

1

# Construyendo comunidades

*Un aporte metodológico*



*Puntos de partida:  
nuestro marco conceptual*



"Comprometidos con los chicos  
por un país más grande"



# Sumario

---

Presentación ..... pág. 3

## **Iniciativa Oportunidades Educativas Comunitarias**

Marco Conceptual ..... pág. 4

I. Oportunidades Educativas para la Infancia ..... pág. 4

II. Las comunidades como espacios

de oportunidades educativas ..... pág. 15

III. Gestión Local Asociada

para las oportunidades educativas comunitarias ..... pág. 20

IV. Características programáticas ..... pág. 24

## *Fundación Arcor*

---

### **Consejo de Administración**

*Presidente:*

Lilia M. Pagani

*Vice-Presidente:*

Rita M. Maranzana

*Secretaria General:*

Claudia S. Pagani de Martín

*Pro-Secretaria:*

Karina Pagani

*Tesorera:* Sonia Maranzana de Giai

*Pro-Tesorera:*

María Rosa Pagani de Babini

*Vocal Titular:*

Inés D. Martínez de Seveso

### **Gerente:**

Santos Lio

Chacabuco 1160 - Piso 10

(X5000IIY) Córdoba, Argentina

Tel: 0054 351 420 8303 - 420 8254

Fax: 0054 351 420 8336

funarcor@arcor.com.ar

*“Construyendo comunidades.*

*Un aporte metodológico”*

Cuadernillo metodológico  
de Fundación Arcor.

ISBN: 978-987-97640-7-7 (Obra completa)

ISBN: 978-987-97640-8-4 (Fascículo 1)

Tirada: 500 ejemplares

### **Producción y Coordinación Editorial**

*Área de estudios e investigaciones:*

Mónica Camisasso

Mariana Arruabarrena

*Iniciativas territoriales:*

Paola Fridman

Javier Rodríguez

*Producción y sistematización:*

Dra. Olga Nirenberg

*Área de comunicación y difusión:*

Vanina Triverio

*Edición:* Marité Iturriza

*Diseño:* CV Diseño

*Producción Gráfica:* Editorial Comunicarte

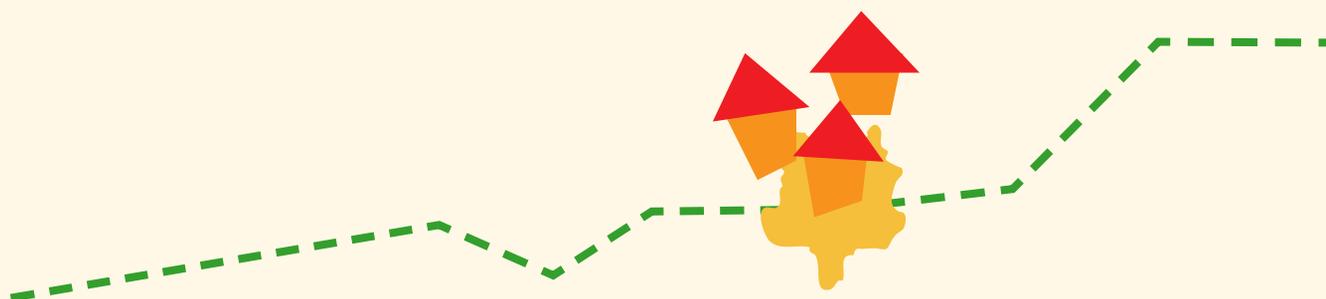
La reproducción y/o divulgación total o parcial de textos, fragmentos, reseñas o imágenes está permitida con la condición de citar expresamente la fuente.

Infancia, infancias; comunidad, comunidades; escuela, educación; el modo, los modos; intervención, financiamiento, acompañamiento, son palabras que se entrecruzan, relacionan y tensionan. En tanto prácticas y conceptos, se ponen en juego aquí en este capítulo, en los capítulos que le anteceden y en aquellos que vendrán.

Cuando hace más de tres años se generó un Convenio de Cooperación Multilateral entre las Fundaciones Arcor, Antorchas, Interamericana y el Grupo Arcor, destinado a fortalecer la labor de entidades comunitarias, propiciando alianzas entre las mismas a fin de promover mejores oportunidades educativas locales para los niños y niñas con derechos vulnerados, uno de sus desafíos fue, junto con cada proyecto en particular, con cada comunidad en singular, ir construyendo, sistematizando y definiendo una metodología de trabajo, un modelo de abordaje comunitario.

En estos años, la apuesta y por lo tanto el trabajo giró en esta doble dimensión: la de intervención territorial y la de generación de conocimientos teóricos y metodológicos. Esta doble dimensión funcionó en paralelo, o mejor, contemporáneamente, retroalimentándose, nutriéndose y necesi-tándose.

Este fascículo pretende ser reflejo de lo hasta el momento aprendido, y como estrategia de transmisión, en él se encuentran aportes teóricos-conceptuales y metodológicos-herramientales de distintas dimensiones, momentos y fases sobre un modo de abordaje en comunidades a través de la gestión local asociada para la generación de mejores oportunidades educativas para la infancia. La lectura de todos los fascículos aporta una mirada integral. Sin embargo, el lector podrá optar por hacer foco sólo en alguno de ellos, ya que están diseñados con una lógica de aperturas y cierres parciales en sí mismos.



## PUNTOS DE PARTIDA:

En el proceso de intervención que la Iniciativa Oportunidades Educativas Comunitarias (OEC) ha diseñado y puesto en práctica, **la infancia, la educación, la familia y la comunidad**, son conceptos y prácticas que se articulan en la búsqueda de mejores oportunidades educativas locales para la infancia, fundamentados en la premisa de que es indispensable asegurar un inicio equitativo de la vida de los niños y niñas, especialmente de los sectores y familias con derechos vulnerados.



En este documento se presentan los principales fundamentos conceptuales relacionados con tres dimensiones básicas de la Iniciativa:

- **El mejoramiento de las oportunidades educativas** para la infancia y **el desarrollo integral de los niños y niñas** en sí y como cimiento de las siguientes etapas vitales de los sujetos.
- **Las comunidades como espacios de oportunidades educativas** para los niños y niñas.
- La modalidad de abordaje comunitario propiciando **la articulación de actores locales** en cada comunidad.

## I. OPORTUNIDADES EDUCATIVAS PARA LA INFANCIA<sup>1</sup>

### I.1. Acerca de la infancia y las infancias

El concepto de infancia fue modificándose históricamente, acorde con los cambios que se fueron produciendo en el orden económico, social, cultural, científico y político. El mismo es producto de una multiplicidad de variables que, asentándose sobre el bagaje individual del sujeto y acompañado por el proceso de socialización, se articula con diversos factores del contexto.

En la actualidad, aún es frecuente encontrar referencias acerca de la niñez en las que predominan concepciones universales y abstractas, produciéndose un discurso uniforme que no condice con la heterogeneidad que se presenta en la realidad de las comunidades y regiones de nuestro país.

