



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Pereda, Cecilia

Escuela y comunidad. Observaciones desde la teoría de sistemas sociales complejos
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 1, núm. 1, enero-
junio, 2003, p. 0

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110110>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ESCUELA Y COMUNIDAD. OBSERVACIONES DESDE LA TEORÍA DE SISTEMAS SOCIALES COMPLEJOS

Cecilia Pereda

I. ESCUELA Y COMUNIDAD: ABORDAJES REALIZADOS, OBSERVACIONES PENDIENTES

En los últimos años, la relación entre el centro educativo y la comunidad parece estar de moda. Se hace presente en las producciones teóricas, en las investigaciones sobre su incidencia en los aprendizajes y en las variadas experiencias de intervención orientadas a su fortalecimiento.

Sin embargo, la temática de la relación entre la escuela y la comunidad se inscribe dentro del área más amplia del contexto social de la educación o de la relación entre educación y sociedad. Toda sociología de la educación, en cuanto está enmarcada en una teoría general de la sociedad, supone una concepción más o menos implícita de la relación entre educación y socialización, entre escuela y familia, entre escuela y comunidad.

En un rápido pasaje por la trayectoria reciente de la sociología de la educación pueden rastrearse diversas aproximaciones sobre el tema de la relación escuela – comunidad. A nuestro entender estas aproximaciones específicas pueden englobarse en tres grandes tipos de enfoques: aquellos que entienden la relación escuela - comunidad como *situación de encuentro en el niño de su contexto sociocultural con la propuesta escolar*; aquellos que atienden a las relaciones entre escuela y comunidad como una *relación de interacción entre referentes educativos*, por ejemplo, entre docentes y familiares; y aquellos que definen la escuela como un *actor comunitario*¹.

Los enfoques que se centran en la *incidencia del contexto familiar y comunitario de los niños en los aprendizajes escolares* suponen una relación escuela - comunidad como una situación que se resuelve en cada niño o niña en particular. El encuentro o desencuentro entre el contexto sociocultural de la comunidad y la escuela que experimenta cada niño o niña escolarizada puede resultar, según sea consistente o no, en el éxito o el fracaso educativo. No es una perspectiva de relación escuela y comunidad *per se* sino mediada por la experiencia que de esta relación tenga el niño/a, en su doble condición de hijo/a y alumno/a.

Los primeros abordajes del capital socio cultural en sociología de la educación, entre ellos cabe mencionar los de J. Coleman, prestaron atención a la relación escuela y comunidad desde esta perspectiva.

¹ Estos grandes núcleos pretenden organizar solamente con fines analíticos las concepciones de la relación entre escuela y comunidad presentes en los diferentes abordajes realizados. Resultan por tanto insuficientes como marcos resumen y demás está aclarar que no son excluyentes, pudiéndose encontrar en forma combinada.

A grandes rasgos, estos enfoques han puesto su atención sobre temas como la predictibilidad de los resultados académicos según el contexto sociocultural de los niños/as, la capacidad de manejo de las inconsistencias en cuanto a distancia sociocultural entre la escuela y la familia y la frustración de las expectativas de aprendizaje como desencadenante de manifestaciones de agresión en los centros educativos.

Por otra parte la relación entre escuela y comunidad es abordada como interacción entre referentes educativos. Dentro de la sociología de la educación esta perspectiva surge en el marco de las respuestas a los enfoques deterministas del contexto social en los aprendizajes.

En esta propuesta, la relación entre escuela y comunidad no es una situación a resolver en última instancia por el educando, sino un tipo de vínculo entre referentes educativos, ya sea entre personas, docentes y familiares, o entre instituciones, familia y escuela.

La perspectiva de las *escuelas eficaces*, centrada en la incidencia de los centros educativos en los aprendizajes y en las posibilidades de la acción escolar de modificación de las orientaciones socioculturales de los hogares, puede ser tomada como ejemplo. En ésta, la frecuencia y tipo de actividades de encuentro familia – escuela, las expectativas positivas mutuas y el tipo de vínculo entre escuela y comunidad en sentido amplio están asociados, junto a otros factores de índole organizacional, con el logro de los aprendizajes escolares. (Edmonds, 1979; Lee, Bryck & Smith, 1993)

Un tercer enfoque vendría dado por aquellos planteos que entienden al *centro educativo como un actor comunitario*. En algunas propuestas desde la concepción de las redes sociales se ha entendido que tanto la familia como la escuela pertenecen, junto a otras organizaciones sociales, a una comunidad concebida como una red de relaciones.

La comunicación, la fluidez y reciprocidad de las conexiones y la potenciación de los recursos forman parte de las redes de interconexiones de los diferentes actores comunitarios. No se trata aquí de una apertura de la *escuela a la comunidad* o de una *interacción entre la escuela y la comunidad* sino de una red de relaciones a la que la escuela, la familia y otras organizaciones pertenecen, al estar en una *misma comunidad*. (Dabas, 1998)

En el caso de la investigación y la intervención socioeducativa en Uruguay los abordajes más recientes ofrecen aproximaciones al fenómeno escuela – comunidad que combinan los tres enfoques mencionados.

Varias investigaciones de la última década han dado cuenta de la influencia del nivel socioeconómico y cultural de los hogares en los aprendizajes de los niños. Los estudios realizados por CEPAL-Oficina de Montevideo (CEPAL, 1991 y 1993) y por la Unidad de Medición de Resultados Educativos de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP/UMRE, 1996, 1997a, 1997b y 1999), dan cuenta de la determinación sociocultural de los aprendizajes alcanzados por los niños. Según estos estudios, las escuelas se distribuyen en cinco contextos según las posibilidades de apoyo a la labor escolar de los niños en los hogares. Estos contextos se pueden diferenciar claramente según el nivel educativo de la figura materna (más predeterminado por la actitud ante la escuela que por la cantidad de años de educación) y según los indicadores socioeconómicos, como equipamiento del hogar, hacinamiento, tipo de vivienda, tamaño de la familia, etc. A modo de ilustración, sólo el 21,7% de los alumnos cuyas madres habían obtenido hasta primaria completa frente a un 55,9% de los niños con madres con secundaria completa o más tuvieron resultados suficientes en las pruebas de Matemática realizadas por UMRE en 1996 (ANEP/UMRE, 1996: 16).

Estos estudios también han centrado su atención en las características de las escuelas productoras de conocimiento. Es decir, pretenden mostrar las claves organizacionales que hacen que los alumnos logren superar las limitaciones para el logro de los aprendizajes, independientemente de encontrarse en un contexto sociocultural determinado. Según estos mismos estudios, las escuelas eficaces en el Uruguay se caracterizan por la existencia de actividades y vínculos significativos entre las escuela y las familias y por “*unas relaciones entre las escuelas y las familias basada en la participación y en la recíproca valoración positiva de la cooperación alcanzada*” (ANEP/UMRE, 1999: 104). A esto hay que añadir un componente importante de este tipo de escuelas, que su clima institucional se diferencie claramente del orden social del barrio.

En lo referente a la intervención social propiamente dicha, aunque es difícil sistematizar los supuestos teóricos en dichas líneas de acción, es innegable la presencia de estos enfoques. A modo de ejemplo, han estado presentes cada vez que un técnico/a ha promovido acciones para el fortalecimiento de la comunicación entre la familia y la escuela, argumentando la pertenencia de los niños y las niñas a ambos ámbitos educativos.²

Otro tanto ha acontecido para la teoría de redes en un sentido amplio, como lógica-en-uso en las orientaciones para el fortalecimiento del trabajo en red de los centros educativos con organizaciones sociales y comunitarias. Las diversas acciones de promoción de las escuelas como actores comunitarios a potenciar en sus iniciativas y actividades para el trabajo en conjunto con otras organizaciones sociales y/o comunitarias, son un ejemplo de esta perspectiva.

Los abordajes realizados tanto en el marco de la investigación como de la intervención socioeducativa han aportado elementos sobre la incidencia de la familia y la escuela en los aprendizajes y diversas apreciaciones sobre cómo debiera ser la relación entre la escuela y la comunidad.

No obstante, en los ámbitos de intervención socioeducativa existe la sensación compartida de que no basta con el intercambio de experiencias exitosas o de las “buenas voluntades” para mejorar esta relación. Aún persiste la pregunta sobre las condiciones sociales de una relación que ha sido difícil para toda la educación a lo largo de su evolución y no sólo para los centros educativos que trabajan actualmente en situaciones de mayor pobreza socioeconómica y cultural.

Es en relación a esta comprensión de las condiciones sociales de la educación que la teoría de sistemas complejos aporta una lectura interesante. Una lectura que se centra en las características, los límites y las posibilidades de la educación como sistema social, más allá de las responsabilidades, proyectos y voluntades de los educadores.

La teoría de los sistemas sociales complejos ha resultado plena de posibilidades para la comprensión de cómo funciona la escuela, cómo funciona el sistema educativo y el científico y sus especificidades en una sociedad altamente diferenciada. N. Luhmann es un exponente ineludible de esta teoría. Permite entender al centro educativo, en su relación con la comunidad, desde su misma complejidad, y la relación entre centro educativo y comunidad como una relación de observación producida por el propio centro educativo. Plantea, además, el problema de la referencia a la aplicación y la inflación de demandas a la investigación y la planificación educativa como condiciones a tener en cuenta para los que observamos la relación entre escuela y comunidad desde otros sistemas como, por ejemplo, el científico.

² Por “técnico” nos referimos en este trabajo a todos aquellos/as que en un rol no docente intervienen directamente en los centros educativos, como por ejemplo trabajadores sociales, psicólogos, sociólogos, educadores no formales, etc.

Se presenta en el punto II un intento por explorar las especificidades con que una escuela entendida como sistema social, como organización compleja, se observa a sí misma y, por lo tanto, a su comunidad. Hace referencia a los principales hallazgos de la investigación: “¿Qué es ser una escuela para una escuela?”, desarrollada en el marco de la Licenciatura en Sociología de la Universidad de la República entre 1997 y 1999 (Pereda, 2000).

