en evaluación de procesos y de proyectos.
- Construcción del espacio articulado local. Las organizaciones que responde a la convocatoria, se agrupan alrededor del abordaje de los temas de la educación y la infancia en la localidad.

⁵² Cada proyecto recibe U\$30.000, es decir Arg.\$80.000 o 90.000, como apoyo financiero del Fondo OEC.

Desde la elaboración misma del diagnóstico, simultáneamente se inicia la gestación de un proceso asociativo, en donde las organizaciones se reconocen mutuamente, aprenden a trabajar y a construir colectivamente ese espacio de articulación local, el cual se va consolidando con la ejecución del proyecto. Para ilustrar el significado de este proceso, enseguida se transcribe la descripción que realizan sus protagonistas:

Lucrecia Elizano, quien realiza sus prácticas de especialización acompañando el proceso dice: "... a veces los avances son lentos porque hay que articular diferentes intereses, los tiempo de las personas son diferentes. Este espacio es un espacio de aprendizaje de construcción de consensos, de conceptualizaciones teóricas acerca de la niñez de la estimulación temprana entender una construcción y no necesariamente tiene que haber un líder. Los liderazgos van surgiendo a partir de la necesidad y de los procesos, en algunos momentos porque la persona tiene habilidades aptitudes, recursos, entonces en realidad es un proceso de construcción para pensar políticas públicas, sociales, comunitarias que tiene una inversión económica. Es importante reconocer la tensión que existe, cómo convivir en esa tensión, la ida y vuelta en la relación con la municipalidad con las organizaciones no es un camino fácil, eso es lo cotidiano y eso hay que reconocerlo esa es la dinámica con la que hay que convivir, no es que ya se tiene y se hace, eso es lo cotidiano, esa es la construcción"

Paola Friedman, coordinadora del OEC manifiesta: "... hay una construcción colectiva que permite trabajar para generar la política pública, para establecer responsabilidades, para determinar en qué nos juntamos y en qué no, para determinar los roles de cada uno, eso hace los procesos de fortalecimiento como espacio organizacional y de autonomía ..."

Doris Molina dice: "...es empezar a influir para que el tema de la niñez quede instalado, asistir a estas reuniones y llevar aportes para que el tema sea declarado de interés, tanto Villa Pibes y Te acompaña a Crecer son proyectos que hacen parte de la Red de la protección de niños y niñas de Argentina"

Esta primera etapa tiene una duración aproximada de 3 años⁵³ y para ello, la Fundación ha diseñado una batería de instrumentos⁵⁴ de suma utilidad para la identificación de comunidades, evaluación de factibilidad, formulación de diagnósticos comunitarios y de proyectos, talleres de capacitación, informes periódicos, que son referentes para el monitoreo y seguimiento, pero que además son la base para la sistematización de la iniciativa OEC. Estas herramientas año a año se van enriqueciendo con los aprendizajes, con las comunidades, no son un paquete cerrado sino

⁵³ Las actividades de esta primera etapa tienen la siguiente duración aproximada: (i) Presentación del proyecto y sensibilización en plantas: 2 meses, (ii) Relevamiento de las organizaciones: 3 meses. Convocatoria a organizaciones y elaboración de diagnóstico y del proyecto: 3 o 4 meses, (iii) Ajustes al proyecto y suscripción del Convenio: 1 o 2 meses, (iv) Ejecución del proyecto: 1 año y medio o 2 años.

⁵⁴ Nos referimos a: Guía de relevamiento de lugares con planta, Guía de relevamiento de lugares con experiencia previa, Indicadores para evaluar la factibilidad, Guía de relevamiento comunitario, Guía de relevamiento del técnico local, Ficha de identificación de factibilidad, Elementos conceptuales de diagnóstico y Formulario de presentación del diagnóstico.

por el contrario son herramientas flexibles tanto a las características de los contextos locales como a las necesidades propias de las organizaciones y de los proyectos.

La segunda etapa denominada Formalización del Espacio de Articulación Local, que aún está en construcción, pretende dar un salto cualitativo. Si bien la primera etapa posibilita la gestación y consolidación del espacio de gestión articulado local, esta segunda etapa pretende un mayor nivel de formalización de tal espacio. Como lo mencionó Javier Rodríguez, ese espacio de articulación se constituye inicialmente para llevar a cabo un proyecto co-financiado por la Fundación Arcor, lo deseable es que se formalice para que tenga capacidad de gestionar procesos de diversa índole. Con la iniciativa OEC se logró pasar de brindar servicios a ejecutar proyectos, se trata entonces, de que, con la formalización de estos espacios se piense la construcción de políticas de la infancia en el nivel local. La Fundación Arcor en la actualidad busca los mecanismos apropiados para formalizar y legitimar ese espacio como un referente al que se acude cuando se quiera trabajar en favor de la infancia. La forma aún está por definirse: puede ser un Pacto Local por la Infancia, una Ordenanza Municipal que reconozca y legitime este espacio, la creación de un Órgano Local de Protección de los derechos de la infancia, dando cumplimiento a la Ley Nacional de Protección Integral de niños, niñas y adolescentes, sancionada el año anterior.

Como se aprecia en el esquema 6, para la Fundación Arcor esta segunda etapa implica la incorporación a la vida cotidiana de la comunidad y la formalización jurídico formativa del espacio de articulación local y la Fundación acompaña este proceso a través de capacitación y de asistencia técnica. Así, esta segunda etapa posibilita en la práctica el avanzar del escenario de un “proyecto” puntual al escenario de la consolidación de procesos de articulación local multiactoral.

Actores involucrados

Con diversas características de articulación y asociación propias de cada proyecto cofinanciado, los actores que participan en esta iniciativa son:

- Organizaciones públicas como Administraciones Municipales, Centros de Salud y Escuelas públicas.
- Organizaciones privadas como Empresas nacionales, Empresas locales, Comercios, Fundaciones Empresariales, Parroquias.
- Organizaciones de base como Cooperativas, Mutuales, Clubes y Asociaciones de jóvenes, Centros Comunitarios, Uniones Vecinales.
- Asesores Externos, expertos en educación.

El criterio que acompaña la gestión de la Fundación, es el hacer protagonista de los emprendimientos sociales a la propia comunidad, generando condiciones de asociatividad y corresponsabilidad, la construcción de espacios de gestión asociada tiene tiempos diferentes dependiendo de la situación sociopolítica y de los procesos comunitarios encontrados. Elementos como las prácticas asis-

tencialistas propias del Estado, la constitución informal de las organizaciones, las debilidades de su capacidad organizacional, y las experiencias previas de trabajo conjunto son determinantes de ello.

Si bien la Fundación Arcor es el actor que promueve la conformación de un grupo de trabajo asociado local y convoca a la formulación del proyecto articulado local, son los actores locales los que responden a tal convocatoria y participan activamente de todo el proceso. El espacio articulado local⁵⁵ en el que participan los actores locales públicos y privados, es el escenario de discusión de los problemas socioeducativos de la infancia, de la construcción de alternativas de solución a tales problemas y del establecimiento de consensos para la acción, es allí donde surgen los diagnósticos locales comunitarios, donde se formulan los proyectos, donde se concertan las formas de trabajo asociado, como se describió en el numeral anterior.

Las organizaciones de la comunidad son quienes ejecutan los proyectos para mejorar la oferta educativa y promover el desarrollo integral de los niños, jóvenes y adolescentes⁵⁶. Los actores públicos acompañan el proceso, su participación es fundamental pues el espacio de concertación es un espacio de discusión de la problemática y de concertación de acciones hacia la construcción de una política pública; estos actores públicos también participan de la ejecución de algunas actividades de los proyectos, acorde con sus funciones. El Fondo OEC provee los recursos financieros para la cofinanciación de los proyectos, los cuales se complementan con los recursos que aportan otros actores (empresas, organizaciones de base, actores públicos). La Fundación Arcor realiza el acompañamiento, capacitación y asistencia técnica permanente a través de los técnicos. El OEC cuenta con una asesora externa, de reconocida trayectoria en los temas educativos, quien participa en diversos momentos del proceso: (i) hace parte del Comité evaluador de los proyectos y como evaluador externo, realiza comentarios a los proyectos para mejorar su armonización con los ejes orientadores del OEC pero además buscando que los proyectos se formulen desde la mirada que los niños y los jóvenes hacen de su problemática socioeducativa y no desde la interpretación de los adultos; (ii) participa en algunos espacios en los que el equipo técnico de la Fundación discute, analiza y retroalimenta el OEC, para el avance conceptual, estratégico y operativo de la iniciativa; (iii) participa de la sistematización de las primeras 8 experiencias.

Algunos resultados

El Fondo ha realizado tres (3) convocatorias, en las cuales ha financiado 33 proyectos, 8 de ellos se encuentran en proceso de sistematización y los 25 restantes en ejecución. En la ejecución de los primeros 25 proyectos financiados, participaron 125 organizaciones del sector público, privado y de la sociedad civil, que posibilitaron la formalización de 14 espacios de articulación, beneficiando

⁵⁵ En algunos proyectos denominado Comité de Gestión y en otros Mesa de Gestión.

⁵⁶ Cuando la organización no dispone de requisitos formales para la firma del convenio (personería jurídica por ejemplo), se designa a una de las organizaciones participantes que cuente con el requisito para la firma del convenio. En otros casos se incluye dentro de las metas de los proyectos la constitución formal de la organización.

a 7.879 niños y jóvenes de 17 localidades⁵⁷ en 9 provincias de Argentina, movilizando recursos por Arg.\$ 2.031.460, de los cuales el 41,2% fueron aporte del Fondo OEC y el 58,8% restante correspondieron a aportes de contrapartida.

La iniciativa Oportunidades Educativas Comunitarias, es uno de los principales programas de la Fundación Arcor, una evidencia de ello, es que en el año 2005 el OEC involucraba 194 organizaciones, beneficiaba 11.840 niños y jóvenes y movilizaban Arg.\$2.053.766, que corresponden al 23% de las organizaciones, el 51,2% de beneficiarios y el 63,2% del total de recursos movilizados por la Fundación Arcor en ese año.

Los espacios de articulación multiactoral, han avanzado en la recuperación y redefinición de significados y prácticas convocantes en torno a la niñez y la educación, con criterios de focalización; han logrado incidir y promover transformaciones para mejorar las oportunidades educativas formales e informales de los niños y jóvenes beneficiarios, y consolidar procesos de movilización social que logren incidir en la política pública local y producir un impacto real.

Son variados los aprendizajes, para citar algunos de los mencionados por parte del equipo técnico de la iniciativa⁵⁸, la evolución de la iniciativa le ha mostrado a la Fundación que la prestación de servicios y los proyectos son experiencias interesantes y necesarias, pero que la modificación de las situaciones adversas de los grupos vulnerables y el impacto requerido para la solución de las problemáticas socioeducativas requiere de procesos armonizados que logren sostenibilidad en el tiempo, pues se aprecia que la articulación se da más entre las personas que entre las instituciones, por lo cual, la temporalidad de los procesos se da en función de la articulación de los actores y de la definición de los intereses que les son comunes.

Se puede concluir también que la discusión no es la educación como tema estratégico, lo que está en discusión es el cómo hacer de la educación un tema estratégico, porque las organizaciones de la sociedad civil tiene tradición en su preocupación por los temas educativos, pero posicionar estos temas en la agenda pública y lograr la participación de los diversos actores en la construcción de dicha agenda es un reto.

Enseguida se presenta la Ficha Técnica de la Iniciativa en la cual se resumen sus objetivos, alcances y cobertura.

⁵⁷ Los proyectos se ejecutan en localidades entre 10.000 y 60.000 habitantes de los sectores más vulnerables.

⁵⁸ Conversatorio con referentes de la Iniciativa OEC, realizado el 7 de junio/06 en la visita de documentación.

TABLA 4. FICHA TÉCNICA INICIATIVA OEC

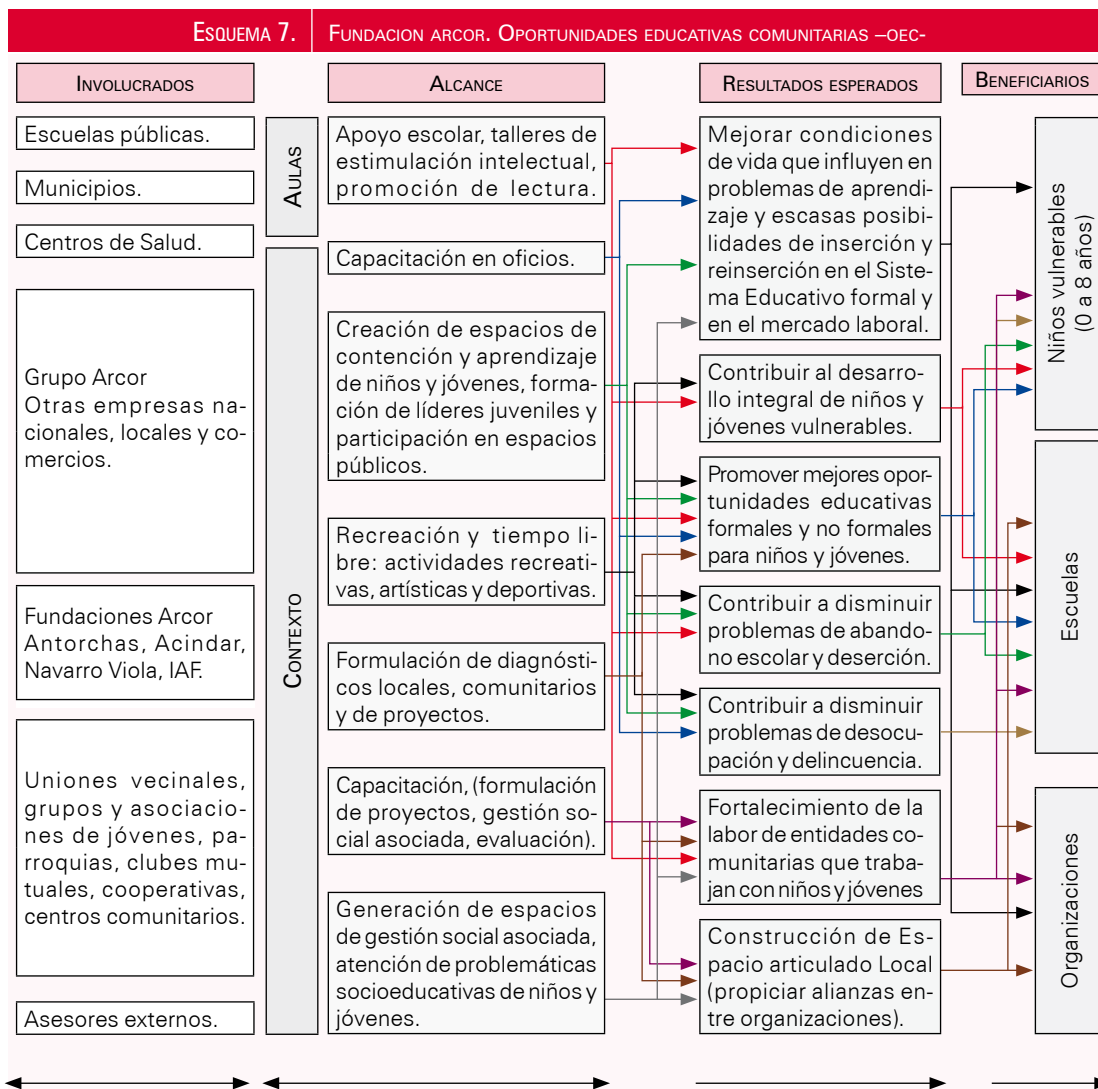
FUNDACIÓN ARCOR ARGENTINA	
INICIATIVA OPORTUNIDADES EDUCATIVAS COMUNITARIAS	
OBJETIVO GENERAL	Seleccionar, financiar, evaluar y difundir proyectos de organizaciones sin fines lucrativos, que trabajen con niños y jóvenes en situaciones de vulnerabilidad, a fin de promover mejores oportunidades locales, mediante adecuadas prácticas de articulación multiactoral por parte de las familias, instituciones y municipios.
	Hacer de cada comunidad un espacio de oportunidades para la infancia.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Contribuir al desarrollo integral de niños (de 0 a 8 años) y jóvenes en situación de vulnerabilidad.
	Promover mejores oportunidades para niños y jóvenes.
	Fortalecer la labor de las entidades comunitarias que trabajan con niños y jóvenes.
	Propiciar alianzas entre las distintas organizaciones que trabajen en la temática favoreciendo la sinergia de recursos, no sólo financieros sino también humanos, culturales, científicos y tecnológicos.
EJES	Ausencia de dispositivos sociales que contengan y generen redes solidarias que sean sostén para niños y jóvenes, por lo cual la iniciativa promueve procesos de articulación de actores locales públicos y privados (Gestión Local Asociada).
	Falta de claridad de propuestas recreativas y formativas que afectan negativamente la utilización del tiempo libre de los jóvenes, quienes no disponen de espacios para canalizar sus potencialidades.
	Falta de oportunidades educativas (formales y no formales) que afectan la adquisición de competencias, por lo cual se pretende contribuir a mejorar la oferta educativa de las entidades que atienden a la niñez promoviendo el desarrollo integral de los niños (Integralidad de las prácticas educativas).
ALIADOS	Grupo Arcor.
	Fundaciones Arcor, Antorchas, IAF, Navarro Viola, Acindar.
ACTORES INVOLUCRADOS	Organizaciones públicas: Administraciones Municipales, Centros de Salud, Escuelas públicas.
	Organizaciones privadas: Empresas nacionales, Empresas locales, Comercios, Fundaciones Empresariales, Parroquias.
	Organizaciones de base: Cooperativas, Mutuales, Uniones vecinales, Grupos y Asociaciones de jóvenes, Clubes, Centros Comunitarios.
	Asesora Externa, experta en educación.
ALCANCE	Apoyo Escolar: Talleres de estimulación intelectual, promoción de la lectura.
	Capacitación en oficios.
	Creación de espacios de contención y aprendizaje para niños y jóvenes. Formación de líderes juveniles y participación en espacios públicos.
	Recreación y manejo del tiempo libre, actividades recreativas, artísticas y deportivas.
	Capacitación: formulación de proyectos, gestión local asociada, evaluación.
	Generación de espacios de gestión social asociada desde dónde pensar y abordar la infancia a nivel local.

COBERTURA	Realización de tres convocatorias (una por año) en las que se han financiado 34 proyectos.
	La financiación de 25 proyectos involucró 125 organizaciones del sector público, privado y sociedad civil, formalización de 14 espacios de articulación, beneficiando 7.879 niños y jóvenes de 17 localidades en 9 provincias de Argentina.
PRESUPUESTO 2005	Aporte Contrapartes: \$ Arg 1.236.921
	Aporte Fondo OEC: \$ Arg 816.855
	Total recursos movilizados: \$ Arg 2.053.776
	En ejecución 22 proyectos, 11.840 beneficiarios y 194 organizaciones involucradas.

Las relaciones de articulación en la Iniciativa Oportunidades Educativas Comunitarias

El desarrollo integral de la infancia (niños de 0 a 8 años) desde una perspectiva educativa, y la gestión local asociada, son los ejes de la iniciativa OEC y constituyen el marco programático que la Fundación pone a disposición de los actores de una localidad para que ellos identifiquen problemáticas de la niñez local y prioricen soluciones a través de la formulación e implementación de proyectos y de la construcción de espacios de articulación.

El esquema 7 muestra las relaciones trabajadas para la Iniciativa. Si bien el alcance y actividades de cada proyecto las definen los actores involucrados acorde con el diagnóstico, se puede generalizar diciendo que el alcance de los proyectos se ubica en gestión de aula (actividades de apoyo escolar y capacitación en oficios) y en gestión de contexto (espacios y actividades de contención y aprendizaje de niños y jóvenes así como fortalecimiento de organizaciones locales). A través de la realización de prácticas recreativas, sociales y culturales previstas en los proyectos, se contribuye al desarrollo integral de los niños entre 0 y 8 años, a la disminución de los problemas de deserción escolar, desocupación, delincuencia juvenil y reinserción al sistema educativo. De otra parte, la capacitación de los actores locales y la conformación de grupos de trabajo asociado para la realización de diagnósticos y formulación de proyectos son alcances transversales que permite el fortalecimiento de las organizaciones, la construcción de redes y alianzas para el trabajo con la infancia. Así, no solamente se benefician los niños y jóvenes, sino también las escuelas a las que asisten los niños escolarizados, las organizaciones de base y los actores públicos y privados involucrados.



La iniciativa OEC promueve el desarrollo de base desde una perspectiva educativa, a través del fortalecimiento de las capacidades de acción colectiva y desde la promoción de ambientes favorables para que la educación sea un instrumento de igualdad de oportunidades para la infancia. La educación entendida desde un sentido más amplio que la escolarización, tiene relación con prácticas sociales y culturales heterogéneas, que se desarrollan en distintos ámbitos y por tanto es un pilar para la construcción de ciudadanía, de igualdad social y en ese sentido es convergente con el desarrollo de base. Vista así, esta iniciativa de desarrollo de base en educación, así como promueve la disminución de la pobreza, contribuye a mejorar la democracia y favorecer la inclusión, y es también una estrategia para hacer efectivos los derechos de la infancia.

LA EDUCACIÓN: UN DERECHO DE LOS NIÑOS, UNA OBLIGACIÓN DEL ESTADO Y UNA RESPONSABILIDAD DE TODOS.

Identificación de la experiencia

Miembro de Red: Fundación Minetti y Fundación Arcor (Argentina)

Experiencia Documentada: Iniciativa "Juntos por la Educación"

Proyectos visitados: Enredarte (Provincia de Córdoba), Agenda IPV/Argüello (Provincia de Córdoba)

Origen y alcance de la experiencia

La Fundación Minetti, desde su quehacer misional y en respuesta a las solicitudes de cemento que realizaban las comunidades, durante varios años apoyó a las escuelas en el desarrollo de su infraestructura, sin que ello tuviese impacto en la calidad educativa. Anotaba A. Schetinni (2002), actual Directora Ejecutiva, que la Fundación como resultado de varias reflexiones, consideró que "...trabajar en el área de educación..., era estratégico, en el entendido...que es la mejor inversión que se puede realizar por el futuro de un país. Es un derecho de toda persona tener acceso a una educación de calidad que le permita desarrollarse como un ser humano integral, potenciando sus capacidades y descubriendo sus potencialidades, para el crecimiento individual y social permanente, porque una comunidad en la que sus miembros acceden con equidad a la educación genera mayor capital social...".

Con base en un diagnóstico de la situación educativa provincial (de Córdoba) y Nacional (Argentina), la Fundación decidió dirigir su acción a la problemática del fracaso escolar (repitencia, abandono) y hacerlo involucrando a las organizaciones de la comunidad. En 1997 suscribe un convenio de cooperación con la Fundación Interamericana, e integran el Fondo Tejiendo Puentes, como "...un fondo de financiamiento destinado a apoyar con recursos económicos, asesoramiento y capacitación a organizaciones sin fines de lucro que llevan a cabo proyectos socio-educativos dirigidos a población de escasos recursos o en situación de riesgo. Los proyectos apoyados apuntan a contribuir a la permanencia con éxito en el sistema educativo formal de niños, adolescentes y jóvenes de sectores de menores recursos y a incrementar la participación activa y continua de la comunidad y sus organizaciones en el proceso educativo..."

Simultáneamente, desde 1996 las Fundaciones Arcor y Antorchas, ejecutaban conjuntamente el Programa Infancia y Desarrollo, con el propósito de financiar proyectos de organizaciones no gubernamentales que aportaran en la solución de problemas relacionados con niños y jóvenes en situación de marginación social en diferentes provincias de Argentina, se trataba entonces de potenciar la labor de tales organizaciones propiciando la participación de las propias comunidades en la solución de los problemas de estos grupos de población.

El Fondo Tejiendo Puentes (F. Minetti) y el Programa Infancia y Desarrollo (F. Arcor), a partir de la confluencia de objetivos, metodologías, zonas de intervención y actores beneficiarios, se articulan

en la Iniciativa Juntos por la Educación, la cual surge en 2001 como iniciativa, "... en tanto concepto que alude a la cooperación entre distintos tipos de actores, donde una de las metas significativas es la de encontrar caminos diversos que posibiliten materializar el principio compartido de que la Educación es una Responsabilidad de Todos..." (F.Arcor, F.Minetti, 2006).

Retomando los resultados y aprendizajes de tales experiencias, la Iniciativa apoya procesos de intervención que desarrollen planes de trabajo articulado entre escuelas del nivel primario, organizaciones sociales e instituciones públicas de diferentes zonas de la ciudad de Córdoba, que apunten a fortalecer estrategias socioeducativas de inclusión y participación escolar y social de los niños en situación de pobreza.

A partir del 2005, apoya articulaciones entre organizaciones a nivel zonal y trabaja para instalar en la agenda pública la idea de que la educación es una responsabilidad de todos. Son tres líneas de acción, complementarias y convergentes las que orientan la Iniciativa:

- Apoyo a la consolidación de espacios de articulación a nivel territorial y zonal, que desarrollan proyectos colectivos. Esta línea de acción facilita la elaboración de diagnósticos participativos de las necesidades socio-educativas de las respectivas zonas, apoyando la elaboración de los planes de trabajo conjuntos y articulados entre escuelas y organizaciones sociales e instituciones públicas y, generando espacios de reflexión, de intercambio y de capacitación requeridas para articularse e intervenir a través de alianzas en la atención de las problemáticas socioeducativas de los niños de las diversas zonas.
- Articulación y alianzas intersectoriales enfocadas a la institucionalización de las prácticas asociativas desarrolladas. Se trata de promover la movilización de actores y la institucionalización de los espacios de articulación de cada zona, favoreciendo la generación de acuerdos y asociaciones respecto a la inversión social privada en educación, como también con organismos oficiales en torno a la temática educativa de sectores vulnerables.
- Promoción y apoyo a la sistematización, investigación y divulgación de experiencias vinculadas al campo socio-educativo, a través de ello, se aportan elementos conceptuales y metodológicos para el abordaje de las temáticas socio-educativas tanto con la realización de estudios, como por medio de la sistematización, difusión y replicabilidad de las experiencias innovadoras y significativas, que favorezcan la visibilidad pública de las problemáticas abordadas por la Iniciativa Juntos por la Educación.

La iniciativa se dirige a los niños y niñas (de 5 a 9 años)⁵⁹ de sectores con derechos vulnerados, que cursen el 1er. ciclo de la escuela general básica (grados 1º, 2º, y 3º), en articulación con el nivel inicial (grado 0) y el segundo ciclo de la escuela general básica (grados 4º, 5º y 6º), siendo los ejecutores del proyecto las escuelas públicas y las organizaciones socio-comunitarias de la ciudad de Córdoba.

⁵⁹ Este rango de edad, en la práctica se flexibiliza según las problemáticas socio-educativas encontradas en cada zona.

Operatividad de la experiencia

La Iniciativa Juntos por la Educación operó con la modalidad tradicional de realizar una convocatoria pública abierta, presentando proyectos que, por lo menos, debían ser articulados entre una escuela y una organización social. Es a partir de 2005, cuando la Iniciativa se propone trabajar en asociación con las instituciones locales, se construyen estrategias de articulación en las zonas de la ciudad de Córdoba, generando acciones para atender las problemáticas socioeducativas de los niños de dichas zonas que sean sustentables en el mediano y largo plazo. Acorde con ello y de manera simultánea, se construyeron las tres líneas de acción descritas en el numeral anterior.

TABLA 5. ACTIVIDADES DE LA INICIATIVA JUNTOS POR LA EDUCACIÓN	
ACOMPANAMIENTO	LÍNEAS DE ACCIÓN
• Apoyo Financiero • Capacitación • Asistencia Técnica	Apoyo a consolidación de espacios de articulación que desarrollan proyectos colectivos • Reconocimiento de zonas y organizaciones • Elaboración de diagnósticos participativos de necesidades socio-educativas • Elaboración de Planes de Trabajo (articulación escuelas-organizaciones) • Intervención de problemáticas diagnosticadas en la zona
	Articulación y alianzas intersectoriales (movilización de actores en torno a la problemática educativa) • Promoción de espacios de reflexión e intercambio • Capacitación sobre temáticas, metodologías, herramientas para articulación de actores • Movilización de actores e incorporación de nuevos aliados • Acuerdos, asociaciones y vínculos familia-escuela-organizaciones
	Promoción y apoyo a sistematización, investigación y divulgación de experiencias vinculadas al campo socio-educativo • Encuentros para comunicación de prácticas • Conferencias • Congresos • Seminarios • Estudios y proyectos de investigación • Sistematización y divulgación de experiencias innovadoras, significativas y replicables

Las actividades propias de la iniciativa son:

- Reconocimiento de las zonas, de las organizaciones sociales y presentación de la Iniciativa. La Iniciativa identifica un sector determinado de la ciudad de Córdoba en el que existan instituciones que trabajan e interactúan en la zona y se les invita a trabajar de manera asociada en un proceso que va desde un diagnóstico hasta la elaboración de un plan de trabajo y la ejecución de proyectos, siempre contando con el acompañamiento del equipo técnico. Este primer paso aporta a que la Iniciativa salga del marco institucional de las Fundaciones Arcor y Minetti, y sume aportes del sector empresarial y de las organizaciones de la zona. Esto es de gran importancia dado el interés de las Fundaciones de trabajar de manera asociada con redes sociales de la ciudad en proyectos vinculados con la educación.

- Realización de diagnósticos participativos de las necesidades socioeducativas de la zona.

En relación con este proceso, Cristina Echeverri, una de las coordinadoras del proyecto Enredarte⁶⁰ comenta: “... en las reuniones de la comisión y también en las de Red hicimos trabajos participativos, talleres para ver cuáles eran las problemáticas, después a pedido de la Iniciativa que hubiera algo más formal, se hicieron encuestas a los padres de los chicos de esa edad, las escuelas se encargaron sobre todo de las acciones de escuela y la comisión de los promotores de salud, y a partir de estas encuestas diagnosticamos cuáles eran los principales problemas de la zona relacionados con el tema educativo.

De este diagnóstico surgieron tres grandes nudos de problemas: uno el tema de la falta de contención, los chicos están solos mucho tiempo porque los papás tienen que trabajar, tienen muchos hermanos, las maestras tienen muchos chicos en los cursos y hay chicos con problemas de conducta y no se pueden atender a todos los papás son tan jovencitos ...se consideran indignos de cualquier cosa”. El otro gran problema es la permanencia de los chicos en la calle, la falta de un espacio ... para que ellos puedan jugar, la falta de comodidad, falta de apropiación de esos espacios, los chicos juegan en la calle, las instalaciones de los comedores no son los mejores espacios para poder trabajar con los chicos. Y por último, pero no menos importante, el tema de dificultades en las relaciones y la violencia, no solo entre padres sino con los mayores también”.

- Elaboración y ejecución del plan de trabajo articulado entre escuelas y organizaciones de la comunidad (públicas y privadas). Estos no son planes de trabajo de una institución sino planes del colectivo de instituciones que trabajan en el sector y elaboran conjuntamente para intervenir algunas de problemáticas socioeducativas detectadas en el diagnóstico participativo.

Continuando la ilustración con el proyecto Enredarte, sus protagonistas nos cuentan: “...las propuestas se hicieron en función de lo que venían trabajando en las escuelas, en las instituciones a partir de lo que podíamos dar y partir de lo que podíamos articular con la iniciativa. Las propuestas fueron de talleres de recreación y deporte porque aparecía mucho en las encuestas y en el diagnóstico el tema de que no había espacio para que los chicos jugaran; el tema de animación a la lectura un espacio donde ellos se encontraran con los libros, con pinceles, con títeres, con teatro y lo disfrutaran; y folklore y cultura popular porque ésta zona de Córdoba es una zona que tiene una tradición muy rica, en cuanto a los carnavales (...) tienen una identidad muy fuerte vinculada al tema del carnaval, las comparsas ...”

En relación con la selección de beneficiarios del proyecto, Susana Varela, promotora de la comunidad precisa: “... en referencia de cómo se eligen niños, en el espacio de la Red participan las instituciones educativas, entonces al inicio del proyecto, en el diseño, partici-

⁶⁰ El proyecto Enredarte desarrolla el plan de trabajo destinado a los niños y niñas de los barrios Maldonado, Muler, Renacimiento, Acosta, que consiste en talleres de folklore y cultura popular, recreación y deportes y animación a la lectura. Este es uno de los proyectos liderado por la Red Social de la 5ª., organización que nace en 1998 y que está conformada por 23 instituciones.

paron las instituciones educativas y propusieron que fueran los docentes junto con los promotores que detecten aquellos chicos que pertenecen a familias más vulnerables. Entonces los docentes hacen la distinción que no tiene que ver con su rendimiento escolar exclusivamente sino con características propias en la familia, tanto la escuela como los espacios comunitarios, porque hay educación no formal que se brinda en el comedor. En el espacio comunitario hicimos el mismo trabajo con los educadores populares. Quienes participan del espacio..... son las familias que se encuentran en condiciones de mayor precariedad. No todo los niños que participan están en el sistema escolar, también participan niños de espacios comunitarios de educación no formal, por ahí participan espacio de comedores o espacios de complementación educativa, son espacios que no están reconocidos por el Ministerio de Educación, pero son espacios de contención en cuanto a apoyo escolar, de tareas lúdicas, recreativas...”

Las estrategias para ejecución del plan de trabajo son definidas por el colectivo de organizaciones teniendo en cuenta no solamente el alcance del proyecto sino también las características de la participación de las organizaciones comunitarias y de las escuelas en los proyectos.

- Institucionalización de las prácticas asociativas desarrolladas

La movilización y articulación de actores de la zona relevantes por su quehacer en la temática educativa, es el determinante de esta línea de acción. Las actividades se realizan de manera simultánea con la ejecución del plan de acción y consisten en promover y facilitar la generación de espacios de reflexión, de intercambio y de capacitación sobre temáticas, metodologías o herramientas necesarias para la articulación de los actores en la zona. Se generan entonces acuerdos, vínculos familia-escuela-organizaciones- y mecanismos efectivos para la consolidación y continuidad de las experiencias, particular relevancia tienen los acuerdos y asociaciones con los organismos oficiales (nacionales, provinciales o municipales) propiciando la incorporación de nuevos aliados y la incidencia en política pública.

- Sistematización de experiencias. Este proceso se da a través de múltiples actividades: realización de encuentros, conferencia, congresos, seminarios, realización de estudios y publicaciones.