1. Producción que retoma el documento Bases conceptuales y diagnósticas sobre desarrollo infantil temprano. Dra. Olga Nirenberg y la Lic. Graciela Cardarelli, realizado en el año 2004 en el marco de una consultoría solicitada por las Fundaciones Arcor, Navarro Viola y Antorchas.

Cuando se habla genéricamente de la infancia, se suele excluir del discurso por omisión, a aquellos que no entran en el imaginario social de la niñez –cambiante y fluctuante–, aquel que asocia esta fase como “la etapa más feliz de la vida” o “de la inocencia”. Estos niños y niñas que quedan fuera de este imaginario, son justamente los que conviven con una serie de carencias estructurales que les dificultan el acceso a sus derechos.

En especial en la Argentina, al momento de reflexionar respecto de políticas y estrategias de acción dirigidas a la infancia, no resulta apropiado considerarlas como un todo, a través de pautas generales o universales. La extensión territorial del país, los contrastes económicos y culturales, las diversas zonas geográficas y las distintas posibilidades de acceso a los conocimientos científicos y tecnológicos son aspectos que dificultan la realización de un análisis genérico, al mismo tiempo que señalan la necesidad de tomar en cuenta las diferencias.

La brecha entre quienes viven en condiciones adecuadas para su desarrollo y aquellos que no cubren sus necesidades elementales es grande y se profundiza cada vez más. La misma será difícil de acortar si no se toman medidas efectivas que optimicen las condiciones de vida de los niños y niñas con derechos vulnerados. En ese sentido, la calidad de atención de la infancia es un instrumento válido para garantizar un comienzo más justo y equitativo, favoreciendo con ello, entre otras cosas, las oportunidades y posibilidades de acceso y permanencia en sus itinerarios educativos.

## **I.2. El marco legal internacional y nacional**

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, declarada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en noviembre de 1989 –adoptada por nuestra Constitución Nacional de 1994–, marca un hito histórico en la defensa de los Derechos Humanos de los niños, niñas y adolescentes. Dos ideas fuerza recorren su contenido:

- Los niños son sujetos plenos de derecho, merecedores de respeto, dignidad y libertad.
- Los niños necesitan cuidados, lo que supone que por su condición particular de desarrollo, además de todos los derechos que disfrutaban los adultos, necesitan también protección y cuidados específicos, incluso la debida protección legal.

Se remarca así el derecho de los niños y niñas al cuidado y protección de una familia, en el seno de relaciones humanas respetuosas, a participar de

espacios sociales de interacción con otros niños y adultos, a asistir regularmente a la escuela y a sentirse plenamente integrados a esa institución.

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño incorpora el enfoque de la protección integral, el cual debe implementarse a través de políticas, programas y proyectos que garanticen su derecho a desarrollarse “hasta el máximo de su potencial”. En ese marco, la intervención para garantizar el desarrollo infantil requiere de la coordinación de acciones a diferentes niveles, orientada a mejorar la calidad del cuidado familiar así como el acceso de las familias a recursos, conocimientos y servicios básicos de calidad.

La Convención significó un cambio importante en la forma de concebir a la infancia y su relación con el Estado, con la familia y con la comunidad. Implicó cambiar la mirada sobre los niños y empezar a reconocerlos como ciudadanos con derechos y con la capacidad de exigir y demandar el cumplimiento de esos derechos, como actores importantes de la vida social, que opinan y toman decisiones y a quienes, por su condición de sujetos en desarrollo, se les brinda una protección integral especial. Establece además que el Estado, a través de políticas públicas universales, debe ser el garante de los derechos humanos de los niños.

Este instrumento internacional deja en claro que la situación socioeconómica nunca puede dar lugar a la separación del niño de su familia y obliga a los organismos del Estado a “oír” a los niños y niñas y a sus padres para incluir al grupo familiar en programas de apoyo de salud, vivienda y educación. En este sentido, se está actualmente en una delicada transición hacia un nuevo tiempo en el que las políticas públicas universales primen sobre la judicialización de la pobreza.

En este punto, merece aclararse que en Argentina, con la aprobación de la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, promulgada por el Poder Ejecutivo el 26 de octubre de 2005, se dejó “formalmente” atrás la Ley Agote del “Patronato”, un régimen que durante un siglo convirtió cualquier problema social de los niños en una cuestión judicial. No obstante, por el momento, se trata especialmente de un giro normativo y discursivo que no se refleja de manera directa en modificaciones de las prácticas en las instituciones que trabajan con la infancia –una evidencia de esto es que aún hoy existen más de 19.000 niños y niñas institucionalizados.<sup>2</sup>

En esa misma línea, en la Sesión Especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas a favor de la Infancia de 2002, los dirigentes de un número importante de países establecieron compromisos, entre los que figura: “Formular y aplicar políticas y programas nacionales de desarrollo del niño en la primera infancia para promover su desarrollo integral (físico, social, emocional, espiritual y cognitivo)”.<sup>3</sup>

2. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Secretaría de Derechos Humanos. Privados de Libertad. Situación de Niños, Niñas y Adolescentes en la Argentina. Argentina Julio 2006.

3. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) Un mundo apropiado para los Niños y Niñas, julio 2002.

### I.3. El Contexto y la situación de la infancia

En la Argentina viven más de 12.200.000<sup>4</sup> niños, niñas y adolescentes, quienes se vieron más afectados por los vaivenes económicos que padeció el país en los últimos años. Fue relevante el crecimiento inusitado de la pobreza que se aceleró a finales de la década del '90 y estalló a comienzos de este milenio donde la mitad de la población nacional se encontró bajo la línea de pobreza y más de una cuarta parte se sumergió bajo la línea de indigencia.

Las cifras dan cuenta de esta situación y nos interpelan: seis de cada diez niños argentinos son pobres<sup>5</sup>. Esto quiere decir que no reciben atención médica de calidad, no cuentan con recursos suficientes para vestirse y para viajar, viven en viviendas precarias, muchas veces hacinados, sin servicios básicos de agua potable, cloacas o gas. Aún más preocupante, dos de estos niños son indigentes: apenas alcanzan a alimentarse para sobrevivir.

En este contexto transitan “las infancias” de Argentina, en un camino de múltiples ausencias y carencias en el cual gran parte de sus derechos se ven vulnerados: la educación, la salud, la familia, la identidad, la participación, por nombrar algunos pilares fundantes de su desarrollo integral pleno. La realidad y el contexto que marcan sus primeros años dejan huellas materiales y simbólicas en el resto de sus vidas.

No casualmente los sectores más pobres de nuestra sociedad son los que se enfrentan a menudo con procesos que dificultan la enseñanza/aprendizaje, que condicionan el éxito o fracaso educativo. La inequidad social convierte a la escuela en espacio ajeno y hostil, que profundiza la brecha entre los niños con el derecho al acceso y permanencia en la educación formal vulnerado y aquellos que cuentan con los recursos suficientes para encontrar en la escolaridad mejores oportunidades.

