

Edición Nº 60 - marzo de 2011

Gestión comunitaria o social

Por Gabriel Mendoza

Educador Popular. Integrante de la Asociación Civil CHE'EGUERA y asesor ad honorem de la Organización Indígena L'QATAXAC NAM QOMPI y la Red de organizaciones indígenas de Pampa del Indio - Chaco - Argentina

En el marco de la reglamentación de la nueva Ley de Educación en la provincia del Chaco, ha surgido un debate en torno a las escuelas de gestión pública comunitaria o social. Principalmente, este debate gira en cuanto a la designación de docentes. La propuesta oficial, amparada en la presión de algunos gremios docentes, establece que la designación del personal debe ser dividida de la siguiente manera: un 50 % lo eligen los gestores sociales y el 50 % restante -más el director- debe ser elegido por el Ministerio a través de la legislación vigente en cuanto al escalafón docente, aclarando que es con el consentimiento de las partes.

Ante esta situación y planteando una perspectiva diferente a lo aquí expuesto, es necesario analizar esta reglamentación en el marco de las escuelas de gestión comunitaria que propiciaron en nuestra provincia las Organizaciones Indígenas para el desarrollo de las Escuelas Bilingües Interculturales.

El primer punto de debate en torno a esta propuesta del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia, es en cuanto a la equidad en el marco regulatorio, ya que estas escuelas de gestión comunitaria nacen de las propias necesidades educativas no satisfechas en varias décadas por el sistema educativo público. La primera contradicción, si se implementa esta medida, es en cierto modo una nueva forma de discriminación a las escuelas propias de estos Pueblos, ya que no es el mismo régimen el que está vigente para las escuelas de gestión privada, las que, en casi todos los casos también son subvencionadas por el Estado. Pero en este ámbito no se discute el escalafón docente, ni mucho menos la calidad educativa, ni los contenidos allí desarrollados.

En estos casos, el Estado está ausente en la regulación de las políticas educativas que desarrollan cientos de escuelas privadas.

Por el contrario, las escuelas comunitarias indígenas que se están desarrollando hacia el interior del Chaco, avanzan hacia el pleno funcionamiento de los mandatos constitucionales y la legislación vigente en cuanto al derecho de una educación bilingüe intercultural.

Pero recurriremos al análisis profundo que realiza al respecto Mariano Narodowski:

-... «En primer lugar, es necesario aclarar que una muy buena parte del sector docente de la Argentina trabaja desde hace décadas en condiciones laborales altamente flexibles e incluso precarias. Uno de cada cuatro docentes argentinos está contratado por instituciones educativas privadas, las que suelen mantener con sus empleados relaciones laborales estipuladas no en el Estatuto del Docente sino en el convenio de los empleados de comercio o similares (lo cual supone la inexistencia de la estabilidad laboral y el despido con justa causa).

Este cuarto de la población docente mantiene en muchos casos un régimen de licencias para ausencias mucho más restrictivo que en el sector público y un régimen de bonificaciones salariales que comparte con el sector público el incremento por antigüedad, a lo que se suman otras bonificaciones que pueden ser utilizadas por el empleador.

En cuanto a la carrera profesional y los ascensos escalafonarios, en las escuelas privadas los cargos de conducción (directores, vice-directores, coordinadores de áreas, etc.) son decididos por el responsable del establecimiento (el dueño, el representante legal, e irresponsable de una comunidad o confesión, etc.) con lo cual en estas escuelas no existe una carrera profesional docente basada en el mérito, salvo que la institución educativa privada así lo disponga. Cabe destacar que estas relaciones laborales flexibles y en muchos casos precarias están financiadas en una buena parte por medio de fondos públicos: los denominados «subsidios» o «aportes» financieros estatales a la educación privada.

Las escuelas públicas autogestionadas, por estar concebidas como herramientas administrativas y pedagógicas de autogestión escolar, no definen de antemano las relaciones laborales establecidas entre el empleador y los empleados (los educadores que en un inicio contrate la Asociación).