La comunicación de las prácticas propias de los proyectos que se dan en los encuentros, posibilita la sistematización de experiencias innovadoras, significativas y replicables, en tanto que los estudios y proyectos de investigación aportan elementos conceptuales y metodológicos para el abordaje de las temáticas socioeducativas.

En palabras propias de las organizaciones comunitarias, “... los momentos fuertes de sistematización se han pensado al comienzo de las actividades, que es cuando se definen criterios y metodologías y se elaboran los instrumentos para la sistematización. Los otros momentos fuertes serán el cierre de cada taller y en los dos últimos meses del proyecto con el objetivo de elaborar una publicación que recoja los conocimientos y aprendizajes de la experiencia... consideramos que la sistematización es un dispositivo investigativo, pedagógico y político, creemos que a través de este proceso y de sus resultados podemos potenciar a los niños, sus

familias y las organizaciones de la Red como sujetos de poder en el escenario social y político de la ciudad”⁶¹

La Iniciativa Juntos por la Educación, aporta el apoyo financiero, la asistencia técnica y la capacitación, a través del equipo técnico de las Fundaciones, se trata entonces de una estrategia de acompañamiento permanente y de trabajo asociado con las organizaciones a través de un plan de trabajo para la intervención local.

Actores involucrados

Los actores que intervienen en la iniciativa son:

- Entidades públicas: Instituciones del sistema educativo formal (escuelas, jardines de infantes, guarderías municipales), centro de salud, funcionarios del sector público (educación, salud, social)
- Representantes del sector privado: comunidades religiosas, empresarios, comerciantes, equipos técnicos de las fundaciones Arcor y Minetti.
- Organizaciones Comunitarias: comedores comunitarios, grupos de jóvenes, cooperativas, clubes, capillas, parroquias, centros vecinales, centros de participación comunitaria, bibliotecas.
- Equipo de sistematización y asistencia técnica de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Especialistas invitados para actividades específicas.

Bajo la hipótesis de que la educación es responsabilidad de todos, cada uno de los actores tiene su responsabilidad particular en el proceso, la familia como agente socializador primario, la escuela garantizando la actividad pedagógica y el aprendizaje de los estudiantes, la comunidad brindando oportunidades para la promoción y el ejercicio de los aprendizajes, la Academia con la realización de estudios y proyectos de investigación, el Estado, a través de las políticas públicas creando y ampliando las condiciones propicias para que los procesos pedagógicos y de aprendizaje se hagan efectivos.

Javier Rodríguez⁶², uno de los coordinadores de estos proyectos, señala que la estrategia de trabajo de la Iniciativa “Juntos por la Educación” aborda simultáneamente: (i) a los alumnos y sus esquemas de conocimientos hábitos, condiciones subjetivas y corporales como dimensiones intervinientes en los procesos de aprendizaje; (ii) a las familias en su rol de acompañantes, estimulantes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; (iii) a los docentes, que asumen la centralidad pedagógica – didáctica de su labor, a quienes se les reconoce como profesionales (no le pedimos que haga de todo), (iv) a la escuela que se asume como un colectivo, comprometida con la comunidad de la que forma parte, (v) a otras organizaciones de la sociedad civil que se constituyen en puentes sociales y culturales, (vi) a la comunidad a escala local o territorial; (vii) al Estado a quien se reclama que asuma y sostenga un rol protagónico y activo en la generación de políticas pública como garante de un derecho fundamental como lo es la educación.

⁶¹ Plan de Trabajo del proyecto Enredarte. Red Social de la 5ª. Córdoba.

⁶² Javier Rodríguez: Ponencia en el taller de Intercambio en el marco de la Iniciativa Juntos por la Educación.

El trabajo articulado entre escuelas del nivel primario⁶³, organizaciones sociales e instituciones públicas propicia la generación de vínculos entre la familia-la escuela-las organizaciones (públicas y privadas) alrededor de las problemáticas socioeducativas zonales. Es precisamente la articulación de actores lo que posibilita y potencia la sostenibilidad de los procesos locales, la afirmación “...porque solos no podemos...” con la cual las organizaciones de base expresan el significado del trabajo articulado, expresa también la existencia de acuerdos mínimos entre los actores, la superación paulatina de los rótulos institucionales y el paso hacia el compromiso individual y colectivo de aportar para mejorar las condiciones de vida de los barrios y las zonas de la ciudad de Córdoba.

Algunos resultados y aprendizajes

Enseguida se relacionan algunos de los resultados de la Iniciativa Juntos por la Educación en sus tres líneas de acción:

- Apoyo a la consolidación de espacios de articulación a nivel territorial y zonal que desarrollan proyectos colectivos. Entre el 2003 y el 2005, en esta línea de acción se financiaron 21 proyectos para el beneficio de 8.938 niñas y niños, vinculando 79 organizaciones del sector público, privado y sociedad civil en la ciudad de Córdoba, para lo cual la Iniciativa ha aportado Arg \$274.454 y se movilizaron Arg.\$ 402.538. En dos zonas de la ciudad de Córdoba, la iniciativa “Juntos por la Educación” apoyó en el 2005 proyectos que beneficiaron 1.200 niños y niñas, vinculando 25 organizaciones y movilizándolo Arg \$149.620, de los cuales el 67,4% fueron aportes de contrapartida y el 32,6% los aportó el Fondo Juntos por la Educación.
- Articulación y alianzas intersectoriales enfocadas a la institucionalización de las prácticas asociativas desarrolladas. Se realizó el estudio de la Inversión Social Privada en Educación en Córdoba, en el que se diagnosticaron prácticas de 22 empresas en cuestiones educativas y se pensó en un proceso de capacitación y mejoramiento de esas prácticas. Así mismo, se realizó la Declaración de Interés Educativo Provincial de la Iniciativa “Juntos por la Educación” y se está conformando un espacio de trabajo entre las Fundaciones Arcor, Minetti y Fundación Avina para la promoción de la inversión social privada en educación.
- Promoción y apoyo a la sistematización, investigación y divulgación de experiencias vinculadas al campo socio-educativo. Se realizó el Seminario “Escuela y Comunidad en contextos de pobreza”, así como los ciclos de conferencias “¿Cómo cooperar en educación?”, “Inversión social privada en educación” y “Las redes en la construcción de propuestas educativas”. Las siguientes publicaciones hacen parte también de los resultados de la Iniciativa: “Diagnóstico de la educación general básica en la ciudad de Córdoba”, “Vulnerabilidad Socioeducativa: Una mirada a la realidad de Córdoba”, “Inversión social privada en educación: 22 casos de Córdoba”, “Camino de encuentro entre escuela y comunidad”, “Andanzas entrelazadas”.

⁶³ El Diagnóstico de la educación básica en Córdoba, evidenció que uno de los puntos críticos respecto a la escolaridad en Córdoba tiene que ver con el primer ciclo de la escuela primaria (grados 1º, 2º y 3º) y por ello la iniciativa enfoca el trabajo en esta franja etárea (5 a 9 años).

Son varios los aprendizajes contruidos durante el desarrollo de la Iniciativa, enseguida se mencionan algunos de ellos. Silvia Ávila y el equipo técnico de la Iniciativa, plantean que las características de los procesos formativos que comprenden la crianza, la formación y la escolaridad, presentan diferencias dependiendo del contexto social y cultural en el que se desarrollan. Por ello, como se menciona en otros documentos, el proceso educativo requiere de una visión global en donde se articule la escuela formal con otros recursos educativos existentes en la sociedad. En el mismo sentido, la escuela tiene una doble pertenencia al formar parte del sistema educativo y al pertenecer a la comunidad local en la que se encuentra, tal vez esto último explique que las redes que se apoyan a través de la Iniciativa, en muchos casos tienen como miembros personas que no viven en el territorio, sino que trabajan allí y que aquello que los liga al proceso son los problemas que se abordan y la certeza de que el trabajo con otros es una estrategia adecuada para resolverlos.

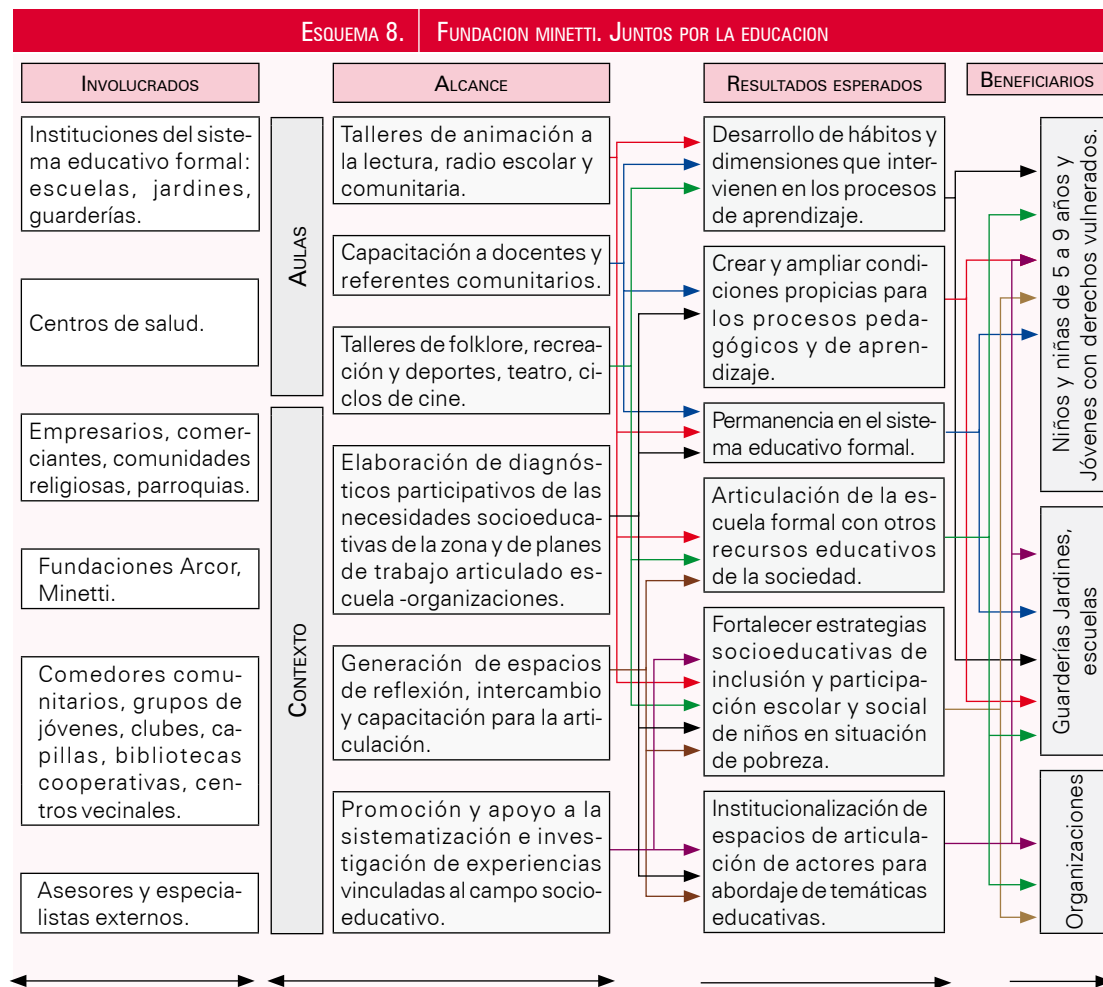
El alcance de “lo educativo” en la iniciativa “Juntos por la Educación”, tiene una perspectiva amplia que trasciende el campo escolar, que incorpora las prácticas sociales en la perspectiva en que ellas también construyen y transmiten conocimientos del ser individual y del ser social, pero se presentan resistencias para asumir la práctica social como práctica educativa. Así, se ha construido un marco teórico de la iniciativa⁶⁴, que conceptualiza la educación, los procesos de socialización, el papel de la escuela, de los docentes y de las redes en los procesos comunitarios.

Las relaciones de articulación en la Iniciativa Juntos por la Educación

Las tres líneas de acción son el referente que ofrece la Iniciativa para los procesos locales. Las organizaciones (públicas y privadas) que responden a la invitación de trabajo asociado se congregan alrededor de la elaboración de los diagnósticos participativos de las problemáticas socioeducativas locales, la priorización de tales problemáticas y la identificación de las acciones a través de las cuales pueden atenderse. A partir de esto se concretan los planes de acción, generando el vínculo inicial escuela-organizaciones (públicas y privadas). El alcance de los planes si bien responde a las realidades propias de cada zona, se asocia a la gestión de aula y a la gestión de contexto; en el primer caso las acciones se dirigen a realizar apoyos escolares a los niños y niñas a través de talleres de animación de lectura, y otras⁶⁵ a través de la participación de los niños en actividades para dinamizar la radio escolar y comunitaria y de la participación de los maestros y las organizaciones de base en la capacitación a docentes y referentes comunitarios. En el segundo caso, las acciones están asociadas a la gestión de contexto en la medida en que promueven y apoyan la generación de espacios de intercambio de experiencias, de capacitación de los actores involucrados, de sistematización y difusión de las iniciativas y de intervención en política pública, así como incorpora la realización de talleres lúdico recreativos para niños y niñas incorporando otros recursos educativos desde el concepto amplio de la educación.

⁶⁴ F.Arcor. F. Minetti. “Iniciativas Juntos por la Educación: Marco Teórico”

⁶⁵ Nos referimos a las acciones previstas en el Plan de Trabajo de la Agenda IPV Argüello.



La Iniciativa Juntos por la Educación propicia vínculos entre el desarrollo de base y la educación al contribuir a mejorar las oportunidades educativas de niños y niñas con derechos vulnerados, al promover la inclusión social y ambientes favorables. Así como también, en su instrumental al proponer el trabajo asociado como estrategia de intervención y la instalación en la agenda pública de la idea de que la educación es asunto de todos. El principio orientador de la iniciativa que dice "... la educación derecho de los niños y responsabilidad de todos..." es determinante, por una parte, del activo papel que tienen escuela y organizaciones de base en los proyectos colectivos que se apoyan en la primera línea de acción; de hecho a la escuela se la identifica como actor no solo del sistema educativo sino de la comunidad local y ello implica otras formas y escenarios de vinculación. De otra parte, el trabajo asociado que se institucionaliza en la segunda línea de acción a través de las articulaciones y alianzas se convierte en el mecanismo y espacio donde los actores públicos y los privados que se involucran en las temáticas educativas propician las condiciones para incidir en la política públicas. La tercera línea de acción, es el escenario en el que

se privilegian los aportes conceptuales y metodológicos que alimentan y complementan las dos líneas de acción anteriores. Así, la complementariedad de las líneas de acción de la Iniciativa, la articulación familia-escuela-organizaciones públicas y privadas y particularmente, el activo papel de la escuela, de las organizaciones de base, y de los actores públicos son la condición necesaria para el éxito de las intervenciones locales y territoriales en las problemáticas educativas.

TABLA 6. FICHA TÉCNICA INICIATIVA OEC

FUNDACIÓN MINETTI y FUNDACIÓN ARCOR (Argentina)	
INICIATIVA JUNTOS POR LA EDUCACIÓN	
OBJETIVO	Apoyar procesos de intervención que desarrollen planes de trabajo articulado entre escuelas del nivel primario, organizaciones sociales, e instituciones públicas de diferentes zonas de la ciudad de Córdoba, que apunten a fortalecer estrategias socioeducativas de inclusión y participación escolar y social de los niños en situación de pobreza.
	Se dirige a los niños y niñas (de 5 a 9 años) de sectores con derechos vulnerados, que cursen el 1er. ciclo de la escuela general básica (grados 1º, 2º, y 3º), en articulación con el nivel inicial (grado 0) y el segundo ciclo de la escuela general básica (grados 4º, 5º y 6º), siendo los ejecutores del proyecto las escuelas públicas y las organizaciones socio-comunitarias de la ciudad de Córdoba.
LÍNEAS DE ACCIÓN	Apoyo a la consolidación de espacios de articulación a nivel territorial y zonal.
	Articulación y alianzas intersectoriales enfocadas a la institucionalización de las prácticas asociativas desarrolladas.
	Promoción y apoyo a la sistematización, investigación y divulgación de experiencias vinculadas al campo socio-educativo.
ALIADOS	Fundación Arcor.
	Fundación Minetti.
ACTORES INVOLUCRADOS	Entidades públicas: Instituciones del sistema educativo formal (escuelas, jardines de infantes, guarderías municipales), centro de salud, Funcionarios del sector público (educación, salud, social).
	Representantes del sector privado: comunidades religiosas, parroquias, empresarios, comerciantes, equipos técnicos de las Fundaciones Arcor y Minetti.
	Organizaciones Comunitarias: comedores comunitarios, grupos de jóvenes, cooperativas, clubes, capillas, centros vecinales, centros de participación comunitaria, bibliotecas.
	Asesores Externos: Universidad Nacional de Córdoba, especialistas invitados.
ALCANCE	Elaboración de diagnósticos participativos de las necesidades socio-educativas de las zonas y de planes de trabajo articulado entre escuelas y organizaciones (públicas y privadas).
	Talleres de animación a la lectura, radio escolar y comunitaria.
	Capacitación a docentes y referentes comunitarios.
	Talleres de recreación, folklore, deportes, teatro, ciclos de cine.
	Generar espacios de reflexión, de intercambio y de capacitación requeridas para la articulación.

RESULTADOS	En la línea de “articulación y alianzas intersectoriales”, se realizó el estudio de la Inversión Social Privada en Educación en Córdoba, la Declaración de Interés Educativo Provincial de la Iniciativa y la conformación del espacio de trabajo y promoción de la Inversión Social Privada en educación.
	En la línea de acción de “Promoción y Apoyo a la Sistematización”, investigación y divulgación de experiencias, se han realizado cinco publicaciones, un seminarios y tres ciclos de conferencias.
COBERTURA Y PRESUPUESTO 2003-2005	En la línea de acción de Apoyo a la “Consolidación de Espacios de Articulación a nivel Territorial y zonal”, la Iniciativa financió 21 proyectos para el beneficio de 8.938 niñas y niños, vinculando 79 organizaciones del sector público, privado y sociedad civil, en la ciudad de Córdoba.
	Recursos aportados \$ Arg 274.454
	Recursos movilizados \$ Arg 402.538

LA DINAMIZACIÓN DE LOS ESPACIOS PÚBLICOS LOCALES Y SU RELACIÓN CON LOS PROCESOS EDUCATIVOS: EL PROGRAMA TODOS POR LA EDUCACIÓN

Identificación de la experiencia

Miembro de Red: Instituto Camargo Correa (Brasil)⁶⁶

Experiencia documentada: Programa Todos por la Educación

Proyectos visitados: Nortelandia (Estado Matto Grosso), Apiaí (Estado Sao Paulo)

Origen y alcance de la experiencia

El Instituto Camargo Correa se encuentra constituido por 17 empresas de distintos sectores y hace presencia en 30 municipios de todo el Brasil. El Instituto fue creado en el año 2001 para realizar la inversión social de todas sus empresas apoyando a organizaciones de base con recursos financieros y técnicos para que desarrollen sus propios proyectos. El Instituto cuenta hoy con cinco programas: programa de apoyo a la educación social básica, programa de apoyo a hogares para niños y jóvenes, programa que trabaja junto con organizaciones de base en torno a la defensa del espacio público, voluntariado que se desarrolla con empleados de una ONG quienes implementan proyectos para niños y jóvenes, y Programa Todos por la Educación.

Este Programa se concibió a partir de la solicitud de un empresario de Nortelandia, municipio del Estado de Mato Grosso. Los hijos de los trabajadores de la empresa tenían que desplazarse hacia

⁶⁶ Responsable de las inversiones del Grupo Camargo Correa, el Instituto se creó en el año 2000 con la misión de apoyar las actividades de organizaciones no gubernamentales capaces de crear condiciones para el desarrollo personal y social de niños y adolescentes de familias de bajos ingresos, en riesgo social.

otros municipios para poder asistir a la escuela, por lo cual el empresario buscaba apoyo para construir una empresa y así posibilitar el acceso de los niños y niñas a una educación de calidad en el municipio. Dada la misión del Instituto Camargo Correa no se pensó en construir una escuela, sino en apoyar la creación de un proyecto educativo que contribuyera en el mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades de Nortelandia. El Programa se construyó con la participación de actores locales, autoridades municipales y la empresa local. Hoy el Programa funciona en tres municipios: Nortelandia y Bodoquena en el Estado de Mato Grosso, y Apiaí, en el Estado de Sao Paulo.

En este contexto, el Programa “Todos por la Educación” responde a los siguientes propósitos:

- Movilizar y capacitar a las comunidades para que incidan en la calidad de la educación de los contextos locales, a partir de la promoción de responsabilidad y sensibilidad sobre la formación de los niños, niñas y adolescentes
- Fortalecer los vínculos comunitarios, a través de la apertura de espacios de discusión y convivencia, en los cuales tanto las personas como las instituciones locales, así como las agencias de política pública, puedan participar en experiencias de construcción conjuntas
- Promover el contacto directo entre las comunidades y el poder público para construir una visión de la cuestión de la formación de los niños, niñas y jóvenes en el entorno local
- Propiciar la articulación intersectorial de las diversas áreas responsables de la promoción de la calidad de vida de los niños, niñas y jóvenes en el entorno local
- Posibilitar la adquisición, por parte de las comunidades de herramientas de planeación, fundamentales para la identificación de las problemáticas locales y la construcción de soluciones pertinentes

Operatividad del Programa Todos por la educación

El Programa opera en contextos de pobreza que se encuentran expuestos a diferentes problemáticas entre las cuales podemos mencionar el alcoholismo, la drogadicción, la prostitución, la proliferación de embarazos no deseados, la violencia intrafamiliar, el aumento de los índices de deserción y fracaso escolar, el trabajo infantil, la ausencia de oportunidades laborales para los jóvenes y sus familias. La confluencia de todas estas problemáticas en el entorno local se traduce, para los niños, niñas y jóvenes, en la falta de una visión de futuro que haga posible la estructuración de lazos sociales y la construcción de identidades culturales e individuales que propicien el desarrollo de sus comunidades.

En este contexto, el Programa Todos por la educación parte de dos ideas principales. En primer lugar, reconoce que el mejoramiento de la calidad de la educación tiene que ver con la posibilidad de fortalecer la relación existente entre las comunidades y la escuela, ampliando la participación de los padres de familia y haciendo más sensibles a los profesores a las particularidades del con-

texto. En segundo lugar, afirma la necesidad de crear nuevos espacios sociales en los entornos comunitarios que promuevan la participación de los niños, niñas y jóvenes en las comunidades, así como el reconocimiento de sus derechos. Con esta perspectiva, el Programa Todos por la educación se implementa a través de tres estrategias: a) formación del profesorado; b) formación y acompañamiento de las comunidades para su participación en el diseño y ejecución de políticas públicas de infancia y; c) trabajo con jóvenes.

La primera estrategia partió de considerar que los profesores son actores sociales claves dentro del municipio, toda vez que son ellos quienes cuentan con un mayor nivel de formación en las comunidades y se encuentran en contacto directo con los niños, niñas y jóvenes. Esta estrategia buscó, entonces, generar cambios en los procesos pedagógicos que se desarrollan en los niveles de preescolar, primaria y media, apuntalados en el desarrollo, por parte de los profesores, de competencias profesionales que les permitan leer críticamente su práctica pedagógica, diseñar situaciones de aprendizaje para los niños, niñas y jóvenes, interactuar cooperativamente con otros profesionales y mantenerse actualizados. En este sentido, la estrategia apuntó a que los profesores construyeran la capacidad y el saber pedagógico para:

- Diseñar e implementar situaciones de aprendizaje organizadas como proyectos.
- Trabajar en equipo y elaborar propuestas educativas institucionales y planes curriculares.
- Hacer de la lectura y la escritura herramientas de construcción de conocimiento y de explicación y sistematización del saber pedagógico, orientadas a la construcción de la capacidad reflexiva del profesor.

La estrategia partió de reconocer que las competencias profesionales enunciadas aquí no se desarrollan por el simple contacto del profesor con la información. Para su construcción se requiere de la estructuración de situaciones que hagan posibles la toma de decisiones y la implementación de procedimientos a partir de los cuales el profesor pueda reflexionar en torno a su práctica. Por ello, el proceso de formación de los profesores se orientó hacia la posibilidad de contextualizar sus aprendizajes en el trabajo cotidiano con los niños, niñas y jóvenes de las comunidades. Por esta razón, las actividades de formación de los profesores consistieron en capacitaciones complementadas con acompañamiento a las prácticas de aula realizados por profesionales de la educación. Las actividades de formación fueron dirigidas a profesores, directores y coordinadores pedagógicos de las escuelas presentes en los entornos comunitarios, y con ellas se buscó: a) promover el desarrollo de innovaciones pedagógicas en el aula de clase que incentivaran la participación de los estudiantes, y que tuvieran como resultado final la creación de material pedagógico relevante para el contexto y, b) la formación de los profesores como agentes multiplicadores de los saberes pedagógicos construidos y de los materiales pedagógicos diseñados.

La segunda estrategia buscó promover la integración de la comunidad con el contexto local en función del diseño e implementación de proyectos y planes de acción que mejoraran las condiciones de vida de los niños, niñas y jóvenes del municipio. Esta segunda estrategia contempló la for-

mación de los actores sociales en torno al liderazgo comunitario, el trabajo en red y la elaboración y gestión de programas y proyectos. En este contexto, se promovió el trabajo de las comunidades alrededor del CMDCA (Consejo Municipal de Niñez y Adolescencia) y, del SBCA que es una carta sobre la atención de los niños, niñas y jóvenes en el municipio.⁶⁷

El equipo de “Todos por la Educación” movilizó el SBCA en los municipios. De esta manera, se convocó la participación de las comunidades en mesas de trabajo sobre la situación de los niños, niñas y jóvenes en las comunidades. Los actores comunitarios elaboraron árboles de problemas identificando las principales problemáticas, sus causas, y las posibles soluciones que podrían implementarse. Como resultado de este proceso los actores comunitarios participaron en el diseño, evaluación y reformulación de proyectos orientados a la atención de la infancia y la adolescencia en los municipios.

En el proceso de participación fue importante la implementación de una herramienta de planeación adaptada del método ZOOP (planeación de proyectos orientados por objetivos, de origen alemán) que permite hacer un análisis de las situaciones problemas encontradas en el municipio, mantener un cierto grado de complejidad de los problemas observados en áreas específicas de gobierno y en pequeñas comunidades y, que no requiere conocimiento previo de los actores con el lenguaje de la planeación estratégica y por tanto puede ser aprendido por personas con diferentes niveles de formación.

Esta segunda estrategia responde a la idea de que solamente las acciones propuestas de manera conjunta y articulada entre la sociedad civil y las autoridades municipales pueden garantizar la defensa y el ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Por ello, desde esta perspectiva, es fundamental que los distintos actores sociales, a través de los proyectos, puedan asumir responsabilidades diversas, acordes con sus propias posibilidades de acción. Solamente de esta forma los ejecutores y beneficiarios de las acciones participan como sujetos del proceso que se desarrolla en las comunidades.

Parte de esta segunda estrategia fue la participación de los padres y madres de familia en consejos escolares con el fin de identificar las problemáticas de la escuela desde la perspectiva de los actores comunitarios, configurando así vínculos más estrechos entre la institución escolar y las comunidades.

La tercera estrategia del Programa “Todos por la Educación” es el trabajo dirigido a los jóvenes. Esta estrategia se planteó al constatar la dificultad que tienen los adultos de las comunidades para interactuar con los jóvenes y comprender sus perspectivas. En este sentido, se crearon proyectos dirigidos a conocer las opiniones de los jóvenes sobre las distintas problemáticas de las comunidades y a generar redes que le permitieran, a este grupo poblacional específico, proponer proyectos orientados a la solución de sus problemas. Algunos de los proyectos desarrollados fueron:

⁶⁷ Si bien el SBCA es obligatorio para todos los municipios, en tanto se encuentra consagrado por la constitución del Brasil, en la práctica no existe en la mayoría de municipios, o si existe no se aplica.

- Joven Conectado, que desarrolló procesos de formación a jóvenes para el trabajo con radios comunitarias, como forma de expresión y comunicación de sus percepciones sobre la vida en las comunidades.
- Joven Profesional, cuyo propósito fue movilizar a los profesionales del municipio para la realización de conversatorios en las escuelas sobre su experiencia profesional.
- Escuela, arte y cultura, cuyo objetivo fue la realización de actividades culturales que involucraron a las escuelas del municipio.
- Aprendiz de Turismo, desde el cual se implementaron procesos de formación a jóvenes sobre cuestiones ambientales fundamentales para la vida del municipio, promoviendo su concientización en torno al uso racional de los recursos naturales y al papel que la industria del turismo puede tener en ello.
- Escuela de Emprendedores, dirigido a la generación de oportunidades de empleo a través de la creación de proyectos de emprendimiento.
- Inclusión Digital, que responde al reconocimiento del papel crucial que juegan las tecnologías de la información y el conocimiento en la construcción de futuros escenarios laborales y educativos para los jóvenes.
- Implementación de actividades culturales y deportivas, cuyo sentido fue el de ampliar las opciones culturales y de recreación para los jóvenes de los municipios.

Actores involucrados

Las tres estrategias mencionadas posibilitan la convergencia de los siguientes actores en torno a los procesos desarrollados:

- Organizaciones públicas: Alcaldías municipales, centros escolares, consejos municipales de niñez y adolescencia.
- Organizaciones privadas: empresas locales.
- Organizaciones de base: asociaciones de padres y madres de familia, organizaciones de jóvenes.
- Asesores externos: profesionales en educación, profesionales expertos en el trabajo comunitario.

Según se desprende de la descripción de las tres estrategias del Programa “Todos por la Educación”, se apunta a mejorar la calidad de los procesos educativos ampliando, por un lado, la capacidad reflexiva de los profesores sobre sus prácticas pedagógicas, de tal manera que éstas amplíen los niveles de participación de los niños, niñas y jóvenes en sus procesos formativos; por otro lado, incrementando la participación de los actores locales en las escuelas y en los espacios de construcción de políticas públicas para niños, niñas y jóvenes.

La Institución Camargo Correa brinda capacidad técnica a las comunidades de dos maneras. En primer lugar, moviliza conocimientos y aprendizajes a través de los procesos de formación, que se desarrollan con profesores y actores comunitarios, primordialmente. Así, se generan procesos de reprofesionalización de la práctica pedagógica a través de la construcción de la capacidad reflexiva, de trabajo en equipo y de diálogo con el contexto de los profesores, y se construye una base de conocimientos ligados a la gestión, planeación, formulación e implementación de proyectos que favorecen la organización de los actores comunitarios y su participación en espacios de deliberación pública.

En segundo lugar, la Institución Camargo Correa realiza procesos de acompañamiento a las escuelas y comunidades. Estos procesos de acompañamiento apuntan en la institución escolar, a que los profesores conviertan el espacio cotidiano de enseñanza en un espacio constante de formación, de aprendizaje y de resignificación de su saber pedagógico. En el trabajo con comunidades, los procesos de acompañamiento convocan la capacidad organizativa de las comunidades, apoyan los procesos de concertación con otras instancias de la sociedad y con las autoridades locales e impulsan la capacidad propositiva de las comunidades a través del apoyo a la formulación e implementación de proyectos sostenibles. El trabajo de acompañamiento tiene un componente importante de evaluación para la reformulación de los proyectos y el ajuste de sus objetivos y formas de implementación de acuerdo con los cambios del contexto.

Algunos resultados

Algunos de los resultados más significativos alcanzados en el desarrollo del Programa “Todos por la Educación” fueron la creación de formas de organización y participación propias de los actores, tanto escolares como comunitarios, el fortalecimiento del espacio público para la discusión de las problemáticas de los niños, niñas y jóvenes en los municipios, el cambio en las prácticas pedagógicas de la institución escolar y la apertura de nuevos espacios educativos en las comunidades con lo cual se incrementan los aprendizajes de los estudiantes.

- Creación de formas de organización y participación propias de los actores escolares y comunitarios
 - Los profesores que participaron en los procesos de formación generaron nuevos espacios para el intercambio de experiencias, como seminarios regionales, con lo cual se configuran redes que reflexionan sobre la realidad educativa del municipio, al tiempo que se construyen procesos de interlocución entre los profesores y las autoridades educativas de los municipios.
 - Los actores comunitarios se han apropiado de los proyectos: se reúnen de manera frecuente, asumen responsabilidades, convocan a las comunidades, evalúan los proyectos y los reformulan. Los procesos de desarrollo se han transferido a las comunidades por lo cual no dependen para su movilización de la presencia permanente de la Institución Camargo Correa.

- Fortalecimiento del espacio público para la discusión de las problemáticas de los niños, niñas y jóvenes en los municipios y la implementación de acciones dirigidas al mejoramiento de su calidad de vida.
 - Los proyectos generados al interior del SBCA han posibilitado la vinculación de otros actores a la solución de las problemáticas de los niños, niñas y jóvenes en el municipio, por ejemplo, funcionarios de empresas que realizan voluntariados.
 - Las empresas participan de manera más directa en la discusión de las problemáticas educativas del municipio, no sólo como financiadores.
 - Las problemáticas de los niños, niñas y jóvenes se trabajan de manera articulada entre diversos sectores. No se reducen los problemas de acuerdo a las posibilidades de atenderlos por sectores, sino que se generan formas de interrelación y cooperación institucional orientados a la construcción de soluciones integrales.
 - Las comunidades se han movilizad para discutir, desde sus perspectivas, los problemas de los niños, niñas y jóvenes y para plantear soluciones. En este sentido, aparece una noción de corresponsabilidad en torno a la educación.
 - Nuevas instituciones se vinculan a las discusiones sobre la atención de los niños, niñas y jóvenes en los municipios
 - Se han elaborado diagnósticos locales sobre las realidades de los niños, niñas y jóvenes en los municipios y se han construido planes de acción para el mejoramiento de sus condiciones de vida.
 - Las comunidades perciben que no se encuentran solas con sus problemas, y que para su solución deben generar alianzas con otros sectores de la sociedad.
- El cambio en las prácticas pedagógicas de la institución escolar y la apertura de nuevos espacios educativos en las comunidades:
 - Reconocimiento del carácter lúdico del aprendizaje y de la importancia de vincular la cotidianidad de los estudiantes a los procesos escolares
 - Construcción de procesos de identidad de los niños, niñas y jóvenes a partir de acciones recreativas y culturales.
 - Apertura de espacios de reflexión de los niños, niñas y jóvenes sobre la situación de sus comunidades y del municipio.
 - Nuevas prácticas de lectura y escritura con relevancia para el contexto como resultado de la cualificación del saber pedagógico de los profesores.
 - Implementación de procesos de evaluación orientados a identificar necesidades de aprendizajes de los estudiantes.