Es sabido, entonces, el impacto de la situación socioeconómica de las familias en las posibilidades de desarrollo integral de los niños y las niñas; aquellos que viven en los hogares de sectores vulnerados son quienes ven más dificultado su acceso a mejores oportunidades educativas y de un desarrollo pleno de su potencial, generándose una espiral de reproducción de la pobreza en las sucesivas generaciones. Justamente, de lo que se trata es de romper esa espiral mediante intervenciones comprometidas y de calidad.

En este aspecto, deben tenerse en cuenta las relaciones muy directas existentes entre la macroeconomía y la inequidad en los ingresos de los hogares, así como entre las políticas o programas sociales públicos y privados y la situación de las familias y la crianza y educación de sus hijos. En tal sentido, los programas nacionales de transferencias dinerarias, así como

4. UNICEF, Estado Mundial de la Infancia 2006: Excluidos e invisibles. Noviembre 2005

5. Datos obtenidos por UNICEF para 2006 sobre la base de la Encuesta Permanente de Hogares del INDEC.

los programas de corte asistencial –en particular los de entrega de alimentos bajo sus diversas modalidades– han permitido paliar los peores momentos y circunstancias consecuentes de la debacle post salida de la convertibilidad y la inmediata devaluación en el año 2001. Sin embargo, no pueden obviarse algunos efectos que esas políticas y sus modalidades de implementación tuvieron en las concepciones y las prácticas de buena parte de los hogares en situación de pobreza.

La pobreza, la desocupación y las diversas formas de precarización laboral constituyen aspectos centrales en la caracterización de la exclusión social, no sólo por lo que significan en términos de generación de ingresos familiares, sino porque “aportan su contribución en la generación de personalidades y comportamientos desintegrados y desintegradores. La experiencia de desempleo prolongado, la sensación de inestabilidad, la ausencia de futuro asegurado, generan una sensación de impotencia y una destrucción de las defensas psicológicas.”.... “Las condiciones de vida de la exclusión hacen estragos en el proceso de construcción de la subjetividad de los niños y jóvenes. Para muchos de ellos se ha roto el lazo entre el presente y el futuro, ya que la ambición de dominar prácticamente el porvenir de hecho es proporcional al poder efectivo que se tiene sobre el mismo presente”.<sup>6</sup>

Intervenir en este contexto es operar en un escenario complejo. El desafío es entonces para el OEC, promover y acompañar estrategias de articulación a nivel local que pongan su acento en generar acciones para atender situaciones de vulneración de derechos socio-educativas de sus niños y niñas; posibilitar la gestión asociada y la construcción de espacios de trabajo colectivos y conjuntos que se consoliden como referentes locales de la infancia; con capacidad de actoría social para incidir en la definición de políticas públicas vinculadas a ella.

#### **I.4. El desarrollo integral de los niños y niñas; trama de actores e instituciones**

El desarrollo infantil es más que crecer, se trata de un proceso de cambio en el cual el niño aprende a hacer frente a niveles cada vez más complejos de movimiento, pensamiento y relación con los otros.

En este sentido, los cinco primeros años de vida constituyen un período fundamental en la constitución del ser humano y su subjetividad. En esa etapa vital se llevan a cabo importantes procesos de maduración y aprendizajes que le permite interactuar y comprender el mundo circundante. Asimismo, la intervención activa de los adultos –tendiente no sólo a satisfacer las necesidades fisiológicas del niño, sino también a establecer vín-

6. Bourdieu, P. (1997)  
*Meditations Pascaliennes*,  
París.

culos de contención y una adecuada comunicación– es fundamental para la concreción de los aprendizajes que van a posibilitar el desarrollo integral de sus potencialidades individuales y su inserción social.

En general, es reconocido que el desarrollo es un proceso que comienza antes del nacimiento y perdura durante toda la vida; en los comienzos le cabe a la familia y sobre todo a la madre o el referente adulto que asuma esa función, un papel trascendente. En este esquema, se reitera que cualquier intento por mejorar las circunstancias en que se desarrollan los niños requiere involucrar cada vez más a las familias en la educación de sus hijos, ya que las influencias más significativas, constantes y duraderas provienen de ellas.

Asimismo, desde el campo de la salud, numerosas investigaciones señalan que en los primeros años de la infancia las experiencias y las interacciones con la madre, padre, miembros de la familia y otros adultos referentes influyen sobre la manera en que se desarrolla el sistema cognitivo del niño y tienen consecuencias tan importantes como las de otros factores, entre ellos la nutrición, la salud y un medio ambiente adecuado. Pese a que otros estudios recientes<sup>7</sup> llaman la atención acerca de la ductilidad y plasticidad del cerebro durante todo el ciclo de la vida, esto no invalida la preocupación por los procesos adecuados de promoción del desarrollo infantil en los tres primeros años, aunque también pone un alerta acerca de no descuidar las etapas subsiguientes de la infancia, como oportunidades para el desarrollo integral, en particular, el de la inteligencia.

Los contextos en que se desarrollan los niños y niñas de Argentina son preocupantes si se consideran las oportunidades para el desarrollo temprano de la niñez en situación de pobreza. En un país con inequidades sociales como las actuales, promover el desarrollo infantil integral contribuye a construir sociedades más justas desde los inicios de la vida.

Tomando como base los criterios que orientan la perspectiva del Desarrollo Infantil Temprano<sup>8</sup>, existe consenso en que debe reconocerse la importancia y el efecto conjunto del desarrollo físico, cognitivo y emocional. En este sentido, los esfuerzos para apoyar el desarrollo integral de los niños y niñas dependen fundamentalmente de:

- Una madre saludable que reciba adecuada alimentación, cuidado prenatal y atención a sus necesidades durante el embarazo.
- Un parto seguro, con apoyo y cuidado obstétrico apropiado.
- La lactancia materna inmediata y exclusiva para facilitar la interacción intensa y el vínculo madre-hijo.

7. John T. Bruer, El mito de los tres primeros años. Una visión del desarrollo inicial del cerebro y del aprendizaje a lo largo de la vida. Paidós, 1999.

8. Conferencia Mundial sobre Desarrollo Infantil: Inversión en el Futuro. Banco Mundial. Atlanta, Georgia, Estados Unidos, 1996. Principios respaldados por UNICEF y OMS.

- La introducción oportuna a la alimentación regular.
- Alimentación sana y provisión de micro nutrientes apropiados.
- El cuidado preventivo y básico de la salud de manera oportuna y apropiada.
- Contar con protección y afecto, una interacción cuidadosa con toda la familia, remarcando la relevancia de la figura paterna y otros adultos, incluyendo juegos apropiados para la edad.
- Estar en un ambiente seguro, estimulante y respetuoso (por ej. ser llamados por su nombre)
- La protección contra accidentes y otros peligros ambientales, incluyendo el acceso a agua potable e instalaciones sanitarias.
- Tener posibilidades de desarrollar su curiosidad, su imaginación, su capacidad de expresión.
- La interacción con compañeros de su edad, con cuidado adulto y supervisión adecuados, en un ambiente que conduzca al aprendizaje y al fomento de relaciones positivas con los compañeros.
- Una matrícula oportuna en la escolaridad obligatoria, para la adquisición de las habilidades propias de la edad.
- Espacios comunitarios que se constituyan como ambientes favorables para el desarrollo infantil pleno.