Aunque por la propia naturaleza de la autogestión institucional los elementos mencionados en los párrafos precedentes (estabilidad, bonificaciones, ascensos y licencias) pueden sufrir algunos condicionamientos respecto de la situación actual pero que no necesariamente implican mayores niveles de precarización laboral sino que por el contrario, pueden servir para mejorar las condiciones de trabajo.

La propia dinámica de la escuela autogestionada determina la imposibilidad de brindar a priori estabilidad en el cargo y de por vida a los docentes que de ella participan, ya que las escuelas públicas autogestionadas son evaluadas periódicamente y de la evaluación depende la continuidad del proyecto.

Sin embargo, no hay motivos para descartar que un docente pueda mantener su estabilidad en el sistema educativo de una determinada jurisdicción (tal como lo estipulan los estatutos) sin que ella tenga por qué estar anclada a un cargo docente único identificado en un grado / año de una escuela determinada. Igualmente, las evaluaciones periódicas a los proyectos de escuelas públicas autogestionadas generan una inmejorable oportunidad para evaluar también el desempeño de los docentes, con lo que la estabilidad en el cargo quedará garantizada cuando el educador demuestre capacidad profesional en el desempeño de su rol y se observe en su actividad un interés constante por mejorarla.

Algo similar ocurre con el régimen de licencias por ausencias (enfermedad, estudio, embarazo, etc.). Como es sabido, los regímenes de licencias docentes altamente permisivos (como por ejemplo el del sistema educativo público de la Ciudad de Buenos Aires) no son utilizados en forma abusiva por la mayoría de los docentes. Parece evidente que cuando sedan condiciones de alto compromiso con la tarea educativa, los agentes utilizan con sensatez y responsabilidad sus posibilidades de inasistencia. Por eso, en las escuelas públicas autogestionadas se puede llegar a consensos transparentes acerca del sistema de licencias, eludiendo la práctica usual en muchas jurisdicciones argentinas en las que la posibilidad del uso abusivo del sistema de licencia parece compensar en forma perversa a los bajos salarios percibidos o a las pésimas condiciones laborales en las que se lleva a término cotidianamente la tarea educativa. . .» -1-

Pero aquí debemos también orientar nuestra mirada a la realidad educativa provincial, en cuanto a la educación en escuelas insertadas en las comunidades indígenas.

Vamos a analizar concretamente esta propuesta gubernamental, estableciendo supuestos que, lejos de cuestionar al sector docente, evalúan casos concretos que se pueden dar, si se aprueba esta reglamentación. De más está decir que son docentes también los que ejercen o lo harán en la gestión comunitaria o social. Aquí daremos cuenta de varios supuestos y/o interrogantes:

Ø Si nuestras leyes vigentes reconocen el derecho a una educación intercultural bilingüe, y si este derecho -también reconocido internacionalmente- se contrapone con el derecho de los trabajadores docentes en su estatuto, ¿como se resuelve esta situación?

He aquí también que se vulnera el derecho de estos Pueblos, ya que en la carrera docente no se privilegia, desde dicho escalafón, a los docentes indígenas, quienes -si bien fueron formados como profesionales de la educación- no pueden ejercer en sus propias comunidades por no contar con los puntajes necesarios.

Ø Así, un docente que no entiende el idioma ni mucho menos la cosmovisión de estos Pueblos, tiene prioridad por tener mayor puntaje que un docente que fue formado para tal fin, vulnerándose el derecho a una educación Bilingüe intercultural.

Ø Otro problema que surge es que a partir de esta cláusula será imposible, por lo menos por varios años, contar con Directores Indígenas en escuelas de las comunidades.

Ø Pero suponiendo casos concretos en cuanto a escuelas de gestión comunitaria o social, nos preguntamos por ejemplo qué pasa si por diferencias entre el Ministerio y la organización gestora, no existe acuerdo en la designación del personal docente, qué premisa se va a privilegiar, ¿la imposición por parte del Ministerio o la necesidad de las organizaciones sociales gestoras?