El punto III plantea cuatro problemas para la reflexión de la relación entre escuela y comunidad que refieren a los problemas de reflexión del sistema educativo consigo mismo. Es decir, los problemas que las escuelas se plantean en la relación consigo mismas como organizaciones nucleares del sistema educativo. Estos problemas de reflexión del sistema educativo como subsistema funcional de la sociedad son abordados con respecto a los hallazgos de la investigación mencionada, a preguntas que surgen desde la intervención social en centros educativos y a intentos de generalización de estas referencias en el marco de la teoría luhmanniana. Dentro de estos problemas se plantean algunos temas relativos a la relación de la escuela y la comunidad mediada por los técnicos, planificadores, investigadores y trabajadores sociales en sentido amplio, que son retomados en el punto IV.

Este artículo pretende ser una invitación a acercarse a la teoría de sistemas complejos para todos aquellos interesados en la temática de la escuela y la comunidad, tanto a nivel de la teoría como de la práctica social. La teoría de sistemas de Luhmann sitúa la teoría de la intervención en el marco de la teoría social general, en cuanto toda teoría de conocimiento, como producto social, supone una teoría de la sociedad. Cabe aclarar que no se encontrarán en este artículo recetas normativas que indiquen cómo mejorar o cómo debiera ser la intervención para una mejor relación entre la escuela y la comunidad, ya que esto excede los alcances de la teoría como producción autorreferente del sistema de la ciencia. La teoría de sistemas complejos aporta elementos para la comprensión de los condicionamientos, límites y posibilidades de la relación escuela y comunidad. Aporta elementos para comprender esta relación en su complejidad.

II. LA AUTO OBSERVACIÓN DE LA ESCUELA, UNA OBSERVACIÓN DE LA COMUNIDAD

II.1. ¿Qué es para una escuela ser una escuela?, ¿qué es para una escuela “la comunidad”?

En situaciones de consultoría con organizaciones educativas muchas veces se promueven ejercicios para la reflexión del equipo docente acerca de qué tipo de escuela son, qué escuela quieren ser o cuál es la orientación que para sus docentes tiene una escuela situada en un barrio determinado. Sin embargo, las escuelas no sólo se preguntan por lo que son o por lo que es para ellas la comunidad cuando se plantean explícitamente un ejercicio de discusión colectiva sobre este tema. En todas las actividades cotidianas de la escuela hay una definición de sí misma y de su entorno, hay una observación de sí misma que supone una observación del entorno.

Plantear el tema de las relaciones entre el centro educativo y la comunidad desde preguntas como ¿qué es para una escuela ser una escuela? o ¿qué es para una escuela “la comunidad”? supone que es posible examinar las relaciones entre el centro educativo y la comunidad en la propia escuela. Supone entender las escuelas como organizaciones educativas, como sistemas sociales complejos capaces de observarse a sí mismos y con esto, observar al entorno.

Al analizarse los sistemas complejos se producen como una unidad que se diferencia de lo que queda por fuera, el entorno. Como estas observaciones son producidas por los sistemas, se dice que son autopoéticos y autorreferentes, es decir, que se producen con respecto a sí mismos y no bajo las influencias del ambiente. Esto no quiere decir que estén cerrados al entorno. Los sistemas complejos no se “adaptan” ni se orientan en forma puntual al entorno, sino de forma estructural. Su estructura y

todo lo que producen está orientado de tal forma para poder distinguir lo propio del sistema del entorno (Luhmann, 1991; Luhmann y De Georgi, 1993).

Bajo esta perspectiva, los influjos del entorno sólo pueden acarrear consecuencias en los sistemas si su estructura se autoirrita ante éstos. Es decir, si se gatillan resonancias determinadas no por los influjos en sí mismos sino por la estructura del sistema. La observación que las escuelas hacen de sí mismas y de su entorno está condicionada por la estructura de las escuelas. Esa condición estructural de las relaciones entre escuela y comunidad, como límite y como posibilidad, es la que atendemos en este trabajo.

Las escuelas son, según esta perspectiva, un tipo particular de sistemas complejos. Son organizaciones nucleares de un sistema funcional, esto es, son organizaciones del sistema educativo. Especifican la autoobservación del sistema educativo, y la observación del entorno que esta operación supone, y a su vez, realizan una autoobservación propia como organizaciones sociales.

Según la propuesta de Luhmann es posible comprender cómo una escuela se define a sí misma si observamos cómo lo hace, es decir sus esquemas de autoobservación. Los esquemas de autoobservación no pueden ser observados por los sistemas complejos al mismo tiempo que los están utilizando. Son para cada sistema puntos ciegos, producen observaciones pero no son observables, al menos en forma simultánea, por el sistema que los está produciendo. No obstante, sí son observables por otros sistemas. A través de una observación de segundo orden, un sistema complejo, por ejemplo, el científico, puede observar qué y cómo observan otros sistemas, por ejemplo, el educativo.

Se ofrece a continuación una síntesis de los principales hallazgos de la investigación “¿*Qué es ser una escuela para una escuela?*” con el fin de ejemplificar cómo se da la relación escuela - comunidad como una relación de autoobservación del centro educativo, en el marco de las características de los sistemas complejos planteadas por N. Luhmann.

II. 2. La observación de qué es ser una escuela para una escuela. Aspectos metodológicos

Como decíamos anteriormente la autoobservación de sí misma, y con ésta de la comunidad, está presente en todas las operaciones de la escuela. En la investigación mencionada se intentó acceder a ésta a través de dos elementos fundamentales de las organizaciones: los códigos y las decisiones.

Se elaboró un diseño de investigación de caso único, escogiendo una escuela pública situada en un contexto de pobreza de la zona oeste de la ciudad de Montevideo. Atendía, en el momento de realizar el estudio, a cuatrocientos alumnos divididos en dos turnos: matutino y vespertino. Contaba con quince maestros de aula y tres integrantes del equipo de dirección: director, subdirectora y secretaria. Los maestros del turno matutino tenían un promedio simple de seis años en la escuela y aquellos que trabajaban en la tarde, sólo un año.

Como unidades de información se consideraron fundamentalmente las comunicaciones canalizadas en entrevistas *semi estructuradas* con los maestros de aula e integrantes del equipo de dirección. Se realizaron también entrevistas a la Inspección y a las familias de los alumnos/as de la escuela. En todos estos casos se entendieron los discursos producidos como unidades que proveen pistas para la observación de las comunicaciones de los sistemas sociales y no como indicadores de las opiniones de las personas en particular.

Otra de las técnicas de investigación utilizadas para la producción de la información fue la observación, especialmente en la modalidad de *observación participante*. Se realizaron observaciones del edificio escolar, de las entradas, del servicio de comedor, del recreo y de la zona de influencia de la

escuela. Se utilizaron asimismo técnicas de *análisis documental* para la observación de fuentes secundarias como planes anuales, proyectos y registros existentes en el centro educativo.

El análisis de la información fue realizado en base a nueve entrevistas: entrevista formal a miembros de la dirección, entrevistas a maestros que trabajaban doble turno en la escuela y entrevistas a los maestros con mayor, menor y cantidad media de años de antigüedad en cada turno. Luego fue controlado con la información planteada por los restantes informantes, siguiendo un criterio de saturación de categorías, y con los datos obtenidos con la aplicación de las otras técnicas, observaciones y análisis documental. La estrategia de análisis se organizó en dos vertientes principales. Por una parte, se analizaron los códigos y por otra, las decisiones, volveremos sobre esto más adelante.

Dentro de los programas metodológicos, suelen utilizarse ciertos criterios para valorar la calidad de un estudio. La posibilidad de que estos criterios, confiabilidad, validez, reproductibilidad, etc., evalúen la calidad de la información producida no está dada, según Luhmann, por su aplicación sino por la apelación a la intersubjetividad, al consenso en la convergencia de las observaciones.

El problema de la calidad orientado a la búsqueda del consenso, a la convergencia en la observación exterior posibilitada siguiendo las normas aceptadas por la comunidad científica, es que apela a una realidad dada, universal y accesible y no producida por la observación como operación del sistema de la ciencia. Tiene la pretensión de un conocimiento objetivamente correcto y capaz de tener consenso, no de un conocimiento como acontecimiento que desaparece en una cadena de acontecimientos del sistema. Si hay convergencia de las observaciones, en definitiva lo que se produce, según Luhmann, no es la realidad del objeto ni la calidad del proceso, sino que la comunicación del sistema se ha realizado con éxito. (Luhmann, 1996b)

II.3. La estructura de los esquemas de autoobservación: los códigos

Los esquemas de autoobservación de un sistema complejo suponen la utilización de códigos que le permiten distinguir algunas operaciones como propias, indicándolas como tales. Una observación de segundo grado sobre cuáles son los códigos que una escuela utiliza para definirse a sí misma, señala qué es para ésta ser una escuela y cómo se diferencia de su entorno.

Para la observación de los códigos que conformaban el esquema de autoobservación de la escuela se desarrolló una estrategia de análisis que, desde la observación de las oposiciones presentes en los textos de las entrevistas, permitiera observar las principales diferencias en que la escuela se basaba para organizar sus definiciones. Se tomaron los textos de las entrevistas observando la presencia de todos los aspectos que, presentados o no en forma binaria, indicaban diferencias. Es decir que al plantear un aspecto presentan o suponen otra cara. Se obtuvieron así las principales formas, es decir, dos lados y una diferencia que los produce, presentes en cada uno de los textos de las entrevistas.

De este modo se obtuvieron los esquemas de diferencias binarias con que la escuela organizaba la información, indicando en cada caso qué lado de la diferencia reconocía como propio.