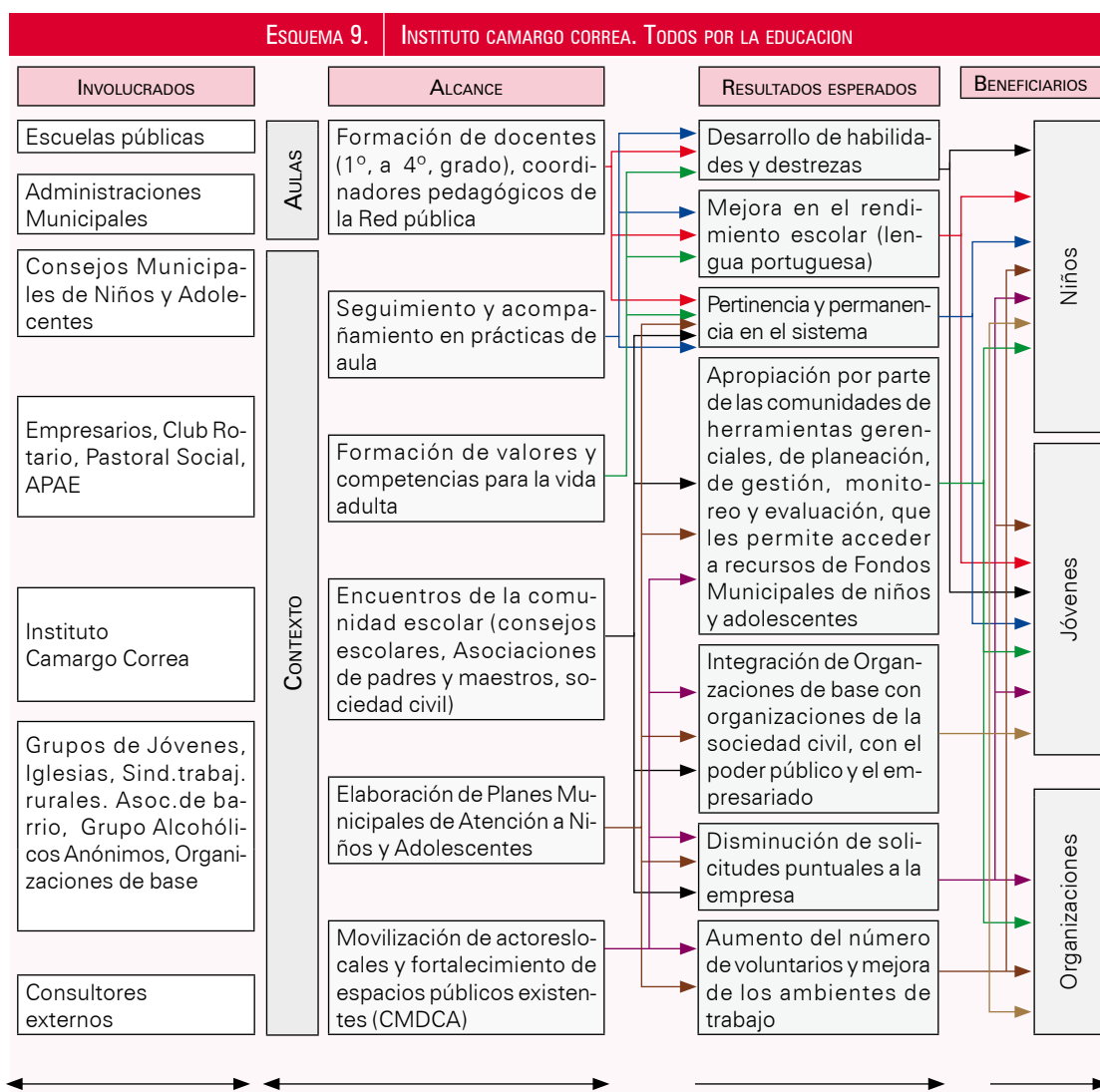
- Elaboración de proyectos educativos basados en las necesidades educativas de los estudiantes. Comprensión de lo que es un proyecto educativo y de cómo debe ser abordado y construido.

FICHA TÉCNICA PROGRAMA TODOS POR LA EDUCACIÓN

INSTITUTO CAMARGO CORREA (Brasil)	
PROGRAMA TODOS POR LA EDUCACIÓN	
Objetivo	Contribuir a mejorar las condiciones de vida de las pequeñas comunidades en las que el Grupo Camargo Correa esté presente, focalizando la acción en la situación de los niños y adolescentes, en particular en las cuestiones educativas.
Objetivos específicos	Desarrollar acciones con las comunidades escolares encaminadas a la formación de docentes de 1º a 4º grado, de los coordinadores pedagógicos de la red pública y de otros actores que participan de los procesos de educación.
	Mobilización de actores locales y dinamización de espacios públicos existentes.
Aliados	Grupo Camargo Correa (C.C. Cementos y Hacienda C.C.).
	Instituto Camargo Correa.
	Consejos municipales de niños y adolescentes.
Actores involucrados	Organizaciones públicas: administraciones municipales, escuelas públicas, consejos municipales de niños y adolescentes.
	Organizaciones privadas: Club Rotario, Pastoral Social, Asociación de padres y amigos de personas en discapacidad, iglesias, asociaciones de comerciantes, Grupo Camargo Correa, Instituto Camargo Correa.
	Organizaciones comunitarias: Asociaciones de barrio, grupos de jóvenes, organizaciones de base, Sindicato de Trabajadores Rurales, Asociación de pequeños productores, Grupo de Alcohólicos Anónimos, Núcleo del Buen Samaritano.
	Consultores externos: quienes ejecutan las acciones propias del Programa.
Alcance	Capacitación de docentes.
	Seguimiento y acompañamiento de prácticas de aula.
	Elaboración de planes municipales de atención de niños y adolescentes.
	Mobilización de actores locales a través de la dinamización de los CMDCA –Consejos Municipales de Niños y Adolescentes-
Cobertura	En Nortelandia (Estado de Mato Grosso) beneficia 2524 niños y adolescentes y 113 docentes. Se acompañó la formulación y en la actualidad la ejecución de 4 proyectos resultantes de las reuniones del CMDCA.
	En Bodoquena beneficia a 4545 niños y adolescentes y 60 docentes. Se acompañó la formulación y en la actualidad la ejecución de un proyecto resultante de las reuniones del CMDCA.
	En Apiaí (Estado de Sao Paulo) beneficia a 9252 niños y jóvenes, 90 docentes y 7 proyectos formulados y en ejecución resultantes de las sesiones del trabajo del CMDCA.
Presupuesto	Acciones para el beneficio de 16.339 niños y jóvenes localizados en tres municipios, 246 docentes capacitados, 21 proyectos elaborados y participación de 49 organizaciones locales.
	Total recursos movilizados: R\$ 1.603.413

Las relaciones de articulación en el Programa Todos por la Educación

Con la presencia de varios actores de la comunidad y de organizaciones locales, el programa Todos por la Educación desarrolla dos líneas de articulación. Por una parte trabaja con los docentes en el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas en donde la preocupación central es la pertinencia del modelo pedagógico y la capacitación de profesores y, por otra, convoca a las organizaciones comunitarias para que trabajen en torno a la definición de problemáticas educativas. Sus acciones se dirigen entonces, hacia el aula de clase, como ámbito fundamental del aprendizaje de los niños y niñas pero también al fortalecimiento de los contextos como apoyo a los procesos de socialización de los y las estudiantes tal y como se aprecia en el siguiente esquema:



Los resultados obtenidos van desde el mejoramiento de las prácticas de aula, pasando por la participación en la elaboración de los planes educativos municipales hasta el fortalecimiento de las organizaciones comunitarias. De este modo, los beneficiarios no son sólo los niños y niñas de las comunidades sino la comunidad en general al ver fortalecido su capital social y su participación en la solución de los problemas educativos.

LA EDUCACIÓN INTERDIMENSIONAL: EL DESAFÍO DEL PROGRAMA CRESCER

Identificación de la experiencia

Miembro de Red: Instituto Hedging Griffó (Brasil)

Experiencia documentada: Programa Crescer

Proyectos visitados: Ação Comunitária

Origen y alcance de la experiencia

El Programa Crescer responde a los siguientes principios sobre la educación:

- La educación y la comunicación intergeneracional de lo humano implican la transmisión de conocimientos, sentimientos, creencias, valores, actitudes y habilidades. Esto significa que las características que nos hacen propiamente humanos son transmitidas por la educación. Por lo tanto, la educación es una forma cualificada de comunicación que posibilita que un ser humano ejerza una influencia constructiva e intencionada sobre otro ser humano
- La educación interdimensional es un esfuerzo de superación de la tradición logocéntrica centrada en la razón (logos) de la educación iluminista, actuando a favor de una visión del educando en sus intereses y complejidades. La propuesta de la educación interdimensional busca, así, el equilibrio perdido entre las diversas dimensiones de lo humano, procurando armonizarlas a través de la construcción de itinerarios formativos que van más allá de la simple transmisión de contenidos disciplinares
- La educación interdimensional trabaja teniendo en cuenta los sentimientos (pathos) del educando, su corporeidad (eros), su espiritualidad (mythus) y su razón (logos)
- La educación interdimensional actúa junto con los educandos a partir de las prácticas y las vivencias. Es decir, que se exploran otras vías educativas como el cuerpo, el sentimiento y la corporalidad para educar más desde acontecimientos estructurantes que desde el discurso
- En la educación interdimensional el educador actúa más como un líder que como un transmisor de conocimientos: es un organizador de actividades estructuradas y estructurantes, crea, junto con sus educandos, los acontecimientos que les permitan vivenciar, identificar e incorporar en sus vidas los contenidos formativos propuestos por el Programa
- La perspectiva interdimensional presupone y requiere una convivencia complementaria, solidaria y sinérgica entre educadores, familias, estudiantes y comunidades

- En la búsqueda de convergencia entre la familia, la escuela y la comunidad, los educadores sociales se forman para ejercer el papel de puente entre los estudiantes y su entorno, involucrando además de la familia, a otros agentes educativos en los procesos pedagógicos
- La educación interdimensional se inscribe en la tradición de la pedagogía activa de la educación por proyectos y de los centros de interés, buscando siempre llevar al estudiante a través de sus gustos e intereses a desarrollar su potencial
- La educación interdimensional se inscribe en el marco de las pedagogías no directivas, lo cual exige que la relación entre estudiante y profesor se de en el marco de una horizontalidad democrática, que sin embargo mantiene un polo direccionador de la acción educativa
- En la educación interdimensional, el educador no es considerado, simplemente, como un transmisor de conocimientos. Por tal razón es convocado e incentivado para producir conocimiento como resultado de la reflexión y conceptualización de su práctica

Desde estos principios el Programa Crescer ha asumido el compromiso ético político de incidir en el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes con base en los conocimientos y prácticas de la educación interdimensional. El Programa trabaja de manera conjunta con 12 organizaciones no gubernamentales de la ciudad de Sao Paulo, con el objetivo de “implementar, desarrollar y sistematizar experiencias innovadoras en ese campo”⁶⁸ apuntando a su difusión a gran escala. Con esta perspectiva, el propósito del Programa Crescer es el de “validar y diseminar experiencias sociales y educativas verdaderamente capaces de agregar valor, marcar diferencia y generar impacto”.⁶⁹

Operatividad del Programa Crescer

El Instituto Hedging Grifo trazó tres tipos de objetivos para el programa Crescer: objetivos relacionados con el Programa, objetivos relacionados con los educadores y objetivos relacionados con los educandos.

Objetivos relacionados con el Programa

El objetivo general del Programa Crescer es recorrer los ciclos de vida propuestos para asegurar su efectiva implementación, desarrollo y diseminación. De este objetivo se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Desarrollar experiencias de educación interdimensional junto a niños, niñas, adolescentes y jóvenes.
- Acompañar, registrar y sistematizar las experiencias de educación interdimensional desarrolladas, con el fin de producir materiales didácticos.

⁶⁸ Gomes da Costa, Carlos Antonio: Guia de itinerário formativo do Programa Crescer. Uma ferramenta para a Acao do Educador. Instituto Hedging Grifo. 2005.

⁶⁹ Ibid.

- Diseminar los conceptos y prácticas del campo de la educación interdimensional a gran escala.

Objetivos relacionados con los Educadores.

El objetivo principal del Programa es, aquí, el de realizar acciones formativas junto a un equipo de educadores, buscando el desarrollo de capacidades, competencias y habilidades sustentadas en los conceptos y herramientas metodológicas y prácticas del Programa. Los objetivos específicos en este ámbito son:

- Posibilitar a los educadores una comprensión efectiva de los fundamentos de la educación interdimensional.
- Generar sentido alrededor del Programa Crescer para que los educadores lo consideren una experiencia de cualificación y de profesionalización.
- Propiciar en los educadores el dominio de los métodos y técnicas de la acción social y educativa del Programa Crescer.

Objetivos relacionados con los Educandos.

El objetivo general del Programa Crescer en relación con los educandos es el de estructurar un proceso educativo que posibilite para ellos la creación de oportunidades y condiciones favorables para su desarrollo en sus diferentes dimensiones. Los objetivos específicos con los educandos son los siguientes:

- Desarrollar el pensamiento lógico de los educandos.
- Desarrollar la sensibilidad de los educandos en las relaciones consigo mismo, con los otros y con las diversas manifestaciones de la cultura y la creatividad humana.
- Desarrollar la inteligencia corporal de los educandos, integrando sus distintas dimensiones, necesidades y exigencias de relación entre cuerpo, mente, emoción y espíritu.
- Desarrollar el sentido de trascendencia de los educandos como base de sus búsquedas de significado en torno al sentido de la vida.

El Programa Crescer se desarrolla a partir de tres momentos. Un primer momento, en el cual se realiza un proceso de formación e intercambio de experiencias con los educadores. Un segundo momento, en el cual se diseñan e implementan itinerarios educativos en las comunidades y escuelas. Y un tercer momento en el cual se sistematiza la práctica pedagógica y se construyen proyectos político pedagógicos para las comunidades. Durante los tres momentos, además, se desarrolla la Red Crescer, como un capítulo importante y destacado, pues es un subproyecto que fomenta el intercambio y encuentro de experiencias.

El Programa implementa sus acciones a través de los equipos de educadores de las Organizaciones no gubernamentales con las cuales trabaja. La formación de estos equipos se realiza para que puedan adelantar el siguiente conjunto de acciones en la comunidades:

- Conformación de equipos de educadores de cada unidad educativa.
- Implementación y desarrollo de las bases conceptuales y metodológicas del Programa Crescer con los educandos.
- Realización de actividades complementarias y convergentes con las acciones de los educadores familiares y escolares.
- Registro y socialización de las experiencias educativas.

Una vez formados los equipos pedagógicos, estos diseñan e implementan itinerarios formativos para los niños, niñas y jóvenes de las comunidades. Estos itinerarios formativos constituyen “un conjunto de oportunidades educativas estructurado según una concepción pedagógica (visión de hombre, de mundo y de conocimiento), articulada en una línea de tiempo y organizada desde niveles simples a niveles complejos”.⁷⁰ Los itinerarios formativos tienen, entonces, el sentido de “desencadenar una serie de acontecimientos estructurantes, articulados y consecuentes, que favorezcan el desarrollo integral del educando, con base en los conceptos y prácticas de la educación interdimensional”.⁷¹

Los itinerarios formativos ofrecen oportunidades educativas en cuatro ámbitos: desarrollo cognitivo, desarrollo afectivo, desarrollo corporal y desarrollo espiritual. Con relación al desarrollo cognitivo, se trabaja con los niños, niñas y jóvenes en torno al raciocinio lógico, la toma de decisiones fundamentada, la resolución de problemas, la construcción de narraciones, el análisis, la síntesis y la interpretación de textos, la construcción de la capacidad crítica. Con relación al desarrollo afectivo se abordan experiencias que hacen posible la construcción de sentimientos edificantes, la adquisición de valores como la solidaridad y el altruismo y la resignificación de los lazos interpersonales del niño con sus familias, sus pares, la escuela y la comunidad. El desarrollo corporal incluye el trabajo en torno a la psicomotricidad, los deseos e impulsos y las relaciones sexuales afectivas. Finalmente, el desarrollo espiritual apunta a que el niño dote de significado a la vida, pueda indagar sobre los misterios de la vida relacionados con el bien y el mal, o la muerte, y pueda interrogarse a sí mismo: ¿quién soy, de dónde vengo, para dónde voy?.

Además de diseñar e implementar los itinerarios formativos, los agentes pedagógicos del Programa Crescer realizan evaluación constante de los procesos pedagógicos adelantados, buscando identificar: la calidad de aquello que se ha alcanzado, las repercusiones de los procesos adelantados en el desarrollo personal y social de los educandos, los impactos alcanzados en la escuela, la comunidad, la familia y los grupos vinculados al proceso educativo y, las perspectivas de trabajo

⁷⁰ Guía de itinerario formativo del Programa Crescer.

⁷¹ *Ibíd.*

pedagógico que se abren a partir de las acciones realizadas y de los impactos alcanzados. En este sentido, la evaluación de las acciones pedagógicas del Programa busca determinar los nuevos conocimientos asimilados por los niños, niñas y jóvenes, las habilidades adquiridas, las dificultades detectadas y los aprendizajes que se deben alcanzar en el futuro.

Los itinerarios formativos requieren, a su vez, de un trabajo de registro y sistematización de las prácticas pedagógicas orientado a la producción de conocimiento sobre la educación interdimensional y a su difusión, con el fin de incidir en la construcción de políticas públicas. Este trabajo de sistematización constituye un trabajo de investigación y de formación desde la práctica educativa que busca hacer accesibles a otros educadores, organizaciones, niños, niñas y jóvenes las experiencias pedagógicas construidas desde las perspectivas de la educación interdimensional.

Otra estrategia que fomenta el registro de las prácticas pedagógicas es la construcción del Jornal Crescer que es realizado por los niños, niñas, adolescentes y educadores de las organizaciones. Este Jornal, tiene como finalidad apoyar a las organizaciones en su relación con el entorno sócio-comunitario, dando a conocer las experiencias y sistematizando las buenas prácticas de Educación Interdimensional a fin de divulgarlas para toda la organización. El Programa Crescer convoca a representantes de todas las organizaciones para conformar un equipo (niños y niñas, adolescentes y educadores) que respondan por la escritura y producción de los artículos. Junto con la entidad contratada, el Jornal es producido para las organizaciones del Programa Crescer quien lo distribuye para su público interno y externo.

Actores involucrados

El Programa Crescer busca introducir en los contextos comunitarios itinerarios formativos basados en el concepto de interdimensionalidad, los cuáles generen relaciones de complementariedad entre la escuela, la familia y la comunidad. Confluyen en torno al Programa los siguientes actores: educadores, familias, expertos en educación interdimensional, organizaciones comunitarias de base, escuelas y organizaciones no gubernamentales.

Los educadores pertenecen a las organizaciones no gubernamentales que trabajan de manera articulada con el Programa Crescer. A través de su formación, que es llevada a cabo por expertos en educación interdimensional que acompañan los procesos, el Programa Crescer posiciona en las comunidades prácticas pedagógicas alternativas a las prácticas escolares, encaminadas a la construcción de hábitos de estudio y reflexión en los niños, niñas y jóvenes, así como a la formación de competencias de lectura y escritura y a experiencias de aprendizaje mediadas por las artes visuales y la plástica, la música y los juegos. Los educadores son responsables de los procesos de diseño, implementación y sistematización de los itinerarios pedagógicos construidos con los niños, niñas y jóvenes de los contextos comunitarios, así como del fortalecimiento de vínculos entre las familias y las comunidades.

Por su parte, las organizaciones de base y otras organizaciones solidarias con el Programa le aportan los recursos logísticos que se requieren para el trabajo de los educadores con los estudiantes.

En este sentido proveen al Programa de los espacios y materiales pedagógicos necesarios para la implementación y desarrollo de los itinerarios pedagógicos trazados por los educadores.

El Instituto Hedging-Griffo aporta recursos financieros y técnicos destinados a proveer a las comunidades de los conocimientos pedagógicos y de gestión educativa, que incidan en la construcción de proyectos pedagógicos que “respeten la realidad social de sus organizaciones y que promuevan el desarrollo integral de los niños y adolescentes”.⁷² En este sentido, el Instituto genera acciones de coordinación con las diversas organizaciones de base y no gubernamentales que confluyen en el Programa Crescer, buscando la articulación de esfuerzos orientados hacia la construcción de prácticas y proyectos de educación interdimensional en los contextos comunitarios.

Algunos resultados esperados

- Altos niveles de desarrollo cognitivo, emocional, corporal y espiritual de los niños, niñas y adolescentes participantes en el Programa.
- Dirigentes y equipos pedagógicos comprometidos y capacitados para actuar con base en los conocimientos, valores, actitudes y habilidades requeridas por la base conceptual del Programa Crescer
- Convergencia entre conceptos y prácticas innovadoras y los procesos de complementariedad y sinergia que surgen de la interacción entre las entidades sociales y las escuelas públicas.
- Aumento de los niveles de interacción constructiva, creativa y solidaria entre educadores familiares, escolares y comunitarios.
- Difusión del concepto de educación interdimensional en un número creciente de programas comunitarios.

Las relaciones de articulación en el Programa Crescer

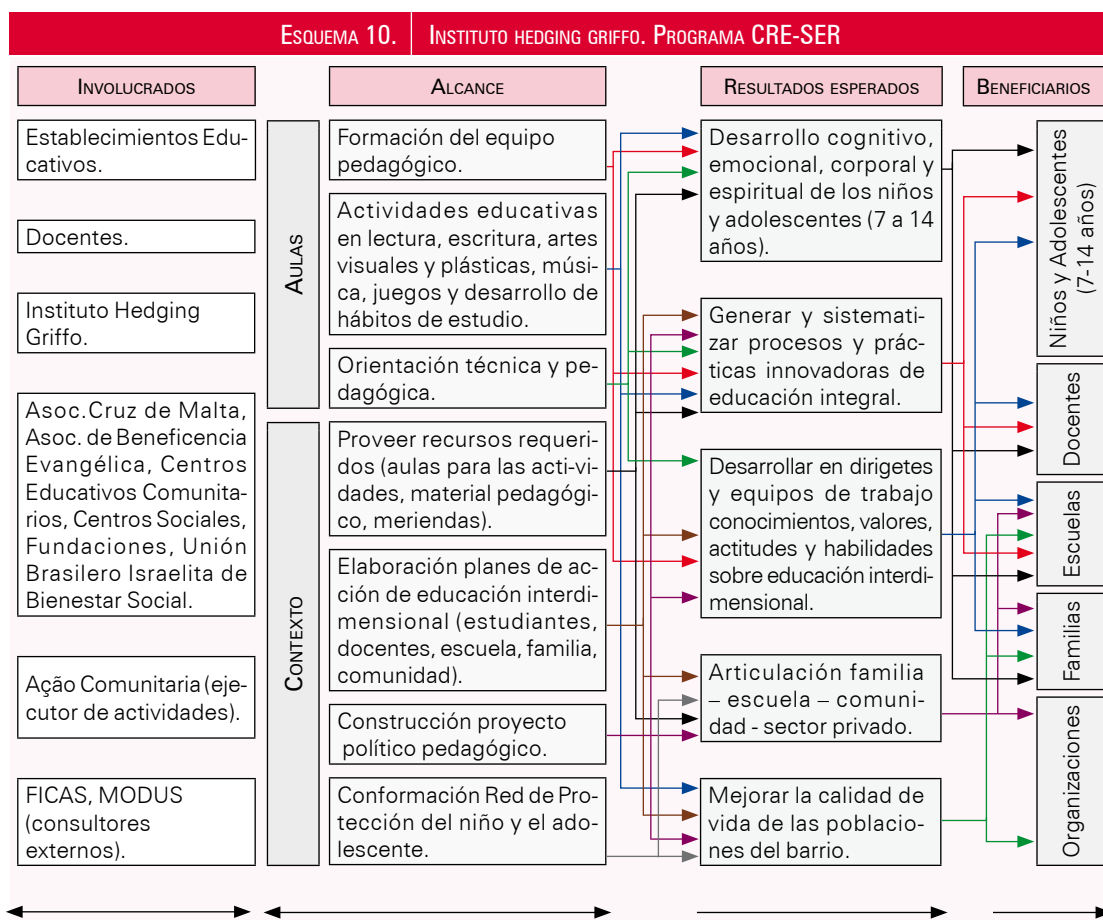
El modelo de educación interdimensional que trabaja el programa Crescer promueve la participación de las organizaciones de base como apoyo al desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Las relaciones que se establecen con las organizaciones y la comunidad en general están mediadas por el objetivo de ofrecer una educación de calidad para sus estudiantes. En este sentido el propósito fundamental del programa Crescer es el desarrollo integral de los niños y niñas para lo cual implementa capacitaciones con los docentes a la vez que sistematiza las prácticas pedagógicas innovadoras. Con las comunidades, fomenta la participación y sensibiliza en torno a los temas relacionados con la infancia y con el modelo de educación interdimensional. En este sentido propende porque las comunidades elaboren planes de acción y proyectos pedagógicos que apoyen el trabajo que se realiza en las aulas de clase.

⁷² Ibid.

TABLA 8. FICHA TÉCNICA PROGRAMA CRECER

INSTITUTO HEDGING GRIFO (Brasil)	
PROGRAMA CRECER	
Objetivo	Promover el desarrollo cognitivo, emocional, corporal y espiritual de los niños y adolescentes atendidos por Programas comunitarios en horarios opuestos a la escuela.
Objetivos específicos	Introducir y desarrollar en programas comunitarios de atención a niños y adolescentes (de 7 a 14 años) planes (itinerarios) formativos estructurados con base en el concepto de inter-dimensionalidad teniendo como principio básico la complementariedad de propósitos y acciones entre la familia, la escuela y la comunidad.
	Generar y sistematizar conceptos y prácticas innovadoras de educación integral.
	Desarrollar en dirigentes y equipos de programas de atención comunitaria los conocimientos, valores, actitudes y habilidades requeridos para actuar con base en el concepto de educación interdimensional.
	Favorecer la interacción constructiva, solidaria y creativa de educadores, familia, escuela y comunidad.
	Difundir en amplia escala el concepto de educación interdimensional entre los programas comunitarios de atención a la población infanto juvenil.
Actores involucrados	Organizaciones públicas: establecimientos educativos, docentes.
	Organizaciones privadas: Instituto Hedging Grifo.
	Organizaciones sociales aliadas: Asociación de Beneficencia Evangélica, Ademir de Almeida Lemos, Cebasp, Fundaciones, Unión Brasileiro Israelita de Bienestar Social, Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto, Fundação Julita, Gotas de Flor com Amor, Ação Comunitária, Colibrí, Colméia, Ação Comunitária do Jardim Colonial, Obra Social São Mateus.
	Consultores externos: Fondo Internacional Socio ambiental FICAS, Modus Faciendi, Treinamiento & Desenvolvimento.
Alcance	La implementación del Programa contempla tres momentos: (i) implantación, referida a la formación del equipo pedagógico en mejoras y adaptaciones de la estructura y de las actividades educativas (ii) Implementación que implica la elaboración de planes de acción de educación interdimensional con los estudiantes, docentes, escuela, familia y comunidad; (iii) Construcción del proyecto político pedagógico, de manera que la organización tenga una visión de cómo puede intervenir la comunidad, cómo las prácticas educativas pueden considerar los cambios sociales, realizar en planeamiento estratégico educativo y la función y el papel social de las organizaciones.
	La educación interdimensional busca el equilibrio perdido entre las diversas dimensiones del ser humano, procurando armonizar la construcción de planes formativos que vayan más allá de la simple transmisión de contenidos disciplinares (entelequias). Para ello trabaja con el educando teniendo en cuenta sus sentimientos (pathos), su corporeidad (eros), su espiritualidad (mythus) y su razón (logos). Un plan educativo interdimensional además de los contenidos disciplinares incluye actividades que envuelvan la corporeidad (danza, deportes), la sensibilidad (el teatro, canto, artes visuales, literatura) y la espiritualidad en el sentido de relación con la dimensión trascendente de la vida: creencias, principios y valores que se constituyen en fuentes de significado y sentido para la existencia humana.
	Actividades educativas de calidad en áreas de lectura, escritura, artes visuales y plásticas, música, juegos y desarrollo del hábito del estudio.

Cobertura/ Resultados	Con las 12 organizaciones participantes del programa Crescer, son beneficiarios directos 3.390 niños, niñas y adolescentes entre los 7 y 14 años y beneficiarios indirectos: 22.750 niños, niñas y adolescentes entre los 7 y 14 años.
	243 educadores sociales directos y 3112 indirectos.
	El programa tiene cobertura en 3 regiones de la ciudad de Sao Paulo atendiendo a 11 barrios.
Presupuesto por organización apoyada	1 er año: implantación 2004 R\$ 50.000
	2º año: implementación 2005 R\$ 50.000
	3 er año: consolidación 2006 R\$ 25.000
	Total recursos movilizados R\$ 150.000



Los beneficiarios son en primer lugar los niños que se forman de manera integral gracias al modelo pedagógico, pero también los profesores y las comunidades pues al entrar en contacto con el modelo adquieren también elementos para su propio desarrollo. Las comunidades, por su parte, al ser convocadas para la elaboración de planes de acción y proyectos pedagógicos ven fortalecida su propia capacidad de organización.

LA EDUCACIÓN MOTOR DEL DESARROLLO INTEGRAL DE LAS COMUNIDADES RURALES: EL SAT

Identificación de la Experiencia

Miembro de Red: Fundación Wong (Ecuador)⁷³

Experiencia Documentada: Sistema de Aprendizaje Tutorial SAT,

Proyectos visitados: SAT Achiote, SAT Costa Azul (Cantón Valencia, Provincia Los Ríos)

Acciones en educación de la Fundación Wong y el surgimiento del SAT

La empresa por iniciativa de su fundador, Segundo Wong, en 1988 comienza a crear y poner en funcionamiento escuelas dentro de sus plantas, con el fin de retribuir el esfuerzo de los trabajadores y de la comunidad de sus áreas de influencia. Estas escuelas eran manejadas directamente por el área administrativa en la respectiva planta de la empresa; la cual proveía los apoyos logísticos y operativos requeridos así como la coordinación de los maestros. Este esquema mostró limitaciones, pues en las plantas lo relacionado con los procesos de producción tenía mayor prioridad que el manejo de las escuelas.

En 1993 se toma la decisión de crear la Fundación Wong "... para canalizar y coordinar las múltiples acciones sociales y programas humanitarios de Favorita Fruit Company ... con el ánimo de generar un cambio en la realidad de las comunidades de su área de influencia a través de una mejor educación básica rural ... así mismo promueve la conservación del medio ambiente y de su diversidad por medio de la investigación científica" ⁷⁴ Desde sus inicios, la Fundación Wong ⁷⁵ identifica la educación como uno de los medios para fomentar el crecimiento integral de los niños ecuatorianos, con énfasis en las zonas rurales y la participación de los padres y las comunidades en la educación, como estrategia para realizar las intervenciones. Es así como la Fundación, dando continuidad a las acciones en educación que venía adelantando la empresa y respondiendo a la

⁷³ En 1993 Favorita Fruit Company toma la decisión de crear la Fundación Wong "... para canalizar y coordinar las múltiples acciones sociales y programas humanitarios de Favorita Fruit Company ..." Fundación Wong. Generando Calidad de Vida.

⁷⁴ Fundación Wong. Generando Calidad de Vida, Pág. 2.

⁷⁵ La misión de la Fundación Wong es "... trabajar para fomentar el crecimiento físico, intelectual y espiritual de los niños ecuatorianos a través de la educación impartida en escuelas rurales, y el desarrollo de programas relacionados con la protección, estudio y aprovechamiento responsable de la biodiversidad tropical del Ecuador", así como dentro de sus objetivos institucionales persigue y promueve "... (i) el fortalecimiento de la educación básica en las zonas rurales, (ii) el mejoramiento de las condiciones de salud y nutrición de los niños en las escuelas rurales, (iii) la participación de los padres, las comunidades y otras organizaciones en la educación y desarrollo de los niños y sus familias...". Fundación Wong. Generando Calidad de Vida, Pág. 3.

insuficiencia de los servicios educativos públicos y privados en sus áreas de influencia, adelanta acciones para contribuir en el mejoramiento de la educación básica rural en las Provincias de Los Ríos, Pichincha y el Oro.

Las acciones en educación que adelanta la Fundación incluyen⁷⁶:

- Mejoramiento de las condiciones de salud de los niños y niñas en las escuelas rurales, para prevención de problemas de salud y desnutrición, que incluye atención médica y odontológica tanto preventiva como curativa, así como exámenes de laboratorio, inmunizaciones y desparasitación y charlas preventivas y educativas sobre nutrición, drogas, sexualidad y otros temas. Estas acciones se realizan bajo la premisa de que en la medida en que los niños afronten problemas de salud y nutrición los programas educativos no pueden ser exitosos.
- Atención a la primera infancia (3 a 5 años) en zonas rurales, a través de los Círculos de Recreación y Aprendizaje –CRA’s-, en los cuales se desarrollan destrezas y habilidades básicas con el apoyo de padres de familia, facilitando la incorporación de los beneficiarios en los procesos educativos formales, se trata de que los niños desarrollen su creatividad y conocimientos a través de juegos y otros mecanismos de aprendizaje. A partir del 2005 se amplió su cobertura accediendo a los recursos del Fondo de Desarrollo Infantil –FODI-⁷⁷, que maneja el Ministerio de Bienestar Social. Los CRA tienen varios componentes: (i) dotación (ii) apoyo pedagógico: elaboración de materiales didácticos y planificación pedagógica, (iii) capacitación de facilitadores, (iv) refrigerio, (v) atención médica y odontológica.