### **Trama de actores e instituciones**

Un entorno físico y humano empobrecido pone en dificultades el desarrollo pleno de los niños y niñas. En Argentina, el 58% de los niños menores de 5 años viven en hogares pobres y el 26%, en hogares por debajo de la línea de indigencia. De modo que 6 de cada 10 niños tienen derechos vulnerados por carecer de un ámbito suficientemente protector y estimulador.

Vale reiterar que los niños experimentan la pobreza no solamente a través de la falta de ingresos de sus padres, sino fundamentalmente debido a un entorno social y comunitario que no es propicio para su desarrollo. Por ello, aunque aumentar los ingresos de los hogares es un objetivo deseable, resulta insuficiente para mejorar las condiciones del entorno que requieren los niños para un desarrollo integral.

Como se expresó anteriormente, el concepto de desarrollo infantil integral incluye, de modo interdependiente, la supervivencia, el crecimiento y el desarrollo de los niños. Es en el ámbito familiar donde se les provee el cuidado, se les brinda afecto, se los estimula y se les transmiten los valores acordes al contexto cultural familiar.

En relación a este aspecto, resultan importantes las políticas públicas y programas de apoyo a las familias con abordajes multidisciplinarios e intersectoriales, ya que incrementan las oportunidades para que los niños logren mejores posibilidades de desarrollo.

La atención, en cantidad y calidad, que el niño nacido biológicamente sano reciba en cuanto a sus necesidades de afecto, seguridad, alimentación y conocimientos, definirán en gran medida la cualidad de su desarrollo y sus posibilidades futuras de aprendizaje. Sin desconocer el peso de las condiciones biológicas con las que se nace, el proceso de desarrollo adquiere desde su inicio un carácter social, ya que el niño necesariamente debe vincularse con un “otro” que interprete sus necesidades; sin ese otro capaz de traducir sus demandas y darles respuestas adecuadas, el recién nacido no tiene posibilidades de subsistencia. Asimismo, si a los dos o tres años un niño pregunta y no se responde a su indagación o se lo calla frecuentemente, se le está cercenando su curiosidad, su deseo de saber, su capacidad de problematizar y construir conocimiento, con lo cual decae su potencial de desarrollo<sup>9</sup>.

Las características que adquiera ese proceso dependerán entonces, no sólo de las familias, sino de las intervenciones que realiza el Estado y las organizaciones de la sociedad civil, a través de sus instituciones –salud, educación, desarrollo social– en tanto esas intervenciones sean efectuadas adecuadamente, en el momento oportuno y en forma conjunta con las familias y otros actores comunitarios.

Así, se parte de la convicción de que no existe posibilidad de equidad social sin una oferta suficiente y calificada de servicios integrales destinados a la infancia, con énfasis en lo educativo. Esto resulta crucial para los niños y niñas con derechos vulnerados y para aquellos en una situación familiar menos favorecedora de un desarrollo pleno-integral.

A través de lo dicho, se desprende que la concepción de integralidad en relación al concepto de desarrollo infantil, tiene 2 ejes: por un lado, el reconocimiento de la complejidad del proceso en sí mismo que incluye en forma interdependiente el desarrollo de la capacidad intelectual, del plano socio-afectivo, del lenguaje verbal y no verbal y de la capacidad motriz y por otro, la complejidad de las modalidades de intervención que deben orientarse tanto a la población infantil en forma directa,

9. Documento de trabajo del Área Desarrollo Infantil de la Unidad Coordinadora de Programas Materno Infantiles y Nutricionales. Ministerio de Salud. Buenos Aires, 2000.

como a las familias, a las instituciones sectoriales (sobre todo las de educación, salud y justicia) y a las organizaciones de la comunidad o sociales.

Las políticas y programas sociales actualmente en curso parecen estar encaminadas en esa dirección, al menos en lo discursivo. Sin embargo, especialmente para la población infantil con derechos vulnerados, persiste una fragmentación de las propuestas de intervención o proyectos, que no dan cuenta de la integralidad del proceso de desarrollo infantil.

Es en el sentido apuntado, que la idoneidad de los recursos humanos o de los adultos responsables incluidos en los proyectos orientados al desarrollo infantil, sea de importancia crucial. Vale decir que aquellos que están en contacto directo con los niños deben contar con un perfil de formación, actitudinal y de experiencia que en cada caso debe explicitarse y constatarse.

Al cuadro de situación descrito debe agregarse otro tipo de problemáticas. En efecto, para producir cambios en las estrategias de atención de los niños pequeños es necesario reconocer y relevar las representaciones que cada sociedad, cultura y época histórica tienen sobre la infancia. Éstas se expresan en las *relaciones y dinámicas intrafamiliares* (expectativas y aspiraciones, comunicación entre los progenitores y sus hijos, formas de estimular, motivar, premiar, coaccionar, castigar), en las *interrelaciones de la población hacia la infancia* (percepciones, actitudes y representaciones sociales de los adultos hacia la etapa de la niñez, hacia los problemas de los niños y niñas y hacia las formas de afrontar socialmente dichos problemas), *las interrelaciones que se establecen entre las familias y las distintas ofertas estatales*, sobre todo las de salud y educación (el rol más o menos intenso de contención y apoyo que cumple el equipo de salud, los valores compartidos entre éste y la población sobre la crianza y el desarrollo de los niños, la tensión entre los saberes y prácticas de las familias y los enfoques educativos y de salud) y *las imágenes y pautas de relación que se modelan a través de los medios de comunicación social* (imágenes que privilegian para el público infantil, actitudes que mantienen hacia los niños como consumidores, valores que transmiten a los niños y las niñas)<sup>10</sup>.

10. Mónica Rosenfeld. La crianza del niño pequeño. Documento de trabajo preparado para la Unidad Coordinadora de Programas Materno Infantiles y Nutricionales. Ministerio de Salud. Buenos Aires, 2001

Es así que concebimos al niño y su entorno como una unidad de análisis interdependiente, en la cual el desarrollo es producto de una construcción intersubjetiva resultado de la interrelación establecida entre sus propias posibilidades, su mundo físico y sus vinculaciones sociales. En este sentido, desde la Iniciativa OEC pretendemos promover y apoyar espacios adecuados, legitimados y validados de atención y educación de la infancia.



## II. LAS COMUNIDADES COMO ESPACIOS DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

A modo de ir aprehendiendo el concepto dinámico y complejo de infancia, desarrollado en el primer punto, y en vistas a focalizar campos de intervención, desde la Fundación Arcor se han reconocido procesos centrales en la construcción de la niñez y estructurantes para la vida del sujeto; crianza, socialización y escolaridad.