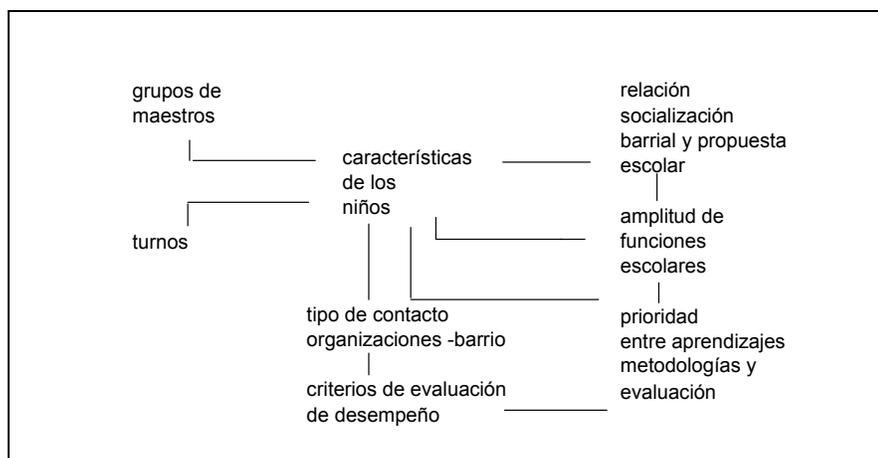
Se observaron ocho diferencias básicas a través de las que la escuela establecía distinciones, indicando como propio uno de los dos lados creados por cada una de éstas. Los ocho códigos anotados conformaban el esquema de autoobservación a través del que la escuela procesaba toda la información.

Las diferencias que conforman los esquemas de autoobservación no se presentaban en forma aleatoria, sino que estaban ordenadas de tal forma que permitiera a la organización manipular la complejidad del entorno.

El esquema de autoobservación de la escuela estudiada presentaba al menos tres tipos de códigos con una orientación diferenciada. Por una parte, se observaron diferencias directrices. Es decir que la observación producida por la aplicación de estos códigos hacía que la escuela tuviera que producir otras diferencias para poder reducir la complejidad que le producía esta observación central. Por otra parte se observaron códigos referidos a la creación de *distinciones respecto a unidades del entorno externo*: otras escuelas, familias, barrios, organizaciones no-escolares, organizaciones de administración escolar; y *códigos referidos al entorno interno*, es decir que establecían diferencias dentro de la misma escuela.

El cuadro 1 pretende presentar de manera gráfica, aunque simplificada, las conexiones entre los códigos observados.

CUADRO 1. EL ESQUEMA DE AUTOOBSERVACIÓN DE LA ESCUELA: CÓDIGOS OBSERVADOS



El código que establecía una *diferencia directriz* se basaba en la diferencia “característica de los niños”. Mediante la utilización de esta diferencia la escuela producía un código que ordenaba la información referida a las características de los niños “*nuestros*” y a los “*niños de otros lados*”. Por un lado, observaba a los “*niños nuestros*”, definidos como “*niños que están pasando por cosas terribles*”. Por otro lado, observaba a los niños de otros lados, es decir “*niños en condiciones normales*” correspondientes a unidades del entorno, otras escuelas.

La utilización de esta distinción le hacía observarse como escuela con niños “diferentes a todos los demás”. Por lo tanto, al distinguir entre los niños nuestros y los de otros lados, la escuela se diferenciaba a sí misma de otras escuelas. Se producía entonces un juego de diferencias en que se conjugaban las características de los niños con las características de las escuelas. Según eran observadas las características de los primeros, eran definidas las características de las últimas.

La diferencia “características de los niños” se constituía en una diferencia fundamental o directriz en la medida que se refiere a las condiciones de realización de la función social que debe cumplir la escuela por pertenecer al sistema educativo. Como la escuela observaba una diferencia entre las características de sus niños y las de los niños de las demás escuelas, entonces las posibilidades de realizar su función y, por tanto, de realizarse como organización educativa, se veían cuestionadas. A partir de la observación de sus alumnos/as como diferentes a los niños de otras escuelas se hacía necesari-

rio establecer otras diferencias que permitiera manipularla, reducir la complejidad que provocaba esta observación.

Con *relación al entorno externo* la escuela producía tres diferencias, a partir de la diferencia básica con que observaba las características de los niños. Por una parte se observó la diferencia: “relación entre la socialización barrial y la propuesta escolar”, a través de la que se oponía una distancia entre la socialización barrial y familiar con la propuesta escolar de esta organización. Con la aplicación de este código la escuela se observaba a sí misma como “en *mostrar lo distinto*” a la socialización barrial, distinguiendo a la vez sus condiciones de socialización barrial de las que observaba para otras escuelas “en *que el padre te hace el 50% del trabajo*”.

A partir de esta diferencia, fundada en la observación producida en torno a las características de los niños, la escuela creaba una distinción en la “amplitud de las funciones escolares”. La diferencia de amplitud en las funciones entre las escuelas se basaba en la diferencia observada en las características de los niños. Es a partir de observaciones de los niños de “*acá*” como niños que necesitan “apoyo de varias maneras” que la escuela se planteaba un “*espectro más grande*” frente a escuelas donde la “*función de escuela*” se “*continúa en la casa*”.

Las observaciones producidas por la escuela con la aplicación de estos códigos creaban un grado de complejidad tal que demandaba a la escuela la producción de nuevas diferencias para reducir esta complejidad y poder operar adecuadamente como escuela, aún ante las condiciones observadas. A través de la producción de la diferencia, “prioridad entre los tipos de aprendizaje, metodología y evaluación”, la escuela se distinguía a sí misma de otras escuelas no sólo por las diferencias observadas en las características de los niños, sino por las tecnologías que desarrollaba para poder manejar esta complejidad. Esta diferencia establecía un código que diferenciaba la realización de la función de la escuela según estuviera referida a “*las situaciones de vida*” o al “*trabajo típico de escuela o curricular*”.

De este modo la escuela reintroducía en su propia observación el tipo de educación en términos sociales que consideraba deficitario en la observación de las características de los niños. Así, asumía como una tarea propia funciones correspondientes a otros ámbitos de educación de los niños, tales como la familia o el barrio, mediante la prioridad dada a los aprendizajes de los “*valores de convivencia*”. Éstos eran desarrollados a través de una metodología observada por el propio centro educativo como “*menos de escuela*”.

A través de la aplicación de estas tecnologías se producían oposiciones entre el niño “*de la vida*” y el “*del cuaderno*”. De esta manera, a partir de la producción de esta diferencia se redefinía en el esquema de autoobservación la diferencia observada en las características de los niños. Ya no sólo se distinguían los “niños nuestros” y los “de otros lados” según las características de sus condiciones de ingreso a la escuela, por la socialización familiar, por ejemplo, sino también como alumnos de las escuelas. Los “niños nuestros” serían alumnos “de la vida”, mientras que los de “otros lados”, “del cuaderno”.

En relación a los códigos referidos al entorno interno de la escuela se observaron dos códigos constituidos por la diferencia entre turnos y las diferencias en el grupo de maestros. La “diferencia entre el turno matutino y el vespertino”, era definida a partir de la observación de las “características de los niños”, pero no ya de las diferencias entre los niños/as de esta escuela y los de otros centros educativos, sino dentro de la escuela, según el turno: “*los gurises (niños/as) que vienen de mañana tienen realidades distintas a los de la tarde*”, “*el que viene de tarde es porque le gusta dormir a la madre y al padre y al guri (niño/a) y ya hay más, digo hay diferencia*”.

La diferencia en el “grupo de maestros” formaba parte de un código que distinguía un grupo de maestros “*nuevos*” al que se recibía y apoyaba por parte de un grupo de maestros “*viejos*” que se fue “*haciendo en la escuela*” y que acompañaban en la inserción a los primeros. Esta diferencia es importante porque los maestros “*viejos*” sintetizan operaciones de la organización enfocadas a reducir la complejidad del entorno, son maestros “*especializados*” en la producción de aprendizajes de los alumnos/as de esta escuela. Las condiciones de pertenencia que impone la organización a los maestros nuevos se refieren, por tanto, a poder manipular esta diferencia, es decir, a especializarse como maestros de esta escuela, una escuela con “*niños que están pasando por cosas terribles*” que prioriza el aprendizaje desde “*las situaciones de vida*”, etc.

Al articular los dos códigos relativos al entorno interno de la escuela, diferencias entre los turnos y en el grupo de maestros, resultaba interesante cómo no aparecían de forma relacionada en los textos de las entrevistas. La presencia de un mayor número de maestros con más años de antigüedad en la escuela, o especializados en la manipulación de diferencias en las características de los niños/as en el turno matutino frente al vespertino, no producía la diferencia entre los turnos en la autoobservación de la organización escolar.

La diferencia entre los turnos estaba dada por la observación de las características de los niños, porque ésta reintroducía en el sistema la distinción observada entre el sistema y el entorno referida a las características de los niños de la escuela y los de otros lados. Una vez que esta diferencia era reintroducida en el sistema, creaba tal grado de complejidad que aunque la organización llegaba a producir operaciones para reducirla, no alcanzaba a observarlas como productoras de diferencias en el entorno interno.

La diferencia observada en las características de los niños, como diferencia directriz del esquema de autoobservación de esta escuela, fundamentaba también la producción de otros dos códigos referidos al modo en que la escuela observaba su desempeño como organización.

En cuanto a la observación de su propia presencia en el barrio, la escuela producía un código que le permitía diferenciar (se) como organización “*que entra*” al barrio y que es respetada frente al robo y atentados potenciales. Éste era el tipo de contacto que observaba entre el barrio y otras organizaciones.

Esta observación era retomada en el código “*criterios de evaluación del desempeño*” de la escuela, que le permitía a la escuela situarse en el lado “*evaluación por procesos internos*” como el trabajo en equipo o según el éxito de los alumnos en los aprendizajes que priorizaba y no por la mera sobrevivencia en el barrio. Según la observación de la escuela, algunas unidades de su entorno, como la administración escolar, la evaluaban como exitosa por el mero hecho de permanecer localizada en este contexto barrial.