En las visitas de documentación, tuvimos la oportunidad de conversar con algunas de las madres beneficiarias, quienes manifestaron: “... *nosotras participamos en diferentes actividades: (i) nos enseñan a hacer los materiales de apoyo pedagógico que nuestros hijos utilizan en las actividades, (ii) acompañamos a nuestro hijos y los ayudamos en la realización de las actividades ... eso nos permite aprender con ellos y hacer esas mismas actividades con ellos en la casa, (iii) preparamos y repartimos el refrigerio de los niños y (iv) también hacemos el aseo de las aulas ...*”

Al preguntarles sobre el significado que para ellas tiene su participación y la de sus hijos en los CRA, dicen: “...*es un esfuerzo porque algunas tenemos que caminar hasta dos horas para llegar con los niños, pero es una motivación porque vemos el avance que ellos tienen, podemos aprender con ellos... cuando en la casa cantan la ronda, uno puede cantar con ellos y ayudarles con lo que se les olvida. El día que uno sabe que viene, ese día hace más rápido los oficios de la casa para no faltar, porque también como venimos a las actividades podemos ver a la amigas, para hablar de esas cosas que uno no habla con el marido.... si uno se perdió alguna novela aquí llega y se la cuentan, uno sale de la casa a hacer otras cosas, a aprender.*”⁷⁸

⁷⁶ Ver Ficha de Inventario diligenciada por la Fundación Wong para este estudio y presentación institucional de la Fundación Wong en desarrollo de la visita de documentación (Julio 3 a 6 de 2006).

⁷⁷ Para el 2006, la cobertura era de 16 Centros de Atención, de 700 niños entre 3 y 5 años y beneficiando 600 padres de familia.

⁷⁸ Conversación realizada con las madres beneficiarias del CRA que funciona en la Escuela Particular Vicente Wong, en realización de la visita de documentación el 4 de julio /06.

- Alianzas entre actores de la comunidad educativa y otros actores de la comunidad local para ejecutar el “Proyecto Soy”, dirigido a combatir el trabajo infantil a través de educación de calidad, definiendo estrategias de intervención para el acceso y permanencia en el sistema educativo de los niños, niñas y jóvenes trabajadores y en riesgo de serlo.
- Educación rural (de 1º. a 7º. año de educación básica), articulando actividades y orientando procesos de capacitación, supervisión pedagógica, textos y pruebas estandarizadas, estandarización de instrumentos pedagógicos, construcción escolar y mantenimiento, provisión mobiliaria, equipos y materiales didácticos. Estas acciones se realizan en las escuelas administradas y financiadas totalmente por la Fundación, que funcionan como escuelas particulares gratuitas en las plantas de la empresa, y a través de la asistencia a escuelas fiscales localizadas en zonas cercanas a las propiedades del Grupo Wong, en desarrollo del Convenio suscrito con el Ministerio de Educación.

Así, las acciones en educación de la Fundación estaban dirigidas al mejoramiento de la educación rural y focalizados en la población de niños, niñas y adolescentes de básica primaria⁷⁹, sin embargo, persistían las limitaciones para el acceso a la educación secundaria de jóvenes y adultos de las comunidades rurales. Para atender esta necesidad y contribuir al fortalecimiento del desarrollo local, la Fundación Wong en el año 2005 inicia la ejecución del proyecto SAT -Sistema de Aprendizaje Tutorial.

El SAT para el desarrollo y bienestar comunitario, “... es un proyecto de reinserción escolar, que permite a jóvenes y adultos de las comunidades rurales continuar con sus estudios secundarios con el fin de promover el desarrollo y bienestar comunitario mediante la potencialización de capacidades humanas, y la formación de personas capaces de tener una visión integral de sus realidades y predispuestas a actuar frente a los urgentes procesos de cambio, mediante el ejercicio ciudadano fundamentado en valores y principios.”⁸⁰

Los objetivos del SAT son:

- Propiciar que jóvenes y adultos del sector rural marginados de los servicios educativos puedan tener acceso a ellos sin abandonar sus comunidades.
- Propiciar la integración de la educación con el trabajo y los procesos educativos con los procesos de la comunidad.
- Involucrar a los padres y madres de familia en la toma de decisiones participativas para el bienestar educativo y el desarrollo comunitario.

⁷⁹ La Ley 1443 de Abril 18 de 1996, en su artículo 1º, establece tres ciclos en el sistema educativo ecuatoriano: (i) Básica primaria: son siete (7) grados de 1º a 7º, incluyendo el preescolar, (ii) básica secundaria, corresponde a tres (3) grados: 8º, 9º, y 10º y, (iii) Bachiller: tres grados (3), denominados 1º, 2do, 3ro. Diversificado.

⁸⁰ Ver Ficha de inventario Fundación Wong.

Mediante el SAT se busca que la educación sea motor del desarrollo integral de las comunidades rurales y por las características de su operatividad y complementariedad con el programa “Aprendiz” implementado por el Grupo Wong hace posible que los jóvenes y adultos de las regiones campesinas accedan a la educación secundaria de calidad a través del SAT y simultáneamente tengan un empleo en las haciendas de la empresa, con lo cual se potencializa la cualificación de los recursos humanos con el fin último de contribuir a la construcción del desarrollo autóctono. Así se pretende que a través del SAT la educación tenga un papel más apropiado y un aporte más pertinente para el desarrollo de las zonas rurales del Ecuador.

Características y alcances del SAT: Operatividad de la Experiencia

Esta experiencia tiene dos componentes: (i) la implementación del sistema de aprendizaje tutorial –SAT– en escuelas fiscales y privadas y (ii) el fortalecimiento de la participación de la comunidad educativa.

En cuanto al primer componente, las actividades para su implementación son:

TABLA 9. COMPONENTES Y ACTIVIDADES DE LA INICIATIVA SAT		
ACOMPANAMIENTO	LÍNEAS DE ACCIÓN	
	Prácticos en Desarrollo Comunitario (8º, 9º, 10º)	Bachilleres en Desarrollo Comunitario (1er, 2º, 3º)
• IMPLEMENTACIÓN SAT	• Trámite de aprobación ante el Ministerio de Educación y Cultura. • Promocionar las ventajas y beneficios que proporciona SAT en el desarrollo humano e identificar la población demandante de niñas, niños y adolescentes trabajadores existentes en la comunidad seleccionada para el efecto. • Capacitación equipo técnico (tutores) en la aplicación de la metodología SAT. • Desarrollo de actividades educativas con metodología SAT. • Acompañamiento técnico pedagógico. • Compartir experiencias y aprendizajes en la producción de cultivos orgánicos con agricultores y moradores de la zona.	
• FORTALECIMIENTO DE LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA	Fortalecimiento participación de la comunidad educativa • Talleres de capacitación en planificación y gestión. • Conformación de comités de gestión local. • Elaboración de diagnósticos comunitarios. • Elaboración de Planes de Acción Comunitaria PAC. • Monitoreo y seguimiento de la ejecución de los PAC. • Evaluación y aprendizaje de la ejecución de los PAC.	

Acciones propias de la implementación del SAT

- Trámite de aprobación ante el Ministerio de Educación y Cultura.

La Fundación para Aplicación y Enseñanza de las Ciencias –FUNDAEC– autorizó a la Fundación Wong para la implementación del Sistema de Aprendizaje Tutorial –SAT– adaptándolo

al sistema educativo del Ecuador y, mediante Acuerdo 865 de febrero de 2005, el Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador aprobó la propuesta de implementación del SAT, para la formación de Prácticos en Desarrollo Comunitario en el octavo, noveno y décimo años de educación básica (ciclo de básica secundaria) y Bachilleres en Desarrollo Comunitario en el primer, segundo y tercer años de Bachillerato (diversificado). En este mismo acuerdo se autoriza iniciar la implementación del SAT en los planteles educativos seleccionados por la Fundación Wong. Para ello el supervisor de zona fiscal del Ministerio realizó visita de inspección a las instituciones, al director regional y al régimen escolar. Basados en el informe otorgaron el permiso para el funcionamiento.

- Promocionar las ventajas y beneficios que proporciona el SAT en el desarrollo humano e identificar la población demandante de niñas, niños y adolescentes trabajadores existentes en la comunidad seleccionada.
- Capacitar el equipo técnico (tutores) en la aplicación de la metodología SAT. Se trabajan textos integrados y la capacitación de tutores la realiza FUNDAEC. Anualmente se hacen tres (3) jornadas de capacitación, en cada una de las cuales se avanza paulatinamente en la unidades y se trabajan las guías que se van a abordar en cada uno de los períodos escolares. La capacitación incluye: (i) manejo de guías, (ii) prácticas pedagógicas.
- Desarrollar las actividades educativas en los grados de educación básica con metodología SAT en las comunidades rurales de Costa Azul y El Achiote.

En el momento de realización de la vista de documentación (Julio /06), se contaba con dos centros SAT, en los recintos de Costa Azul y Achiote localizados en el Cantón Valencia de la Provincia de los Ríos y se disponía del permiso de funcionamiento con metodología SAT en la escuela particular Cristóbal Colón y en la escuela fiscal Cascada de Agoyán.

El SAT Costa Azul inició labores en marzo de 2005, con 23 estudiantes de 8º grado. En la actualidad tiene dos grados 9º y 8º. En charla realizada con los estudiantes de 9º, manifestaron que algunos de ellos tenían, 4 y hasta 6 años de haberse retirado de la escuela, entre otras razones por:

“...falta de dinero para continuar...”, “tenía que ayudarlo a mi papá trabajando...” “...me casé y tuve hijos....”.

Manifiestan que el regreso no ha sido difícil en términos del manejo del tiempo

“... porque entre los compañeros nos colaboramos, nos organizamos para realizar las labores de grupo...” “...cuando uno quiere, se puede...” “... no solamente quiero terminar el bachillerato, sino seguir estudiando y llegar a la universidad y para hacerlo debo estudiar...” “...ya me separé, entonces por la mañana atiendo a mis hijos y por la tarde mi mamá me colabora...”.

Regresaron a la escuela por la oportunidad que tuvieron a través del SAT y porque consideran que la educación es lo más importante. Encontraron una escuela diferente, la metodología con la

que trabajan los motiva a continuar asistiendo, porque no se trata de escuchar al maestro como antes, sino que las guías les permiten entender y preparar ellos mismos los contenidos de las áreas para compartirlos en las plenarias de trabajo y el tutor les colabora en la solución de inquietudes. Así mismo la realización de prácticas agrícolas les permite aprender haciendo, poner en práctica el conocimiento en sus propias casas y transmitir a sus padres y a la comunidad lo aprendido. Valorán el trabajo en equipo, se sienten más seguros.

En cuanto al SAT de Achiote, no se tenía previsto este centro, pero la comunidad al conocer del SAT, presentó solicitud a la Fundación Wong en la cual exponía y justificaba la implementación del SAT en esta zona y expresaba su disponibilidad y contribución para el mismo. Se inició en las instalaciones de la Escuela Fiscal Cascada de Agoyán en Abril de 2005, con 8º grado. En la actualidad tiene dos grados 9º y 8º, el menor de los estudiantes tiene 10 años y la mayor 24 años. La mayoría de los estudiantes de este SAT, (por lo menos 16) debieron suspender sus estudios por uno o más años (un alumno suspendió por 10 años) por razones asociadas a "... tenía que trabajar..." "... mi mamá se enfermó y yo tenía que atenderla, ayudar a cuidar a mis hermanos y ayudar con las labores de la casa...".

La mayoría de los estudiantes trabajan en la mañana colaborando en las fincas de los padres, otros trabajan en las fincas de Wong, para lo cual disponen de los permisos requeridos. Ninguno de los menores trabajadores tiene menos de 16 años.

- Acompañamiento Técnico Pedagógico mediante realización de visitas periódicas a los SAT, previa planificación.
- Compartir experiencias y aprendizajes en la producción de cultivos orgánicos con agricultores y moradores de la zona.

El segundo componente de la experiencia es el fortalecimiento de la participación de la comunidad educativa, realizada a través de la implementación de los Planes de Acción Comunitaria, este componente implica:

- Talleres de Capacitación en planificación y gestión.
- Conformación de los Comités de Gestión Local.
- Como resultado de la gestión del presidente del Comité que a la vez maneja el Seguro Campesino, el Alcalde de Valencia se comprometió a la construcción de las aulas SAT en un predio que es de propiedad de la comunidad. El Comité está constituido de hecho, no tienen personería jurídica.

Los actores que participan para el caso del SAT de Costa Azul son: (i) El Seguro Campesino - Felipe Cabeza, (ii) Comité de Damas, (iii) Comité de Fiesta, (iv) Comité de Gestión y (v) Alcalde de Valencia (Costa Azul - Achiote).

Los actores en el SAT Achiote son: (i) Comité de Gestión de la Reforma, (ii) Comités de Gualipe Lampadera, Chavica y Comité del Achiote.

- Elaboración de Diagnósticos comunitarios.
- Elaboración de Planes de Acción Comunitaria –PAC-, con base en diagnósticos comunitarios para establecer estrategias de solución a las problemáticas educativas de la zona. Estos Planes pueden trascender las acciones en el ámbito educativo, si bien las problemáticas se identifican desde la escuela, las estrategias de intervención pueden estar por fuera de ello.
- Monitoreo, seguimiento de la ejecución de los Planes de Acción Comunitaria –PAC-.
- Evaluación y aprendizaje de la ejecución de los PAC.

Actores Involucrados

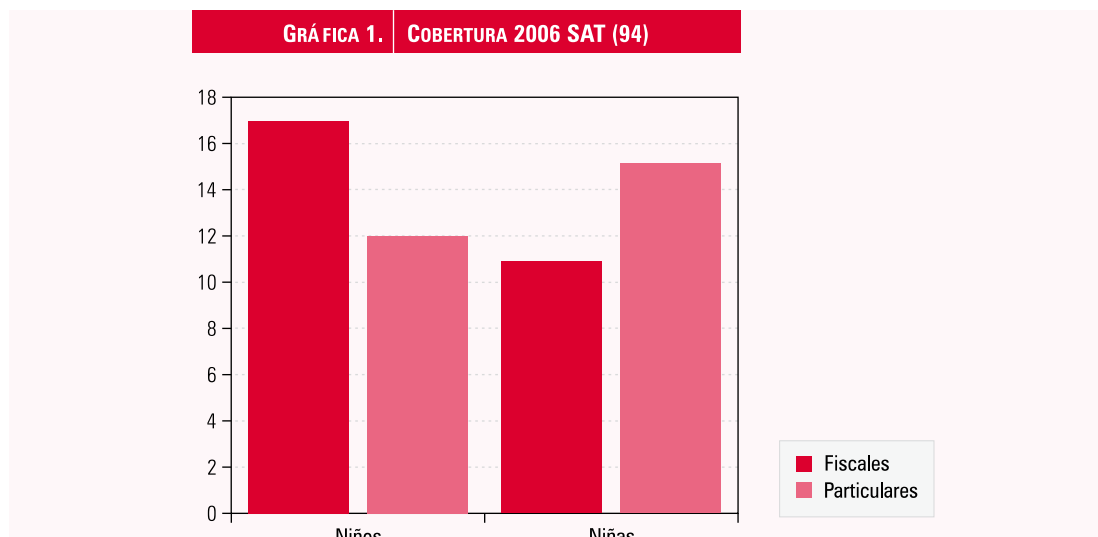
Los actores que participan de la experiencia son:

- Organizaciones públicas: Alcaldía de Valencia, Dirección Provincial de Educación de los Rios, Escuelas Fiscales.
- Organizaciones privadas: Escuela Particulares administradas por la Fundación Wong.
- Organizaciones sociales: Comité de Gestión Local, Comité de Damas, Comité de Fiesta (en SAT Costa Azul), Comité de Gestión de la Reforma, Comité Gualipe, Comité Lampadera, Comité la Chavica, Comité del Achiote, Comité de Gestión Comunitaria de Achiote).

Las organizaciones de base apoyan de varias formas: (i) facilitan la vivienda y alimentación a los tutores, (ii) prestan terrenos propios para que allí se hagan las parcelas en las que los estudiantes realizan las prácticas agropecuarias, (iii) cuando se requiere, los padres de familia de los estudiantes prestan herramientas para el trabajo de las parcelas (iv) realizan gestión ante las autoridades locales para la obtención de ayudas y recursos complementarios. (v) conforman los Comités de Gestión Local, quienes elaboran los diagnósticos comunitarios para identificar problemáticas educativa y estrategias de solución que se plasman en el Plan de Acción Comunitaria; estos Planes de Acción pueden trascender el escenario de la escuela y del Centro SAT.

Algunos resultados

El SAT de Costa Azul inició en marzo de 2005, tiene cobertura de 18 estudiantes en 8º grado y 26 estudiantes en noveno grado. El SAT Achiote, inició en abril de 2005, con cobertura de 15 estudiantes de 8º grado y 24 estudiantes en 9º. La cobertura que para el 2006 tenía los centros SAT es la que se indica en la gráfica siguiente.



En cuanto a capacitación de docentes, se ha logrado capacitar 4 tutores en metodología SAT, con formación académica y alto compromiso social. De otra parte se han conformado los Comités de Gestión Local y ejecución del 60% de las actividades programadas en los PAC.

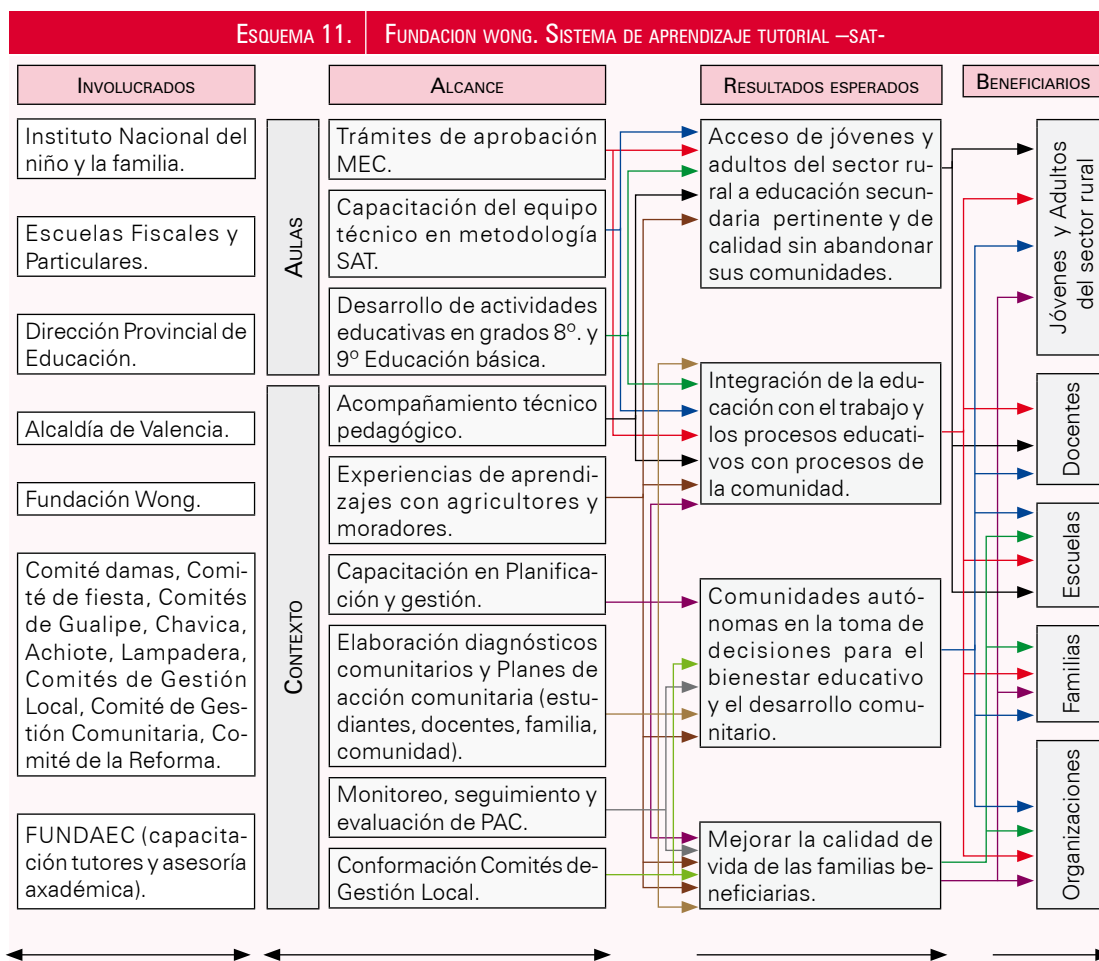
TABLA 10. FICHA TÉCNICA SISTEMA DE APRENDIZAJE TUTORIAL SAT

FUNDACION WONG (Ecuador)	
IMPLEMENTACION DEL SISTEMA DE APRENDIZAJE TUTORIAL SAT	
OBJETIVO	El Sistema de Aprendizaje Tutorial “SAT” para el desarrollo y bienestar comunitario es un proyecto de reinserción escolar, que permite a jóvenes y adultos de las comunidades rurales continuar con sus estudios secundarios con el fin de promover el desarrollo y bienestar comunitario mediante la potencialización de capacidades humanas, y la formación de personas capaces de tener una visión integral de sus realidades y predispuestas a actuar frente a los urgentes procesos de cambio, mediante el ejercicio ciudadano fundamentado en valores y principios.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Propiciar que jóvenes y adultos del sector rural marginados de los servicios educativos puedan tener acceso a ellos sin abandonar sus comunidades.
	Propiciar la integración de la educación con el trabajo y los procesos educativos con los procesos de la comunidad.
	Involucrar a los padres y madres de familia en la toma de decisiones participativas para el bienestar educativo y el desarrollo comunitario.
ALIADOS	Fundación Wong.
	Dirección Provincial de Educación de los Ríos.

Continúa en la siguiente página >>

>> Viene de la página anterior

ACTORES INVOLUCRADOS	Organizaciones públicas: Instituto Nacional del niño y la familia, Alcaldía de Valencia, Dirección Provincial de Educación de los Ríos, Escuela Fiscal Cascada de Agoyán.
	Organizaciones privadas: Escuela Particular Cristóbal Colón.
	Organizaciones sociales: Comité de Gestión Local, Comité de Damas, Comité de Fiesta (en SAT Costa Azul), Comité de Gestión de la Reforma, Comité Gualipe, Comité Lampadera, Comité la Chavica, Comité del Achiote, Comité de Gestión Comunitaria de Achiote).
	FUNDAEC (Capacitación de tutores y asesoría académica).
ALCANCE	La implementación del SAT contempla dos etapas (i) Práctico en Desarrollo Comunitario (8o, 9o y 10o grado de educación básica) y (ii) Bachiller en Desarrollo Comunitario (1o, 2o y 3er grado diversificado), para lo cual se requiere:
	Tramitar la aprobación de implementación del SAT ante el Ministerio de Educación y Cultura.
	Promocionar las ventajas y beneficios que proporciona el SAT en el desarrollo humano e identificar la población demandante de NNA trabajadores existentes en la comunidad seleccionada para el efecto.
	Capacitar el equipo técnico (tutores) en la aplicación de la metodología SAT.
	Desarrollar actividades educativas en el 8o, y 9o. grado de educación básica con metodología SAT en las comunidades rurales de Costa Azul y El Achiote.
	Acompañamiento Técnico Pedagógico mediante realización de visitas periódicas a los SAT, previa planificación.
	Compartir experiencias y aprendizajes en la producción de cultivos orgánicos con agricultores y moradores de la zona.
	El 2do. Componente de la experiencia es el fortalecimiento de la participación de la comunidad educativa, mediante la implementación de los Planes de Acción Comunitaria, este componente implica:
	Talleres de capacitación en planificación y gestión.
	Elaboración de Planes de Acción Comunitaria -PAC-, con base en diagnósticos comunitarios para establecer estrategias de solución a la problemática educativa.
	Monitoreo, seguimiento y evaluación de la ejecución de los PAC.
COBERTURA / RESULTADOS	SAT Costa Azul inició en marzo de 2005, tiene cobertura de 18 estudiantes en 8º grado y 26 estudiantes en 9º grado.
	SAT Achiote, inició en abril de 2005, con cobertura de 15 estudiantes de 8º, grado y 24 estudiantes en 9º.
	4 tutores capacitados en metodología SAT, con formación académica y alto compromiso social.
	Conformación de los Comités de Gestión Local y ejecución del 60% de las actividades programadas en los PAC.
PRESUPUESTO	



El modelo pedagógico SAT está centrado en el desarrollo comunitario por ello las relaciones de articulación están presentes durante todo el proceso formativo. Para los jóvenes que acceden al programa es claro que se trata de integrar la formación académica con las necesidades de sus propios contextos. Se trata, entonces de una articulación en el currículo que toma en consideración las necesidades educativas pero también las necesidades comunitarias otorgándole igual importancia a las dos. Por otra parte la elaboración de los planes de acción comunitaria implica la realización de un diagnóstico lo más amplio posible en el que tienen cabida todas las organizaciones de la comunidad con lo cual se fomenta la participación de distintos agentes a la vez que se integra el modelo pedagógico a los contextos particulares.

UNA EDUCACIÓN EQUITATIVA PARA UNA SOCIEDAD IGUALITARIA: MEPE

Identificación de la experiencia

Miembro de Red: Fundación Empresarios por la Educación (Colombia)

Experiencia documentada: Proyecto Modelos Escolares para la Equidad –MEPE-

Proyectos visitados: Escuela Nueva para la zona rural (Sevilla-Valle)

Origen y alcance de la experiencia

El proyecto Modelos Escolares para la Equidad responde a la misión institucional de la Fundación Empresarios por la Educación, de generar equidad a través del mejoramiento de la gestión del sistema educativo y de la calidad de la educación básica. Empresarios por la Educación formuló y obtuvo la financiación del proyecto con un aporte inicial de la Fundación Ford, los cuáles fueron invertidos en la cofinanciación de proyectos regionales de promoción de la equidad en la educación y a su vez servirá como base para la movilización de otros recursos en las regiones. La Fundación Génesis también aportó recursos en la primera parte del proyecto.

El proyecto se planteó desde cuatro supuestos básicos: a) todos los niños se encuentran en capacidad de aprender, con independencia de sus condiciones socioeconómicas; b) frente a las poblaciones marginales, la escuela tiene un compromiso mayor por ser la única opción que tienen los niños y las niñas para aprender, desarrollarse y acceder a los beneficios de la modernidad; c) para consolidar la escuela y fortalecer su gestión es necesario trabajar en el componente pedagógico con una propuesta que afecte el trabajo en el aula de clase; d) la escuela no puede asumir sola la responsabilidad de educar a los niños y niñas, por lo cual es necesario hacer alianzas con otras instituciones del contexto, que incluyan a los padres de familia, pero que abarquen también las áreas de salud, recreación, deporte y organización comunitaria, entre otras.

Estos cuatro supuestos se tradujeron en la formulación de un modelo caracterizado por la integralidad, tanto en la alianza de distintos sectores con interés en el tema educativo en cada localidad, como en la articulación de tres componentes que buscan mejorar las dimensiones claves de la gestión escolar: gestión institucional, referida a aspectos como la dirección del colegio, el clima escolar, la gestión administrativa y la propuesta pedagógica; gestión de aula, que abarca temas como las prácticas de aula, el modelo pedagógico y el diseño curricular; y la gestión de contexto, que privilegia el trabajo con los padres pero también contempla estrategias como los programas de nutrición, refuerzo escolar y vinculación de la escuela a las ofertas culturales del contexto.

La ejecución de los proyectos se hace mediante el establecimiento de una alianza regional entre los sectores público (Alcaldía, Gobernación, Secretaría de Educación); privado (fundaciones empresariales, empresas privadas); académico (universidades, instituciones educativas no formales) y no gubernamental (corporaciones, institutos, organizaciones sociales). Alianza a la que se suma, des-

de el nivel nacional, la Fundación Empresarios por la Educación. En el aspecto financiero cada proyecto recibe un aporte de Empresarios por la Educación y una contrapartida de los aliados locales.

La selección inicial fue muy compleja, por la buena calidad de las propuestas, varias de las cuales presentaban alianzas ya establecidas entre empresas muy serias y operadores de proyectos educativos con una muy buena experiencia. Algunas propuestas vincularon como aliados a operadores educativos de nivel nacional y otras prefirieron contar con operadores locales, para fortalecer a la región en su capacidad de responder a las necesidades del mejoramiento educativo hacia futuro. Así, se eligieron cinco proyectos: el de Cartagena, liderado por la Fundación Mamonal; el de Casanare, promovido por la compañía BP Exploration; el de Girardota, liderado por la Fundación Proantioquia; el de Manizales, liderado por la Fundación Luker, y un proyecto de Bogotá, que finalmente fue suspendido por la incertidumbre que generó el cambio de gobierno en la ciudad. Los cuatro proyectos comenzaron a ejecutarse en enero de 2004 y tenían una duración prevista de un año. No obstante, por su avance exitoso las fundaciones Ford y Empresarios por la Educación decidieron realizar una segunda fase del convenio, que incluye la prolongación estos proyectos por un año más y la realización de tres nuevos, para lo cual se realizó una nueva convocatoria, con condiciones más explícitas sobre el fortalecimiento de los equipos de gestión, encargados de liderar el proceso en los colegios, y la ampliación del trabajo en gestión del contexto a instituciones y organizaciones locales. Se eligieron el proyecto de Sevilla, liderado por la Fundación para la Educación Cooperativa adscrita al Comité de Cafeteros del Valle del Cauca; el proyecto de Sopó, ejecutado por la Fundación Volvamos a la Gente, y el proyecto de Barranquilla, liderado por la Fundación Promigás. La nueva fase se empezó a ejecutar en enero de 2005 y finalizó en diciembre del mismo año.

Operatividad del Proyecto Modelos Escolares para la Equidad

El proyecto Modelos Escolares para la Equidad responde a los siguientes propósitos:

- Favorecer las condiciones de acceso a la escuela a través de la eliminación de algunas barreras que impiden el ingreso de los niños y jóvenes al colegio. Estas son, entre otras: la extraedad; las grandes distancias entre las instituciones educativas y las casas de los estudiantes, especialmente en el campo; la necesidad de trabajar de niños y jóvenes; así como la no concordancia entre el calendario escolar y las actividades labores. También existen factores relacionados con el sistema educativo como la poca disponibilidad de maestros para algunas zonas e instituciones y la dispersión geográfica de los colegios, por ejemplo.
- Contribuir a la retención y a la permanencia escolar, a partir de estrategias que tienen en cuenta los ritmos particulares de aprendizaje de los alumnos y que promueven a los estudiantes de un grado a otro de acuerdo con sus resultados; además de la utilización de métodos pedagógicos como el trabajo en grupo, el aprendizaje individualizado, y el uso de herramientas y materiales didácticos que benefician la continuidad del proceso educativo. Con lo anterior se favorece la pertinencia de los contenidos y las metodologías para que respondan a las carac-

terísticas propias de los estudiantes; adicionalmente, se contribuye a disminuir la repetición, fenómeno que afecta la autoestima de los alumnos y los desmotiva a seguir estudiando.

- Favorecer el logro de aprendizajes, a través de la organización de las propuestas pedagógicas y los planes de estudio de las instituciones, la utilización de nuevos modelos pedagógicos, la capacitación y acompañamiento a los docentes, la introducción de nuevos materiales y herramientas didácticas y el mejoramiento del espacio físico de los salones de clase y de los colegios, entre otros. De esta forma no sólo se garantizará que los niños y jóvenes entren a la escuela y que permanezcan en ella todo el ciclo escolar, sino que además se les brindará una educación de calidad que les permita alcanzar los logros académicos y de socialización que se esperan de ellos.

El modelo no pretende sustituir o duplicar los esfuerzos que hoy se están haciendo para mejorar la educación por parte de los educadores, de las autoridades y de otras instituciones e iniciativas existentes. La pretensión es apoyar y reforzar dichas acciones mediante un aporte conceptual y financiero que permita potenciarlas hacia el logro de un mejoramiento integral y sostenible. Tanto en el enfoque metodológico como los contenidos específicos de cada componente, lo que se ha hecho es abrir un abanico de posibilidades.

La implementación de Modelos Escolares para la Equidad se ha realizado en tres etapas: etapa de aprestamiento, la etapa de implementación y la etapa de seguimiento y evaluación a los subproyectos. En la etapa de aprestamiento se llevaron a cabo acciones generales como la constitución del fondo de aportes de las distintas entidades financiadoras y sus respectivos criterios de funcionamiento; la preparación y realización del concurso para definir qué entidades recibirían la financiación del fondo; la evaluación y la escogencia de las mejores propuestas; y, finalmente, la firma de convenios con estas entidades.

Una vez constituido el fondo el proyecto elaboró su marco conceptual, un portafolio de entidades que desarrollan procesos de mejoramiento escolar y los términos de referencia para la convocatoria al concurso por los recursos del fondo. Aunque el marco conceptual del proyecto está en permanente discusión y actualización, su objetivo fue brindar a todas las personas e instituciones que intervienen en Modelos Escolares para la Equidad un norte para el desarrollo de las acciones del proyecto. El marco dio claridad sobre los antecedentes, propósitos y supuestos del proyecto y del modelo integral de cambio. Además contribuyó a definir su alcance. Adicionalmente, ha sido utilizado en la convocatoria a los capítulos regionales de la Fundación Empresarios por la Educación durante las dos fases del proyecto (2004 y 2005), pues es una de las partes fundamentales de los términos de referencia para el concurso.

Una vez consolidado el marco conceptual del proyecto se elaboró un portafolio de entidades que desarrollan procesos de mejoramiento escolar. El objetivo en este punto fue brindarles a los capítulos regionales de la Fundación Empresarios por la Educación una descripción de la oferta de las organizaciones –universidades, ONG, fundaciones, etc.– que trabajan el tema, para que prepararan conjuntamente las propuestas a concursar por los recursos del fondo. De esta forma

se identificaron y documentaron las potenciales entidades asesoras. Con esta información se elaboró el portafolio de organizaciones que trabajan en procesos de mejoramiento escolar, que es entregado junto con los términos de referencia de la convocatoria.

Posteriormente se elaboraron los términos de referencia del proyecto, los cuales constituyen los instrumentos más importantes para la formulación y evaluación de las propuestas regionales. Éstos permiten que el diseño de los sub-proyectos se construya bajo una estructura general común que contiene los principales ítems a evaluar en el proceso de selección, pero a la vez son lo suficientemente flexibles como para que cada iniciativa regional pueda trabajar las características particulares de sus propuestas. Los términos contienen la justificación y el marco conceptual del proyecto; el objeto de la convocatoria y su alcance; los criterios de evaluación de la propuesta; y la información relacionada con la financiación del proyecto, además de su cronograma. Así mismo cuentan con las directrices para la formulación de las propuestas, los compromisos que deben asumir las organizaciones en caso de ser escogidas y los productos e informes a entregar.

Las regiones elaboraron sus propuestas enmarcadas en los términos de referencia y respondiendo, al mismo tiempo a las particularidades y necesidades de sus contextos. Una vez recibidas las propuestas estas fueron evaluadas y fueron ajustadas de acuerdo a las observaciones realizadas por el jurado que las seleccionó. Con ello se da paso a la segunda etapa del proyecto.