Estos procesos no son rígidos sino, por el contrario, son flexibles y sus límites permeables. Cada uno de ellos tiene distinto peso relativo en las etapas del desarrollo integral de los niños y niñas y en su entrelazamiento conforman un *continuum* inseparable. Reconocemos que el proceso mismo de socialización acompaña a los dos restantes en tanto concepto inclusor de la crianza y escolaridad. Sin embargo, reconocer ciertas especificidades, consideramos aporta al diseño de intervenciones apropiadas y pertinentes en el marco de la Iniciativa.

A continuación, se presentan dos de los procesos mencionados: “crianza y escolaridad” y la conexión permanente con la socialización.

### II.1. La crianza y la socialización; la importancia de los espacios comunitarios

“Se le habla a otro para ofrecer la existencia”  
(Aristóteles)

En la teoría sociológica han existido profundas discusiones acerca de si el individuo es pura construcción social o si, al revés, la sociedad es producto de la obra de los individuos, constructores de la misma. Como tantos, ese es un falso dilema, pues en realidad hay partes de verdad en ambas vertientes de pensamiento: el ser humano es un producto social e histórico, pero también es propulsor de cambios e innovaciones que reorientan el sentido de la historia en forma inesperada. De modo tal que el proceso de socialización debe mirarse en sentido bidireccional.

Reconocido ese carácter de influencia mutua –individuo/sociedad– es innegable la fuerza de lo social, que marca límites y condiciona la acción de los individuos.

El proceso de socialización, entendido como la asunción o toma de conciencia de la **estructura social** en la que un individuo nace, se realiza a través de los **agentes sociales**, es decir, las instituciones e **individuos** representativos con capacidad para transmitir e imponer los elementos culturales apropiados. Los agentes sociales más significativos son la **familia**<sup>11</sup> y

11. En el concepto de familia vinculamos no sólo la relación de lazos consanguíneos y parentales, sino también al hogar como unidad de residencia y el de unidad doméstica como grupo de personas que combinan capacidades y recursos y se comprometen para subsistir en la vida cotidiana.





Fotos páginas 14 y 15: Acto de inauguración del Centro Cultural La Usina en la localidad de Villa del Soto, Córdoba, en el marco del proyecto que se desarrolla en esa localidad.

la **escuela**. Por lo general, se distingue la *socialización primaria* que se desarrolla en el seno de la familia, donde los niños y niñas adquieren las primeras capacidades intelectuales y sociales y que resulta crucial en la constitución de su identidad, de los procesos de socialización secundaria, que se desarrolla en los establecimientos educativos donde se obtienen las competencias específicas, más abstractas y definibles. Sin embargo, esto no implica que los efectos de la *socialización secundaria* sean menos duraderos o influyentes; a través de los mecanismos de **control social**, éstos pueden resultar internalizados tan efectivamente como los adquiridos en la infancia.

Por lo antedicho, en conexión con la crianza se gestan los primeros **procesos de socialización**, es decir aquellos por medio de los cuales los individuos se convierten en sujetos sociales, inmersos en un contexto social con notas a la vez universales y específicas. Se verifica una articulación acompasada entre el mundo íntimo, el mundo privado y el mundo público. Muchos niños no transitan esta experiencia armónicamente, sino que ingresan abruptamente al territorio público, carentes de transiciones o protecciones.

Diversos espacios en las comunidades se convierten en potenciales motores de socialización de los niños y adolescentes, ya sea en sentido positivo como negativo. Escenarios cotidianos como las esquinas o la calle con sus múltiples incertidumbres, configuran tempranamente espacios de socialización. Es por ello, que la inclusión en ámbitos de pertenencia con sustento comunitario y con participación de padres, profesionales o referentes sociales valorados en la comunidad, colabora enormemente en el tránsito saludable por diversas experiencias. De allí la relevancia de identificar la emergencia de nuevos espacios comunitarios y sociales, en los que las realidades de los niños se contemplen y canalicen, y de valorizar los espacios naturalmente surgidos o deliberadamente contruidos para la socialización, la recreación y la educación.

Los clubes, la pertenencia a grupos de pares con actividades recreativas o comunitarias, la adhesión a determinados grupos musicales y la concurrencia a festivales, por citar sólo algunos ejemplos, forman parte de entornos inmediatos y accesibles hoy día para los niños y adolescentes. Se constituyen en espacios identificatorios nuevos y “propios” que los habilitan para tomar distancia de lo familiar, pasando de la endogamia a la exogamia.

Se considera pertinente, en este sentido, una aproximación al concepto de “**ambiente favorable**” entendido como estructuras de oportunidad. Dicho de otra manera, como el conjunto de condiciones estructurales e institucionales (económicas, sociales, culturales, políticas) y de actores que favorecen la acción colectiva de las comunidades<sup>12</sup>.

12. Documento de trabajo “Ambiente favorable para el Desarrollo de Base”

–Fabio Velásquez, Esperanza González– se menciona la idea estructuras de oportunidad en la medida en que sus componentes permiten una acción colectiva cuyo objetivo principal consiste en mejorar las condiciones de vida de un grupo y/o comunidad. Esto pasa necesariamente por la suma de esfuerzos, por la definición de referentes compartidos, por la actuación en escenarios públicos y, en no pocas ocasiones, por la relación con el sistema político y el Estado.

Sin lugar a duda, la idea de trabajar en la construcción de ambientes favorables se liga con los procesos de crianza y socialización de los niños y niñas que se desarrollan en sus comunidades.

En tanto, el desarrollo de estos ambientes requiere de por sí, un fuerte compromiso entre el Estado, organizaciones de la sociedad civil, sector privado, es decir, de los múltiples actores intervinientes en una comunidad.

## II.2. Socialización y escolaridad

**“Educar a los más pequeños significa hacer lugar a los nuevos, a los que recién han llegado y a los que aún están por venir (...).**

**Educar a los más pequeños significa una disputa entre el presente para configurar otros futuros.”**

**Patricia Redondo**

La socialización implica el proceso mediante el cual los individuos pertenecientes a una sociedad o **cultura** aprenden e interiorizan un repertorio de **normas, valores** y formas de percibir la realidad, que los dotan de las capacidades necesarias para desempeñarse satisfactoriamente en la **interacción social**. Puesto que las habilidades intelectuales y emocionales se adquieren a través de actividades interactivas, numerosas corrientes **psicológicas** y **filosóficas** sostienen que la **identidad** individual —el concepto y percepción que la persona tiene de sí misma, sus modelos cognitivos y sus impulsos emotivos— es en gran medida resultado de la socialización.