La escuela producía así un esquema que le permitía, al observarse a sí misma y a su entorno, definirse como una organización escolar, una unidad que se diferenciaba de su entorno. Partiendo de una diferencia directriz referida a tener que realizar su función educativa con niños a los que observaba como no “*en condiciones normales*”, reintroducía esta diferencia en el sistema y así ordenaba sus observaciones tanto referidas al entorno externo como interno de la escuela. La escuela se definía a sí misma como una escuela observando al entorno, a las características de los niños, las de sus familias y las de la comunidad en que estaba inserta.

La función de escuela, derivada de su condición de organización nuclear del sistema educativo, se veía ampliada frente a las que observaba en otras escuelas por tener que compensar un desequilibrio socializador respecto de otros ámbitos de educación de sus niños, por ejemplo familias y barrio, prio-

rizando para poder operar con estas diferencias un tipo de aprendizaje orientado a las situaciones de vida por oposición al aprendizaje escolarizado.

La observación de sus contactos con el barrio como escuela respetada y los tipos de aprendizajes priorizados le permitían mantener criterios de autoevaluación relacionados con los procesos internos, trabajo en equipo, más que por la mera sobrevivencia, que era como se veía observada por otras unidades de su entorno.

El esquema de auto observación le permitía a la escuela definirse como una organización diferenciada. Estos esquemas condicionan todo el funcionamiento organizacional pero ¿qué consecuencias tenía en las actividades de la escuela en el día a día?

II.4. La aplicación de los esquemas de autoobservación: las decisiones

La aplicación de los esquemas de autoobservación puede examinarse en forma privilegiada en las decisiones de la escuela. Porque lo que distingue a las organizaciones de otros sistemas complejos es que están compuestas por decisiones. Una organización es una cadena de definiciones donde las decisiones que se van tomando sirven como premisas para las decisiones actuales y éstas para las decisiones que se tomarán después. A través de las decisiones, las escuelas comunican lo que son para sí mismas y cómo se diferencian de su entorno (Luhmann, 1997).

En la investigación que realizamos se consideró que es posible observar decisiones a partir de las referencias a éstas que están presentes en los textos de las entrevistas. Se tomaron estas referencias como fragmentos y no como decisiones acabadas, lo que permite captar en su inestabilidad elementos de selección de alternativas, supuestos de decisiones de unidades del entorno y relaciones con decisiones anteriores y posteriores.

Se presenta a continuación una síntesis de los hallazgos del análisis realizado a algunas de las decisiones organizacionales a fin de acceder a la forma en que los esquemas de autoobservación se actualizaban en las decisiones cotidianas de la escuela.

Se analizaron tres cadenas de decisiones relativas a: la importancia dada a la concurrencia a la escuela, el lugar de la escuela en el barrio y qué considera la escuela que es importante que los niños aprendan y cómo lo evalúan. En cada caso se tomó en cuenta el papel que cada decisión juega en la cadena decisional, es decir, si se presentaban como premisas, como decisiones actuales o si eran tomadas posteriormente o como consecuencia de las anteriores.

La cadena de decisiones relativa a la *importancia prestada a la concurrencia a la escuela*, se consideró relevante ya que sólo allí estaba presente la educación escolar diferenciada de la educación social. En otras palabras, esta decisión plantea si para la escuela da igual que estos niños concurren o no al sistema escolar.

Las decisiones sobre la concurrencia de los niños a la escuela comprenden dos áreas que pueden ser analizadas conjuntamente. Estas áreas se refieren a definiciones frente a las inasistencias y frente a la puntualidad.

La escuela estudiada definía como importante que los niños no falten. Esta decisión se basaba en su observación de las características de los alumnos/as como en condiciones “*no normales*” para el cumplimiento de la puntualidad y con una asistencia “*flotante*”. Las características observadas en los niños, que como vimos era una diferencia fundamental del esquema de autoobservación, aparecía así como premisa en la toma de decisiones respecto a la concurrencia al centro escolar.

En función de esta premisa, la escuela se representaba a sí misma como compensadora de los déficits que encontraba en otros ámbitos de socialización de los niños, como la familia y el barrio. La importancia dada a que los niños/as no falten se fundamentaba en que la escuela se observaba a sí misma como una oportunidad de alimentación, un lugar donde ir y, también, de aprendizaje ante niños que eran observados como con asistencia irregular (y de ahí la importancia de “*estimularlos para que vengan con lo que sea*”).

Desde esta definición de la importancia que no falten se decidía controlar la impuntualidad y preferirla a la inasistencia. Se diseñaban estrategias de retención de los niños/as, como por ejemplo utilizar el servicio de comedor como estimulador de la asistencia o irlos a buscar a los hogares.

A su vez, la escuela decidía presentarse como “rígida” exigiendo igual que cualquier otra escuela pero manteniendo cierta flexibilidad, ya que observaba a sus niños como con características diferentes a los de otras escuelas. Se decidía entonces ser ejemplar respecto a hábitos de asistencia y puntualidad y mantener coordinaciones internas que faciliten el cumplimiento de estas normas, tratando de mantener una homologación institucional tanto con otras escuelas como con otras organizaciones de posible trayectoria futura de los niños, como por ejemplo, centros de educación secundaria y organizaciones de capacitación laboral, que eran observadas por la escuela como “exigentes” ante estos aspectos.

Con respecto a las decisiones relativas a *qué aprender y cómo evaluarlo*, se tomaron las decisiones de escuela sobre la evaluación de los aprendizajes como indicadoras de las preferencias de la escuela acerca de qué es lo que se ha de aprender, qué evalúa y cómo lo hace.

A través de las decisiones referidas a *qué aprender y cómo evaluarlo*, la escuela manejaba las diferencias con las que se definía respecto al entorno. Así, se planteaba decisiones enfocadas a evaluar lo programático, a cumplir con las funciones comunes para todas las escuelas. Simultáneamente, en la medida en que observaba en sus alumnos condiciones para el aprendizaje diferentes a las de otros niños, se planteaba la decisión de priorizar otros tipos de aprendizaje, referidos a las “*situaciones de vida*” que, según esta escuela, no son preferidos por otras y a los que esta escuela observaba en oposición a los aprendizajes “escolares”.

La preferencia por estos aprendizajes de tipo afectivo-relacional se basaba en una auto observación como escuela con niños “*que no están en condiciones normales*” y estaba dirigida a compensar el desequilibrio que observaba respecto a otros ámbitos de socialización de estos niños. Del mismo modo, los criterios de evaluación de éxitos y fracasos estaban orientados a evaluar estos aprendizajes definidos como prioritarios desde la observación de sí misma como compensadora del déficit socializador del medio familiar, por ejemplo, el aprendizaje de cómo resolver “*situaciones de vida*”. En consecuencia, se definía preferir como criterio de éxito en el aprendizaje para esta escuela un criterio de entrada - salida frente a resultados esperables para todas las escuelas.

Finalmente el tercer ámbito de decisión observado tiene que ver con decisiones acerca del *lugar de la escuela en el barrio* que sintetiza de un modo directo la autoobservación de la organización escolar respecto a las unidades del entorno local. Se pueden observar decisiones de la escuela referidas a la consideración de su lugar en el barrio en dos direcciones principales.

En primer lugar, se observaron decisiones que definen a la escuela como centro social del barrio, como un lugar de encuentro o como “*el club del barrio*”: “*se dan situaciones extra de la educación que no se dan en otras escuelas... acá los padres es un entrar y salir (...) porque necesitan que vos los oigas, que los escuches*”; “*La escuela acá es un centro social y como el club del barrio es la escuela (...) porque acá vienen, se dan una vuelta, se van.*”

Las decisiones relativas a considerar la escuela como el centro social por excelencia del barrio, se apoyaban en premisas que definían la escuela como la única organización en el contexto local cercano: “*porque no tienen otro lugar donde ir*” y remitían a la observación de sí misma como escuela compensadora de las condiciones de socialización deficitarias de los niños

En segundo lugar, aparecían decisiones relativas a realizar funciones de centro social pero como forma de poder cumplir con las “*funciones de escuela*”, es decir manteniendo diferencias entre ser un club del barrio y ser una escuela en el barrio. A partir de aquí se tomaban decisiones de tipo ulterior relacionadas a realizar funciones que, si bien se observaban como “*funciones extra de la educación*”, se las redefinía como una manera de lograr funcionar como centro educativo: “*si vos no hacés estas cosas no te permiten funcionar*”.

A partir de la decisión de asumir algunas funciones como centro del barrio para facilitar el cumplimiento de las funciones escolares, se decidía ulteriormente mantener la presencia de miembros del barrio en roles de auxiliares de servicio y mantener un tipo de contacto fluido con las familias como forma de asegurar la sobrevivencia de la escuela en el ámbito local.

A partir del análisis que se acaba de presentar, se pudo elaborar una descripción de la organización escolar en términos de sus elementos componentes, es decir, en términos de sus decisiones. Estas decisiones estaban condicionadas por el esquema de autoobservación y la escuela seleccionaba estas decisiones y no otras entre sus alternativas siguiendo las definiciones que de sí misma y el entorno realizaba con la producción y aplicación de este esquema.

Las decisiones observadas en estos ámbitos se orientaban, en conjunto, hacia dos direcciones principales. Por un lado se observaron decisiones que se ubicaban en torno a la auto observación de la escuela como “compensadora” de los otros ámbitos de socialización de sus alumnos. Esta autoobservación se producía en base a la diferencia directriz con que observaba a sus niños como “*no en condiciones normales*” y generaba diferencias orientadas a las preferencias de la organización por algunos tipos de aprendizaje y evaluación. De esa manera, se producían decisiones relativas a evaluar aprendizajes afectivo-relacionales, priorizando criterios de entrada - salida como criterios de éxito y fracaso y dar importancia a la asistencia a la escuela, tanto por las funciones de comedor y lugar donde estar como por la asistencia a clase.