En la etapa de implementación se ejecutan los subproyectos en las regiones. Aunque cada uno de ellos es distinto, tienen momentos y actividades comunes: una etapa de sensibilización, una de levantamiento de la línea de base, una de diseño de planes de mejoramiento, una de ejecución y una de sostenibilidad.

Escogidas las mejores propuestas y definida la ejecución de los sub-proyectos, los coordinadores regionales participan en un taller para conocer los pormenores del proyecto, sus criterios de desarrollo y los resultados esperados. Posteriormente se da paso al primer momento: la sensibilización. Ésta es entendida como un proceso de encuentro, conocimiento y establecimiento de normas y criterios de trabajo conjunto con las instituciones educativas. En los colegios, los actores principales de la sensibilización son los equipos de trabajo, gestión o mejoramiento, conformados, en la mayoría de los casos, por el rector de la institución, algunos coordinadores y docentes comprometidos con el mejoramiento escolar, estudiantes y padres de familia.

Luego de la sensibilización, cada uno de los subproyectos levanta una línea de base. Este instrumento tiene una doble funcionalidad. Por una parte, permite establecer el punto de partida para medir el impacto y los resultados de sub-proyectos; y por otra, entrega a las instituciones información clave para su diagnóstico institucional, de forma que pueden identificar sus fortalezas y debilidades, además de los temas específicos en los que deben trabajar. Este proceso alimenta la elaboración de los planes de mejoramiento de los establecimientos educativos.

Una vez levantada la línea de base los subproyectos generan un plan de mejoramiento para las instituciones educativas. Los planes de mejoramiento contienen las estrategias para solucionar

los problemas críticos de los colegios, la priorización de las acciones a emprender, las metas y los resultados que se deben alcanzar, el cronograma de trabajo y los responsables de cada actividad, tanto en la institución educativa como en los sub-proyectos regionales. Éstos son elaborados en la mayoría de los casos por los equipos de trabajo, gestión o de mejoramiento.

La aprobación por parte de los coordinadores regionales de los planes de mejoramiento elaborados en las instituciones da paso a la ejecución de los sub-proyectos. Así, se inicia el trabajo de las entidades especializadas en educación que orientan a las instituciones sobre cómo desarrollar la iniciativa y poner en práctica el modelo de cambio integral.

Finalmente, aparece en esta etapa un componente transversal a todos los subproyectos: la sostenibilidad de los cambios. Su objetivo es desarrollar estrategias que permitan que los sub-proyectos se sigan ejecutando a pesar de que la Fundación Empresarios por la Educación se retire de ellos. Se han definido distintas estrategias para lograr que los sub-proyectos continúen; algunos dependen de su conocimiento y apropiación por parte de los equipos de mejoramiento de las instituciones; y otros, del fortalecimiento de las alianzas y la inclusión de nuevas entidades en ellas. Así mismo, se intenta que los sub-proyectos formen parte de las políticas educativas municipales y que las Secretarías de Educación desarrollen estrategias y acciones tendientes a replicarlos en otras instituciones educativas.

La tercera etapa, de evaluación y seguimiento de los sub-proyectos se realiza desde el ámbito nacional como un proceso permanente y transversal enfocado a acompañarlos y monitorearlos, documentar su implementación y fomentar el aprendizaje conjunto de las principales lecciones que la ejecución deja en cada región; así como evaluar los resultados e impactos de las iniciativas.

Actores involucrados

El trabajo conjunto con entidades de otros sectores distintos al educativo es un principio de Modelos Escolares para la Equidad. Con él se busca desarrollar diversas acciones que permitan suplir algunas carencias afectivas, nutricionales, de bienestar y de cuidado de la salud de los niños y jóvenes, así como facilitarles el acceso a bibliotecas, materiales didácticos y actividades culturales y de recreación. De otra parte, en conjunto con expertos de universidades y organizaciones especializadas en educación, los docentes han reflexionado sobre sus prácticas de enseñanza y las han confrontado con teorías y conceptos recientes. Así, han redefinido las propuestas pedagógicas y han establecido nuevos planes de estudio, en los que han acordado la manera de desarrollarlas en todos los grados y áreas de las instituciones educativas.

Por otro lado, tenemos los equipos de trabajo en las escuelas, que también han sido denominados equipos de gestión o de calidad y están conformados por miembros de todos los estamentos de las comunidades educativas de los colegios: estudiantes, padres de familia, docentes y rectores, entre otros. Ellos son los encargados de elaborar los planes de mejoramiento, ponerlos en marcha, motivar a todas las personas de las instituciones para alcanzar sus objetivos y difundir los aprendizajes que van adquiriendo en sus actividades propias. Los integrantes de las instituciones,

junto con los equipos de trabajo, han reflexionado sobre los problemas detectados en los autodiagnósticos y han analizado los Proyectos Educativos Institucionales y las relaciones con los padres de familia.

Algunos resultados

Entre los resultados alcanzados del proyecto podemos enumerar los siguientes:

- Una amplia movilización social en torno al objetivo de contribuir a alcanzar la equidad de la educación es uno de los logros más importantes del proyecto. En efecto, Modelos Escolares para la Equidad ha convocado y comprometido en este propósito a diversos sectores y organizaciones. El Estado, a través de las secretarías de educación departamental y municipal, participa en la mayoría de los sub-proyectos regionales.
- Modelos Escolares para la Equidad también ha logrado movilizar al sector académico en torno a sus objetivos. Así, en tres de los siete subproyectos regionales participan importantes universidades a través de sus facultades de educación y de sus grupos académicos. De la misma manera, importantes organizaciones dedicadas a la investigación y al desarrollo educativo forman parte de las alianzas de las iniciativas regionales, coordinándolos o ejecutando uno o varios de los componentes del modelo.
- Sus enfoques conceptuales, modelos y metodologías desarrollados para favorecer el mejoramiento de la gestión escolar, el trabajo en el aula de clase y el involucramiento de los padres de familia y otras organizaciones en la escuela, han sido apropiados por rectores y docentes, fortaleciendo la gestión escolar, actualizando a los maestros y renovando sus conocimientos y prácticas.
- El sector empresarial, que en el proyecto ha estado representado por gremios y fundaciones empresariales, también ha estado presente. En la mayoría de las iniciativas regionales, estas últimas son quienes coordinan los sub-proyectos y lideran las alianzas conformadas. Adicionalmente, Modelos Escolares para la Equidad ha propiciado la transferencia de conocimientos del sector empresarial al educativo, especialmente en temas como gestión de calidad, planeación estratégica y medición de resultados, entre otros, lo que ha contribuido al fortalecimiento organizacional de las instituciones educativas que participan en los sub-proyectos.
- En dirección, uno de los logros de Modelos Escolares para la Equidad ha sido la revisión y reformulación de los Proyectos Educativos Institucionales-PEI. Esta labor, realizada en conjunto por todos los estamentos de la comunidad educativa, ha permitido unificar el horizonte institucional de las instituciones y sus propuestas pedagógicas, además de darles a los maestros un marco común en el cual desarrollar su labor en sus aulas.
- La elaboración del diagnóstico institucional y la línea de base ha permitido a las instituciones educativas conocer su realidad y los factores que influyen en su desempeño. Con base en esta

información, las instituciones elaboraron los planes de mejoramiento y desarrollaron diversas estrategias que responden a las problemáticas detectadas en ellos.

- Otro importante logro del proyecto ha sido la conformación de equipos de gestión o de mejoramiento. Los equipos se han convertido en una instancia capaz de diseñar y desarrollar planes, proyectos y programas dentro de los establecimientos educativos, cuyo objetivo es el mejoramiento institucional. Esto es posible gracias a la apropiación que han hecho de los conocimientos pedagógicos, administrativos y de gerencia y gestión de calidad, en algunos casos, provenientes de voluntarios o fundaciones empresariales.
- Modelos Escolares para la Equidad también ha contribuido a mejorar el clima escolar y con ello los ambientes de aprendizaje y las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa. La reformulación de los manuales de convivencia, la participación de distintos estamentos en esta labor y la realización de actividades que promueven nuevas formas de convivencia y de resolución de conflictos, han propiciado la apropiación de reglas de comportamiento que favorecen el ambiente y las relaciones escolares.
- En cuanto a la pedagogía, Modelos Escolares para la Equidad ha contribuido a que las instituciones educativas unifiquen sus propuestas pedagógicas, y diseñen nuevos planes de estudio, teniendo como marco otros enfoques y metodologías. Así, el proyecto ha favorecido las secuencias de aprendizaje de los estudiantes entre los grados, así como la complementariedad de las materias y asignaturas.

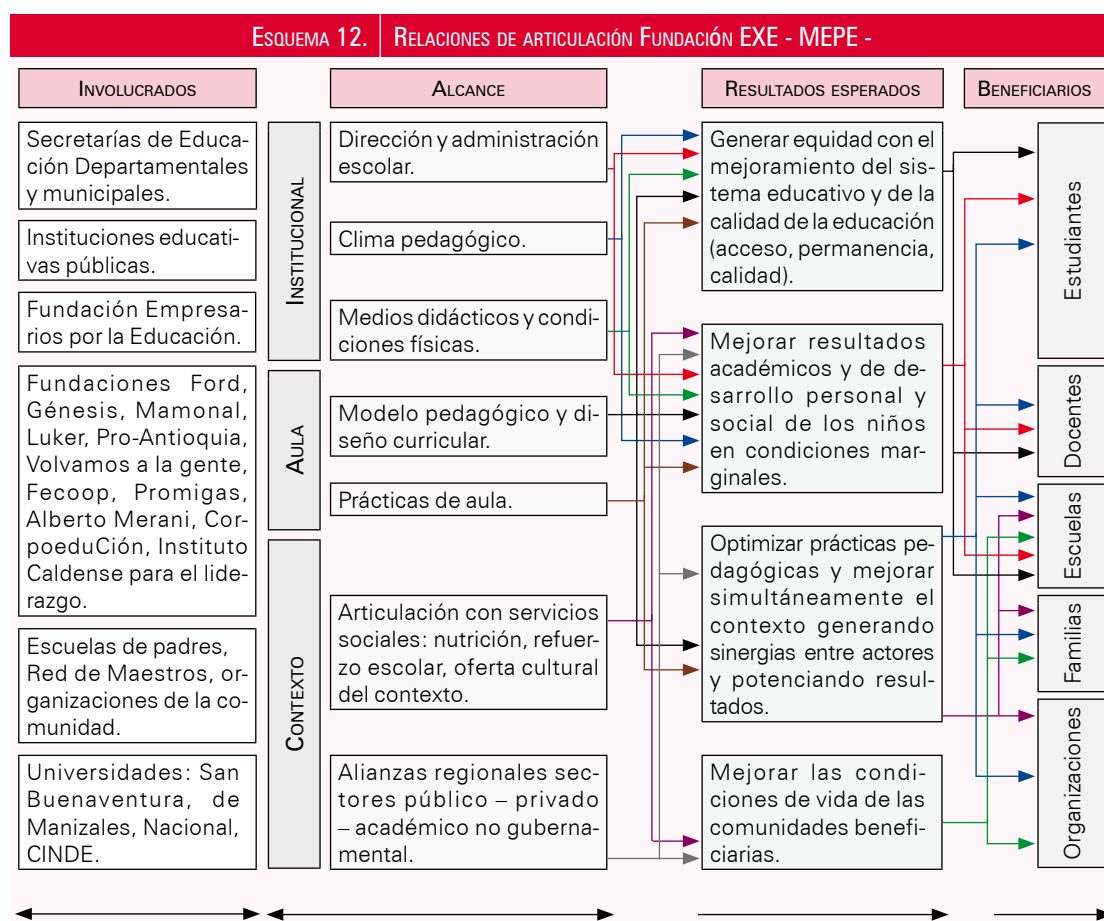
TABLA 11. FICHA TÉCNICA PROYECTO MODELOS ESCOLARES PARA LA EQUIDAD – MEPE.

FUNDACIÓN EMPRESARIOS POR LA EDUCACIÓN (Colombia)	
PROYECTO MODELOS ESCOLARES PARA LA EQUIDAD –MEPE-	
Objetivo	El proyecto busca la equidad de la educación mediante el mejoramiento integral de los colegios públicos de educación básica, a través de un modelo que articula tres componentes claves para la gestión escolar: gestión institucional, gestión de aula y gestión de contexto.
Objetivos específicos	Generar equidad a través del mejoramiento de la gestión del sistema educativo y de la calidad de la educación básica.
	Promover cambios en todas las variables del sector educativo: contenidos, métodos, organización y administración escolar, clima escolar, mejoramiento de prácticas pedagógicas, trabajo con los padres de familia y trabajo con el contexto.
	Mejorar las condiciones de acceso, permanencia y calidad de la educación para lograr que los niños en condiciones marginales no estén condenados a un bajo logro escolar, sino que puedan mejorar sus resultados académicos y de desarrollo personal y social.
	Apoyar y reforzar acciones integrales de la educación mediante un aporte conceptual y financiero que permita potenciarlas hacia el logro de un mejoramiento integral y sostenible.
Aliados	Secretarías de Educación Departamentales y Municipales.
	Fundaciones empresariales y empresas privadas
	Academia.
	Organizaciones no gubernamentales.
	Fundación Empresarios por la Educación.

Actores involucrados	Organizaciones públicas: Secretarías de Educación Departamentales y Municipales, colegios públicos, Infimanizales.
	Organizaciones privadas: Fundación Ford, Fundación Génesis, Fundación Mamonal, Fundación ProAntioquia, Fundación Luker, Fundación Volvamos a la Gente, Fundación para la educación cooperativa –FECOOP-, Fundación Promigas, Fundación Alberto Merani, Instituto Caldense para el liderazgo, Corpoeducación, BP Exploration, Comité de cafeteros, Comfama.
	Organizaciones sociales: Escuelas de Padres, Red de Maestros.
	Academia: Universidad San Buenaventura, Universidad de Manizales, Universidad Nacional (Sede Medellín), CINDE.
Alcance	El modelo diseñado, dirigido al mejoramiento educativo se caracteriza por la integralidad: (i) en la alianza de distintos sectores con intereses en el tema educativo en cada localidad (ii) en la articulación de cuatro componentes que buscan mejorar las dimensiones claves de la gestión escolar.
	Gestión Institucional y apoyo a la estructura organizacional. Arreglos institucionales que permiten mediante la cooperación pública-privada y a través de subproyectos regionales el desarrollo de opciones pedagógicas pertinentes para atender la inequidad educativa. La dirección y la administración escolar, el clima pedagógico, los medios didácticos de que se disponga y las condiciones físicas aporten a la consecución de los logros educativos.
	Componente de mejoramiento escolar (gestión de aula). Las transformaciones educativas deben llegar al aula, optimizando las prácticas pedagógicas (de aula), el aprendizaje cruzado entre equipos, el modelo pedagógico y el diseño curricular para el mejoramiento escolar.
	Componente de incidencia en políticas públicas (gestión de contexto). Generar vínculos que superen la fragmentación y desconexión de los servicios sociales y de éstos con las instituciones escolares y las familias. Además de privilegiar el trabajo con los padres y comunidades, contempla estrategias como los programas de nutrición, refuerzo escolar y vinculación de la escuela a las ofertas culturales del contexto.
	La ejecución de los proyectos se hace mediante el establecimiento de una alianza regional entre los sectores público (alcaldía, gobernación, secretaría de educación) privado (fundaciones empresariales, empresas privadas); académico (universidades, instituciones educativas no formales y no gubernamentales (corporaciones, institutos y organizaciones sociales) desde el nivel nacional la Fundación ExE.
	Los proyectos tienen libertad para desarrollar el modelo de acuerdo a las condiciones locales, la experiencia de sus operadores, las características y dinámicas propias de las instituciones educativas vinculadas.
Cobertura/ Resultados	Ejecución de 7 proyectos en dos convocatorias (2004 y 2005), con cobertura de 40 instituciones educativas, beneficiando a 41.000 alumnos, 1260 docentes y 55 padres de familia.
Presupuesto	La información para el proyecto visitado (Sevilla) es:
	Contrapartidas \$ 45.720.000
	Financiación \$ 81.000.000
	Total Recursos Movilizados \$ 126.720.000

Las relaciones de articulación en el Proyecto Modelos Escolares para la Equidad

Modelos Escolares para la Equidad es un proyecto en el que confluyen los esfuerzos de los sectores académico y empresarial, además del educativo. Así, las alianzas establecidas en los subproyectos regionales permiten que lleguen a la escuela nuevos actores con conocimientos, experiencias y recursos que contribuyen a su fortalecimiento. El conocimiento educativo desarrollado por las facultades de educación de diferentes universidades, las metodologías elaboradas por centros de investigación y organizaciones no gubernamentales que trabajan en el tema, son de suma importancia para Modelos Escolares para la Equidad y las instituciones escolares que se benefician de él.



De otra parte, fundaciones empresariales y gremiales también están trabajando en la escuela, apoyando el desarrollo de estrategias y actividades, brindándoles además su experiencia en el trabajo de los distintos componentes. El trabajo de voluntarios empresariales que se desplazan hasta las instituciones educativas para trabajar conjuntamente con los miembros de los equipos

de mejoramiento en temas como la planeación estratégica, el diseño de indicadores de impacto y resultado, además de la cultura organizacional y de calidad, son otro aporte de este sector a la escuela. Así, las relaciones de la escuela con otros agentes es uno de los propósitos fundamentales del proyecto. En este sentido, las organizaciones comunitarias son convocadas a apoyar el trabajo que se realiza en la escuela y a mejorar los contextos en los cuales se desarrolla el aprendizaje, con ello no sólo se ven beneficiadas las escuelas sino que también se colabora el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades.

FORTALECIMIENTO DE ORGANIZACIONES COMUNITARIAS: UN CAMINO PARA APORTAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE DESARROLLO Y DEMOCRACIA: EL FONDO FOCUS

Identificación de la experiencia

Miembro de Red: Fundación Corona (Colombia).

Experiencia documentada: Fondo Focus.

Proyectos visitados: Formación en lectoescritura (Fundación Ratón de Biblioteca), Apoyo a la jornada complementaria en la escuela con actividades artísticas (Corporación Cultural Nuestra Gente), Centro de Integración Comunitaria.

Origen y alcance de la experiencia

El Fondo FOCUS es una estrategia de fortalecimiento de las organizaciones comunitarias que se desarrolla a través de la financiación de proyectos diseñados e implementados por las organizaciones de base, la realización de labores de acompañamiento y de asesoría técnica. El Fondo FOCUS fue creado por la Fundación Corona en el año de 1995 con el sentido de incidir en el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades. El Fondo operó inicialmente en Bogotá y luego, tras los logros alcanzados, en 1997 se decidió replicar la experiencia en Medellín, en una alianza con la Fundación Bancolombia y la Corporación Paisajoven. Con estas instituciones se llevó a cabo el primer período del Fondo FOCUS Medellín, cuyos beneficiarios fueron organizaciones comunitarias y organizaciones no gubernamentales socias de la Corporación Paisa Joven.

La evaluación de este primer periodo permitió establecer que el Fondo ayudó a fortalecer 6 organizaciones comunitarias y siete ONG y que se vieron beneficiados 3648 niños, niñas, jóvenes y padres de familia. Como resultado de la evaluación surgieron, por otra parte, algunas orientaciones para el mejoramiento de la estrategia de fortalecimiento de las organizaciones comunitarias:

- Reorientación del acompañamiento. El seguimiento y la evaluación deben estar orientados por una interacción directa con los equipos de trabajo de las organizaciones para resolver dudas y problemas y realizar ajustes en el proceso de fortalecimiento en caso de ser necesario.
- Diseño y ejecución de una agenda transversal de formación con los equipos de trabajo de las organizaciones; en tanto los proyectos de fortalecimiento acompañados de asesorías más

globales y orientadas a resolver problemas concretos en las organizaciones impulsarían con mayor fuerza el desarrollo de las capacidades institucionales y el intercambio entre pares.

- Posibilitar el encuentro entre las organizaciones beneficiarias, como estrategia para intercambiar conocimientos.⁸¹

En el año 2002 comenzó el segundo período del Fondo Focus en Medellín, cuyo objetivo primordial fue el de fortalecer las organizaciones comunitarias “para desarrollar sus capacidades de autoaprendizaje y de intercambio de conocimiento con otros; cualificar sus servicios; aumentar el reconocimiento por parte de la comunidad como representantes de sus intereses; consolidar su credibilidad ante instituciones públicas y privadas; y propiciar su participación competente en los escenarios donde se debate y decide lo público”.⁸²

Operatividad del Fondo FOCUS

El Fondo FOCUS implementa tres fases de trabajo con las organizaciones: convocatoria y sensibilización, formación y elaboración de proyectos de fortalecimiento. En primer lugar, el Fondo realiza convocatorias a organizaciones de base de la ciudad que pueden ser gestoras o impulsoras de procesos de desarrollo comunitario y de nuevos procesos de organización de las comunidades. Las convocatorias se dirigen a organizaciones de base consolidadas y a organizaciones de base que se encuentran en proceso de consolidación⁸³ y se realizan buscando tres niveles de resultados: el fortalecimiento de los procesos organizativos, el trabajo en red y la incidencia en política pública. Una vez seleccionadas las organizaciones de base que van a ser apoyadas, comienza un proceso de interacción que apunta a fortalecer tres elementos: la financiación de los proyectos, la gestión de los recursos y la consecución de nuevos recursos que garanticen la continuidad de los proyectos. Se implementan así procesos de capacitación y de conformación de equipos de trabajo y se realiza una identificación de las necesidades de las organizaciones de base seleccionadas por el Fondo. En este sentido, puede decirse que el Fondo FOCUS trabaja con base a la demanda de fortalecimiento de las organizaciones de base, aportando el enfoque y los tres aspectos de trabajo, consolidación de procesos organizativos, trabajo en red e incidencia en políticas públicas. El Fondo consulta a las organizaciones de base sobre los ejes de trabajo que van a nuclear el apoyo técnico y el acompañamiento y genera un Plan de fortalecimiento construido de manera conjunta con las organizaciones, a partir de la explicitación del perfil a alcanzar por cada organización. A través del Plan de fortalecimiento tiene lugar un proceso de conformación de redes de trabajo de las organizaciones de base participantes en el proceso.

⁸¹ Fundación Corona: Las organizaciones comunitarias fortalecidas aprenden, transfieren conocimiento y se asocian con otros. Propuesta técnica para el fortalecimiento de las organizaciones comunitarias de segundo grado, las redes y las alianzas que promueven procesos de gestión participativa del desarrollo local y con vocación para fortalecer organizaciones comunitarias de base en el municipio de Medellín.

⁸² *Ibíd.* p. 6 Medellín. 2006. En: www.medellin.gov.co/.../obj/img/vinculoscbg/FORTALEC%20DE%20ORGAN%20REDES%20Y%20ALIANZAS%20_19-10-05_.pdf

⁸³ El Fondo FOCUS no apunta a la creación o promoción de las organizaciones comunitarias de base sino a su fortalecimiento.

En la segunda fase de trabajo el Fondo FOCUS adelanta procesos de formación con la organizaciones de base en torno a los temas de planeación, presupuesto, y sistemas de seguimiento y evaluación. En este contexto, las organizaciones crean líneas de base para cada red en la que participan, con el fin de percibir tanto el crecimiento de la red como su lugar en ella. Sin esta visión, las organizaciones de base tienden a desvincularse de las redes. Como parte del proceso de formación, se socializan los diagnósticos de las redes beneficiarias con cada una de las organizaciones beneficiarias.

Posteriormente, se diseñan e implementan los proyectos de fortalecimiento de las organizaciones. De acuerdo con el perfil propuesto por las organizaciones éstas crean indicadores, metas, elaboran el plan operativo y construyen un plan de presupuesto.

Los supuestos que subyacen al enfoque de trabajo del Fondo FOCUS son los siguientes⁸⁴:

- La responsabilidad del aprendizaje está en quien aprende, es decir en los equipos de trabajo de las organizaciones comunitarias. Y la responsabilidad de los(as) asesores(as) es facilitar el aprendizaje
- El aprendizaje no es un ejercicio de transferir información sobre proyectos sociales, sino de acompañamiento y enriquecimiento del aprendizaje que los equipos de trabajo de las organizaciones van construyendo
- El error más que un elemento a castigar y corregir de manera autoritaria es una oportunidad para aprender y contribuir al desarrollo del autocontrol de quien ejecuta
- El desarrollo de capacidades es un proceso participativo, que implica interacción, concertación, el trabajo en equipo y con otros equipos
- La flexibilidad del proceso de fortalecimiento está en función de los resultados; es por ello que el plan operativo acordado con las organizaciones tiene un carácter indicativo
- El proyecto de fortalecimiento (plan de fortalecimiento) como escenario de aprendizaje debe ser lo suficientemente estratégico para toda la organización, de manera que se garantice que el equipo de trabajo se vincule a él y con ello se afecte positivamente el conjunto de la organización y se transfieran los aprendizajes a otros procesos internos y externos
- La actitud de las organizaciones que quieren fortalecerse y seguir creciendo está, inicialmente, en el diseño y ejecución de proyectos con un énfasis en el aprendizaje de lo que se hace para aumentar las capacidades organizacionales
- Una vez que las organizaciones han comprendido la lógica de un plan de fortalecimiento institucional orientado al desarrollo de capacidades y al logro de resultados, incorporan más fácilmente recomendaciones y aprendizajes a su vida institucional, están más abiertas a concertar con otros y aplican fácilmente criterios de autorregulación y transparencia

⁸⁴ Ibid, 8.

- El acompañamiento y la asesoría orientados al aprendizaje son especializados y se realizan con base en el plan de fortalecimiento que han concertado los equipos de trabajo de las organizaciones; y requieren, al menos, de tres condiciones por parte de quien lo ofrece: Experiencia, constancia y reconocimiento de los intereses y capacidades de quienes aprenden.

Actores involucrados

En torno a las experiencias de desarrollo de base que promueve el Fondo FOCUS confluyen los siguientes actores:

- Organizaciones de base
- Asesores
- Organizaciones privadas
- Instituciones públicas

Los procesos de formación y de fortalecimiento de las organizaciones de base que realiza el Fondo FOCUS se orientan a cualificar la capacidad de autogestión de las organizaciones comunitarias. En este sentido, los procesos de formación, además de posibilitar el acceso de las organizaciones de base a conocimientos y prácticas de planeación y consecución de recursos, generan tejido de red entre las organizaciones sociales, tendiendo puentes que amplían los recursos disponibles para las comunidades. Así, las organizaciones de base, una vez definen el perfil a partir del cual desarrollaran su proceso de fortalecimiento, entran en contacto, gracias a la construcción de sus planes de fortalecimiento, con organizaciones privadas, organizaciones comunitarias e instituciones públicas que favorecen la sustentabilidad de los proyectos. Por otro lado, los procesos de constitución de redes hacen posible la interlocución articulada de las organizaciones de base con las instancias de diseño e implementación de políticas públicas del municipio.

Al fortalecer las organizaciones de base y financiar sus proyectos, el Fondo incide en la educación de las comunidades en tres sentidos. En primer lugar, permite que las comunidades puedan acceder a conocimientos pertinentes para la autogestión del desarrollo. En segundo lugar, a través de los proyectos que financia, incide en la construcción de competencias claves para el éxito escolar de los niños, niñas y jóvenes, en la medida en que estos proyectos generan nuevos espacios pedagógicos como bibliotecas escolares que promueven los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, y dinamizan procesos de formación de los profesores de las escuelas, al hacerlos partícipes de la construcción e implementación de proyectos pedagógicos. En tercer lugar, posibilita la apertura de nuevos espacios educativos alternativos a la escuela, que amplían la oferta cultural de los niños, niñas y jóvenes y generan procesos de construcción de identidades, de regulación de los conflictos y de construcción de visiones de futuro.

Algunos resultados

En el periodo comprendido entre los años 2002 y 2005 el Fondo Focus ha alcanzado resultados concernientes a las organizaciones comunitarias y a la estrategia de fortalecimiento de las organi-

zaciones de base. Entre los resultados relacionados con las organizaciones comunitarias el Fondo señala los siguientes⁸⁵:

- 8 Organizaciones Comunitarias fortalecidas (equipos de trabajo)
- 2.329 beneficiarios directos, entre niños(as) y jóvenes e integrantes de los equipos de trabajo de las organizaciones comunitarias. Y 8.000 beneficiarios indirectos, aproximadamente
- Cualificación de los procesos administrativos y financieros de las organizaciones comunitarias
- Ampliación y cualificación de los equipos de trabajo de las organizaciones comunitarias
- Productos y documentos que dan cuenta de la pertinencia de los enfoques y las metodologías desarrollados por las organizaciones comunitarias beneficiarias
- Cualificación de los servicios y ampliación de la demanda de éstos por parte de las comunidades e instituciones públicas y privadas de la ciudad
- Apalancamiento de nuevos recursos, públicos y privados, para continuar operando sus proyectos
- Acceso a recursos públicos por concurso de meritos, en competencia con ONG, cajas de compensación, universidades y otras organizaciones comunitarias
- Vinculación activa a escenarios de decisión zonal y municipal, como por ejemplo las discusiones sobre presupuesto participativo y actualización del Plan de Ordenamiento Territorial

Entre los resultados relacionados con la estrategia de gestión y fortalecimiento el Fondo FOCUS destaca los siguientes:

- La actuación de las instituciones socias de la alianza, con base en un interés común, ha posibilitado la construcción de un enfoque de actuación compartido y la creación de una estructura de dirección y gestión liviana, que ha facilitado tomar decisiones pertinentes y oportunas y ajustar los procesos en función de los resultados
- Privilegiar el desarrollo de capacidades sobre la eficiencia en el uso de los recursos, hacen que el desarrollo y la gestión del proyecto se constituyan en el escenario de aprendizaje
- La comunicación fluida, franca y directa con los equipos de trabajo de las organizaciones posibilita construir la confianza necesaria para conversar sobre aciertos y desaciertos y orientar la toma de decisiones
- La sostenibilidad política, técnica y financiera de las organizaciones es un círculo virtuoso, que para construirse requiere de la aplicación simultánea de diversos recursos y junto con ellos la decisión de las organizaciones comunitarias de fortalecerse; porque los recursos por sí solos

⁸⁵ Ibid. p 7.

no generan las riquezas y capacidades que necesitan las organizaciones comunitarias para cumplir su rol como actores del desarrollo.

- Las organizaciones comunitarias sólidas no nacen de la noche a la mañana, se construyen paso a paso a través de experiencias concretas y sistemáticas de formación y acompañamiento de sus equipos de trabajo en el desarrollo de destrezas y capacidades para resolver problemas y enfrentar retos; es por ello que organizaciones comunitarias de larga trayectoria y con claridad sobre su objeto social arrojan mejores resultados en tanto cuentan con cierta capacidad de gestión y esto garantiza un mayor impacto sobre sí mismas y otras organizaciones comunitarias con las que quieran interactuar.

Con base en estos resultados y aprendizajes, el Fondo FOCUS orientará sus acciones hacia la “ampliación de la escala de organizaciones comunitarias fortalecidas, a través del apoyo a redes y alianzas temáticas o territoriales y organizaciones comunitarias de segundo grado o madrinan”; y hacia la articulación con la Secretaría de Desarrollo Social del municipio de Medellín y la Fundación Corona, “para aumentar las capacidades de acompañamiento y el impacto sobre las organizaciones comunitarias de la ciudad y generar un esquema institucional que garantice condiciones de sostenibilidad en el largo plazo”.⁸⁶

TABLA 12. FICHA TÉCNICA FONDO FOCUS

FUNDACIÓN CORONA (Colombia)	
FONDO FOCUS MEDELLÍN	
Objetivo	El Fondo Focus es una estrategia para fortalecer organizaciones comunitarias a través de la financiación de sus proyectos, el acompañamiento y la capacitación de sus equipos de trabajo y el intercambio de saberes entre dichas organizaciones comunitarias, para contribuir al desarrollo de sus capacidades de gestión y de participación activa en los espacios públicos para incidir en los programas y las políticas.
Objetivos específicos	Fortalecimiento de las organizaciones comunitarias como actores del desarrollo en aspectos concretos: capacidades de autoaprendizaje, cualificación de servicios.
	Ejecutar acciones por parte de las organizaciones comunitarias que intervienen en un territorio específico y se articulan con otros (entre ellos la escuela) para resolver problemas asociados a la formación, educación y creación de oportunidades para la juventud y la niñez, incorporando niños escolarizados y no escolarizados.
Aliados	Fundación Interamericana.
	Fundación Bancolombia.
	Fundación Corona.
	Federación Antioqueña de ONG's.
Actores involucrados	Organizaciones públicas: administración municipal, Secretaría de Desarrollo Social, Escuelas.
	Organizaciones privadas: Fundación Interamericana, Fundación Bancolombia, Fundación Corona, Federación Antioqueña de ONG's.
	Organizaciones sociales Corpor. Picacho con futuro, Corp. Semilla de Esperanzas, Centro de Integración Comunitaria; Corp. Nuestra Gente, F. Ratón de Biblioteca, Corp. Mundo Nuevo, Corporación Sal y Luz.