Ø Suponiendo que exista un acuerdo entre las partes y se designa a un docente o a un Director, que en dicho escalafón no está en primer lugar, la pregunta que surge es qué resolución es posible si alguien con mayor puntaje, pero que las organizaciones no aceptan, se presenta y exige su derecho como trabajador de la educación. ¿No es su derecho a ejercer dicho cargo, más allá de cualquier acuerdo o el descontento de una de las partes?

Ø Inmediatamente surge otro interrogante al respecto, qué sucede si uno de los profesionales es elegido pero no se adapta o es contrario al proyecto educativo, ¿es posible retirarlo del cargo? Yendo más allá aún, sería peor si este profesional ejerciera el cargo directivo porque podría generar un conflicto entre los gestores y sus decisiones contrarias al proyecto.

Ø Sabemos que muchos docentes, por cuestiones personales, eligen las escuelas con mayor zona (aumentando por ruralidad), porque significa solamente un porcentaje mayor en sus ingresos. ¿Se les puede negar este derecho?

Ø ¿Qué alternativa existe si el 50% más el director elegido por el escalafón son contrarios a los gestores?, ¿qué tipo de educación se impartirá en la escuela, la que impongan los docentes o la establecida por el proyecto educativo?

Ø Es importante preguntarnos qué pasaría si ese docente o el director, que fueron impuestos por escalafón, no responden a las necesidades del proyecto y puede resultar un enemigo del mismo, ¿cómo se determina su salida del proyecto si fue elegido por el Ministerio y amparado por el estatuto docente? En síntesis, hasta que se jubile, este docente ejercerá la función, aunque

ello signifique la no implementación del proyecto educativo comunitario que se pretendía llevar a cabo.

Ø Por último, nos preguntamos si no estamos poniendo en riesgo este tipo de gestión por el simple temor a la participación de las organizaciones sociales. ¿No estamos poniendo en riesgo todo un proyecto educativo, debatido y consensuado por las comunidades, por el simple hecho de defender un escalafón docente, al que adherimos pero que tiene otra finalidad en el sistema educativo?

Creemos fervientemente que en las escuelas de gestión social se privilegia la educación, pero esto no significa que estas escuelas violen los derechos de los trabajadores docentes, sino que se impone un nuevo régimen laboral, en el que no sólo se deben discutir los derechos de los trabajadores sino también los de la comunidad educativa.

En este sentido, vale mencionar la reflexión de John Durston: - . . . *Así, según Ezpeleta (1995), los maestros «prefieren marcar sus distancias con los padres antes que someterse a situaciones que podrían evidenciar sus inseguridades». Se pierde, así, un recurso valioso para lograr una educación adecuada al medio rural, ya que estos maestros de origen campesino podrían ser «bilingües» culturalmente y contribuir fuertemente a la construcción de puentes entre el marco cultural de la escuela y la cultura del medio local. . .*

Mas adelante, veremos los resultados de la educación pública, que no ha tenido en cuenta a los propios protagonistas.

Quizás esta situación se genere por el desconocimiento generalizado que existe, de lo que significa la educación de gestión social o comunitaria. En este sentido, es importante remarcar que se debe entender a esta gestión como pública, no como privada, con la única diferencia que quien lleva adelante el proceso educativo y administrativo no es el Estado en particular, sino la sociedad organizada, lo que le da el carácter publico.

Sería erróneo pensar que lo público solo se atribuye a lo estatal, ya que las intervenciones sociales en el sistema democrático generan hechos públicos colectivos, reconocidos constitucionalmente.