Por otro lado se observaron decisiones orientadas a realizar funciones que si bien son entendidas desde el esquema de auto observación como ampliadas, intentaban mantener estas funciones en tanto tales, es decir en forma accesoria a las funciones básicas de toda escuela como organización nuclear del sistema educativo. En este sentido, se elaboraban decisiones referidas a condicionar el uso de las estrategias asistenciales por la concurrencia a la clase, asumir funciones de club social del barrio sólo en la medida en que permite funcionar como “escuela”, sostener orientaciones de evaluación de aprendizajes enfocadas a los resultados esperados para cualquier escuela y mantener un marco institucional en las decisiones de asistencia y puntualidad.

Estas dos orientaciones pueden ser entendidas en el marco de su producción desde un mismo esquema de auto observación. Ambos tipos de decisiones se sustentaban en la auto observación fundamental para la escuela como con niños en condiciones “*no normales*”. Esta diferencia directriz hacía plantear a la escuela observaciones que la situaban como escuela con funciones ampliadas, por compensación del desequilibrio de socialización que observaba respecto a las familias y el barrio. Estas diferencias generaban decisiones que aunque intentaban compensar este déficit, presentaban estas funciones de compensación como funciones de ampliación de las básicas que como organización nuclear del sistema educativo, toda escuela está orientada a cumplir.

El examen de las decisiones organizacionales guió también el análisis de las referencias a las unidades del entorno que la escuela encontraba relevantes para definirse a sí misma.

Estas unidades pueden ser consideradas como unidades de dos tipos principales: institucionales, principalmente pero no sólo educativas, y de tipo barrial y familiar. La referencia a ambos tipos de unidades se producía en forma simultánea, ya que si bien la escuela se reconocía como organización nuclear del sistema educativo, también se basaba para su definición en la observación de su localización en un contexto barrial determinado.

Las observaciones que realizaba la escuela se ubicaban en su mayoría en relación con ambos tipos de unidades. Son escasas las decisiones que tomaban en cuenta sólo uno de estos dos tipos de unidades. Sin embargo, la escuela no se diferenciaba de igual manera de las diversas unidades que observaba en su entorno.

La escuela partía para todas sus observaciones de una articulación de sus diferencias con las de los niños, presentándose a sí misma en relación a otras escuelas como “no en condiciones normales” a partir de su referencia a niños pertenecientes al contexto local en que funcionaba. Por tanto, se puede decir que la referencia al barrio constituía una diferencia directriz que condicionaba las referencias de la escuela a otras unidades del entorno.

La diferencia respecto a unidades del entorno institucional aparecía como secundaria. La escuela fundaba sus diferencias frente a otras escuelas en la observación de atención a usuarios diferentes, y no, por ejemplo, desde diferencias observadas en el plano académico o específicamente pedagógico que sólo aparecían como consecuencia de las anteriores.

El entorno de la escuela, quedaba definido entonces fundamentalmente por la comunidad. La escuela se definía a sí misma diferenciándose de la comunidad, esto es del barrio y de las familias de los niños. La administración escolar y las otras escuelas formaban parte del entorno de esta escuela, pero al pertenecer éstas al sistema educativo como sistema funcional, la escuela no se diferenciaba de éstas con la misma fuerza que lo hacía respecto de las unidades comunitarias de su entorno.

Se presentó hasta aquí la relación de una escuela con su comunidad, como una relación de autoobservación del centro educativo. La escuela estudiada se definía a sí misma observando fundamentalmente las características de los niños, es decir las características barriales y familiares de los niños. Cualquier observación de segundo grado sobre la relación de esta escuela con su comunidad debiera partir de esta diferencia directriz que establecía la propia escuela. Sin tomarla en cuenta, una comprensión de los límites y posibilidades de las relaciones de esta escuela con su comunidad sería, si no imposible, al menos insuficiente.

III. ESCUELA Y COMUNIDAD: PROBLEMAS DE REFLEXIÓN

Comenzamos este artículo con un rápido recorrido por algunos de los abordajes realizados en el tema de la relación escuela y comunidad, proponiendo la lectura de esta relación desde la teoría de sistemas complejos como una observación pendiente del tema. Esta lectura presenta las condiciones sociales de la relación entre escuela y comunidad. Es una observación de los elementos estructurales de esta relación, de las condiciones estructurales de los centros educativos que producen la relación escuela y comunidad como una relación de autoobservación de la escuela.

En el punto II ofrecimos un ejemplo de cómo esta relación es producida por el propio centro educativo, analizando el esquema de autoobservación de una escuela como organización nuclear del

sistema educativo. En este punto nos ocuparemos de las condiciones sociales de la relación escuela - comunidad correspondientes a las operaciones del sistema educativo como un todo.

El sistema educativo es un sistema funcional de la sociedad. Como tal su estructura y todas las operaciones que el sistema produce están socialmente condicionadas para cumplir una *función* en la sociedad. Con la diferenciación de la sociedad el sistema educativo produce crecientes grados de *autonomía* para el desarrollo de esta función, al igual que los otros sistemas, económico, científico, religioso, político, con las propias. Esta autonomía para el desarrollo de la función educativa, cuya orientación va cambiando con la evolución del sistema, no excluye una relación de *prestación* entre sistemas, es decir la posibilidad que los sistemas funcionales se auto irriten y se desencadenen resonancias ante influjos producidos por los otros sistemas.

La *función*, como relación con la sociedad, y la *prestación*, como relación entre sistemas, no son las únicas que establecen los sistemas funcionales, también se relacionan consigo mismos. La relación de un sistema complejo consigo mismo es una relación de reflexión. A través de ésta, los sistemas se auto interpretan y por lo tanto esta reflexión adquiere una tematización específica para cada sistema. (Luhmann, 1991; Luhmann y De Georgi, 1993)

La capacidad de autoobservación de las escuelas que ejemplificamos en el punto II es posible porque las escuelas son sistemas organizacionales complejos. La especificidad con que esta autoobservación se realiza tiene que ver con las operaciones de *reflexión* del sistema educativo como un todo. En otras palabras, si bien algunas claves de la relación entre escuela y comunidad pueden observarse en la autoobservación que produce cada escuela en particular, otras claves de la relación escuela – comunidad pueden encontrarse observando los *problemas de reflexión* o de relación consigo mismo del sistema educativo.

Proponemos a continuación cuatro claves para la reflexión colectiva de la relación entre escuela y comunidad que se refieren a los *problemas de reflexión* del sistema educativo consigo mismo planteados por N. Luhmann. Cada uno de estos puntos es abordado con referencia a hallazgos de la investigación presentada en el punto II, a preguntas realizadas desde la intervención en centros educativos³ (3) y a esfuerzos de generalización de estas referencias en el marco de la teoría luhmanniana.

III.1. Escuela y comunidad: homogeneidad y heterogeneidad

La “característica de los niños” era la diferencia central en el esquema de auto observación de la escuela estudiada. La escuela distinguía según las características de los niños que observaba a “*los niños nuestros*” que “*no están en condiciones normales*”, de “*los niños de otros lados*”. Considerábamos ésta como una diferencia directriz porque a partir de ésta la escuela establecía otras, por ejemplo la reintroducía a la interna del sistema al diferenciar los turnos según las características de los niños de la mañana y los de la tarde. Pero ¿por qué era ésta y no otra la diferencia directriz?, ¿por qué la escuela observaba a todos sus alumnos como “”? ¿una observación como ésta que generaliza las condiciones en que se encuentran los alumnos/as responde solamente a estar situada en un contexto de pobreza?

En primer lugar, no es casual que una escuela defina las condiciones de todos sus alumnos en forma homogénea, como en este caso que, todos, los niños no están en condiciones normales. Tiene

³ Estos grandes núcleos pretenden organizar solamente con fines analíticos las concepciones de la relación entre escuela y comunidad presentes en los diferentes abordajes realizados. Resultan, por tanto, insuficientes como marcos resumen y demás está aclarar que no son excluyentes, pudiéndose encontrar en forma combinada.

que ver con los temas de reflexión del sistema educativo, con los problemas de autonomía, tecnología y selección social, presentes en la homogeneización del comienzo.

Según Luhmann el sistema educativo desarrolla una observación homogeneizante del comienzo. Esto quiere decir que ante cada comienzo, el inicio de las clases, de una lección, las condiciones de socialización con las que los niños llegan a la escuela, se parte del supuesto de la igualdad, de la no diversidad de estas situaciones. Se establece un mismo punto de partida; el inicio se hace relevante sólo hacia el futuro, hacia lo que pone en marcha. Constituye una forma que el sistema toma para controlar la complejidad del entorno, una forma de reducir su heterogeneidad para poder manejarla. (Luhmann y Schorr, 1993; Luhmann 1996a)

La homogeneización del comienzo tiene que ver con los problemas de reflexión de los sistemas funcionales y con la circularidad autorreferencial que los caracteriza. Nada en estos sistemas comienza porque en el entorno haya ocurrido algo que cause un desencadenante en el sistema. Todo lo que comienza, comienza por una capacidad de conexión interna de los sistemas.

Para poder operar, el sistema educativo observa a los estudiantes y a las condiciones de comienzo como si fueran iguales. Pero al partir de una igualdad de oportunidades, más supuesta que real, reintroduce la desigualdad, apareciendo luego en forma de resultados. De este modo, el sistema educativo puede autoatribuirse las diferencias en los resultados de los alumnos, asignando los éxitos y fracasos en los aprendizajes escolares a la acción del sistema educativo.

En segundo lugar, el sistema educativo se ve obligado a establecer nuevas observaciones que le permitan seguir reduciendo la heterogeneidad del entorno. Por esta razón, la escuela estudiada reintroducía en el entorno interno la observación que hacía del entorno externo. Al observar al entorno externo como homogéneo se veía en la necesidad de establecer diferencias en el entorno interno y así distinguía entre los niños de la mañana y los de la tarde.

Sin embargo, esta observación homogeneizaba nuevamente, pero esta vez al interior de cada turno. Si bien distinguía entre los niños de la mañana y los de la tarde, dentro de cada turno los observaba nuevamente en forma homogénea. Establecía una diferencia interna que le permitía lidiar con la heterogeneidad del entorno, pero realizando nuevamente una homogeneización de las condiciones de partida de los niños en cada turno.