⁸⁶ Ibid. p. 9

Alcance Proyectos Visitados	Elaboración de planes de fortalecimiento concertados por los equipos de trabajo de las organizaciones.
	Bibliotecas y ludotecas: Acceso permanente a libros y otros dispositivos pedagógicos necesarios para la educación y diversión de los niños, niñas y jóvenes, con el acompañamiento de personal calificado para ello.
	Formación en el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación: garantizar el acceso a la información y la tecnología y construir formas atractivas, innovadoras y educadoras que transfiguren las opciones, las soluciones y las alternativas con las que cuentan los y las jóvenes, y la comunidad en general, para su desarrollo integral.
	Apoyo a la jornada complementaria de la escuela con formación artística de niños, niñas y jóvenes: Apoyar a la escuela en la formación de los niños, niñas y jóvenes en la jornada contraria al horario regular, con actividades artísticas que promuevan su creatividad y crecimiento personal.
	Formación en lectoescritura: Mejorar las competencias lectoras de los niños, niñas y jóvenes, con lo que se contribuye a aumentar sus habilidades cognitivas, conativas y motrices para la convivencia, se mejora su autoconcepto y capacidades reflexivas y propositivas.
	Formación artística con jóvenes: (i) contribuir a mejorar la calidad de vida de las niñas, los niños y los jóvenes, (ii) ofrecer alternativas de formación personal, artística y de fortalecimiento organizativo, para formar seres solidarios, reflexivos y respetuosos de su entorno social y cultural; participes en la construcción de una ciudad más amable y equitativa; (iii) desarrollar y fortalecer condiciones y talentos sociales y artísticos que les permite regresar o mantenerse en el Sistema Educativo Formal.
Cobertura/ Resultados	Organizaciones fortalecidas: 7 ONG's y 9 Organizaciones comunitarias.
	68 beneficiarios directos de las acciones del Fondo con los equipos de trabajo de las organizaciones, 1029 beneficiarios directos y 2869 beneficiarios indirectos de las acciones de las organizaciones comunitarias a través de los proyectos financiados.
Presupuesto	En 8 años (cuatro convocatorias, ha apoyado 19 proyectos orientados a organizaciones que trabajan con niños, niñas y jóvenes de la ciudad.
	Total recursos movilizados \$ 1.500.000.000

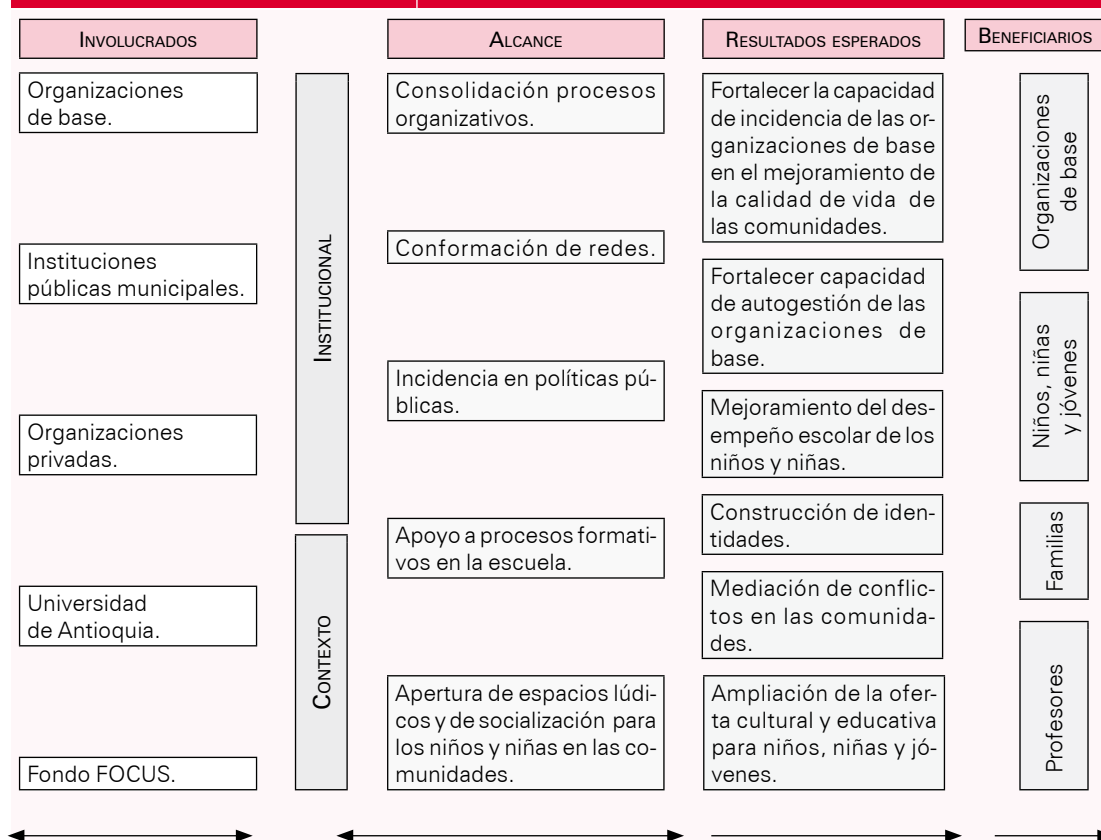
Las relaciones de causalidad en el Fondo FOCUS

Las acciones del Fondo FOCUS se encuentran orientadas al fortalecimiento de las organizaciones de base, de tal manera que éstas comiencen a tener identidad, avancen hacia niveles mayores de consolidación y, en esta medida, tengan capacidad de incidencia en los escenarios de decisión política y pública. El Fondo opera apoyando los proyectos de desarrollo de base propuestos por las organizaciones comunitarias con recursos financieros y técnicos. El enfoque de trabajo del Fondo FOCUS es el de "facilitar el aprendizaje de los equipos de trabajo de dichas organizaciones comunitarias para fortalecer su actuación como actores del desarrollo".⁸⁷

El fortalecimiento de las organizaciones de base y de los procesos de participación social apoya los procesos formativos en las escuelas a la vez que construyen espacios alternativos de socialización para los y las jóvenes lo que contribuye a los procesos de construcción de identidad no sólo personal sino comunitaria.

⁸⁷ Ibíd. p. 8

ESQUEMA 13. RELACIONES DE ARTICULACIÓN EN EL FONDO FOCUS



INSTITUTOS TÉCNICOS AGROPECUARIOS Y FORESTALES: UN MODELO PEDAGÓGICO PARA CONTEXTOS RURALES

Identificación de la experiencia

Miembro de Red: Fundación Smurfit (Colombia)⁸⁸

Experiencia documentada: Institutos Técnicos Agropecuarios y Forestales (ITAF)

Proyectos visitados: ITAF de El Tambo (Cauca)

Origen y alcance de la experiencia

Smurfit Kappa Cartón de Colombia es el mayor productor de papeles y empaques en el país. Fue fundada en 1944 y hoy es una filial del grupo Irlandés Smurfit, líder mundial en la industria y uno de los más grandes productores de empaques y reciclaje en el mundo. La empresa fundamenta

⁸⁸ Responsable de las inversiones del Grupo Camargo Correa, el Instituto se creó en el año 2000, con la misión de apoyar las actividades de organizaciones no gubernamentales capaces de crear condiciones para el desarrollo personal y social de niños y adolescentes de familias de bajos ingresos, en riesgo social.

sus acciones en los principios de Desarrollo Sostenible y de Responsabilidad Social con los trabajadores y con las comunidades donde lleva a cabo su actividad industrial y forestal. En relación con el desarrollo sostenible, la empresa ha asumido el compromiso de realizar todas sus acciones buscando asegurar que las generaciones futuras tengan por lo menos los mismos recursos que los de hoy, pero con un mejor nivel en su calidad de vida. En relación con la Responsabilidad Social, busca jugar un papel activo en las comunidades en las cuales hace presencia. Para ello, trabaja con acciones que ejercen impacto positivo y responsable sobre el desarrollo económico, el desarrollo social y la ecoeficiencia. La empresa busca lograr un impacto responsable en: ecoeficiencia, crecimiento económico y equidad social.⁸⁹

La política de la empresa frente a su Responsabilidad Social es participar de manera eficiente y eficaz en el mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades que se encuentran alrededor de las plantaciones y de las plantas industriales. Para ello, la empresa realiza donaciones de recursos a programas y proyectos de las comunidades que sean sostenibles en el tiempo, buscando empoderar a los actores sociales y dejar capacidades instaladas en los entornos locales. En este contexto, la empresa adelanta acciones en diversos temas, desarrollando programas de gestión ciudadana, programas de donación dirigidos a fomentar la seguridad alimentaria en las comunidades del área de influencia del proyecto forestal, programas que buscan el respeto a los recursos naturales y programas educativos.

Uno de estos programas educativos son los Institutos Técnicos Agropecuarios y Forestales –ITAF–. Se trata del apoyo a institutos técnicos con énfasis agropecuario y forestal que fueron creados para suplir la carencia de programas de educación básica secundaria en las zonas forestales de la empresa. La empresa donó los terrenos para la construcción de cuatro colegios –ubicados en los departamentos de Cauca y Valle– cuyo objetivo era recibir los niños y niñas de las escuelas primarias para que pudieran tener acceso a una educación secundaria con énfasis en procesos agrícolas, pecuarios y forestales, de manera que, por un lado, las personas pudieran cualificar su trabajo en torno a las actividades agropecuarias, y por otro lado, se consolidaran los perfiles que les permitieran trabajar en la empresa o en otras empresas forestales.

Estos colegios iniciaron bajo la razón social de Hogares Juveniles campesinos, que posteriormente fue modificada a Hogares Agrícolas y Forestales utilizando el sistema pedagógico S.A.T (sistema de aprendizaje tutorial), ofreciendo el servicio de internado en el cual se recibían niños de diferentes edades y allí se les enseñaba a realizar actividades vinculadas al campo. En el año de 1993, los cuatro colegios se convierten en Institutos Técnicos Agropecuarios y Forestales, utilizando el sistema pedagógico del bachillerato agropecuario, establecido por el Ministerio de Educación Nacional.

Estos colegios apuntan a ser reconocidos como líderes en el sector rural, al estar comprometidos con el desarrollo sostenible de la región. Se busca que desde los colegios se formen programas comunitarios que incidan en el mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades. De acuerdo con esto, la misión de los colegios es contribuir con la formación integral de los niños

⁸⁹ <http://www.smurfit.com.co/>

y niñas buscando la mejora de la calidad de vida, no sólo de ellos, sino de sus familias y de sus comunidades. Para lograrlo, los colegios ofrecen una educación centrada en principios y valores, apoyada en avances científicos, técnicos y tecnológicos pertinentes al sector agrícola, pecuario y forestal. En este sentido, los ITAF hacen énfasis en la construcción de unas competencias determinadas ligadas a las actividades agrícolas, pecuarias y forestales. Se busca especialmente promover el trabajo en equipo, el liderazgo y generar posibilidades para los jóvenes que les permitan construir proyectos de vida continuando con su vida en el campo, en pro del desarrollo y opciones de vida digna.

Operatividad de los ITAF

Desde los ITAF se ha buscado que los niños y niñas, una vez se gradúen, continúen con su vida en el campo. Sin embargo, se percibió que el colegio no estaba haciendo los esfuerzos suficientes para que ello sucediera. Al finalizar el programa educativo, los jóvenes se iban a la ciudad en busca de mejores oportunidades o se involucraban con los actores armados que forma parte del conflicto que vive el país, esto porque las zonas en la cuales viven se caracterizan por condiciones de pobreza y de violencia. Estas situaciones convocaron la necesidad de reorientar el modelo pedagógico de los ITAF.

Se evaluaron diferentes modelos, y finalmente, se ha venido implementando un modelo de alternancia que se encuentra sustentado en la educación dual alemana y que plantea el aprendizaje como resultado de la acción y de la práctica. En consecuencia, el proceso educativo no se da completamente en el aula de clase, sino que se alterna entre la escuela y la realidad rural de los niños, niñas y jóvenes. El modelo busca acercar a los jóvenes a su propia realidad, de tal manera que puedan reconocer los espacios de participación que existen y los procesos de desarrollo rural que se adelantan. El modelo hace así un cambio del rol del docente a un rol de monitor. No se trata ya del docente magistral en un salón de clase dictando matemáticas, ciencia o biología, sino de un docente que propicie el aprendizaje de los contenidos de las disciplinas a partir de prácticas ligadas al campo: aprender matemáticas encontrando el área de unos corrales, aprender biología a través de los cultivos de café y plátano, construir competencias ciudadanas participando en los espacios públicos locales. Los monitores son entonces, animadores que posibilitan la creación de vínculos entre las familias y los jóvenes, mediados por las prácticas productivas y el conocimiento involucrado en ellas. Además de los saberes disciplinares que maneja, el monitor tiene un papel social: el de favorecer aprendizajes que incidan en el desarrollo local de las comunidades.

Por otro lado, el modelo incorpora la creación de una organización comunitaria, el Comité Gestor. Tiene similitud con la Asociación de Padres de Familia, pero a diferencia de ésta, se encuentra abierto a la participación de diferentes miembros de la comunidad. El Comité Gestor se caracteriza, así, por el involucramiento de las personas que se encuentran interesadas en la educación de los niños, niñas y jóvenes que estudian en los ITAF y que esperan que los estudiantes incidan de manera significativa en el desarrollo de la región. El Comité Gestor desempeña el papel que normalmente realiza el rector en otros colegios: busca servicios para el colegio, gestiona recursos,

jala procesos de desarrollo pedagógico y curricular, entre otros. El modelo de la alternancia está implementado en El Tambo; Cajibío y Darién funcionan con el modelo tradicional.

El modelo pedagógico se implementa a través de seis herramientas. En primer lugar, se trabaja con un plan de estudios que se construye en el colegio pero al cuál se le hace seguimiento en las fincas, en las parcelas, en las actividades de las familias. El plan de estudios involucra a toda la familia, no sólo al estudiante, invita entonces a los padres y madres a que hagan parte de las actividades pedagógicas. Desarrollados los planes de estudio, los estudiantes en la institución realizan unas conclusiones en común, actividad que les permite compartir, ampliar, reforzar información relacionadas con el contexto local.

En segundo lugar, los monitores, es decir, los profesores, se desplazan a las unidades productivas. De este modo, se validan los conocimientos adquiridos por los escolares en torno a las labores productivas frente a los conocimientos tradicionales de los padres y madres de familia. En tercer lugar, el colegio realiza una serie de actividades (conversatorios, conferencias, tertulias) en las que participan distintos actores de la comunidad: personero, alcalde, secretario de salud, secretario de educación, etc. Se realizan visitas de estudio a empresas o fincas exitosas que se encuentren en la zona, con el fin de que los estudiantes afiancen sus conocimientos técnicos, además de generarles iniciativas productivas, que puedan replicar en sus fincas

En cuarto lugar, las escuelas poseen un “Fondo rotatorio” que apoya las iniciativas empresariales de los estudiantes con un capital semilla. Se busca con ello que cuando salgan del colegio los jóvenes tengan ya una actividad productiva que les permita continuar con su vida en el contexto sin tener que migrar a las ciudades. Se impulsa así, un nuevo enfoque de la ruralidad: la ruralidad como ámbito de oportunidades y de vida, y no la ruralidad caracterizada por las carencias y los faltantes: “que los estudiantes no sólo se enfoquen en actividades agrícolas sino que también puedan implementar negocios ligados a la prestación de servicios”. A través de los proyectos de emprendimiento se busca también promover las prácticas asociativas entre los jóvenes. Los proyectos son evaluados buscando que sean sostenibles en el tiempo y que contengan un marco lógico planteado.

En quinto lugar, desde los colegios se adelantan programas de acción comunitaria apoyados por la empresa. Entre ellos se pueden mencionar un proyecto ambiental que se denomina “*Mi amigo el bosque*” que busca generar respeto hacia los recursos naturales; un programa de “*Escuela saludable*”, un programa de “*Seguridad alimentaria*” que busca hacer que las parcelas produzcan los alimentos que consumen las familias; un programa de “*Gestión ciudadana*”, que apunta a la construcción de competencias ciudadanas por parte de los jóvenes y a que puedan identificar problemáticas propias de su entorno y plantear soluciones gestionándolas ante las diversas instancias de política pública.

En sexto lugar, se destinan recursos para la capacitación de los profesores con el fin de afianzar el modelo pedagógico de alternancia, de manera que, el modelo se acerque cada vez más al desarrollo local.

Actores involucrados

El trabajo pedagógico desarrollado por los ITAF convoca a los siguientes actores en torno al desarrollo de las comunidades:

- Instituciones escolares de educación primaria y secundaria.
- Docentes.
- Familias.
- Autoridades municipales: Alcaldía, UMATA, Secretaría de Salud, Secretaría de Educación.
- Fundación Smurfit SENA, Fundación Carvajal.
- Empresa privada: Smurfit Kappa Cartón de Colombia.
- Productores locales.

La convergencia de estos actores se da gracias al modelo pedagógico de alternancia propuesto para los colegios. El modelo pedagógico posibilita así, la interacción entre diversos actores de las comunidades enfocados todos en el desarrollo del entorno. Los procesos educativos, en este sentido, no son sólo responsabilidad de la escuela, de los maestros, sino que se da una responsabilidad compartida desde la cual la vida cotidiana y los aprendizajes cobran sentido y se refuerzan mutuamente. Así, un elemento fundamental del modelo pedagógico que hace posible la interacción entre los actores es la contextualización de los saberes disciplinares (matemáticas, biología, ciencias) en las labores productivas del campo. El saber no se queda aislado en la escuela, sino que se hace extensivo al contexto comunitario, entrando en interacción con los saberes tradicionales de las familias. En este punto es importante el trabajo que realizan los monitores, quienes contextualizan los saberes escolares en las prácticas cotidianas de las familias.

El conocimiento cobra sentido en el contexto de las prácticas. Por ello también, el modelo pedagógico enfatiza la construcción de capacidades de liderazgo y de ciudadanía en los jóvenes a partir de su interacción con instancias de política local. En el caso de las familias, este conocimiento se apropia a partir del Comité Gestor presente en cada escuela. Se entrelazan así el interés de los actores comunitarios por la educación con la construcción de competencias de gestión, así como con la interlocución con otras instancias sociales que pueden incidir en el mejoramiento de la calidad educativa de los colegios y de la vida de los niños, niñas y jóvenes. Los Comités Gestores tienden entonces puentes entre la vida local, la escuela, los espacios públicos y las prácticas culturales y productivas de las familias.

Por otro lado, el apoyo de Smurfit Cartón de Colombia a los procesos es estructural. En primer lugar, en la gestión del modelo pedagógico de alternancia, con un enfoque centrado en el desarrollo de las comunidades. En segundo lugar, generando instancias de participación de los actores comunitarios en el colegio y en la vida local a través de los Comités Gestores. En tercer lugar, apo-

yando las iniciativas microempresariales de los jóvenes recién egresados del colegio, generando proyectos de vida ligados a la vida productiva del campo. En cuarto lugar, a través del apoyo que brinda a las iniciativas de los colegios para incidir en la calidad de vida de las comunidades.

Algunos resultados

Entre los resultados alcanzados por los ITAF se pueden mencionar los siguientes:

- Fortalecimiento de vínculos entre familias, sector productivo, sector público y niños, niñas y jóvenes.
- Introducción de prácticas más cualificadas de trabajo en el sector agropecuario.
- Vinculación de 150 personas como voluntarios que apoyan a los alumnos para que logren culminar sus estudios en los ITAF.
- Mayor reconocimiento de los jóvenes en las actividades productivas de la familia.
- Mayores niveles de emprendimiento.
- Creación de espacios de discusión de las problemáticas comunitarias y de búsqueda de soluciones en interacción con distintos sectores sociales.
- Se implementó el programa de becas para los estudiantes del ITAF.
- Existen alianzas con el SENA para los programas de capacitación dirigidos a jóvenes y adultos. Programa de jóvenes rurales como alternativa de capacitación buscando la ubicación en el campo laboral de los jóvenes rurales con apoyo del fondo emprender.
- La alianza con la UCN como alternativa futura de capacitación para los egresados de los ITAF.

TABLA 13. FICHA TÉCNICA INSTITUTOS TÉCNICOS AGROPECUARIOS Y FORESTALES ITAF

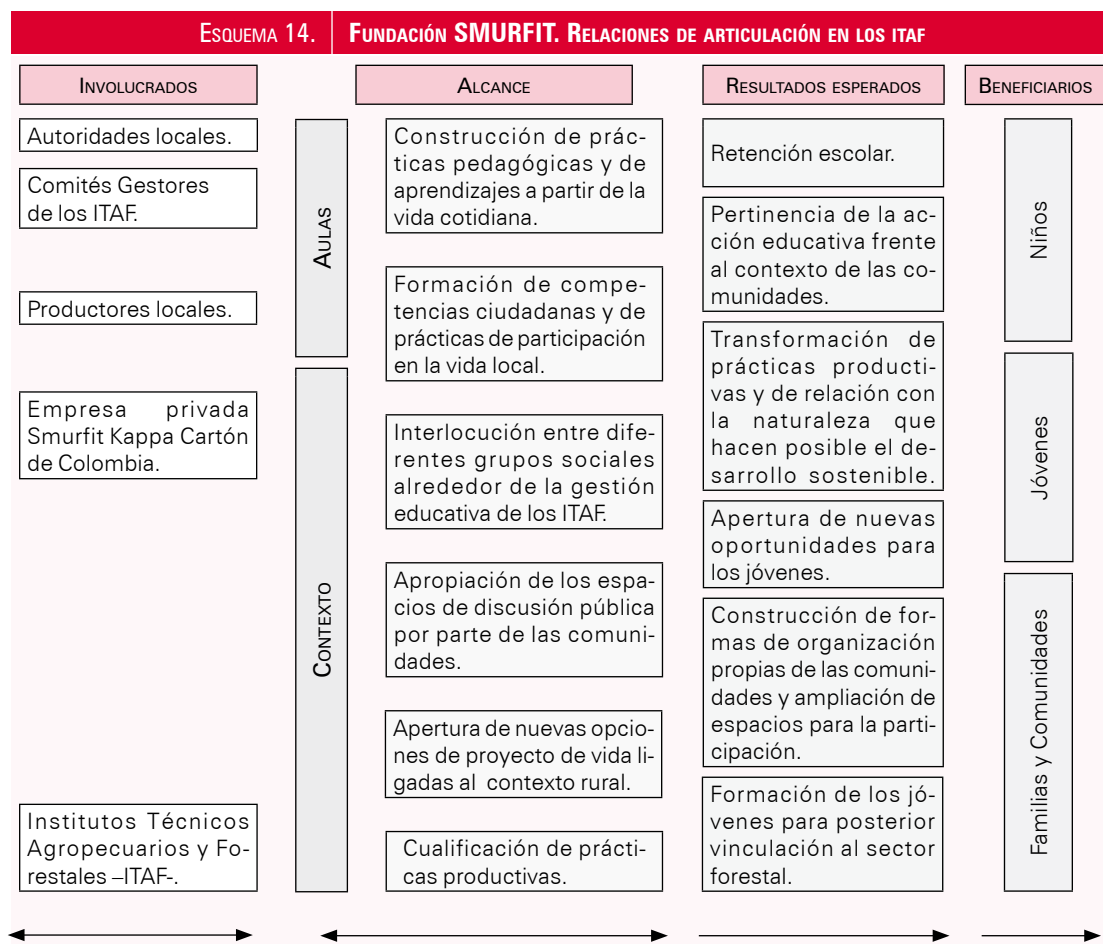
FUNDACIÓN SMURFIT (Colombia)	
INSTITUTOS TÉCNICOS AGROPECUARIOS Y FORESTALES ITAF	
Objetivo	Promover el desarrollo sostenible de las comunidades e incidir en el mejoramiento de su calidad de vida.
Objetivos específicos	Abrir nuevas opciones para que los jóvenes puedan continuar con su vida en el campo una vez terminan sus estudios.
	Generar aprendizajes a partir de la vida cotidiana de los jóvenes.
	Favorecer la retención de los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo.
	Propiciar la incorporación de nuevas prácticas agrícolas al contexto que incidan en los procesos productivos locales y favorezcan el respeto por el medio ambiente.
Aliados	Cooperativas.
	Autoridades municipales.
	Productores locales.
Actores involucrados	Niños, niñas y jóvenes.
	Productores locales.
	Familias.
	Actores comunitarios.
	Docentes.
	Fundación Smurfit.
Alcance	Generación de proyectos productivos por parte de los jóvenes.
	Cualificación de las prácticas agropecuarias de las familias.
	Formación de los jóvenes para identificar problemáticas locales y gestionar soluciones ante instancias de política pública.
	Promoción de formas de organización comunitaria ligadas a la escuela: Comités Gestores de los ITAF.
	Formulación de proyectos e iniciativas escolares con impacto en el entorno local.
Cobertura	Darien tiene en el año 2006-2007 145 estudiantes.
Presupuesto	Año 2006 (por cada ITAF) \$ 196.000.000

Las relaciones de articulación en los Institutos Técnicos Agropecuarios y Forestales

Las seis líneas de acción que trabajan los ITAF procuran de manera conjunta integrar los aspectos más propiamente educativos con las necesidades del contexto local. La construcción de prácticas pedagógicas articuladas al contexto así como la formación en competencias ciudadanas enfocadas al desarrollo local coloca el trabajo curricular en clara relación con las comunidades rurales en donde los ITAF hacen presencia. Así mismo, la promoción de opciones de vida ligadas al contexto rural y el fortalecimiento de las iniciativas productivas de los y las jóvenes inciden directamente en el desarrollo de las comunidades. De otra parte, la interlocución con otros actores de las comunidades

en torno al proyecto educativo y la construcción de espacios públicos de debate acerca de las necesidades educativas ayudan a fortalecer la capacidad de organización y participación comunitaria.

El resultado de todo ello se puede sintetizar en dos grandes logros: un modelo pedagógico pertinente a los contextos y una mayor gama de oportunidades laborales para los y las jóvenes.



APADRINAMIENTO DE ESCUELAS (FALCONBRIDGE)⁹⁰

Identificación de la Experiencia

Miembro de Red: Fundación Falconbridge (República Dominicana)⁹¹

Experiencia Documentada: Programa de Apadrinamiento de Escuelas

Origen y alcance de la experiencia

La Fundación Falconbridge es una institución privada, sin ánimo de lucro, radicada en Santo Domingo, República Dominicana. Desarrolla programas en las áreas de Educación, Manejo de los Recursos Naturales, Apoyo a las Comunidades, Salud y Cultura, a través de los cuáles impulsa el desarrollo integral de las personas.

Los objetivos generales de la fundación son:

- Mejorar las condiciones sociales, educativas y culturales de las provincias Monseñor Nouel y La Vega.
- Promover el liderazgo social, económico y político de grupos de base, especialmente de las mujeres y los jóvenes.
- Contribuir al fortalecimiento de las comunidades rurales.
- Apoyar la formación de los recursos humanos necesarios para el desarrollo.
- Contribuir a preservar los recursos naturales, la vida silvestre, los ecosistemas y el medio ambiente.
- Apoyar programas de saneamiento ambiental y prevención de enfermedades.

En este contexto, desde hace más de una década, la Fundación Falconbridge trabaja con agrupaciones comunitarias de zonas rurales de Monseñor Nouel en programas que promueven la participación democrática en la resolución de problemas comunitarios. La Fundación capacita y fortalece las organizaciones campesinas, entrenándolas en diferentes aspectos y apoya programas orientados a mejorar la dieta y a aumentar los ingresos de las familias, lo cual permite satisfacer algunas necesidades postergadas durante años.

Gracias al trabajo realizado, las organizaciones han dejado atrás la cultura conformista de espectadores pasivos y se han transformado en verdaderos actores del desarrollo en sus comunidades.

⁹⁰ La información para la caracterización de esta experiencia fue tomada de las páginas web: http://www.fundacionfalconbridge.com/main_educacion.html, http://www.fundacionfalconbridge.com/sp_apadrinamiento_esc.html

⁹¹ La Fundación Falconbridge fue creada en 1989 por la Falconbridge Dominicana, subsidiaria de la empresa minera canadiense Falconbridge Limited. Desde mediados de 1960 la empresa ha estado extrayendo níquel de la empresa para mejorar sus relaciones con las comunidades y darle fin a las oposiciones y propuestas Pág 3

Han aprendido a valorarse y a gestionar recursos para superar sus limitaciones, convirtiendo situaciones desfavorables en oportunidades.

Por otro lado, la Fundación implementa acciones en educación pues ha reconocido que en una era en la que la capacitación del recurso humano es el elemento más importante en la competitividad de las naciones, se hace necesario establecer alianzas entre los sectores público y privado como herramienta para ampliar las oportunidades económicas para los pobres. Las experiencias que ha desarrollado la Fundación, en este sentido, han creado las condiciones para que se institucionalicen prácticas democráticas y participativas entre todos los actores del proceso educativo y han promovido, de manera distinta, un modelo de escuela que procura asegurar un aprendizaje efectivo en un ambiente seguro y saludable. Entre las experiencias educativas que ha implementado la Fundación se encuentra el Programa de Apadrinamiento de Escuelas que tiene como propósito apoyar los esfuerzos nacionales en favor de una mejor educación.

Operatividad del Programa de Apadrinamiento de Escuelas

El Programa Apadrinamiento de Escuelas fue concebido con el propósito de responder a la urgente necesidad de solucionar los problemas que afectan la educación dominicana, y de esa manera contribuir al desarrollo económico y social del país. El Programa está diseñado para complementar los esfuerzos de la Secretaría de Estado de Educación. De manera general, el Programa de Apadrinamiento de Escuelas persigue los siguientes objetivos:

- Mejorar la calidad y aumentar la cobertura de la educación.
- Mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.
- Disminuir los niveles de deserción y sobreedad en las aulas.
- Contribuir con la formación de un individuo con mayor responsabilidad cívica.
- Promover la participación de los padres en las actividades de la escuela.
- Apoyar actividades orientadas a la autosuficiencia de la escuela.
- Desarrollar modelos efectivos de participación del sector privado en la educación pública.
- Apoyar los esfuerzos nacionales en favor de la reforma de la educación primaria.

Este Programa se basa en una relación a largo plazo y de respeto mutuo entre la Fundación Falconbridge y las escuelas participantes. El programa implementa las siguientes acciones:

- Adecuación de los planteles escolares: para crear un ambiente adecuado que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje, la Fundación apoya la adecuación física de los planteles escolares. Esto incluye: reparación completa de la infraestructura (filtraciones, baños, fontanería, pintura, sistema eléctrico, etc.), así como el ornato y embellecimiento general de los patios y áreas de recreación.

- Dotación de mobiliario y material didáctico: una vez reparadas las escuelas, la Fundación procede al equipamiento de las mismas, dotándolas de mobiliario (butacas, pizarras, escritorios para maestros, equipamiento de la dirección de la escuela, microscopios y otros equipos de laboratorio, etc.) y herramientas básicas que permitan el desarrollo eficiente del proceso enseñanza-aprendizaje. La comunidad escolar deberá comprometerse al cuidado y mantenimiento de los mismos.
- Celebración de talleres y cursos: mientras se ejecutan los trabajos de reparación, se inicia el programa de capacitación y actualización del personal directivo, docente, estudiantes y Sociedades de Padres y Amigos de la escuela, según corresponda. Para estos entrenamientos, se contratan especialistas locales y extranjeros. Es responsabilidad de los participantes en estos entrenamientos aplicar las herramientas adquiridas en sus escuelas, en las aulas, en el hogar y en la comunidad.
- Cursos de capacitación de adultos: además de los talleres y charlas orientados a fortalecer las capacidades de los padres para apoyar la educación de sus hijos, la Fundación ofrece cursos de alfabetización y capacitación laboral, de manera que los padres adquieran técnicas que les permitan aumentar los ingresos y, como resultado, mejorar la calidad de vida de sus respectivas familias.
- Creación de preescolares: la Fundación apoya la creación, adecuación y equipamiento de preescolares en las escuelas, en aras de contribuir a crear un ambiente apropiado para los niños de este nivel de enseñanza. De esta manera, su primera experiencia en la escuela se hace placentera, contribuyendo así a disminuir la deserción y la sobreedad.
- Creación de bibliotecas: el Programa crea y equipa bibliotecas en las escuelas (cuando existe el espacio físico), en aras de estimular los hábitos de lectura e investigación en los estudiantes y para que sirva como un lugar en donde los maestros encuentren material de apoyo para elaborar sus planes de clases.
- Formación de consejos estudiantiles: la escuela que se apadrine deberá estar dispuesta a formar consejos estudiantiles. La integración de los estudiantes, organizados en consejos estudiantiles, garantiza la continuidad de las condiciones de mejoría en las escuelas y contribuye con la formación de personas con una mayor responsabilidad cívica. Como parte de esta actividad, se forman líderes estudiantiles de ambos sexos; se dotan de amplios conocimientos sobre la democracia y se entrenan en una convivencia participativa y democrática.
- Establecimiento de huertos, viveros y jardines escolares: si el espacio físico de la escuela lo permite y la comunidad escolar está de acuerdo, la Fundación apoya el establecimiento de huertos, viveros y jardines que cuidarán los mismos estudiantes. La Fundación aporta la infraestructura y la asesoría técnica, pero la supervisión diaria y el cuidado de los viveros, huertos y jardines, es responsabilidad de la comunidad escolar. En adición, se realizan jornadas de reforestación en los márgenes de los principales ríos de la Provincia y/o en aquellas áreas identificadas por las escuelas (parques, cañadas, etc). También, las plantas producidas en los viveros (sobre todo frutales), los estudiantes las utilizan para sembrar en sus patios, aceras, fincas, etc. El propósito

principal de los huertos y viveros es contribuir a formar jóvenes con actitudes y conciencia de la responsabilidad individual en el proceso de preservación del medio ambiente, a la vez que las plantas producidas en estos espacios sirven para embellecer la comunidad y para generar ingresos adicionales para la escuela con la venta de las plantas ornamentales y frutales.

- Actividades culturales y deportivas: si el espacio físico de la escuela lo permite, la Fundación apoya el establecimiento de instalaciones para la práctica del deporte y la recreación. Asimismo, respalda actividades artísticas y culturales que fomenten la creatividad, la sensibilidad estética y, en general, que se orienten a rescatar los valores autóctonos.

En el Programa participan aquellas escuelas que cumplen con los siguientes requisitos:

- La escuela debe ser pública y ubicada geográficamente dentro de los límites de las provincias Monseñor Nouel y La Vega.
- Debe tener una Sociedad de Padres y Amigos formada y dispuesta a trabajar en la mejoría de la escuela y a participar en entrenamientos para su fortalecimiento.
- Los directores y profesores deben estar dispuestos a participar en cursos de capacitación y actualización y comprometerse a implementar los conocimientos y técnicas adquiridas en las aulas y en la escuela en general.
- Se debe permitir la formación de consejos estudiantiles, así como la participación activa de los mismos en las actividades de las escuelas.
- Se debe crear un ambiente de respeto y participación de toda la comunidad escolar en la mejoría y la conducción de las escuelas.
- La comunidad escolar debe asumir el compromiso de hacer la escuela autosostenible.

La preocupación fundamental de la Fundación es lograr que el estudiante egresado de una escuela apadrinada haya desarrollado las siguientes competencias que les permitan enfrentar las exigencias de un mundo cada vez más competitivo:

- Pensamiento sistemático, crítico y constructivo.
- Comunicación efectiva.
- Autoconocimiento y autoestima.
- Interacción social colaborativa.
- Conciencia ética.
- Sensibilidad estética.
- Conciencia ambiental y salubrista.

- Conciencia histórico-cívica.
- Capacidad de aprender a aprender.
- Sentido de la trascendencia.

En el marco del Programa de Apadrinamiento, se ha propiciado la celebración de múltiples entrenamientos dirigidos al personal directivo y docente de las escuelas, padres, madres y estudiantes. Estos entrenamientos buscan producir cambios de patrones intelectuales y afectivos en los docentes, para que sean facilitadores y promotores del desarrollo humano, utilizando estrategias, métodos y técnicas de enseñanza que promuevan el aprendizaje auténtico.