Si el Estado no responde eficazmente en la concreción de un derecho positivo, los derechos colectivos pueden ejercer jurídicamente su implementación y defensa. Así entendido, no se puede tratar al sistema de gestión social como si fuera en el marco de las escuelas privadas, porque estaríamos vulnerando un derecho esencial en la democracia, que es la participación. Es así, que en este trabajo se le da el sentido fundamental a este tipo de gestión, que es el de democratizar el sistema educativo, con plena participación de todos los actores sociales involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Vale mencionar aquí la evaluación que realizan las propias comunidades indígenas en cuanto a la realidad educativa, que se enmarca en un proceso que no ha favorecido la implementación de una educación que respete la cosmovisión y la lengua de los Pueblos Indígenas del Chaco.

El proyecto educativo del L'qataxac Nam Qompi, diagnostica esta realidad . . . *«En las Escuelas primarias, nos encontramos con una tradición consolidada que ha considerado la lengua y la cultura toba como un obstáculo, más que como un valioso recurso para la labor pedagógica. Estas escuelas han funcionado y funcionan alejadas de la vida de la comunidad. Los niños indígenas llegan a la escuela, a los seis o más años, con un capital lingüístico y un*

bagaje de experiencias de aprendizajes relacionados con el mundo de la comunicación que la escuela ha decidido no aprovechar, sino más bien ignorar.

Es allí donde el niño comienza a vivir el duelo de su cultura y la escuela se convierte en un sitio de destrucción de los conocimientos propios. Esta realidad escolar se agrava con la carencia de personal capacitado y la escasez de investigaciones aplicadas para orientar las acciones educativas en el mundo indígena.

El miedo de los docentes a lo distinto los lleva a concebir a la equidad como la homogeneización lingüístico cultural, no respetando lo distinto, causa mayor de todo intento de implementar cualquier proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, confundiendo repetidas veces, cualquier acción educativa dirigida a niños aborígenes, con una acción de verdadera Educación Bilingüe Intercultural, la cual no se puede llevar a cabo sin la activa participación de la comunidad en el diseño y desarrollo de la misma para que esta sea significativa y eficaz. No está de más recordar que es entre la población indígena donde normalmente se concentran indicadores que dan cuenta de la ineficiencia de nuestro sistema educativo. Así como existe una correlación positiva entre pobreza y etnicidad indígena, de igual forma debemos tomar conciencia que los niños y niñas indígenas difícilmente logran completar su educación primaria, al experimentar a lo largo de su escolaridad la frustración de la repitencia, y a menudo, abandonan la escuela después de dos o tres años de haber intentado infructuosamente entenderla y apropiársela, para a través de ella, acceder a herramientas académicas diversas que les permitan seguir aprendiendo» . . . -3-

En este mismo proyecto educativo que se referencia, ejemplifican tal situación cuando plantean que a lo largo de más de 30 años de educación secundaria pública en la localidad de Pampa del Indio, no se contaba con más de veinte egresados de nivel secundario (10 de ellos lograron ese título junto con el de ADA, en Sáenz Peña, en el PROEBI - hoy CIFMA), remarcándose aún más las falencias de estas comunidades en cuanto a formación de grado y al acceso a otras posibilidades no sólo educativas.

Con la implementación del proyecto educativo de esta organización indígena, desde el inicio del Bachillerato de Adultos en el 2001, cuenta con 188 egresados y con 60 alumnos cursando en la actualidad. Asimismo, en la Escuela de Nivel Secundario EFA bilingüe Intercultural, que inició en el 2009, hasta fines del 2010 contaba con 160 alumnos.

De estos egresados, en el año 2005 se recibieron 25 alumnos como Auxiliares Docentes Aborígenes y hoy están trabajando en sus propias comunidades. Y se cuenta con 36 alumnos estudiando Enfermería, que finalizan sus estudios en el año en curso. A las claras podemos observar el fundamental aporte que realiza la participación activa de las propias comunidades en el proceso educativo.

Si se implementa este sistema que le pone un corsé a la gestión pública comunitaria, se caerá en un error falaz, condenándolo a su propia destrucción. Y en este punto, es necesario profundizar acerca de la realidad educativa de nuestra provincia y el alto grado de no inclusión educativa que sufrieron los Pueblos Indígenas a lo largo de la historia, como claramente queda de manifiesto en lo vertido anteriormente.