En tercer lugar, el problema de la homogeneización de comienzo es una condición estructural del sistema educativo, responde a los problemas de reflexión de la relación consigo mismo de este sistema. Por lo tanto, esta forma de observar puede encontrarse en todo tipo de centros educativos, aunque adquiriera especificidades en cada escuela en particular, en su calidad de sistemas organizacionales complejos.

En lo relativo a las especificidades que toma este tema en escuelas situadas en contextos de pobreza se plantean a continuación, desde el trabajo con escuelas situadas en contextos de pobreza de la ciudad de Montevideo, dos líneas para la reflexión de este tema como condición estructural del sistema educativo a tener presente a la hora de analizar la relación entre escuela y comunidad.

Según lo planteado por Luhmann las escuelas, por ser organizaciones nucleares del sistema educativo, producen una observación que homogeneiza las condiciones de socialización de los niños, como lo hace con las restantes condiciones de partida.

Por una parte, en el trabajo en centros educativos que integran alumnos provenientes de diferentes contextos socioeconómicos y/o culturales hemos observado algunas dificultades para poder funcionar en los casos en que se encuentran con una variedad excesiva del entorno, una heterogeneidad

difícil de reducir. Cuando los centros educativos observan su contexto local como excesivamente heterogéneo, ésta observación parece agregar un grado de complejidad que por momentos se plantea difícil de manejar por la escuela.

Es por esta tensión entre la necesidad de homogeneizar las condiciones de socialización con las que los alumnos llegan a la escuela y la excesiva heterogeneidad que observa en éstas, que muchas veces las escuelas “más difíciles” no son las situadas en contextos “homogéneamente pobres” sino aquellas en las que confluyen alumnos de contextos diferentes en cuanto a su situación cultural y socioeconómica, por ejemplo, provenientes de diferentes tipos de vecindarios como barrios obreros, asentamientos recientes, asentamientos de larga data, complejos habitacionales de emergencia, cooperativas de vivienda, etc.. No es que esta combinación sea difícil de por sí, sino que la escuela encuentra esta complejidad excesivamente difícil de manejar. Por esto, en ocasiones se vuelven caóticos o a la deriva, como en el caso de los *liceos aluvionales* (Fernández, 1996).

El otro tema planteado desde la intervención en centros educativos en contextos de pobreza se refiere justamente a la expresión “homogéneamente pobres” que mencionábamos. Al respecto, lo que interesa en este trabajo es la observación que hacen algunas escuelas de su contexto barrial como homogéneamente pobre, más allá de que puedan ser o no definidos de esta manera por sus indicadores socioeconómicos (Katzman, 2001). Interesa porque la homogeneización del comienzo se presenta en estos casos como homogeneización de la pobreza.

El sistema educativo supone siempre una igualdad de partida, pero en condiciones de focalización y educación compensatoria se especifica de forma particular. Homogeneización del comienzo y homogeneización de la pobreza configuran, en estos casos, una misma observación.

Bajo el supuesto que esta observación resulta inhabilitante desde un comienzo para los alumnos/as, los técnicos/as muchas veces trabajamos para que la escuela o los maestros/as puedan discriminar diferencias en su población de modo que les permita conocer mejor las potencialidades y limitaciones tanto de los alumnos como de los familiares. Nos esforzamos por evidenciar la presencia de gradaciones en las situaciones socioculturales de los grupos vulnerables y de las diferentes posiciones ante la escuela de estos grupos, los “nuevos pobres”, los pobres estructurales, etc.

Sin embargo, la homogeneización de la pobreza responde al problema de homogeneización del comienzo del sistema educativo y por tanto, es una operación de reducción de complejidad de las escuelas que les permite funcionar, reducir la complejidad que encuentran en el entorno, es una condición estructural del sistema educativo. En otras palabras, las escuelas situadas en contextos de pobreza necesitan de esta observación para ponerse en funcionamiento, es por así decirlo una condición de partida del sistema educativo. Sobre las limitaciones y posibilidades de las prestaciones del sistema científico sobre este tema, como un punto clave en la relación entre la escuela y la comunidad, volveremos en el ítem IV.

III.2. Escuela y familia: educación y socialización

La diferencia entre escuela y familia estaba presente en el esquema de autoobservación de la escuela estudiada. Aparecía a la hora de observar diferencias con otras escuelas e incluso se creaba un código para observar las diferencias entre la socialización barrial y la propuesta escolar. Las decisiones tomadas en cuanto a las faltas y la puntualidad, los aprendizajes priorizados y el lugar de la escuela en el barrio daban cuenta de una observación de la escuela como compensadora de la socialización familiar a la que consideraba deficitaria.

Los temas de la observación de la relación escuela y familia por parte de la escuela y de la educación y la socialización por parte del sistema educativo están enmarcados por los de autonomía y selección social señalados por Luhmann como dos de los problemas de reflexión del sistema educativo. Porque la autonomía del sistema educativo para el ejercicio de su función es una conquista evolutiva. No siempre tuvo la misma orientación y por lo tanto el para qué se enseña y para qué se educa dentro del sistema educativo ha sido contingente. (Luhmann y Schorr, 1993; Luhmann, 1996a)

Actualmente el sistema educativo está orientado a una enseñanza que educa. En el sistema educativo se educa para la vida social, esto es, se socializa para otros sistemas, económico, político, etc.. Esta orientación del sistema educativo es doblemente importante para la reflexión de la relación entre la escuela y la familia. Por un lado, al asumir el sistema educativo funciones de socialización, la familia queda relegada a una labor de acompañante y de apoyo. Por otro lado, como la escuela en cuanto institución especial de un sistema funcional no es representativa de la vida social sólo socializa, según Luhmann, en términos escolares, no sociales. Se desencadenan entonces desequilibrios socializadores que las escuelas intentan compensar a través de clases de civismo, sexología, etc. o en nuestras palabras a través de la “educación en valores”.

La educación, dice Luhmann, es sólo una actividad ocasional en un proceso de socialización siempre en marcha. Con la evolución social el sistema educativo toma parte tanto de la educación como de la socialización en las escuelas. Sin embargo, esto no quiere decir que sólo se socialice y se eduque en la escuela. Paralelamente existen otros importantes ámbitos de educación en que el proceso educativo está vinculado a otra función social, llamados por Luhmann *ámbitos traslapantes*.

Estos ámbitos influyen en el proceso escolar y lo continúan, a la vez que están orientados al cumplimiento de otra función. Son observados como deficitarios por el sistema educativo en cuanto son cuestionables en sus resultados pedagógicos y, como consecuencia, el sistema educativo toma medidas para su compensación.

La familia es un sistema social que para el sistema educativo funciona como ámbito traslapante. El sistema educativo lo observa como deficiente y toma esta observación como una condición previa del éxito escolar, orientándose hacia una educación compensatoria de su déficit socializador. En las palabras de Luhmann, lo que la familia aporta al proceso educativo ya no parece útil, requiere una readaptación dentro del sistema (Luhmann y Schorr, 1993).

En síntesis, desde la teoría de sistemas sociales complejos pueden observarse condiciones estructurales del sistema educativo que lo hacen definirse como tal diferenciándose de otros sistemas socializadores como la familia. Como observa estos ámbitos como deficitarios, se orienta hacia un tipo de enseñanza que no sólo educa sino que socializa, intentando compensar las deficiencias observadas. Esta observación es una condición estructural del sistema educativo y por lo tanto está presente en la relación del sistema educativo consigo mismo a nivel general en todas las escuelas, cualquiera sea el tipo de arreglo familiar y en cualquier situación sociocultural.

No obstante, esto no significa que no adquiera especificidades en las escuelas situadas en contextos de pobreza. En el trabajo con centros educativos situados en estos contextos se ha podido observar cómo el desencuentro entre escuela y familia es una autoobservación de las escuelas.

El argumento clásico aquí por parte de las escuelas es “*La familia no colabora con la educación de sus hijos*”. Esta expresión por su poder sintético resume la autoobservación del sistema educativo en cuanto a su orientación y la de la familia. El protagonismo en “la educación” corresponde a la escuela y la familia queda relegada a una función de “colaboración” con “la educación de sus hijos”, o en otras palabras “con la escuela”.

El problema es, por una parte, que la familia como ámbito traslapante cumple funciones educativas que no siempre se orientan en la misma dirección que las de la escuela, o a las que no siempre observa como funciones de mera “colaboración” con la escuela. Por otra parte, ¿a qué se hace referencia con “colaboración” de las familias cuando algunas escuelas situadas en contextos de pobreza, como la estudiada, se definen a sí mismas como organizaciones cuya función es “*mostrar lo distinto*” a la educación que reciben en la casa?

Las dificultades que los trabajadores sociales en sentido amplio observamos en la comunicación escuela - familia, el inmovilismo que asumen muchas familias en situación de pobreza ante la certeza que esta colaboración no se refiere a actividades que observan fácilmente como las que pueden hacer, como por ejemplo limpiar, y el reclamo de una colaboración que se presenta en abstracto, pueden ser comprendidos en el marco de la evolución del sistema educativo y del problema de compensación de los ámbitos traslapantes como reflexión del sistema educativo.

Comprender estos problemas como condición estructural del sistema educativo, y no como mero prejuicio de los maestros, permite entender por qué muchas veces los familiares de los niño/as se muestran apáticos ante las convocatorias de la escuela, como las tan conocidas “reuniones de padres”. Permite también focalizar la atención en las especificidades que efectivamente asumen los problemas de compensación y socialización de la enseñanza escolar en las escuelas situadas en contextos de pobreza.

Una de estas especificidades tiene que ver con las medidas asistenciales. Muchas veces en las escuelas se pretende que seamos los técnicos/as del área social quienes hagamos un dictamen de si es positivo o no que los niños/as se alimenten, vistán, etc. en la escuela.