En base a sus experiencias, la Fundación ha visto la necesidad de contar con una guía unificada de los entrenamientos básicos que deberá tomar la comunidad escolar de las escuelas que apadrina. Se ha previsto que en un período no menor de tres años, todo el personal de las escuelas que participan en el Programa haya tomado estos entrenamientos. Se ha diseñado así un módulo de capacitación que presenta los perfiles de directores, docentes y facilitadores, tipos de entrenamientos y formas de evaluación que regirán el programa de Capacitación del Apadrinamiento de Escuelas. Los objetivos de este módulo son:

- Otorgar a docentes, padres y madres herramientas para la formación de personas con capacidad de aprendizaje continuo a lo largo de la vida, con hábitos de estudio, amor por la lectura, interés por la autoformación, creatividad, innovación y deseos de superación.
- Transferir a la comunidad escolar su cuota de responsabilidad en el manejo del sistema educativo y en la administración de la escuela.
- Ofrecer a los docentes la oportunidad de mejorar y perfeccionar sus competencias intelectuales, sociales y prácticas, a fin de asegurar la calidad de su práctica docente y retomar su liderazgo en las aulas.
- Propiciar la actualización de los docentes y directores para que la escuela marche a tono con los avances de las técnicas pedagógicas y los conceptos modernos de gestión y supervisión educativa.
- Favorecer la integración de los padres, madres y la comunidad en general a las acciones que se desarrollan en la escuela, de manera que la familia participe como primera responsable de la educación de sus hijos, haciéndoles conscientes de sus deberes, derechos y libertades con sentido de responsabilidad y respeto a la dignidad humana.

Actores involucrados

El Programa Apadrinamiento de las Escuelas involucra a la totalidad de la comunidad educativa en los procesos de adecuación y mejoramiento del ambiente escolar. En este sentido, el elemento

vinculante entre el Programa y los actores escolares son los procesos de capacitación, a través de los cuáles se busca generar la base cultural y de gestión que haga autosostenibles las escuelas. Según esto los procesos de formación apuntan a capacitar a los actores según sus posibilidades de incidencia en la calidad de la educación de los niños, las niñas y los jóvenes. Se promueve así, la gestión pedagógica y educativa entre los directivos, la adquisición de nuevas herramientas pedagógicas por parte de los profesores, la participación de los padres, madres y actores comunitarios en la gestión de la escuela. Por esta razón, tiene especial importancia para el Programa la organización de Asociaciones de Padres de Familia en las escuelas.

Algunos resultados

El Programa de Apadrinamiento de Escuelas de la Fundación Falconbridge ha recibido el reconocimiento de las autoridades del área de la educación, tanto en el ámbito nacional como internacional. Varias evaluaciones financiadas por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) han concluido en que el Programa de Apadrinamiento de Escuelas de la Fundación Falconbridge es un ejemplo interesante de colaboración entre el sector privado y el Gobierno para mejorar la educación pública.

A partir de estas conclusiones, la USAID se interesó en reproducir el modelo en el ámbito nacional, a través de un acuerdo de colaboración institucional. En estos esfuerzos, la Fundación pone a disposición de otros empresarios su experiencia en el Apadrinamiento. Varias empresas nacionales se han sumado a esta iniciativa y, en estrecha coordinación con la Secretaría de Estado de Educación, iniciaron el patrocinio de escuelas públicas en varias regiones del país.

TABLA 14. FICHA TÉCNICA DEL PROGRAMA DE APADRINAMIENTO DE ESCUELAS

FUNDACION FALCONBRIDGE (República Dominicana)	
APADRINAMIENTO DE ESCUELAS	
OBJETIVO	Apoyar y complementar los esfuerzos nacionales en favor de una mejor educación para todos los dominicanos mediante (i) el fortalecimiento de las capacidades, aptitudes y valores de los niños y jóvenes, (ii) propiciando un clima de armonía en la escuela, la familia y la comunidad, (iii) capacitando a los docentes como guías y facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, (iv) promoviendo una visión humanizadora de la educación, basada en el respeto a las personas y su dignidad.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Mejorar la calidad y aumentar la cobertura de la educación.
	Mejorar el rendimiento académico del estudiantado.
	Disminuir los niveles de deserción y sobre edad en las aulas.
	Contribuir con la formación de un individuo con mayor responsabilidad cívica.
	Promover la participación de los familiares en las actividades de la escuela.
	Apoyar actividades orientadas a la autosuficiencia de la escuela.
	Desarrollar modelos efectivos de participación del sector privado en la educación pública.
	Apoyar los esfuerzos nacionales en favor de la reforma de la educación primaria.

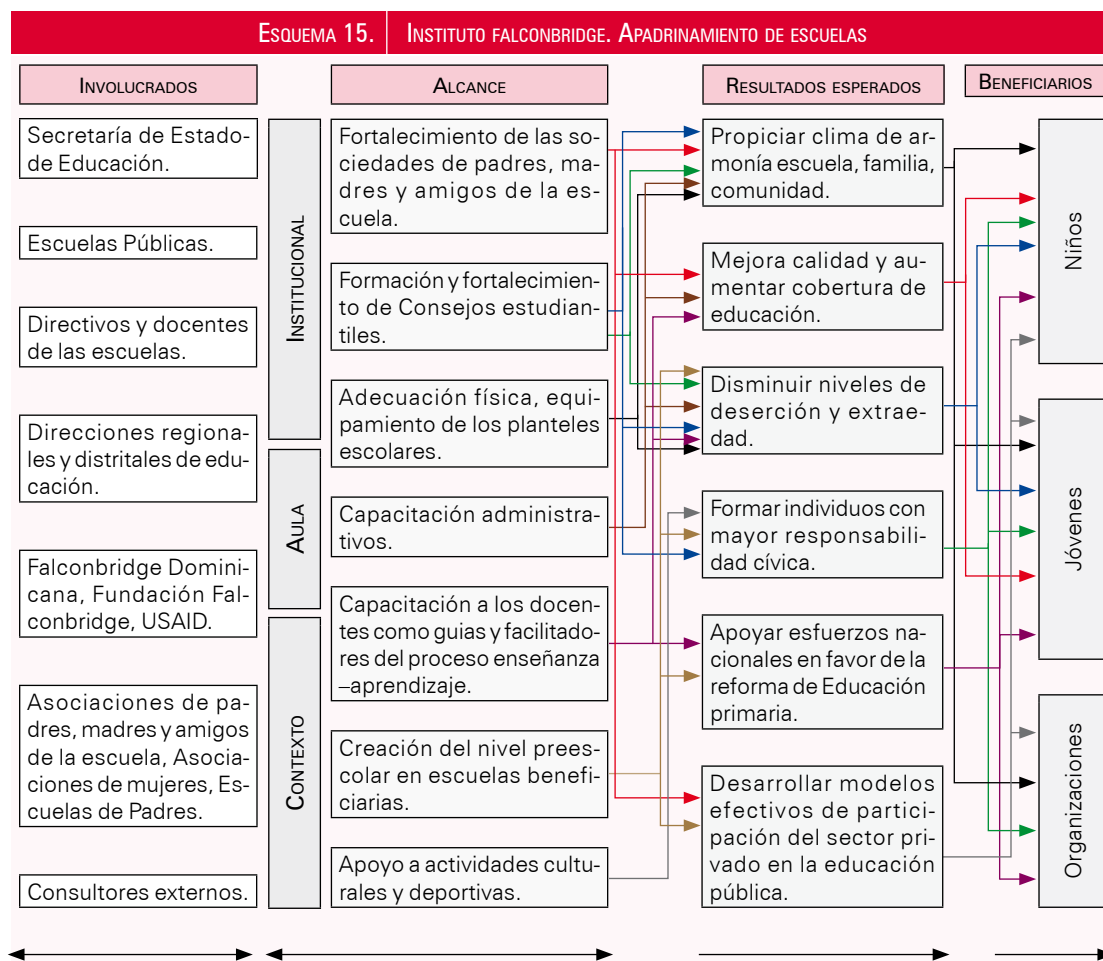
Continúa en la siguiente página >>

>> Viene de la página anterior

ALIADOS	Falconbridge Dominicana.
	Fundación Falconbridge.
	Secretaría de Estado de Educación.
ACTORES INVOLUCRADOS	Organizaciones públicas: Secretaría de Estado de Educación, Direcciones Regionales y Distritales de Educación, Escuelas públicas.
	Organizaciones privadas: Falconbridge Dominicana, Fundación Falconbridge, USAID.
	Organizaciones Comunitarias: Asociaciones de padres, madres y amigos de la escuela, Escuelas de Padres, Asociaciones de Mujeres.
	Asesores externos, experto en educación.
ALCANCE	Adecuación física (reparación y mantenimiento) de los planteles escolares.
	Equipamiento apropiado de las escuelas.
	Establecimiento de bibliotecas.
	Creación de preescolares.
	Formación y fortalecimiento de Consejos Estudiantiles.
	Capacitación del personal directivo y docente.
	Apoyo a las actividades culturales y deportivas.
	Fortalecimiento de las sociedades de padres, madres y amigos de las escuelas.
COBERTURA	En Bonao (Provincia de Monseñor Nouel, tiene cobertura de 71 escuelas, localizadas en zona rural y urbana, beneficiando 35.162 estudiantes y 862 maestros.
	En La Vega, tiene cobertura de 50 escuelas, localizadas en zona rural y urbana, beneficiando 39.832 estudiantes y 886 maestros.
PRESUPUESTO	Acciones para el beneficio de 74.994 niños y jóvenes localizados en dos provincias; 1. 748 docentes capacitados; con cobertura de 121 escuelas públicas.
	Total recursos movilizados US\$ 8.923.505

Las relaciones de articulación en el Programa de Apadrinamiento de Escuelas

La Fundación Falconbridge a través del Programa de Apadrinamiento de Escuelas genera en las comunidades procesos de apropiación del sistema educativo y de participación para elevar la calidad de los procesos escolares en los contextos rurales. Con este horizonte, podemos decir que sus acciones apuntan a fortalecer la institución escolar desde tres ámbitos: el ámbito institucional, el ámbito pedagógico y el ámbito de las relaciones entre la escuela y el contexto.



En términos del fortalecimiento del ámbito institucional, el Programa de Apadrinamiento de Escuelas propicia transformaciones de la infraestructura de las escuelas, introduce nuevas competencias de gestión directiva y promueve la organización y participación de los actores escolares a través del fortalecimiento de los Consejos Estudiantiles de las Asociaciones de Padres, madres y amigos de la escuela. En relación con el ámbito pedagógico, el Programa capacita a los docentes en nuevos referentes pedagógicos que generen aprendizajes de calidad para los niños, niñas y jóvenes. Finalmente, en el ámbito de la relación entre la escuela y el contexto local, el Programa promueve la construcción, por parte de los actores comunitarios, de competencias claves para participar en el gobierno de la escuela, al tiempo que introduce en las comunidades proyectos pedagógicos y espacios educativos (bibliotecas, espacios lúdicos y recreativos, espacios de educación inicial) que se contribuyen al desarrollo del entorno local.

ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS DOCUMENTADAS Y APRENDIZAJES PARA LA GESTIÓN DE LAS FUNDACIONES PERTENECIENTES A REDEAMÉRICA

El análisis de las experiencias documentadas para el presente estudio así como los aprendizajes que se derivan de él se presentan a continuación en cinco apartados: 1) Las problemáticas vinculantes, 2) Los tipos de intervenciones que articulan Desarrollo de Base y Educación, 3) La ubicación de las experiencias en la matriz de relaciones, 4) Las características de los procesos de desarrollo de base vistos como intervenciones en educación, 5) Las formas de vinculación de los actores y las tipologías de gestión de las Fundaciones. Por último sugerimos algunos retos que se desprenden del presente estudio y que pueden servir de orientación para acciones futuras.

LAS PROBLEMÁTICAS VINCULANTES

Hemos señalado que las problemáticas del territorio son las que permiten la articulación entre Desarrollo de Base y Educación. En este apartado nos dedicamos a señalar aquellas problemáticas transversales y por lo mismo, generales, que son trabajadas por las experiencias documentadas. Los elementos estructurales de cada campo se ponen al servicio, en menor a mayor grado, las soluciones a esas problemáticas, de esta forma se aporta mejoramiento de la calidad de vida de niños, niñas y jóvenes en territorios y contextos específicos.

La formación de los sujetos

Una lectura atenta de las experiencias permite percibir que todas apuntan a configurar procesos de construcción de subjetividad, tanto en los niños, niñas y jóvenes como en los actores del desarrollo de base, desde tres dimensiones. Una dimensión política, es decir, de construcción del sujeto como ciudadano participativo. Una dimensión local, de reconocimiento de la pertenencia del sujeto al territorio. Y una dimensión personal, es decir, de construcción del sujeto como identidad.

La formación de los sujetos, en este sentido, se realiza en dos ámbitos de socialización política que tienen lugar en las experiencias. En primer lugar, aparecen los procesos de socialización política de los niños, las niñas y los jóvenes, que se movilizan en una perspectiva que apunta a que los derechos de los niños tengan reconocimiento en las comunidades. Se trata pues, de la construcción de la infancia en el contexto de las comunidades, como una forma diferenciada de actor social frente a los adultos, por lo tanto con posibilidades políticas específicas y con necesidades educativas que no sólo atañen a la institución escolar. Podría decirse que, de manera explícita o implícita, las experiencias conciben la educación como un factor crucial para la construcción de las identidades políticas de los niños, las niñas y los jóvenes. De esta forma, la educación no posee sólo una connotación de movilidad social para los sectores marginados, sino que se impulsa una mirada sobre lo educativo como espacio de construcción de identidades y de interacciones, de circulación de saber y de aprendizajes que permiten a los niños, niñas y jóvenes comprender sus realidades e incidir en ellas de manera significativa.

Paralelo a esta perspectiva sobre la infancia como actor diferenciado en las comunidades, aparecen entonces, en las experiencias, componentes que apuntan a la construcción de la subjetividad política de los actores comunitarios a través de la conformación y fortalecimiento de las organizaciones de base y del establecimiento de puentes y puntos de conexión con otros actores sociales: con el Estado, con la empresa privada, con otras organizaciones. La formación del sujeto se da aquí desde la participación directa en procesos de autogestión, de identificación de problemáticas ligadas al territorio, de formulación de proyectos, de convocatoria y de concertación en espacios públicos locales.

La formación de capital social

El capital social supone la presencia de redes y estructuras sociales que se traducen en vínculos de solidaridad entre los sujetos, en normas, en un acumulado de experiencias y aprendizajes sociales que orientan la acción colectiva y en lazos y puentes que posibilitan el flujo de recursos y conocimientos entre diversas instancias sociales. En este sentido el capital social aparece cuando las comunidades logran formalizar en cierto grado su capacidad de acción colectiva. Por ello, una de las puntos focales en torno a las cuáles se estructuran las acciones de Desarrollo de Base y Educación es la construcción de formas de organización comunitaria para que los actores locales apropien los problemas del territorio y los configuren como oportunidades y posibilidades de desarrollo.

Una parte importante de las acciones que ponen en juego las entidades que promueven el desarrollo de base articulado a la educación tienen que ver con la constitución de una capacidad en las comunidades para comprender sus problemáticas en un contexto más amplio que aquel que, ligado al marginamiento, las interpreta como la simple presencia de carencias y deficiencias que deben ser suplidas por agentes externos a las comunidades. La formación del capital social se presenta, entonces, cuando las comunidades se organizan en torno a las dificultades o problemáticas educativas que presenta el contexto, para solucionarlas desde una perspectiva que implica la corresponsabilidad frente a los procesos educativos. Primero, como actores en las experiencias mismas y no sólo como sus beneficiarios, es decir, como agentes de desarrollo de las comunida-

des, que al apropiarse los espacios de participación que se abren a través de los proyectos, decantan cada vez los aprendizajes y competencias que les permiten entrar en interlocución con otras instancias sociales. Segundo, como agentes que movilizan a otras instancias sociales y a otras organizaciones en función de construir soluciones a las problemáticas educativas que se presentan.

Y aquí es de especial importancia la gestión que adelantan las fundaciones y empresas, pues son ellas quienes propician el establecimiento de vínculos tanto al interior de las comunidades como entre ellas y otros entornos sociales. Precisamente, lo que hace significativas a las experiencias documentadas en esta investigación es que los actores que en ellas intervienen –organizaciones de base, fundaciones, instituciones educativas– poseen un acumulado de conocimientos y prácticas en términos de gestión de las redes, conformación de mesas de trabajo, posicionamiento en agendas públicas, a partir de los cuales favorecen la inserción de las comunidades en procesos de participación para la acción colectiva a favor de la educación.

La construcción de ambientes escolares y extraescolares que favorezcan los aprendizajes de los niños y niñas

Esta problemática tiene que ver con la ausencia sentida en las comunidades de dispositivos de socialización que movilicen el desarrollo del territorio y que generen redes solidarias entre los niños, las niñas, los jóvenes, los adultos y las organizaciones sociales. Como tal, esta problemática se presenta en dos formas. Por un lado, las instituciones escolares, que representan para las comunidades el espacio educativo por excelencia, se restringen a una labor pedagógica centrada en los saberes escolares, pero sin consecuencias para la socialización de los niños y niñas desde perspectivas que los vinculen al territorio. Por otro lado, el territorio mismo no cuenta con espacios de socialización definidos por una acción pedagógica intencionada, es decir, inscrita en una propuesta educativa propia de las comunidades que permita tramitar las dificultades que se presentan en los contextos, tales como la drogadicción, el alcoholismo, el maltrato, en fin.

Frente a esto, las experiencias documentadas muestran que las intervenciones en el desarrollo de base y la educación no se pueden reducir a la implementación de acciones de refuerzo y apoyo a las prácticas pedagógicas escolares, sino que tienen que ver, en una medida importante, con la configuración de espacios para que los niños, las niñas y los jóvenes tengan acceso a la cultura y a la recreación y puedan, a partir de ellos, construir formas de participación y de incidencia en el desarrollo de sus comunidades. Desde las experiencias es evidente que las acciones de Desarrollo de Base y Educación no pueden simplemente focalizarse en las instituciones escolares, pues la educación tiene que ver, primordialmente, con la articulación entre distintos espacios de socialización y de aprendizaje que conforman el territorio, entre los cuales la escuela es sólo uno de ellos.

A partir de las experiencias documentadas se configura, así, una tendencia fuerte que liga las posibilidades de aprendizaje de los sujetos a la construcción de ambientes, antes que a la simple transmisión de conocimientos o a las capacitaciones. Así mismo, la construcción de los ambientes de aprendizaje postula a las organizaciones de base como agentes educativos que pueden dinamizar, a partir de sus propios saberes, experiencias de aprendizaje para otros actores comu-

nitarios. De este modo, los aprendizajes se descentran de los saberes escolares y se reconstituyen alrededor de los saberes locales y los saberes experienciales de las organizaciones de base. Así, los ambientes de aprendizaje introducen como uno de sus elementos estructurales, la construcción de experiencias de aprendizaje colectivas, que no se dan a partir de la tradicional asimetría existente en las prácticas educativas tradicionales, entre el profesor, quien posee un saber que busca transmitir, y el estudiante, que carece de dicho saber. Hablar de ambientes de aprendizaje significa reconocer que todo aprendizaje se encuentra mediado socialmente.

El aprendizaje de los códigos o saberes escolares

Ahora bien, la escuela en sí misma comporta una problemática para el desarrollo de base. No sólo por lo que se ha dado en llamar su actual crisis, sino sobre todo, por el potencial que representa para la construcción de tejido social, para la organización de las comunidades y para la socialización de los niños, niñas y jóvenes. Desde el centro de esa crisis y de esas posibilidades el aprendizaje de los códigos o saberes escolares constituye una problemática para las acciones de intervención en el desarrollo de base y la educación, por tres razones primordiales: En primer lugar, los códigos escolares ponen en contacto a los niños, niñas y jóvenes con un acumulado de experiencias y conocimientos de la cultura que rebasan sus ámbitos inmediatos de experiencia y que les pueden permitir construir formas de comprensión claves para establecer relaciones entre sus realidades más próximas y las realidades más contextuales y globales. En segundo lugar, los aprendizajes de los saberes escolares se convierten en un factor importante de inclusión en las dinámicas productivas, económicas, sociales y culturales de la sociedad, por lo que la ausencia de estos aprendizajes se traduce, de hecho, en formas de exclusión de las comunidades. En tercer lugar, porque la significatividad del aprendizaje de los saberes escolares para los estudiantes se vuelve un factor que permite contrarrestar la deserción escolar.

Por estas razones existen experiencias de Desarrollo de Base y Educación que focalizan su acción en la institución escolar y lo hacen de manera expresa para incidir en la calidad de los aprendizajes escolares. Estas experiencias se configuran alrededor de: la cualificación del profesorado, la apertura de la escuela al contexto local, la interacción de los saberes escolares con los saberes extraescolares.

Las acciones que se despliegan en relación con la cualificación del profesorado reconocen que los maestros son actores claves que pueden incidir de manera importante en las dinámicas del desarrollo del contexto, pues proveen a los estudiantes de las experiencias de aprendizaje significativas que les pueden permitir comprender e interpretar la realidad de sus comunidades. Por ello, las experiencias que se focalizan en la institución escolar tienen como uno de sus ejes principales de acción los procesos de formación del profesorado. La apertura y sensibilidad de la escuela hacia las problemáticas del contexto local conlleva, desde las experiencias, acciones tendientes a cualificar los procesos de gestión escolar a partir de la participación de los actores comunitarios en las decisiones que inciden en la calidad de los aprendizajes escolares. No sólo los padres de familia,

sino las comunidades se organizan alrededor de la escuela para gestionar soluciones que tengan impacto en el desarrollo de base.

Finalmente, un aspecto relevante de las intervenciones que focalizan sus acciones en la escuela, es la implementación de modelos pedagógicos que posibilitan la interacción entre los saberes locales y experienciales de los sujetos y los saberes escolares. De este modo, las intervenciones tienen como uno de sus objetivos compartidos la transformación de los currículos y planes de estudio para hacerlos más flexibles y propiciar, a partir de ellos, la interrelación entre los aprendizajes que tienen lugar en la escuela y en el contexto comunitario.

TIPOS DE INTERVENCIONES QUE ARTICULAN DESARROLLO DE BASE Y EDUCACIÓN

Al preguntarnos por las formas de intervención que nos pueden permitir caracterizar las distintas acciones que implementan las empresas y fundaciones en el campo del desarrollo de base y la educación, buscamos establecer las formas de relación que se dan entre tres actores: las empresas, las comunidades y los agentes educativos en un territorio determinado. Ahora bien, en la medida en que las acciones de desarrollo de base son impulsadas por las empresas podemos decir que es el sector privado, a través de los programas y proyectos que propone e implementa, quien posibilita la convergencia entre los agentes educativos y los agentes comunitarios. En este sentido, las acciones de Desarrollo de Base y Educación implican la coexistencia y relación de las lógicas de lo privado, lo local y lo público.

Bajo una perspectiva asistencialista, lo privado simplemente se puede encargar de proveer a lo público (la educación), o a lo local (las comunidades) de recursos o de servicios que las comunidades mismas o que el Estado no se encuentran en capacidad de proveer. En este contexto, la acción de las empresas solo puede darse en el marco de una ausencia de relaciones entre lo comunitario, lo privado y lo educativo. Sin embargo, desde una perspectiva de desarrollo de base las empresas juegan un papel mucho más estructurado, pues no simplemente proveen de recursos a las comunidades, sino que, primordialmente generan formas de relación y de acción colectiva entre lo local, lo público y lo privado.

Esto quiere decir que las formas de intervención que articulan el desarrollo de base y educación involucran, al menos, tres elementos estructurales que las definen y diferencian. En primer lugar, las experiencias de desarrollo de base encarnan una mirada sobre la interrelación entre lo público, lo privado y lo local y sobre las relaciones entre educación y desarrollo de base. En segundo lugar, proponen un enfoque de acción en torno al desarrollo de base y la educación, configurando a partir de él un núcleo de problemáticas ligadas al territorio y referidas al mejoramiento de la calidad de vida de niños, niñas y jóvenes. Y en tercer lugar definen estrategias de acompañamiento a los procesos de relación entre lo público y lo local.

En relación con el primer elemento - la interrelación entre lo público, lo privado y lo local- las experiencias comparten los siguientes supuestos:

- a) Frente a las condiciones de inequidad y de marginalidad en que viven los sectores más pobres de la sociedad, es de crucial importancia adelantar acciones tendientes a aumentar la cobertura y mejorar la calidad de la educación de estos sectores.
- b) La educación es un campo estratégico para el desarrollo de las comunidades. Como tal, no es sólo responsabilidad del Estado, sino que implica acciones de corresponsabilidad que involucren también a las comunidades y a los ámbitos locales públicos y privados. Esto es, la gestión de las problemáticas del territorio y de sus posibles soluciones exigen miradas intersectoriales que posibiliten la interacción entre diversas instituciones, organizaciones y actores sociales.
- c) El desarrollo de base debe apuntar al empoderamiento de las comunidades, al fortalecimiento de las interacciones entre las organizaciones de base y otros actores de la sociedad civil y el Estado, de tal manera que se construyan formas de acción colectiva ancladas en una perspectiva desde el territorio.
- d) Las intervenciones a favor de la educación y del desarrollo de base implican la apertura de espacios de debate público y de concertación política y, por ende, implican el fortalecimiento de las organizaciones de base para identificar problemáticas y gestionar soluciones a partir de su incidencia en las políticas públicas.
- e) El sector privado no puede reducir sus acciones en el desarrollo de base a la financiación de proyectos. Por el contrario, debe apuntar a una interacción mucho más fecunda con los actores locales y con el sector público, aportando su conocimiento y experiencia en la construcción de una capacidad instalada de gestión del territorio y sus problemáticas.
- f) El fortalecimiento de las organizaciones de base posibilita una mayor incidencia y capacidad de gestión de éstas para incidir en las problemáticas educativas ligadas al territorio.

No obstante compartir estos supuestos, las experiencias documentadas para este estudio adoptan distintos enfoques de acción en torno al desarrollo de base y la educación y definen de diferentes formas su participación en los programas y proyectos que dinamizan, de acuerdo con las problemáticas sobre las cuáles buscan incidir y los procesos que buscan consolidar. En este contexto, encontramos que las experiencias pueden responder a tres formas de intervención, según los propósitos y alcances que presentan:

- a) Intervenciones que tienen por objetivo que las comunidades mismas definan las problemáticas educativas presentes en su territorio y que, a partir de ellas, generen prácticas de desarrollo de base ligadas a la participación en escenarios de construcción de políticas públicas.
- b) Intervenciones que tienen por objetivo apoyar el trabajo pedagógico que realizan las instituciones escolares en las comunidades. Aquí se trata, específicamente, de acciones que apuntan al fortalecimiento de la escuela para incidir, a través de ella, en el desarrollo de base.

- c) Intervenciones que tienen por objetivo incidir en la apertura y cualificación de ambientes educativos en las comunidades.

Aunque estos tres tipos de intervención no se excluyen entre sí, si plantean, en su implementación, formas específicas de trabajo en el campo del desarrollo de base y la educación. Así, el primer tipo de intervención se caracteriza por focalizar las acciones en torno a la educación a partir de los diagnósticos que las mismas comunidades hacen de su entorno local. En este caso, aunque las problemáticas educativas del territorio pueden tener una relación muy estrecha con las problemáticas propias de las instituciones escolares, estas problemáticas se plantean en un contexto más amplio de construcción de políticas públicas transectoriales. Entre tanto, en el segundo tipo de intervención, las problemáticas educativas se entienden como problemáticas propias del contexto escolar, por lo cual se apunta al fortalecimiento de la escuela y a la generación de puentes de relación entre ella y las comunidades. En el tercer tipo de intervención, a diferencia de los otros dos, el énfasis se encuentra puesto en el ambiente educativo, sea este escolar o extraescolar. Esto significa que con este tipo de intervención se busca, primordialmente, generar espacios propiamente educativos en las comunidades que carecen de ellos, o que si los poseen no se encuentran lo suficientemente adecuados para posibilitar unos aprendizajes de calidad. A continuación describiremos de una manera más detallada estos tres tipos de intervención en el campo del desarrollo de base y la educación.

Primer tipo de intervención: la participación de la comunidad en la construcción de una agenda de política pública para la incidencia en las problemáticas educativas del territorio.

En este tipo de intervención se pueden ubicar las siguientes experiencias:

- Oportunidades Educativas Comunitarias. Fundación Arcor.
- Juntos por la Educación. Fundación Minetti.
- Fondo FOCUS. Fundación Corona⁹².
- Programa Todos por la Educación. Instituto Camargo Correa.

Estas experiencias se caracterizan, en su conjunto, por apuntar a la construcción de espacios de concertación y de articulación de esfuerzos transectoriales para solucionar las problemáticas educativas del territorio. En este contexto, las problemáticas educativas no se entienden solamente como problemáticas ligadas a la institución escolar. Por el contrario, las problemáticas educativas se definen desde un contexto mucho más amplio relacionado con el desarrollo de los niños y niñas y la constitución del ámbito comunitario como un espacio social para la construcción de la infancia. Por esta razón las experiencias aquí relacionadas hacen énfasis en que las comunidades realicen sus propios diagnósticos sobre la situación educativa local a partir de un problema cen-

⁹² Si bien el fondo Focus trabaja en favorecer los ambientes de aprendizaje, su propósito de trabajo con las organizaciones de base tiende a la participación en política pública.

tral: las condiciones de vida de los niños y las niñas. De este modo, se construye una mirada sobre lo educativo que no sólo considera al niño y a la niña en relación con el espacio escolar, sino que se pregunta por las formas de socialización propias del territorio a partir de las cuáles los niños y niñas construyen sus identidades y forjan sus aprendizajes.

Se trata, entonces, de una perspectiva de intervención que apunta a que las comunidades generen y gestionen diversas estrategias o dispositivos de socialización que incidan en la calidad de vida de los niños y las niñas. Por ello es esencial en este tipo de intervención la construcción, por parte de las comunidades, de la capacidad para trabajar con distintas organizaciones sociales, públicas y privadas, de tal manera que las necesidades educativas del territorio formen parte de una agenda de política pública, que articule los esfuerzos y recursos de los diversos actores sociales. En este sentido, las experiencias pueden adelantar, como en el caso del Programa Todos por la Educación del Instituto Camargo Correa, en la que los docentes de las instituciones educativas, como parte de sus procesos de formación dialogan con las autoridades educativas sobre problemáticas educativas municipales.

En estas intervenciones las fundaciones empresariales juegan dos papeles primordiales. Primero, a través del conocimiento que poseen de las dinámicas locales y de las redes sociales presentes en el territorio tienden puentes entre las organizaciones comunitarias de base y otras organizaciones sociales. Segundo, a través de los procesos de formación que adelantan con las organizaciones comunitarias de base fortalecen su capacidad de autogestión y de participación con otros actores sociales.

Con este horizonte, el papel de las fundaciones empresariales consiste en jalonar y acompañar los procesos de organización que tienen lugar en las comunidades para incidir en la situación educativa del contexto. El acompañamiento de los procesos de desarrollo de base se caracteriza por las siguientes acciones:

- Procesos de identificación y mapeado de las organizaciones sociales presentes en el territorio y convocatoria a los actores sociales.
- Apoyo a las comunidades en la identificación de las problemáticas ligadas a un tema transversal al desarrollo de base, como la infancia.
- Procesos de formación en temas relacionados con la autogestión de las organizaciones de base: planeación estratégica, formulación, implementación y evaluación de proyectos, manejo de presupuestos, consecución de recursos.
- Formalización de espacios locales para la incidencia en políticas públicas y promoción de alianzas en torno a temas transectoriales.
- Investigación, evaluación, sistematización y difusión de las experiencias de desarrollo de base.

Segundo tipo de intervención: el fortalecimiento de las instituciones escolares

En este tipo de intervención se pueden ubicar las siguientes experiencias:

- Proyecto Modelos Escolares para la Equidad. Fundación Empresarios por la Educación.
- Institutos Técnicos Agropecuarios y Forestales. Fundación Smurfit.
- Apadrinamiento a Escuelas. Fundación Falconbridge.

A diferencia del primer tipo de intervención, este segundo tipo focaliza su trabajo en la institución escolar. Esto es, que desde las organizaciones sociales se apoya a la escuela en la resolución de las problemáticas educativas que le son inherentes (fracaso escolar, deserción, bajos aprendizajes), o se apunta a fortalecer la escuela y los procesos pedagógicos escolares para convertirla en un actor clave para el desarrollo de las comunidades. El punto focal de estas experiencias son pues, los aprendizajes escolares, a diferencia de las experiencias ubicadas en el primer tipo de intervención, que focalizan su trabajo en el mejoramiento de las condiciones de vida de la infancia. Por esta razón estas intervenciones buscan empoderar a las instituciones educativas a través de la articulación de dos formas de gestión: la gestión pedagógica y la gestión del contexto. Con ello se busca revertir los índices de deserción escolar en las comunidades e incidir en la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas. La gestión pedagógica implica así, la implementación de modelos pedagógicos, de estructuras curriculares y de modelos de gestión que posibilitan el diálogo de las prácticas escolares con el contexto sociocultural de los estudiantes. La gestión de contexto, por su parte, articula la oferta cultural de las comunidades a los procesos pedagógicos escolares.

La gestión pedagógica se realiza de dos formas, cada una de las cuales hace énfasis en algún aspecto de la institución. O se insiste en las dinámicas del aula de clase o se enfatiza en crear las condiciones institucionales que mejoren las dinámicas de aula. En el caso de los ITAF, tiene que ver con el diseño e implementación de propuestas curriculares y planes de estudio, el desarrollo de materiales didácticos, procesos de formación del profesorado, de acompañamiento in situ a proyectos pedagógicos y el mejoramiento de los espacios físicos de la escuela. A través de ello se busca que las prácticas educativas escolares respondan a las particularidades de los contextos. Se trata, entonces, de que las aulas incorporen la vida y los saberes de las comunidades como factores de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes. Al promover el diálogo entre los saberes escolares y los saberes propios de las comunidades, las propuestas pedagógicas buscan que los aprendizajes que realiza el niño en la escuela establezcan puentes entre la experiencia vivida en la institución escolar y la experiencia vivida en la dinámica comunitaria. La articulación de los saberes escolares con los saberes de las comunidades se convierte así en un elemento que favorece la retención de los niños y niñas en el sistema escolar, y que promueve, al mismo tiempo la participación de los niños, niñas y jóvenes en las comunidades.