El solo hecho de imponer a los docentes en estos proyectos educativos puede significar una debacle en este tipo de gestión, ya que la realidad educativa demuestra que la mayoría de los docentes no indígenas no está suficientemente preparada para ejercer una función en escuelas que son propias de las comunidades, poniendo en riesgo el proyecto educativo que desarrollan.

El escalafón docente no garantiza calidad educativa, ni mucho menos, grados de aceptación

de la diversidad socio-lingüística. En tal sentido sería conveniente, como aporte fundamental en este tema, crear un escalafón docente que privilegie los conocimientos y los relacionamientos directos con las comunidades por parte de los interesados en asumir el rol docente en estas escuelas.

En concreto, lo que se trata de demostrar aquí es que la implementación de este sistema, propuesto por el Ministerio, atenta contra el sentido democrático de la gestión comunitaria, dejando al libre albedrío a estas escuelas que dependerán de la suerte de la calidad del docente que esté primero en la lista.

Debemos detenernos en este momento, porque resulta el eje fundamental de la discusión: o democratizamos la educación o nos sometemos a un sistema en el que los derechos colectivos son vulnerados y la implementación de la gestión pública comunitaria sería solo virtual, ya que no tendría independencia y la participación democrática dependería de factores externos a ella.

Es verdad que a muchos docentes no les será del todo grato esta reflexión, pero debemos entender que los sistemas educativos son el reflejo de las circunstancias históricas y culturales de las sociedades.

En la medida en que esas circunstancias evolucionan, el sistema educativo debe ir transformándose.

Se trata, por lo tanto, de un proceso cuyo análisis quedará incompleto si se lo considera de forma estática, prescindiendo de los antecedentes que han condicionado la situación en un momento dado. Así pues, sólo el análisis desde la perspectiva de una evolución temporal permitirá distinguir la importancia, la magnitud de cada uno de los momentos del proceso y la necesidad de avanzar hacia nuevos estadios que garanticen la calidad de la educación.

En este sentido, volvemos a recaer en el análisis de Mariano Narodowski al respecto:

« . . . El nudo crucial en la implementación de las escuelas públicas autogestionadas no pasa por esta declamación de principios (sobre la que existe un extendido aunque superficial acuerdo) sino por la necesidad de una aplicación política que los respete y desarrolle en cada una de las etapas de su aplicación. Y esta insistencia con el nivel de la aplicación se vincula a la presunción de que en la estrategia de la reforma y en sus concreciones tácticas es donde verdaderamente se juega la posibilidad de garantizar equidad y justicia social. Las escuelas públicas autogestionadas, tal y como fueron planteadas en este trabajo, presuponen una reformulación de las funciones que actualmente desenvuelve el Estado en materia de macropolítica educacional.

Como ya fuera expuesto, esta reformulación está sustentada en un sostenido proceso de desregulación de tareas, que implican una transferencia de poderes desde el nivel central de las burocracias educativas estatales hacia el nivel de la micropolíticas de la institución escolar. Resolver la cuestión de la desregulación estatal implica concentrarse de lleno en la cuestión del neoliberalismo.

Para esto, es menester detenerse en dos aclaraciones. La primera, resulta al menos llamativo que la cuestión de la «desregulación» aparezca para algunos actores educativos argentinos como una suerte de asombrosa novedad en el sistema educativo argentino. De hecho, desde hace más de treinta años esta es la tendencia central en la aplicación de políticas educativas estatales (Narodowski, 1998); tendencia cuyo resultado visible es el notorio incremento en la privatización de la matrícula en instituciones que, a pesar de recibir en muchos casos apoyo financiero estatal, tienen una enorme libertad curricular; poseen mayores posibilidades de gestión comunitaria que las escuelas públicas y, en general, contienen un mayor potencial innovador frente a las demandas de la sociedad (y, en este caso, también del mercado) merced a su

bajo nivel de burocratización respecto de las escuelas administradas directamente por el Estado.