Una observación de estas medidas compensatorias como generales a todo el sistema educativo permite fundamentar por qué no son positivas o negativas, ni en sí mismas hacen que la escuela pierda su “lugar”. Es, en todo, caso una definición de la escuela según su autoobservación, y la observación que haga de las familias, que especifica una orientación compensatoria del sistema educativo. O a la inversa, la fórmula general del sistema educativo de compensación de los ámbitos traslapantes se especifica en cada escuela y según su autoobservación particular, las medidas de tipo asistenciales serán entendidas como propiamente educativas o no, o como en el caso estudiado como “más” o “menos de escuela”.

III.3. Escuela y organizaciones comunitarias

Las familias no son los únicos ámbitos traslapantes del sistema educativo. Existen otros sistemas en que si bien se educa, no son propiamente ámbitos del sistema educativo escolarmente organizado. Las organizaciones sociales y comunitarias son un ejemplo importante a la hora de reflexionar sobre la relación escuela –comunidad.

En el caso de la escuela estudiada, las referencias a este tipo de organizaciones remitían a déficits que la escuela observaba en éstas. Déficits no sólo de socialización, que el sistema educativo observa en cualquier ámbito traslapante, sino déficits en la propia inserción en el barrio.

La escuela se autoobservaba como un “*centro social*”, como “*un club del barrio*”, “*porque no tienen otro lugar donde ir*”. Asumía funciones “extra” de la educación en relación a la observación que hacía de las organizaciones sociales y comunitarias como “ausentes” y no sólo como forma de poder “*cumplir con las funciones de escuela*”.

En relación a la consideración de este tipo de organizaciones como ámbitos traslapantes, cabe realizar algunas aclaraciones. En primer lugar, este tipo de organizaciones no son mencionadas por

Luhmann como ejemplos de ámbitos traslapantes del sistema educativo. Específicamente se refiere como tales a la familia, las empresas y la universidad.

En segundo lugar, tampoco se podría decir sin miramientos que las escuelas en particular observan a estas organizaciones como tales. Desde una observación de segundo orden se puede decir que las escuelas observan su ausencia y por lo general se ignora lo que sucede con los niños/as a nivel educativo fuera de las paredes de la escuela.

El problema con la observación escolar de las organizaciones comunitarias como “ausentes”, más allá de la desolación de los docentes por autoobservarse “solos”, y el agobio que acarrea no sólo compensar sino partir de la inexistencia de otros ámbitos de educación, es el tema de la *inclusión* y la *exclusión*.

El tema de la inclusión y la exclusión no se refiere en la teoría de sistemas complejos a la integración social de los sectores más desfavorecidos. Es un problema de las condiciones de integración determinadas estructuralmente en el curso de la diferenciación del sistema social como un todo. La inclusión es para Luhmann la cara interna de una forma cuya cara externa es la exclusión y se refiere al modo y manera en que los seres humanos son tomados como relevantes en las comunicaciones de cada sistema (Luhmann, 1998).

La sociedad funcionalmente diferenciada confía la inclusión social a la regulación autónoma de cada uno de los sistemas funcionales y, por lo tanto, renuncia a una regulación uniforme de la inclusión. En una sociedad no totalmente diferenciada, la exclusión de un sistema es amortiguada porque no acarrea la exclusión en otro. En una sociedad funcionalmente diferenciada esto no ocurre.

La sociedad diferenciada está laxamente integrada en cuanto a la inclusión, la inclusión de un sistema ya no asegura la integración a otros, y consistentemente integrada en cuanto a la exclusión, la exclusión de un sistema define el quedar por fuera de otros. El ejemplo que brinda Luhmann es interesante para el sistema educativo: las familias que viven en la calle y no tienen una dirección fija, o la documentación personal legalmente exigida, no pueden matricular a sus hijos en la escuela (Luhmann, 1998).

Ahora bien, como mencionábamos anteriormente, el sistema educativo tiene la capacidad de preparar para otros sistemas, prepara a los individuos para vivir fuera del mismo, en definitiva para su inclusión en otros sistemas. De esta manera, el problema de la inclusión y la exclusión para las escuelas plantea una encrucijada. Por un lado, vía la inclusión en las comunicaciones del sistema educativo es posible preparar a las personas para ser tomadas como relevantes por otros sistemas. Por el lado de la exclusión consistentemente integrada, al no ser tomados en cuenta por el sistema educativo queda comprometida la inclusión de las personas en los contextos comunicativos de otros sistemas.

Aunque el tema de la inclusión y la exclusión está presente en todo el sistema educativo, sus condiciones parecen más preocupantes en el caso de las escuelas situadas en contextos de pobreza. En el trabajo con centros educativos hemos observado cómo se especifica el problema de la compensación de las organizaciones comunitarias, como ámbitos traslapantes, en experiencias de trabajo con escuelas en redes comunitarias.

Las dificultades en las relaciones entre las escuelas y las organizaciones sociales tienen que ver con la autoobservación de las escuelas y de las organizaciones. Ambos tipos de sistemas organizacionales se autoobservan como paliativas de los efectos negativos de “las otras”.

En el caso de las organizaciones, muchas veces éstas se autoobservan como compensadoras de problemas de socialización y educación de las escuelas, por considerarlas demasiado rígidas. Esto se

expresa, por ejemplo, en las críticas ante la inexistencia de consideraciones “especiales” en casos en que las organizaciones trabajan para la reinserción de desertores y los centros educativos no los aceptan en cualquier momento del año lectivo.

Por parte de las escuelas, como en el caso de la escuela estudiada, la autoobservación más que de compensación aparece como sustitución, se apuesta a los niños “de la vida” en oposición con los “del cuaderno”. La escuela se autoobservaba con funciones más aproximadas a la de las organizaciones comunitarias y “menos de escuela”.

El trabajo de “tender puentes” entre las escuelas y las organizaciones comunitarias muchas veces se vuelve engorroso, insume grandes esfuerzos y tiempos porque se inscribe en las condiciones estructurales de autoobservación de los sistemas sociales.

En otras palabras, es importante atender los límites y posibilidades del trabajo en común de las escuelas y las organizaciones sociales para la inclusión de los niños/as, y especialmente de los niños/as en situación de pobreza, teniendo en cuenta su complejidad y las expectativas mutuas de las escuelas y de las organizaciones como condiciones estructurales de los sistemas funcionales a los que responden.

III.4. La escuela, “los técnicos” y la comunidad: déficits e inflaciones

En los puntos anteriores hacíamos referencia a la presencia de técnicos/as del área social en la relación escuela- comunidad. La relación escuela – comunidad parece estar muchas veces mediada por diferentes técnicos: psicólogos, sociólogos, trabajadores sociales, etc. En términos luhmannianos la relación de autoobservación del sistema educativo, y de las escuelas, supone una observación de la comunidad y las observaciones, expresadas en demandas varias, respecto a estas disciplinas científicas.

El problema es que el papel de estas disciplinas en el tema es complejo. La investigación educativa, por ejemplo, no es fácil. Y no lo es no sólo por la complejidad del tema a estudiar. No lo es porque según Luhmann, se produce una *inflación de expectativas*. Se la considera un cheque en blanco con la esperanza de poder utilizar sus resultados para manejar la complejidad de las situaciones educativas. El sistema educativo, y las escuelas en particular, esperan que indique recetas o al menos que defina cómo desarrollar las prácticas educativas para lograr que los alumnos desarrollen la capacidad de aprender.

Esto sucede por lo que Luhmann llama el *déficit tecnológico* del sistema educativo. La tecnología deficiente no se refiere a que el sistema educativo utilice una tecnología equivocada: que la didáctica no sea la correcta o que las metodologías no sean las apropiadas. Plantea que el sistema educativo, por condiciones estructurales que hacen a su evolución y que tienen que ver por ejemplo con la complejidad de la situación de aula, se enfrenta a la imposibilidad de definir en cada momento particular qué es lo que determina el éxito o el fracaso educativo. No puede aislar con precisión los factores que inciden en que un determinado alumno aprenda o no aprenda, ni el proceso por el cual los alumnos aprenden lo que se les enseña.

El problema de la tecnología es otro de los problemas de reflexión del sistema educativo señalado por N. Luhmann. El déficit tecnológico es un problema estructural del sistema educativo y no una deficiencia momentánea. No es que se actúe de manera equivocada, sino que se refiere a las condiciones y consecuencias estructurales de una tecnología caracterizada por la inseguridad de si se actuó bien o mal, al no poder discriminar los factores causales del proceso educativo, un proceso especialmente complejo en cuanto no se puede aislar el niño del grupo, las condiciones de aprendizaje cogniti-

vas de las conductuales y la contingencia de la acción del alumno y el maestro. (Luhmann y Schorr, 1993; Luhmann, 1996a).

Pero no es solamente a la investigación educativa a la que desde el déficit tecnológico se demanda desarrollar mecanismos para reducir la complejidad estructural. En las situaciones de asesoramiento y consultoría también sucede y especialmente en instancias de formación con maestros sobre el tema de relación escuela- comunidad se pueden observar estas demandas del sistema educativo al sistema científico.

En el plano del asesoramiento y formación con maestros, la inflación de demandas y las dificultades para su satisfacción son especialmente observables por los capacitadores, acusados de teoricismo y de incapacidad para ofrecer recetas o de dar soluciones.

La teoría de sistemas de N. Luhmann permite entender por qué sucede esto en las actividades de investigación, de consultoría y de formación con maestros/as, actividades de intervención educativa en sentido amplio. Permite comprender por qué el encuentro entre el sistema de la ciencia y el educativo es doblemente difícil.

Por un lado, el sistema de la ciencia sólo puede incidir en el educativo desde las relaciones de prestación entre ambos sistemas. La investigación de la enseñanza sólo puede simular las resonancias que podría provocar en el sistema educativo, sólo puede apostar a una referencia a la aplicación, carece en sí misma de resultados prácticos. (Luhmann, 1996b)

Sin embargo, según Luhmann la investigación educativa no pierde por esto su valor. Pero es conveniente tener en cuenta que la aplicación en el sistema educativo, por ejemplo de los resultados de una investigación, se inscribe en las condiciones estructurales del sistema de la ciencia y del educativo. En todos los casos son investigaciones referidas a la aplicación, ya que los sistemas complejos no interactúan entre sí. Todo cambio en el sistema educativo, como cualquier elemento del sistema, está determinado por su estructura, es una construcción del sistema educativo a partir de influjos propios o gatillados por otro sistema, en este caso el científico.