En el caso del proyecto MEPE, la gestión pedagógica e institucional se realiza a través de entidades de reconocida trayectoria en el campo educativo, quienes ponen en marcha un modelo

de gestión en las escuelas. Desde este modelo los actores escolares participan en un proceso de caracterización de la realidad de la institución escolar, con el fin de levantar una línea de base y de diseñar proyectos tendientes a transformar los procesos pedagógicos e institucionales. El modelo diseñado por el proyecto entra en diálogo con el contexto y con las prácticas y saberes que históricamente se encuentran presentes en la institución escolar y se hace operativo a través de los actores escolares mismos: directivos, profesores, estudiantes, padres de familia.

En el caso del programa de Apadrinamiento de escuelas de la Fundación Falconbridge, la gestión se concentra en la renovación del espacio físico en el que funciona la institución escolar a la vez que se capacitan a profesores, coordinadores y estudiantes. Desde el punto de vista institucional se gestiona la conformación de consejos estudiantiles así como de sociedades de padres y amigos que garantizan la sostenibilidad del mejoramiento.

La gestión de contexto es complementaria a la gestión pedagógica y responde, igualmente, a la particularidad de las experiencias desarrolladas. En el caso de los ITAF y del Programa de Apadrinamiento de Escuelas, la gestión de contexto busca sensibilizar a la escuela frente a la realidad de las comunidades y convertirla en un factor de desarrollo de base. La escuela se vuelve así, una instancia clave para la organización de las comunidades, pues convoca a los actores comunitarios para movilizarse en torno a la educación de los niños, niñas y jóvenes. La escuela opera, entonces, como un espacio público para la identificación de problemáticas educativas, y para la construcción y concertación de propuestas que buscan incidir en la realidad educativa de la comunidad. A diferencia del anterior tipo de intervención, que moviliza a las organizaciones de base para incidir en la agenda de política pública, este tipo de intervención moviliza a los actores comunitarios desde la escuela. En este sentido la escuela se convierte en un espacio de organización para las comunidades desde el cual se busca la interacción con otras instancias sociales que pueden incidir, de manera conjunta, en la calidad de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes.

En el caso del proyecto MEPE, se busca que las transformaciones que tienen lugar en la institución escolar sean respaldadas por las instancias locales de política pública, de manera que los procesos pedagógicos y los cambios institucionales sean sostenibles en el tiempo. Esto porque el mejoramiento de la calidad de la educación de las instituciones escolares no sólo implica el cambio de los modelos pedagógicos, de las prácticas educativas de los profesores y de los saberes escolares, sino también la conformación de alianzas y la formulación de políticas públicas que posibiliten la apropiación de los modelos de mejoramiento por parte de otros contextos y otras realidades escolares.

Según lo anterior, el papel que juega la iniciativa privada en este tipo de intervención es el de aportar un modelo educativo más flexible, alternativo a las prácticas educativas tradicionales de la institución escolar, que le permita a las escuelas comprender sus prácticas en el contexto más amplio de la realidad de las comunidades, de manera que la cultura escolar cobre pertinencia frente a la realidad cultural del entorno local. Se trata, en últimas, de mediar entre diferentes actores y movilizar recursos de diversa índole en función de la calidad de la educación.

Tercer tipo de intervención: la apertura y cualificación de ambientes educativos en las comunidades

En este tipo de intervención podemos ubicar las siguientes experiencias:

- Sistema de Aprendizaje Tutorial SAT. Fundación Wong
- Educación Interdimensional. Programa Crescer.

Este tipo de intervención se diferencia de los otros dos en que su trabajo se encuentra orientado hacia la construcción de ambientes sociales favorables para el desarrollo de los actores comunitarios. Mientras que el primer tipo de intervención se centra en la articulación de los diferentes espacios de socialización presentes en las comunidades a través de la gestión de políticas locales, y el segundo fortalece el espacio escolar en su interacción con el espacio comunitario, el tercer tipo de intervención apunta a resolver necesidades educativas de los entornos comunitarios que respondan a las particularidades de los contextos.

Aquí los espacios educativos se adaptan a las necesidades de las comunidades. Por ello no operan simplemente como espacios complementarios a las instituciones formales de educación, sino que buscan suplir bien sea la ausencia de estas instituciones en los contextos, o la falta de pertinencia de sus propuestas para el desarrollo comunitario. En este sentido, las intervenciones se pueden dar en dos sentidos:

- a) Posibilitando nuevas interacciones entre los actores comunitarios mediadas por dispositivos pedagógicos que responden a las necesidades educativas del contexto. Es el caso del SAT, que a través de los Planes de Acción Comunitaria logra establecer conexiones entre los procesos productivos de las comunidades y los aprendizajes de los actores comunitarios. En este caso, el SAT configura una estrategia pedagógica alternativa a la escuela para potenciar el desarrollo de los actores comunitarios y favorecer su permanencia y arraigo en el contexto rural.
- b) Generando experiencias educativas innovadoras a través de organizaciones de base. Este es el caso del Programa CRESCER que favorece la creación de itinerarios educativos en las comunidades que se constituyen como un conjunto de oportunidades educativas que desencadenan experiencias de aprendizaje para los sujetos.

Al igual que en el segundo tipo de intervención descrito anteriormente, las experiencias que se ubican en este tipo de intervención implementan un modelo pedagógico. Sin embargo, la diferencia aquí es que los modelos pedagógicos que se proponen no se pliegan a las finalidades de la educación escolarizada, sino que apuntan a la estructuración de experiencias educativas en espacios propiamente comunitarios. Por esta razón, en estas intervenciones, los actores comunitarios tienen una incidencia directa en los procesos educativos, los cuáles convocan su participación como parte del éxito en la implementación del modelo.

Con este horizonte, las acciones que se llevan a cabo desde las experiencias tienen que ver con procesos de formación a distintos agentes educativos sobre el modelo pedagógico, procesos de

acompañamiento en su implementación, procesos de formación a las comunidades para la auto-gestión del modelo y procesos de sistematización para decantar los aprendizajes derivados de la experiencia y su ajuste a los procesos de desarrollo de base.

UBICACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS EN LA MATRIZ DE RELACIONES.

Nos proponemos a continuación interpretar el trabajo de las experiencias documentadas a la luz de la matriz teórica que nos ha arrojado nuestro análisis de los elementos estructurales de los campos de la educación y el desarrollo de base y sus posibles relaciones. La ubicación de cada experiencia se debe a su relación directa con uno o varios de los elementos estructurales así como la atención a una o varias de las problemáticas evidenciadas durante el estudio.

TABLA 15. MATRIZ DE UBICACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS							
Problemáticas Del territorio		Desarrollo de base			Educación		
		ORGANIZACIÓN DE LAS COMUNIDADES	CAPITAL SOCIAL	PARTICIPACIÓN	SABERES	CURRÍCULO	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
SOCIALIZACIÓN Y APRENDIZAJES DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES	Formación de ciudadanía		TPE		CR SAT FOCUS ITAF	CR	CR
	Formación de capital social	OEC FOCUS	MEPE OEC TPE FOCUS	FOCUS OEC	SAT FOCUS		
	Recuperación y fortalecimiento del saber local		JPE	JPE	TPE SAT ITAF	SAT ITAF	TPE SAT ITAF
	Aprendizaje de códigos disciplinares				CR SAT ITAF ADE MEPE	TPE CR SAT ITAF ADE MEPE	TPE CR SAT ITAF ADE MEPE
	Ambientes para el aprendizaje	OEC ITAF	TPE JPE	TPE	CR SAT FOCUS ITAF ADE MEPE	TPE CR SAT MEPE ITAF ADE	CR SAT MEPE FOCUS ITAF ADE

OEC: Oportunidades educativas comunitarias. Fundación Arcor (Argentina)

JPE: Juntos por la educación. Fundaciones Arcor y Minetti (Argentina)

TPE: Todos por la educación: Instituto Camargo Correa (Brasil)

FOCUS: Fondo FOCUS. Fundación Corona (Colombia)

MEPE: Modelos escolares para la equidad. Empresarios por la Educación (Colombia)

ITAF: Institutos técnicos agropecuarios y forestales. Fundación Smurfit (Colombia)

SAT: Sistema de aprendizaje tutorial. Fundación Wong (Ecuador)

CR: Programa Crescer. Instituto Hedging Griffio (Brasil)

Una vez ubicadas las experiencias en la matriz podemos sacar las siguientes conclusiones:

1. Existe un abanico amplio de iniciativas y acciones en las que el campo del desarrollo de base puede aportar al mejoramiento de la educación:
 - Construcción de ambientes de aprendizaje,
 - Mejoramiento de prácticas pedagógicas,
 - Construcción de modelos educativos articulados al contexto,
 - Fortalecimiento del capital social entorno al tratamiento de las problemas socioeducativos identificadas.
 - Mayores niveles de participación de las organizaciones de base entorno a las problemáticas socioeducativas.
2. Existen dos lógicas de trabajo al interior de las cuales se dan las articulaciones entre Desarrollo de Base y Educación. O bien las instituciones encargadas de la educación convocan a las organizaciones de base para que ellas entren a apoyar y a fortalecer los propósitos del campo de la educación, es el caso de los modelos pedagógicos de MEPE, Crescer, SAT e ITAF. O bien las organizaciones de base se aproximan a las problemáticas educativas retomándolas como parte de sus propósitos y de sus agendas de trabajo: el caso de Oportunidades educativas comunitarias, el fondo FOCUS, Todos por la educación y Juntos por la educación. Estas dos lógicas no son excluyentes, de hecho algunas experiencias centradas en lo educativo promueven también algún elemento estructural del desarrollo de base: ITAF, MEPE; así como algunas experiencias centradas en el desarrollo de base trabajan elementos estructurales del campo de la educación: Todos por la educación y el fondo FOCUS.
3. Es importante diferenciar entre impacto directo o indirecto al hablar de las incidencias que desde un campo se puede hacer sobre el otro: las experiencias de TPE y FOCUS, aunque en diferente medida, inciden directamente en las prácticas pedagógicas de los docentes pues trabajan con ellos en capacitación o en apropiación de nuevos materiales didácticos; mientras que experiencias como JPE y OEC, si bien no trabajan directamente aspectos estructurales del campo de la educación, indirectamente favorecen el mejoramiento de ellos. Nótese que hablamos de intervenir en los elementos estructurales de los campos, no de solucionar problemáticas que son explícitamente educativas o concernientes al desarrollo de base. Baste un ejemplo para aclarar este tipo de relaciones: El SAT favorece indirectamente la formación de capital social (como problemática) al darle un lugar privilegiado al saber local dentro de su propuesta pedagógica sin que ello signifique necesariamente que el SAT tenga como propósito trabajar la cualificación del capital social (como elemento estructural) en las organizaciones de base.
4. Dicho lo anterior, podemos colegir que todas las experiencias documentadas trabajan directa o indirectamente los aspectos concernientes a ambos campos al situarse de cara a una problemática que los articula y que hace parte de las necesidades más sentidas de los territorios. El

programa Crescer, por ejemplo, que está centrado en trabajar la formación de sujetos desde el modelo de la educación interdimensional, al enfatizar en las competencias para la formación de ciudadanía, aporta a elevar las potencialidades que un territorio puede tener para conformar organizaciones de base, cualificar su capital social y aumentar sus niveles de participación en lo público.

5. Al leer el cuadro de manera horizontal o vertical, pueden apreciarse cuatro tendencias temáticas en el trabajo que desarrollan las experiencias documentadas: a.) Aquellas experiencias centradas en desarrollar un modelo pedagógico, y que por lo mismo intervienen de manera directa en los tres elementos estructurales del campo de la educación (parte inferior derecha del cuadro), pero lo hacen vinculando a las organizaciones de base en alguna medida. Estas experiencias enfatizan en el trabajo alrededor de los códigos disciplinares y de la construcción de adecuados ambientes de aprendizaje. Para ello, trabajan directamente el tema de los saberes, del currículo y de las prácticas pedagógicas. Estos modelos pedagógicos promueven, en mayor o menor medida, la organización comunitaria, la conformación de capital social y la cualificación de los niveles de participación. b.) El trabajo transversal en torno a los ambientes de aprendizaje. En esta tendencia se evidencia la preocupación, no sólo de los modelos pedagógicos sino de las organizaciones de base por ofrecerle a los niños, niñas y jóvenes adecuados ambientes de trabajo, incluso más allá de la escuela. La preocupación en torno a configurar ambientes en donde los procesos de aprendizaje y socialización puedan llevarse a cabo de manera satisfactoria es un punto de encuentro privilegiado y muy explotado entre los dos campos (las 9 experiencias documentadas trabajan en ello). c.) El trabajo centrado en la formación y cualificación del capital social. Cinco experiencias de las 9 documentadas centran parte de sus esfuerzos en posicionar las problemáticas educativas como parte de las agendas de lo público y en elevar los niveles de interlocución al interior de la comunidad al proponer la elaboración de diagnósticos participativos y de planes de trabajo conjuntos. Al hacer esto, las problemáticas educativas se desescolarizan y pasan a ser asumidas como problemáticas del territorio. Con ello, otros agentes, en especial las organizaciones comunitarias entran a formar parte de las posibles soluciones. d.) Cinco de las 9 experiencias se preocupan por el tema de los saberes que se trabajan en la educación de los niños y niñas. Esta tendencia demuestra la importancia que tiene hoy día la pregunta por la pertinencia o no de los conocimientos que circulan en la escuela de cara a la formación de sujetos que puedan responder a las necesidades locales y de cara a poder estructurar currículos acordes con las dinámicas propias del desarrollo local. En torno a este tema se centran muchos esfuerzos.
6. No obstante, leído el cuadro en su conjunto podemos advertir una tendencia macro que consiste en poner el desarrollo de base al servicio de la educación más que en colocar el campo de la educación en función del desarrollo de base. Esto no quiere decir, como ya lo hemos dicho, que los modelos pedagógicos alternativos que trabajan muchas de las experiencias documentadas no promuevan indirectamente el desarrollo de base, lo que queremos hacer notar es la prioridad que tienen las problemáticas educativas sobre las del desarrollo de base.

7. Haciendo un balance global podemos advertir que la problemática en torno a la enseñanza de los códigos disciplinares es la menos trabajada por las organizaciones de base, le sigue aquella relacionada con la formación para la ciudadanía. Sin desconocer la importancia que tienen los saberes locales, los ambientes de aprendizaje y la formación de capital social el análisis que aquí se propone es una invitación a pensar el tema de los saberes disciplinares y de la formación ciudadana al interior de las organizaciones de base que se articulan al campo de la educación.
8. Otro tanto podemos decir de los modelos pedagógicos. Si bien el interés que mueve a un modelo pedagógico para aproximar las organizaciones de base a su trabajo está centrado en mejorar los saberes, en estructurar currículos más acordes con el contexto y en transformar las prácticas pedagógicas no se debe desconocer el gran aporte que estos modelos pueden hacer a la cualificación del capital social y al mejoramiento de los niveles de participación de las organizaciones de base con las que trabajan. Se trata en suma de explorar aún más las sinergias que se derivan de las articulaciones entre los dos campos.

CARACTERÍSTICAS DE LOS PROCESOS DE DESARROLLO DE BASE VISTOS COMO INTERVENCIONES EN EDUCACIÓN

Con base en lo anterior, podemos afirmar que el énfasis en colocar los procesos de desarrollo de base en función de las problemáticas educativas nos permite catalogar estos procesos como intervenciones en educación. Vistas así las experiencias documentadas nos muestran que un proceso de desarrollo de base puede ser visto como una intervención en educación si cumple con las siguientes características:



CARACTERÍSTICAS DE LAS INTERVENCIONES DE DESARROLLO DE BASE EN EDUCACIÓN

- Las intervenciones pretenden dar respuesta a problemáticas locales asociadas al aprendizaje y la socialización de niños y jóvenes, tanto, desde la condición de estudiantes como desde la de actor social.
- Existe un trabajo conjunto entre los actores del desarrollo de base y educativos en la identificación y priorización de las problemáticas o en la construcción y ejecución de planes de acción conjuntos.
- Las organizaciones de base participan activamente en el campo de la educación bien porque ellas proponen y lideran acciones que entran a resolver problemáticas socioeducativas o específicas de la escuela, o bien porque son convocadas por los modelos educativos y pedagógicos innovadores, abiertos a los contextos locales.
- Estas organizaciones se cualifican en los niveles de conocimiento que tienen del territorio; en la toma de decisiones; en su capacidad de planeación, intervención y gestión y en sus niveles de participación.
- Promueve el fortalecimiento del vínculo Comunidad - Escuela - Estado - Sector privado alrededor de la educación, lo que implica que funcionan en el nivel meso de intervención.

Ahora bien, aunque las experiencias documentadas presentan particularidades en cuanto a su alcance, resultados esperados, actores involucrados y beneficiarios, de manera transversal se pueden distinguir tres elementos que caracterizan los vínculos entre educación y desarrollo de base a partir del análisis de las experiencias documentadas: los actores involucrados, el alcance de las intervenciones en educación, y los impactos que se espera alcanzar con las intervenciones. Estos tres elementos sintetizan las relaciones que establecen las experiencias documentadas, vistas como intervenciones del desarrollo del base en educación.

Los actores involucrados

En las experiencias documentadas para el presente estudio, los actores que concurren pueden agruparse en organizaciones públicas, organizaciones privadas y organizaciones de base.

a) Organizaciones públicas

En su función de organizar y financiar la educación básica, los gobiernos formulan políticas públicas a través de cuya implementación se espera garantizar entre otros aspectos, la regulación para la prestación del servicio educativo tanto público como privado, el acceso de los diversos grupos poblacionales a una educación de calidad, una oferta educativa formal y no formal pertinente, la armonización del servicio educativo público con otros servicios sociales públicos que son requeridos por las poblaciones vulnerables. Simultáneamente diseñan estrategias para promover la participación y colaboración de otros actores (organizaciones de base, empresas, fundaciones empresariales, organismos de cooperación internacional, etc).

Así, las intervenciones en educación implican la participación de organizaciones públicas de diferente orden:

- a. Ministerios de Educación, Administraciones municipales y distritos educativos, encargados de la administración del sistema educativo, de la formulación e implementación de políticas públicas en educación, de la gestión y administración de recursos (físicos, humanos y financieros) de los establecimientos de educación pública.
- b. Guarderías, Jardines y Escuelas Públicas, constituyen los establecimientos en los que se adelantan las intervenciones en educación.
- c. Centros de Salud pública local y otras Entidades públicas del nivel nacional o local que prestan atención al niño y al adolescente, como aliados técnicos, y en algunos casos, como participantes activos de los espacios de concertación pública.
- d. Universidades públicas, que generalmente a través de sus Centros de investigación o de sus actividades de proyección social, realizan estudios, investigaciones o asumen el papel de asesores externos o ejecutores de las intervenciones en educación.

Si bien la participación de las organizaciones públicas está asociada a los objetivos y alcances propios de cada intervención educativa, el rol que de las autoridades educativas (ministerios de educación, administraciones municipales, distritos educativos) al igual que el rol de los establecimientos educativos públicos (guarderías, jardines, escuelas) es fundamental tanto en términos de la apropiación y empoderamiento de los procesos, como en las posibilidades de sostenibilidad en el tiempo y de la incorporación en las políticas públicas educativas. Como lo hemos visto no puede pensarse una intervención de desarrollo de base en educación, sin la activa participación del sector público.

b) Organizaciones privadas

Este grupo de aliados es tal vez el más heterogéneo. Lo constituyen aquellos actores privados con o sin ánimo de lucro, con diversa fuentes de recursos, que en su mayoría persiguen fines públicos y sociales o cuyos ámbitos prioritarios de acción están asociados con la educación y la infancia.

Dentro de estas organizaciones encontramos:

- Organismos de Cooperación Internacional.
- Empresas.
- Fundaciones Empresariales.
- Fundaciones y Corporaciones de Desarrollo.
- ONG's.
- Asociaciones o corporaciones de desarrollo local.
- Organizaciones Religiosas.
- Centros Académicos privados, dentro de los cuales se encuentran las Universidades y los Centros de investigación privados.
- Asesores y Consultores.
- Voluntariados.

Los roles y formas de participación de estas organizaciones en las intervenciones en educación son diversos. En algunos casos son precisamente ellos los líderes y promotores de las intervenciones y en otros casos son donantes que financian la generación y ejecución de iniciativas, estos roles son los que particularmente asumen los Organismos de Cooperación Internacional y las Empresas. En otras intervenciones las organizaciones privadas son acompañantes técnicos, capacitan y realizan estudios e investigaciones o son ejecutores de las intervenciones. Un elemento fundamental es la receptividad que estas organizaciones encuentre tanto en los establecimientos

educativos como en las comunidades locales, y la manera como logren interactuar en involucrarse a las dinámicas locales.

c) Organizaciones de base

Con el término Organizaciones de base, se hace alusión a "...asociaciones de los sectores populares, que surgen ligadas al lugar geográfico de residencia de sus integrantes, usualmente villas o asentamientos. Esto las diferencia de las sociedades de fomento, además de que normalmente permanecen como organizaciones más informales, sin adquirir estatuto legal, debido a los costos que ello supone. Por otro lado, las organizaciones de base suelen contar con la asistencia técnica de Organizaciones No Gubernamentales. Pueden tener objetivos concretos en relación con la demanda de mejoras de su situación -como en el caso de los movimientos de ocupantes, que se movilizan en pro de obtener tierras- o llevar a cabo actividades más permanentes como apoyo escolar, guarderías, comedores infantiles, ollas populares, etcétera." ⁹³

Definidas así, encontramos una amplia gama de organizaciones de base que participan de las intervenciones en educación:

- a. Uniones vecinales, juntas de acción comunal, asociaciones de barrio, centros comunitarios, comedores comunitarios, que están circunscritos a su lugar de residencia.
- b. Movimientos de mujeres (madres comunitarias, asociaciones de mujeres), grupos de Jóvenes, grupos o movimientos culturales, deportivos y recreativos, que se han organizado y constituido, por intereses puntuales compartidos.
- c. Organizaciones indígenas, asociaciones de productores, que guardan más el carácter de organizaciones gremiales.
- d. Asociaciones de padres y amigos de la escuela, redes de Maestros, escuelas de padres que han surgido en las dinámicas propias de la escuela y de los procesos allí dinamizados.
- e. Comités de gestión local, Comités de gestión comunitaria, que se asimilan a espacios de gestión social asociada.

Dadas sus características, en éste análisis, al hablar de Organizaciones de Base, nos referimos a grupos de base de membresía, formal o informalmente constituidos, cuya naturaleza es territorial, que se vinculan a la solución de problemas locales. Esta vinculación se da a través de la definición colectiva de sus necesidades, gestión de recursos y alianzas, identificación de las alternativas de solución más viables para la superación de sus problemas, formulación y ejecución de programas y proyectos y evaluación de sus logros y dificultades.

⁹³ Mario Roitter, Inés González Bombal; 2000. *Estudios sobre el Sector sin fines de lucro en la Argentina*, Buenos Aires; Cedes/ Johns Hopkins University;

Alcances e impactos de las intervenciones del desarrollo de base en educación

En su propósito de contribuir a atender las problemáticas socioeducativas, prioritariamente aquellas que involucren a los niños y a los jóvenes, las Organizaciones de Base, se vinculan con la educación, de formas diversas:

- Participan activamente de los espacios multiactorales en los que la escuela los convoca, tales como las asociaciones de padres y amigos de la escuela, los comités de gestión y las escuelas de padres. En estos espacios, conocen y analizan las problemáticas escolares, identifican conjuntamente con los estudiantes, docentes y directivos las acciones a adelantar, en algunas oportunidades las adelantan con los recursos humanos y financieros que puede proveer la propia comunidad y cuando ello no es posible, gestionan la consecución de recursos requeridos.
- En asociación generalmente con la escuela o con otras organizaciones, responden a las convocatorias, realizadas por organizaciones públicas y privadas presentando proyectos para la cofinanciación de acciones en educación, bien sea para beneficio directo de la escuela (mejoramiento de ambientes de aprendizaje, capacitación de docentes, desarrollo de habilidades y destrezas, para mencionar algunos) o para la realización de actividades recreativo educativas.
- Buscan nuevos aliados con quienes identifican alternativas, que si bien en la mayoría de los casos están dirigidas a atender las situaciones de riesgo y vulnerabilidad⁹⁴ de los niños y los jóvenes, evidencian un importante esfuerzo por pasar de la mirada puntual e inmedatista a una mirada integral de estas problemáticas. Es precisamente allí donde se vinculan estas acciones de manera complementaria con las acciones de las escuelas y de las mismas familias, a partir de actividades recreativo-educativas para disminuir tales riesgos, aportando además al cumplimiento de los logros escolares, a los procesos de aprendizaje y socialización de los beneficiarios, así como a aliviar las presiones de las familias y simultáneamente a consolidar procesos comunitarios. Generalmente se realizan estas acciones en ámbitos extraescolares.

Ahora bien, la participación de las organizaciones de base en los asuntos educativos, tiene un importante valor agregado en la medida en que:

- Permite que las organizaciones sean más conscientes de sus propias realidades y se empoderen de los procesos.
- Potencia las acciones en educación, en la medida en que las hace más pertinentes, disminuyendo la inequidad y fortalece las condiciones para la permanencia en el sistema educativo contribuyendo a la disminución de la deserción escolar.

⁹⁴ Para mencionar algunas: desocupación, delincuencia, ausencia de espacios de contención, insuficientes actividades para ocupación del tiempo libre, alcoholismo, drogadicción.

- Contribuye a que el escenario sea más fértil para instalar las problemáticas educativas en los escenarios públicos, en particular para instalar en la agenda pública el derecho a la educación como responsabilidad de todos.
- Los procesos que involucran a estas organizaciones se constituyen en la base para construcción de políticas públicas.

Como se aprecia, las experiencias buscan transformaciones de las condiciones de vida de las poblaciones vulnerables bien sea contribuyendo al mejoramiento del aprendizaje y socialización de los niños y jóvenes o bien sea atendiendo problemáticas de estos grupos poblacionales a través de acciones en educación. El que las acciones estén o no armonizadas con planes sectoriales o con agendas compartidas en educación depende de los escenarios en los que se discuten las problemáticas a atender, de la participación activa de las organizaciones públicas, particularmente de las autoridades educativas y de las instituciones educativas, así como del grado de compromiso de las instituciones educativas con el territorio. El siguiente gráfico sintetiza lo dicho.

TABLA 16. MATRIZ DE UBICACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS	
ACTORES INVOLUCRADOS	• Organizaciones de base. • Sector Público. • Escuela. • Sector Empresarial. • Otros actores privados. • RedEAmérica.
ALCANCE DE LAS INTERVENCIONES EN EDUCACIÓN	• Sistema escolar (educación formal). • Actividades educativas fuera del sistema formal (educación no formal). • Aprendizaje a través de la experiencia y contacto con el medio (educación informal).
IMPACTOS	• Mejorar condiciones de vida que influyan en problemas de aprendizaje, y socialización de niños y jóvenes vulnerables. • Dinamizar procesos educativos y pedagógicos. • Contribuir a mejorar el aprendizaje y socialización de niños y jóvenes. • Fortalecer actores involucrados. • Generación de espacios de gestión local asociada, son base para la construcción de política pública educativa.

FORMAS DE VINCULACIÓN DE LOS ACTORES Y TIPOLOGÍAS DE GESTIÓN DE LAS FUNDACIONES.

Formas de vinculación de los actores

Recordemos que hay por lo menos tres niveles de intervención propios del desarrollo de base: En el nivel micro de fortalecimiento de las capacidades de acción al interior de la organización misma, promoviendo por tanto relaciones horizontales en la organización. El fortalecimiento de los vínculos entre grupos, redes, organizaciones y alianzas intersectoriales corresponde al segundo nivel (meso) de intervención, en el cual las instituciones intermediarias se convierten en un puente para potencializar el capital social, por lo cual en este nivel las relaciones continúan siendo horizontales entre diversas organizaciones (ya no al interior de la organización), e implica por tanto vínculos informales y estrategias de coordinación entre las organizaciones de base o entre ellas y otras organizaciones públicas o privadas. El tercer nivel de intervención (macro) implica la participación de las organizaciones en los espacios públicos de concertación, lo cual requiere de organizaciones de base fortalecidas, del desarrollo de capacidades de acción colectiva, así como de un ambiente favorable desde los puntos de vista institucional y social que posibiliten la participación de las organizaciones de base, de las organizaciones privadas y de las organizaciones públicas en los procesos y espacios de concertación de las decisiones públicas; en este nivel las relaciones entre las organizaciones son verticales.

En las intervenciones de desarrollo de base en educación, los vínculos entre organizaciones públicas, organizaciones privadas y organizaciones de base son los siguientes:

- Las organizaciones tienen una historia previa que determinan su nivel de desarrollo. Particularmente para el caso de las organizaciones de base, ya sea que se hayan constituido o no formalmente, ellas surgen de los lazos de confianza, lealtad, cooperación, solidaridad y compromiso que se generan entre las familias, los amigos los vecinos, los miembros de la comunidad educativa. Esos lazos, constituyen el soporte para que las personas se acerquen entre sí, identifiquen aquello que las une y decidan organizarse como grupo. Es evidente, que las personas que así se organizan tienen relaciones de igualdad y como organización, son la base y la condición necesaria (aunque no suficiente) para pasar a otros niveles de intervención del desarrollo de base. En este proceso, las organizaciones se construyen a través de sus propias experiencias y de procesos de formación y acompañamiento de sus equipos de trabajo.

Existen intervenciones en educación que son promovidas, lideradas y ejecutadas por organizaciones de base, las cuales a pesar de encontrarse en un nivel de organización primaria realizan esfuerzos por contribuir a la solución de las problemáticas socioeducativas de las comunidades de las cuales hacen parte.

- Buena parte de las intervenciones de desarrollo de base en educación están en el nivel meso, caracterizadas por conexiones horizontales entre las organizaciones de base, las organizaciones privadas y las organizaciones públicas. En este nivel, las organizaciones con algún grado de

fortalecimiento transfieren conocimientos y se asocian con otros a través de redes y alianzas de diferente tipo. Tenemos aquí por ejemplo redes de maestros, redes de organizaciones de base, asociaciones de padres y amigos de la escuela, asociaciones de juntas de acción comunal, grupos de empresas, redes de fundaciones empresariales, redes temáticas, comités de gestión, consejos territoriales, por mencionar algunos. Es en este nivel donde las capacidades de acción colectiva se ponen en práctica construyendo reglas, normas, formas de asociación y estableciendo roles entre los diversos actores. Tales formas de asociación posibilitan la compensación de carencias o deficiencias y promueven la construcción de redes de autoayuda.

Alcanzar el nivel macro para las intervenciones de educación es todavía un propósito. Si bien se ha logrado establecer relaciones entre las comunidades, las organizaciones y las instituciones, es igualmente cierto que la consolidación de espacios públicos que permitan la efectiva y real participación de las organizaciones privadas y de las organizaciones de base es aún incipiente, no tanto desde la posibilidad de participar, como desde la posibilidad de incidir en la toma de decisiones públicas locales.

Tipologías de gestión de las fundaciones que promueven las relaciones entre el desarrollo de base y la educación

RedEAmérica es una red temática liderada por el sector empresarial que busca contribuir a la reducción de la pobreza a través del desarrollo de base y en tal perspectiva promueve procesos participativos e incluyentes; sus miembros son heterogéneos en razón a los contextos nacionales de los que hacen parte, a las áreas en las cuales realizan acciones, a las estrategias e instrumentos empleados y a las formas en que operan, entre otros.

Fundaciones empresariales miembros de RedEAmérica adelantan las intervenciones en educación desde diversas formas de gestión:

- i. Se diseñan e implementan Fondos para la cofinanciación de acciones, y se establecen procedimientos y herramientas para acceder a estos recursos. La Fundación Empresarial dispone de un staff técnico básico para la planeación, seguimiento y ejecución de sus acciones en educación y para actividades puntuales dispone de asesores especializados o de consultores externos. La ejecución de las acciones se realiza con el acompañamiento técnico y operativo permanente de la Fundación Empresarial
- ii. La Fundación Empresarial determina las directrices de sus acciones en educación y realiza seguimiento. Se diseñan Programas en educación y se estructuran los objetivos y componentes generales, de manera que al formularse los proyectos por parte de las organizaciones acorde con los contextos locales precisan los objetivos específicos y las actividades enmarcadas en los componentes de los programas. El diseño, ejecución y evaluación la realizan consultores externos y se emplean mecanismos de seguimiento con las Fundaciones Empresariales.

- iii. Otra forma en que se realizan las intervenciones por parte de las Fundaciones, conserva los mecanismos tradicionales de entrega de recursos para que las organizaciones ejecuten las acciones. Corresponde más a la figura en la cual las organizaciones presentan solicitudes puntuales, que no necesariamente corresponden a procesos de mediano y largo plazo.

RETOS QUE SE DESPRENDEN DEL PRESENTE ESTUDIO.

A continuación, y para concluir, exponemos algunos retos que consideramos se siguen del estudio realizado. No pretendemos ser exhaustivos, queremos contribuir a las futuras orientaciones que pueden guiar el trabajo de RedEAmérica:

- Fortalecer la articulación entre las organizaciones comunitarias y las instituciones educativas. Las Fundaciones miembros de la RedEAmérica, pueden jugar un papel de mediación tanto en los temas centrales del desarrollo de base como en los de educación, sin que se confundan las especificidades de cada campo
- Explorar con mayor nivel de profundidad las posibilidades de articulación entre organizaciones comunitarias de base e instituciones educativas entorno a la formación ciudadana y construcción de democracia
- Aportar al fortalecimiento de la capacidad de interlocución de las organizaciones comunitarias de base frente a los temas educativos, sus problemáticas y soluciones
- Promover la articulación entre los saberes locales, disciplinares y para el trabajo, tanto en las organizaciones de base como en las prácticas educativas
- Evaluar los resultados y el impacto social de las intervenciones del desarrollo de base en educación y revisar el papel que las organizaciones de base han cumplido en esas intervenciones

Si bien se han logrado establecer relaciones entre las comunidades, las organizaciones de base y las instituciones educativas, es igualmente cierto que la consolidación de espacios públicos que permitan la efectiva y real participación de las organizaciones privadas y de las organizaciones de base es aún incipiente no tanto desde la posibilidad de participar, como desde la posibilidad de incidir en la toma de decisiones de política pública. En este sentido el principal reto que enfrenta la RedEAmérica consiste en aumentar los niveles de interlocución de las organizaciones de base e instituciones educativas en los niveles y ámbitos en los que se discuten y toman decisiones de política pública.