Este diagnóstico permite establecer que las escuelas públicas suelen ser discriminadas en su capacidad de innovación educativa como producto de una hiper-regulación estatal hacia su propio sector. Hiper-regulación que ata de pies y manos a las escuelas públicas tradicionales y las obliga a actuar frente a situaciones económicas muy desventajosas con un arsenal pedagógico e institucional muy limitado en virtud del proceso de empobrecimiento educacional al que ha sido condenada merced no sólo a los problemas

Propone que el Estado desregule los aspectos institucionales y curriculares sobre los que tradicionalmente ha montado una maquinaria burocrática para impedir que los sectores sociales más desfavorecidos reciban una educación de alta calidad y desplace ese poder hacia, primordialmente, los educadores. A la vez, este modelo necesita que el Estado regule y se responsabilice por aquello que en la Argentina hace décadas que ha descuidado: un financiamiento adecuado, una transferencia eficaz de los recursos, una supervisión escolar relevante en términos de asesoramiento y una evaluación que lo retroalimente constructivamente..

-4-

Desde el punto de vista de la política educativa, el modelo de autogestión escolar pública no significa necesariamente una de-responsabilización del Estado en materia educativa, aunque sí se trata de un modelo de gestión que trae de suyo una reformulación de las actividades que el Estado debe efectuar para garantizar un sistema educativo basado en las orientaciones doctrinarias de la escuela pública argentina mencionadas en los puntos anteriores.

Esta reformulación se basa en la necesidad de que el peso y la responsabilidad de la planificación y la ejecución de la educación escolar recaigan en aquellos profesionales capacitados para tales tareas, los docentes de las escuelas públicas, quienes además de poseer competencia en el rol de educar, conocen las realidades específicas en las que les toca actuar. Es decir, se trata de transferir poder de decisión de las burocracias estatales de los funcionarios de área educativa hacia los docentes.

Por su parte, en el esquema de las escuelas públicas autogestionadas, los funcionarios del nivel central del Estado deberán ceñir su accionar a las funciones estatales indelegables (funciones que, digamos de pasada, en la Argentina distan mucho de ser cumplimentadas adecuadamente); a saber, la de garantizar un adecuado financiamiento de las instituciones escolares autogestionadas, la de auditar la utilización eficiente y transparente de los recursos y la de ejercer, junto a los docentes y otras instituciones especializadas, la función de evaluación de la calidad del servicio educativo y de auditoría en la utilización de los recursos públicos.

Las burocracias estatales sean o no «ilustradas», no deben en la actual coyuntura tener por función central la de determinar todos los componentes educativos de las instituciones escolares, desde el curriculum al régimen disciplinario, ya que esto será tarea de los mismos educadores, mientras que la responsabilidad del Estado consistirá en ofrecer apoyo y condiciones adecuadas para el ejercicio de la práctica educativa.

Así, el poder de decisión en las escuelas públicas habrá de recaer menos en los funcionarios de los ministerios y más en las familias y especialmente, en los educadores.

Por lo tanto, las escuelas públicas autogestionadas suponen un estímulo al poder y la autonomía docente que habrán de proporcionar mayor libertad para desarrollar los propios estilos pedagógicos de los educadores y mayor motivación para innovar en su profesión.

Libertad que merece ser entendida con arreglo a un proyecto colectivo, de carácter profundamente solidario, surgido de los educadores de la institución escolar y no en el sentido individualista de «libertad de cátedra».

Si las escuelas públicas autogestionadas son adecuadamente implementadas, las mismas contribuirán a fortalecer los vínculos solidarios entre los diferentes sectores de la sociedad civil, al incrementar el control local sobre una institución estatal y por consecuencia al aumentar la necesidad y el estímulo a la participación directa sobre el espacio público. Mientras que en la actualidad la escuela pública tradicional está virtualmente cerrada a la participación de la comunidad (a no ser para suplir las deficiencias financieras y edilicias del Estado por medio de las asociaciones cooperadoras o similares) en el caso de las escuelas públicas autogestionadas, los docentes, padres, alumnos y otros miembros de la comunidad podrán estar en mejores condiciones que las actuales de utilizar instrumentos adecuados de real participación en el espacio público, superando a estas viejas asociaciones cooperadoras cuya única finalidad consiste en apoyar financieramente, pero con poca o nula participación en aspectos no financieros de la vida escolar.