Por el lado del sistema educativo, su propia complejidad interna que hace de toda experiencia pedagógica un evento único e irrepetible y la consecuente tecnología deficiente que se plantea en la relación consigo mismo, comprometen seriamente las resonancias que un acoplamiento estructural entre estos sistemas podría provocar.

Además de las condiciones estructurales que mencionábamos en los casos de investigación y formación con maestros, estos límites y posibilidades del trabajo de los técnicos/as en la relación de la escuela con la comunidad aparecen también cuando los técnicos/as se integran de una u otra manera en la dinámica de la organizaciones escolares y pasan a ser “el equipo” de la escuela.

Es un reclamo bastante conocido la demanda de equipos multidisciplinarios en el sistema educativo, fundamentalmente para asesorar en las relaciones escuela y comunidad. En relación a esto hemos podido observar en las escuelas dos problemas importantes que tienen que ver tanto con su condición de “equipos” como de “multidisciplinarios”.

Por una parte, y retomando la teoría de las organizaciones como sistemas complejos, es interesante cómo las escuelas observan a estos equipos como “el equipo” de la escuela. Ante la incorporación de “los técnicos” como un equipo en la organización, la escuela muchas veces los observa, los nombra como “el equipo”. Distingue entre sus miembros a “los maestros” y “al equipo”, como si los maestros/as no conformasen el equipo docente de la escuela y los técnicos/as del área social otro equi-

po. El entorno interno de la organización es observado, en estos casos, como conformado por diferentes tipos de miembros: maestros y equipo, social.

Por otra parte la demanda de equipos multidisciplinarios parte muchas veces de la autoobservación de los maestros/as como cumpliendo funciones multidisciplinarias desde su rol de docentes. El asumir funciones “extra” de la educación desdibuja muchas veces en la autoobservación de las escuelas la función docente. El reclamo hace a la necesidad de poder recuperar un rol docente y dejar las funciones “multi” a los técnicos/as del equipo social.

Ahora bien como vimos en el caso que presentamos, la autoobservación de las escuelas es más compleja y sobre todo en contextos de pobreza el asumir funciones “extra” no hace solamente a la ausencia de técnicos y organizaciones que se ocupen de lo social. Respondía en este caso a una autoobservación de la escuela, a una definición acerca de qué es ser una escuela en estas condiciones.

Por este motivo muchas veces la inserción de los equipos y las condiciones de asesoramiento no son fáciles. No sólo por las condiciones de prestación del sistema de la ciencia y el educativo y los límites en cuanto a aplicación que éstas suponen a nivel general, sino porque a nivel de las escuelas estas condiciones se especifican en el esquema de autoobservación de las escuelas como organizaciones. En otras palabras, las dificultades en la comunicación y en el trabajo en común de maestros y técnicos responde, en estos casos, a que las funciones derivadas a los técnicos no son para estas escuelas funciones “extra” de la educación, sino una parte fundamental de las funciones del maestro, definida de esta manera en el propio esquema de autoobservación de la escuela.

La complejidad de estas prestaciones en las escuelas en particular debe ser comprendida en el marco de las relaciones del sistema de la ciencia y el educativo a nivel general. Debe poder ir más allá de las expectativas y los prejuicios de determinado maestro/a o técnico/a ya que se inscribe en las condiciones estructurales del sistema de la ciencia y el educativo como sistemas funcionales de la sociedad.

IV. ESCUELA Y COMUNIDAD: CONDICIONES, LÍMITES Y POSIBILIDADES

El tema de la relación entre escuela y comunidad ha sido abordado, como vimos al comienzo de este artículo, desde diferentes enfoques que posibilitan comprender distintos aspectos de esta relación y sus consecuencias en los aprendizajes escolares y sociales. Sin embargo, la aproximación a esta relación como una producción del propio sistema educativo en general y por las escuelas en particular es, al menos en Uruguay, una observación pendiente del tema.

Esta aproximación permite la comprensión de esta relación desde las condiciones estructurales del sistema educativo y de las escuelas como organizaciones complejas. Desde allí presentamos cómo una escuela se autoobservaba y observaba al entorno o, en otras palabras, cómo se definía como escuela. Planteamos también algunas condiciones estructurales del sistema educativo en cuanto a la observación de las características de socialización de los alumnos, a la observación de la función escolar, familiar y la de otros ámbitos de socialización como las organizaciones comunitarias, además de algunas condiciones estructurales del trabajo de los técnicos/as relacionados a lo social en el sistema educativo.

Planteamos, en síntesis, desde la teoría de sistemas complejos de N. Luhmann, una observación de segundo orden que permite comprender la complejidad de las relaciones escuela –comunidad y las condiciones estructurales del sistema educativo y del sistema científico. Es decir, condiciones que están más allá de los proyectos y voluntades de cada maestro/a o técnico/a en particular.

Plantear condiciones estructurales de los sistemas sociales corre el riesgo de ser leído como limitaciones. Y en cierta medida estas condiciones lo son, enmarcan las posibilidades de cambio en las capacidades de autopoiesis del sistema en cuestión, en este caso el educativo, y las de intervención de otros sistemas en las de autorreferencia del sistema en el que se pretende incidir.

Pero las condiciones estructurales de autopoiesis, autoobservación y autorreferencia de los sistemas complejos también suponen posibilidades. Los cambios en este tipo de sistema, como ya mencionamos, se encuentran dentro de las posibilidades del sistema como autoirritación ante influjos propios o gatillados por otros sistemas.

Las relaciones de prestación entre el sistema de la ciencia y el educativo, las condiciones de acoplamiento estructural entre estos sistemas y las capacidades de autopoiesis del sistema educativo posibilitan los cambios, las innovaciones y las transformaciones educativas.

La intervención de la ciencia en otros sistemas parciales de la sociedad tiene que ver con los planteos que sobre una teoría general de la intervención presenta Luhmann. Una teoría de la intervención que se enmarca en las condiciones estructurales de los sistemas sociales y que hace depender el éxito de la aplicación de las condiciones de acoplamiento estructural entre los sistemas, es decir que se produzcan resonancias en el sistema educativo en la dirección de la referencia a la aplicación del sistema de la ciencia.

Lo anterior supone un papel central de la autonomía del sistema en el que se producen las resonancias o las posibilidades de cambio o, en las palabras de otros paradigmas, el respeto por los tiempos y procesos de autogestión de un sujeto - protagonista de la intervención.

La *teoría orientada hacia la praxis*, en cuanto teoría, no debería entenderse según Luhmann como la producción de un modelo o situación ideal a alcanzar con la intervención. La teoría orientada hacia la praxis es un programa que produce diferencias. El desafío consiste en que éste sea “*lo suficientemente rico en contenido para producir más que inspiraciones causales en las situaciones de asesoría*” (Luhmann, 1996b: 454-455).

En este sentido, que las condiciones estructurales del sistema educativo y el científico que están presentes en las autoobservaciones de las escuelas y que producen las relaciones entre escuela y comunidad sean observadas como límites o como posibilidades depende de la riqueza de las informaciones que desde el sistema científico se puedan realizar, y de las diferencias que a partir de éstas el sistema educativo pueda producir.

En síntesis, conocer las condiciones estructurales de las relaciones entre escuela y comunidad, si bien no permite elaborar recetas, presenta un marco de referencia para la comprensión de esta relación. Si los docentes encuentran en las limitaciones y las posibilidades de la relación escuela - comunidad, que fueron presentadas aquí como comunes a todo centro educativo, un terreno firme en que basar su propia intervención sobre el tema, el objetivo y el alcance posible de este trabajo se habrá realizado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANEP/UMRE (1996). *Evaluación nacional de aprendizajes en lengua materna y matemática. Primer Informe de Difusión pública de resultados*. Montevideo: ANEP.
- ANEP/UMRE (1997a). *Evaluación nacional de aprendizajes en lengua materna y matemática. Segundo Informe de Difusión pública de resultados*. Montevideo: ANEP.
- ANEP/UMRE (1997b). *Evaluación nacional de aprendizajes en lengua materna y matemática. Tercer Informe de Difusión pública de resultados*. Montevideo: ANEP.

- ANEP/UMRE (1999). *Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay*. Montevideo: ANEP.
- CEPAL (1991). *¿Qué aprenden y quienes aprenden en las escuelas de Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*. Montevideo: CEPAL.
- CEPAL, (1993). *Escuelas productoras de conocimientos en contextos socioculturales más desfavorables*. Montevideo: CEPAL.
- Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37, pp. 15-24.
- Fernández, T. (1996). Análisis organizacional de secundarios de Ciclo Básico del Área Metropolitana: teoría, método y hallazgos. *Revista de Ciencias Sociales. FCS-DS*, 12, pp. 132-143.
- Katzman, R. (2001) Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la CEPAL*, 75, pp. 171-189.
- Lee, V., Bryck, A. y Smith, J. (1993) The Organization or Effective Secondary School. *Review of Research in Education*, 19, 171-267.
- Luhmann, N. (1991) *Sistemas sociales: Lineamientos para una teoría general*. México: Alianza – Univ. Iberoamericana.
- Luhmann, N. y De Georgi, R. (1993). *Teoría de la sociedad*. México: Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N. y Schorr, K. E. (1993). *El sistema educativo (Problemas de reflexión)*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Luhmann, N. (1996a). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Luhmann, N. (1996b). *La Ciencia de la sociedad*. México: Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N. (1997). *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Barcelona: Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad: De la unidad a la diferencia*. Madrid: Ed. Trotta.
- Pereda, C. (2000). *¿Qué es ser una escuela para una escuela?; Observaciones sobre su comprensión*. Tesis de grado Licenciatura en Sociología- Departamento de Sociología- Facultad de Ciencias Sociales- Universidad de la República (mimeo).