Este aprendizaje previo a la escuela —“socialización”— se produce inconscientemente, de modo inadvertido y espontáneo. Es un proceso de educación basado en una pedagogía no formalizada, presente en todas las prácticas sociales en las que los niños y niñas participan desde su nacimiento<sup>13</sup>. El proceso de conformación del sujeto en su etapa inicial es un proceso de construcción de identidad, que enfrenta al niño con la necesidad de proveerse de la misma, y que requiere, como antes se señaló, de un fuerte lazo afectivo con sus adultos de referencia.

En este sentido, la escuela —en tanto experiencia educativa formal— requiere entonces de la presencia y eficacia de una “educación primera” para el desarrollo integral del niño.

Por tanto, la incorporación a la escuela como espacio institucionalizado de socialización y públicamente legitimado de transmisión, implica pensar no sólo en las herramientas cognitivas que el niño va a necesitar para moverse en dicho espacio, sino también en aquellas herramientas sociales que le van a posibilitar moverse en un ámbito institucional diferente.

El ingreso al primer grado y el tránsito entre ciclos son momentos complejos, en los que es preciso apoyar especialmente a los niños para que no se produzcan quiebres en sus trayectorias educativas.

13. Tenti Fanfani, E (2002) Socialización. Instituto Internacional de Planeamiento para la Educación, (IPE), Buenos Aires.

El concepto de **clima educativo** y su relación con la socialización adquiere especial relevancia en este marco, ya que apunta a identificar cuál es el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño pueda transitar exitosamente sus itinerarios formativos en la institución escolar.

Entender la noción de clima educativo implica una construcción social que trasciende al sujeto y su familia, y abarca a nuevos actores e instituciones. En términos sintéticos, refiere que la familia, la comunidad y la escuela son instancias fundamentales cuando se trata de estimular capacidades para el desarrollo integral y la generación de oportunidades educativas para los niños y niñas. De este modo, cada uno de estos agentes desde lo pequeño, lo cotidiano, pueden aportar elementos concretos y simbólicos para la construcción de un espacio propicio para el pensamiento, la reflexión y, así, la apropiación y generación de nuevos conocimientos.

### II.3. La comunidad como espacio de oportunidades educativas

La experiencia desarrollada en distintos Programas<sup>14</sup> desarrollados por la Fundación Arcor, da cuenta de que la estructura del sistema educativo y las relaciones entre sus unidades son de carácter jerárquico y piramidal; los vínculos se han establecido más hacia el interior del sistema, que con sus contextos; asimismo, existe una segmentación importante según los niveles educativos, con pocos vasos comunicantes que conecten, por ejemplo, el nivel inicial o la escuela primaria; dado ese carácter endógeno y segmentado, los vínculos que tradicionalmente mantienen los establecimientos educativos con las comunidades en los territorios donde se alojan, han sido mínimos hasta hace pocos años, en que el proceso va tímida y gradualmente revirtiéndose.

En este contexto, el OEC con las ideas fuerzas de “ambiente favorable” y “clima educativo” pretende instalar bajo la visión de “comunidad como espacio de oportunidades educativas” una lógica de trabajo integral y convocante –integrador– frente a la situación educativa de la infancia.

La palabra comunidad, desde el sector de educación y en una perspectiva histórica, ha sido frecuentemente utilizada seguida por un adjetivo: *comunidad educativa (o escolar)*, significando con ello el conjunto de relaciones que en cada escuela establecen los docentes, las autoridades, los alumnos y sus familias. Sin embargo, en los últimos años viene reconociéndose que la escuela (o un conjunto de escuelas) se ubica/n en un territorio donde reside un grupo humano que comparte no sólo esa base geográfica sino una cierta identidad que tiene que ver con una historia, un conjunto de representaciones, aspiraciones y problemas en común.

14. Programas: “Mi Escuela Crece”; “Creciendo con Mi Escuela”; “Apoyo a la Educación Inicial”; Iniciativa “Juntos por la Educación”

Los planteos programáticos que hoy día toman lo local/territorial, es decir, la comunidad, como foco de intervenciones educativas (más allá del establecimiento) interpelan fuertemente a la institución escolar, forzándola a emerger de aquella tradición endógena, trascendiendo su carácter de eslabón en una cadena homogénea cuya función era, justamente, homogenizadora, para manejarse en la incertidumbre de lo diverso, frente a problemáticas que poco tienen que ver con los contenidos curriculares y las tradicionales metodologías pedagógicas.<sup>15</sup>

Las comunidades forman parte del entorno más amplio en el que crece un niño e influyen su desarrollo. A medida que crece, comienza a interactuar con otros adultos y a socializar con sus pares en el barrio, en el centro de cuidado infantil, en la escuela. Este crecientemente complejo mundo de interacciones es importante para su desarrollo y, siempre que sea posible, debería ser promovido, mantenido y fortalecido.

Es el espacio social local lo que constituye el lugar de la palabra y los intercambios, de los acuerdos y controversias, de la materialización de los resultados, del hacer mancomunado. Es en este sentido que se hace referencia a la comunidad: sujetos que recorren espacios comunes en la vida cotidiana y sus complejas alternativas, relaciones que conectan desde lo distinto y aún desde lo contradictorio. Por ello es que resulta necesario construir comunidad, recuperando y redefiniendo en ese proceso aquellos significados y prácticas convocantes en torno a la niñez y la educación. La comunidad es un arduo proceso de construcción siempre provisorio y contingente, que necesita de permanentes redefiniciones y concertaciones explícitamente trabajadas.

En este sentido, la comunidad no es algo dado ni preexistente al desarrollo de proyectos, es el resultado del esbozo de visiones de futuro compartidas, del trabajo solidario en torno a objetivos comunes, del aprendizaje colectivo acerca del valor del trabajo solidario y del sentimiento de orgullo por acceder a logros gracias a la existencia de la acción colectiva.<sup>16</sup>

Desde esta perspectiva, se trata de promover espacios de “gestión local asociada” que miren a la infancia desde una perspectiva de derechos y donde primen la corresponsabilidad comunitaria, la institucionalidad de políticas locales, la articulación de actores, y –en el modo que veníamos acuñando– que generen ambientes favorables.

Esto demanda una tarea de doble dimensión: por un lado, construir comunidad en el seno de contextos heterogéneos y fragmentados y, por el otro, refundar lo común haciendo lugar a los niños, a su educación y a sus oportunidades de integración plena en la vida local. Esto supone promover las articulaciones locales, la sinergia entre instituciones y actores diversos, el debate participativo y la elaboración de proyectos de acción concreta.<sup>17</sup>

15. Tenti fanfani, Emilio; Notas sobre escuela y comunidad. IIPE / UNESCO, Buenos Aires, 2004.

16. Fundación Arcor –Informe de Actividades 2004.

17. Fundación Arcor –Informe de Actividades 2003.

Reconocer a la infancia como una construcción social que ha ido tomando diferentes formas y contenidos a lo largo de la historia, donde las distintas concepciones políticas, sociales y culturales se entrecruzan, plantea un desafío a la imaginación y permite aportar a una nueva forma de pensarla, entenderla y actuarla.