Quizás sirva como conclusión de este trabajo, reflexionar sobre los fines esenciales de la gestión pública social o comunitaria, teniendo en cuenta la experiencia de las escuelas bolivarianas de la hermana República de Venezuela.

Desde el ángulo cultural, la escuela que proponemos es una célula de construcción de la identidad nacional, porque al recuperar colectivamente su historia, descubre y preserva raíces, tradiciones y luchas nacionales emancipadoras.

En esa misma óptica es un espacio de resistencia cultural y de contrahegemonía, porque a partir de sus acervos (en el trabajo cooperativo, en la recreación y las actividades lúdicas, en el trabajo artístico como el canto, la música y la poesía, entre otros) enfrenta la penetración de valores y saberes ajenos,

Aquí de nuevo compartimos la formulación del Vice-ministerio de Cultura realizada en el programa LA CULTURA EN LAS ESCUELAS BOLIVARIANAS, en el cual se asumen una serie de objetivos específicos:

a. Impulsar proyectos culturales permanentes e integrales que contribuyan a convertir la escuela en el eje dinamizador de la actividad comunitaria.

b. Estructurar y desarrollar programas de apoyo para el sistema de redes escolares y culturales en cada instancia de organización y participación comunitaria.

c. Convertir la cultura en una práctica permanente integrada en el currículo y en la práctica pedagógica de la Escuela.

d. Dirigir y orientar procesos de creación e innovación permanente.

e. Fortalecer las potencialidades creativas, expresivas, comunicativas del alumno, maestros, padres y representantes, directos y comunidad en general

f. Fomentar la creación de agrupaciones artísticas y culturales en la escuela en su entorno comunitario.

Creemos que este debate fundamental, en la esencia misma de la gestión pública comunitaria o social, no debe ser analizado aisladamente del fin mismo de este tipo de gestión participativa. Es una nueva forma de educación, con premisas y actores diferentes, con modelos educativos innovadores, lo que genera una amplitud de criterio por parte de todos los sectores sociales.

No se trata aquí de vulnerar derechos, sino por lo contrario, se trata de analizar desde una visión pluralista. Creemos que cualquier decisión contraria a los fines mismos de esta gestión significarán la no implementación de esta gestión o su implementación en forma parcial, lo que generaría un rotundo fracaso para cientos de organizaciones sociales y comunitarias que apuestan a esta nueva forma de participación en el sistema educativo.

Sabemos que pueden existir muchos otros factores que generen fracasos en este sistema educativo, pero si al principio mismo de su implementación se le aplica este tipo de corsé, no podrá crecer íntegramente y por ende, no podrá evaluarse fehacientemente su viabilidad para cientos de comunidades y organizaciones sociales que quieren ejercer sus derechos democráticos de participación y decisión en los intereses que los afectan.

NOTAS

-1- Mariano Narodowski. Varias respuestas a diez objeciones efectuadas a las «escuelas públicas autogestionadas». Un aporte al debate en la Argentina. Cuaderno 6 Noviembre de 1999.

-2- John Durston - CEPAL - La participación comunitaria en la gestión de la escuela rural -

-3- «Escuela de Modalidad Intercultural Bilingüe, en Alternancia, de Gestión Comunitaria, para: Bachillerato de Adultos con Salida Laboral, Secundaria Agroecológica, Nivel Terciario y/o Universitario y Escuela Parasistemática De Oficios» L'qataxac Nam Qompi – Asociación Civil Che'eguera – Pampa del Indio – Chaco – Argentina - 2001

-4- Ibídem 1