La idea de construcción socio-histórica abre las puertas al cambio y al crecimiento, y compromete a los distintos actores sociales en su conjunto a trabajar en pos de una sociedad con más oportunidades para la infancia.



### III. GESTIÓN LOCAL ASOCIADA

#### para las oportunidades educativas comunitarias

#### III.1. Gestión Asociada y Gestión Local Asociada

En el documento, ya se recorrieron dos pilares básicos de la Iniciativa; la infancia como categoría socio-histórica y su abordaje integral, y el eje de oportunidades educativas, por lo que en este punto, se abordará el tercer eje fundamental, que es conceptual en sí mismo porque lleva aparejado un modo de concebir a los sujetos, a las instituciones y sus potencialidades de articulación, pero también es un eje que pretende ser –para el OEC– orientador de las prácticas. En este sentido, la Gestión Local Asociada es visualizada como una estrategia para la intervención en el espacio comunitario.

18. Integrados por funcionarios gubernamentales de distintas jurisdicciones y reparticiones de los cuerpos Ejecutivos o Deliberativos, pertinentes a la temática a tratar; y miembros de organizaciones sociales, instituciones, ámbitos académicos, colegios de profesionales, cámaras, redes u otras formas de organización social, y otros también pertinentes a la temática a tratar; y en general pobladores afectados por la problemática a tratar.

19. Poggiese, H. (2000). Planificación participativa y Gestión asociada. Boletín Redes PPGA; Buenos Aires.

Suele denominarse *gestión asociada* (LOCAL) a modos específicos de planificación y de gestión realizados en forma compartida entre organizaciones estatales, organizaciones de la sociedad civil y del mercado. El supuesto es que la conformación de escenarios de planificación-gestión mixtos<sup>18</sup>, intersectoriales, interdisciplinarios, pluripartidarios, que interactúan bajo reglas de juego explícitas, generalmente consensuadas y conocidas por todos, donde se construyen nuevas prácticas, un nuevo conocimiento a partir de los saberes e ignorancias de todos los que participan, generan una nueva cultura de lo político, de lo público y de lo social. Allí “se preparan las decisiones” que serán adoptadas por los funcionarios responsables, ampliando la base en la toma de decisiones, es decir, contribuyendo de ese modo a fortalecer y profundizar la democratización en la toma de decisiones.<sup>19</sup>

Los procesos de gestión asociada constituyen un espacio de articulación entre los ciudadanos, los gobernantes y otros sectores sociales, tendientes a superar la tradicional relación Estado/Sociedad/Mercado atravesada por enfrentamientos políticos, ideológicos y por concepciones distintas o

contrapuestas en torno a los modelos de acción necesarios para promover el desarrollo y solución de los problemas. Las decisiones que se adoptan en un marco de gestión asociada son de por sí de concreción más viable y cuentan con mayor sustentabilidad en el tiempo que las decisiones tomadas en forma vertical o desde un solo actor, por más que el mismo detente la “autoridad” en el campo respectivo.

En función del carácter transformador que se adjudica a la gestión asociada en temas de la política social, como “procesos de articulación intencionalmente encaminados”<sup>20</sup>, el Estado debe dejar de lado sus tendencias endógenas, jerárquicas, piramidales y burocráticas<sup>21</sup> para adoptar modalidades “heterárquicas”, donde los vínculos adquieren notas más flexibles y horizontales, más distributivas de cuotas de poder hacia los actores que se incluyen en el escenario asociativo. A la vez, los actores de la sociedad civil deben asumir responsabilidades inherentes al ejercicio de ese poder, pero sin descuidar su identidad y autonomía.

La gestión asociada se vincula con otros conceptos también polisémicos y emblemáticos, tales como “participación social”, “intersectorialidad”, “interdisciplinariedad” y “co-responsabilidad”.

La interdisciplina, la intersectorialidad, la multiactorialidad y la corresponsabilidad son conceptos vinculados entre sí y que tienen que ver con aunar diferentes perspectivas o puntos de vista (desde distintas disciplinas, varios sectores institucionales y actores sociales diversos) para atender y dar respuestas más integrales a situaciones multidimensionales o problemas complejos, que responden a múltiples causas.<sup>22</sup>

En este sentido, el conocimiento especializado y el desarrollo de mecanismos e instrumentos formativos de efectivización de derechos vulnerados en los niños, el diseño de acciones eficaces para el abordaje de situaciones que afectan a la niñez y la articulación con otros sectores e instituciones de la sociedad civil, organismos gubernamentales y no gubernamentales, son ejes para el trabajo en la Iniciativa OEC. Esta mirada en torno a la infancia implica necesariamente un enfoque global y una estrategia de abordaje multisectorial e interdisciplinario.

La experiencia y el aprendizaje que aporta la Iniciativa, refleja que una de las mayores dificultades es en relación a que los actores institucionales es que ellos se desempeñan –por su historia y lógicas de funcionamiento propias– en estructuras burocráticas separadas –sin apreciables vasos comunicantes que las conecten–, las cuales generan campos de interés, ámbitos de poder y de lucha política que deben ser superados –o al menos “puestos entre paréntesis”– para consensuar objetivos en común y lograr un trabajo cooperativo tendiente a su cumplimiento.

20. Cardarelli G. y Rosenfeld M.: *La Gestión Asociada: una utopía realista*. Buenos Aires, 2003. <http://www.iigov.org>.

21. Recordar lo dicho en un ítem previo acerca de las características de los establecimientos educativos, en particular los del sector público.

22. García, R. (1994): *Interdisciplinariedad y Sistemas Complejos*, en Enrique Leff (Ed.) *Ciencias Sociales y Formación Ambiental*. GEDISA, México  
Morin, E. (1994): *Epistemología de la Complejidad*, en Fried - Schnitman D. (comp): *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Es por esto que desde la Iniciativa se apuesta a la gestión asociada como estrategia que procura superar la fragmentación existente de las acciones en pro de abordajes más integrales, y desencadenar gestiones y procesos que incidan en la agenda pública local.

### III.2. Procesos y construcción de Gestión Local Asociada

No se trata de un modelo de gestión que se instala para un evento puntual, sino de una construcción gradual, de un proceso en el cual un conjunto de organizaciones y actores cooperan por una necesidad mutua, comparten los riesgos y procuran superar obstáculos a fin de alcanzar un objetivo común.

Toda alianza, para ser exitosa, debe sustentarse en un objetivo, un proyecto y en la visión de un escenario futuro mejor que el actual. Firmar un acuerdo, un convenio o un contrato no es suficiente para definir la integración, sino que la misma se alcanza y se instala progresivamente cuando permea la cultura y la gestión de cada una de las organizaciones y actores que participan en el proceso. Por lo que, nuestra lectura es reconocer que al comenzar el proceso, lo que prima en el territorio es un “potencial asociativo” que permite el “reconocimiento” del otro como actor local válido, y es en el andar del camino que recorren las organizaciones, que se visualizan componentes de “cooperación” propios de la gestión local asociada.

En este sentido, en el OEC, la “gestión local asociada” no es un requisito *a priori*, sino un proceso buscado en las comunidades. En este marco, se propone institucionalizar un escenario asociativo en el que se amplíe progresivamente el espectro de actores pertinentes, donde no falten los referentes comunitarios involucrados en la temática de infancia y educación.

Un proceso de gestión local asociada parte de dos supuestos fundamentales:

- cada actor aporta la capacidad, historia, habilidad, destreza o recurso que se convierte en su ventaja comparativa, y resulta complementaria con las capacidades y recursos de los otros actores involucrados;
- implica una mayor interdependencia entre los actores y una relación superadora de la que se esperaría en otro tipo de relación contractual.

Desde esta perspectiva, asociarse localmente implica:

- Asumir la corresponsabilidad en una tarea conjunta.

- El cumplimiento de acuerdos para el logro del propósito.
- Problemas y objetivos compartidos.
- Pensar estrategias realistas para darles solución.
- Capacidad de adaptación y flexibilidad.
- Capacidad para contribuir y desarrollar habilidades y propuestas innovadoras.<sup>23</sup>

Para concluir, se subraya la necesidad de programar estos procesos, que lejos de producirse en forma espontánea, requieren de intensas acciones de estimulación, previsión, acompañamiento y evaluación. Por esta razón, es necesario el ejercicio de una coordinación idónea<sup>24</sup> para promover la inclusión y el compromiso de todos los actores.

23. Presentación sobre “Gestión Local Asociada” –Universidad General Sarmiento– Mendoza, Nov. 2006.

24. Entendida como: capacidad técnica, profesional y política, y contar con experiencia en procesos socio-organizativos.



## IV. CARACTERÍSTICAS PROGRAMÁTICAS

La Iniciativa Oportunidades Educativas Comunitarias ha diseñado en su proceso de intervención una serie de “momentos programáticos” relacionados y articulados a través de las prácticas y conceptos expuestos en este documento.

Estos “momentos” se entrecruzan con los aspectos metodológicos de un “ciclo de proyecto” y con las tramas de relaciones de los actores que van conformando el espacio de articulación local.

Se dejará explicitado en este fascículo las características básicas de cada instancia, las que serán retomadas, fundamentadas y caracterizadas en los otros documentos que conforman esta “hoja de ruta” que pretendemos compartir.

### ● **Identificación de las comunidades**

La Iniciativa identifica, por diversos mecanismos, aquellas comunidades en las cuales sea potencialmente viable generar un espacio de articulación local entre distintos actores y la implementación de un proyecto asociado para el mejoramiento de las oportunidades educativas de los niños y niñas de esas comunidades.

### ● **Relevamiento socio-político**

En la búsqueda de la información para determinar en cada caso la viabilidad socio-política de desarrollar proyectos asociativos se cuenta con la colaboración del Asistente Técnico Local, quien elabora un informe de relevamiento en base a los siguientes aspectos: información sobre las organizaciones identificadas; antecedentes de trabajo articulado; contexto político y actor público local; situación de la infancia en esa comunidad.

### ● **Convocatoria y presentación de la Iniciativa**

Para esta instancia la Iniciativa OEC cursa una nota/invitación a las organizaciones que fueron identificadas, y se propone un primer encuentro que tiene como principales propósitos: tomar contacto directo con las organizaciones de la comunidad que están trabajando con la infancia, generar un espacio de intercambio y presentar la propuesta de la iniciativa OEC en relación a la formulación de un proyecto articulado local y la conformación de un espacio de gestión asociada.

### ● Diagnóstico comunitario

El diagnóstico es el primer análisis que se lleva a cabo en forma previa al diseño del proyecto propiamente tal. En este “momento metodológico” se busca, recopila y sistematiza la información secundaria existente, cuanti y cualitativa, proveniente de diversas fuentes y se recoge información primaria en relación a la población involucrada, a los recursos disponibles en forma real o potencial para la atención de distintas situaciones que se problematizan, así como acerca de los actores estratégicos que influyen real o potencialmente en tales situaciones. En este proceso de diagnóstico se involucran las distintas organizaciones que formarán parte del proyecto.

### ● Diseño del proyecto, evaluación y ajustes

Para emprender una intervención social, de modo de producir los cambios deseables en las situaciones que fueron problematizadas en el proceso diagnóstico, los distintos actores locales transitan un proceso interactivo de programación, que debe además quedar plasmado en un documento escrito: “el proyecto articulado local”.

La Iniciativa realiza una evaluación de las propuestas de proyectos dirigida a observar y analizar la adecuación de las mismas en relación con las líneas programáticas que promueve OEC; a mejorar la calidad de la formulación y a generar aptitudes en las organizaciones, a fin de ir instalando capacidades para una cultura organizacional basada en la lógica y la práctica de la programación / evaluación.

### ● Ejecución del proyecto

Cuando el proyecto es aprobado, los actores que formularon la propuesta se organizan para poner en acción el diseño de las estrategias y actividades que programaron. La ejecución implica la gestión no solo de actividades, sino también la negociación constante entre las distintas organizaciones que conforman el espacio de gestión asociada para el fortalecimiento de ese ámbito, para movilizar a otros actores y para la incidencia en la construcción de políticas públicas dirigidas a la infancia a nivel local.

### ● Seguimiento, Monitoreo y Evaluación

Para la Iniciativa OEC la evaluación es un proceso permanente y sistemático de análisis y reflexión participativa que permite valorar cuantitativa y cualitativamente la marcha del proyecto.

A través de herramientas diseñadas para los momentos de monitoreo y evaluación se propone mirar fundamentalmente dos ejes en los proyectos. Por un lado, el espacio de articulación de los actores que los llevan adelante, y por otro, las acciones que contribuyen al mejoramiento de las oportunidades educativas para la infancia.

### *Promoción y puesta en marcha de un Espacio de Articulación Local*

*Identificación de  
las comunidades*

*Relevamiento  
socio-político  
(potencial asociativo)*

*Convocatoria  
y presentación  
iniciativa  
(actor público  
y organizaciones  
locales).*

*ASISTENCIA TÉCNICA Y ACOMPAÑAMIENTO*

**En cuanto al proyecto articulado local**

*Diagnóstico  
participativo*

*Diseño de  
proyecto*

*Ejecución  
del proyecto*

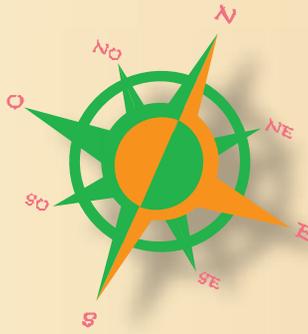
**En cuanto al espacio articulado local**

*Gestión*

*Constitución*

*Consolidación*





"Comprometidos con los chicos  
por un país más grande"



ISBN 978-987-97640-8-4 (fascículo 1)  
ISBN 978-987-97640-7-7 (obra completa)