

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Tesis Licenciatura en Trabajo Social

Educación formal y comunidad :
hacia un proyecto en común

Nicolás Cristina Passadore

2004

INDICE

Introducción	3
CAPÍTULO I: Marco Referencial	4
EDUCACIÓN: ¿Hacia la transformación o para la reproducción?	4
La institución escolar	5
Desafíos de la educación hoy	6
De cara a la comunidad	7
COMUNIDAD: lo común y lo diverso	9
Las redes: espacios generadores	10
La comunidad local como espacio creador y promotor	11
CAPÍTULO II: Marco Empírico “Nuestra realidad”	13
La educación Pública Uruguaya en el contexto latinoamericano	13
Postulados de nuestro sistema educativo en relación al vínculo educación formal – comunidad	15
Experiencias e intentos de un proyecto común	17
CAPÍTULO III: Análisis de una realidad compleja	22
Del dicho al hecho...	
Unanimidad en el discurso, ¿unanimidad en el accionar?	22
Nuevos tiempos, nuevas realidades, nuevas demandas	24
El desafío de la apertura	25
La red como camino a transitar	28
La democracia como fundamento	
La ciudadanía como proceso de construcción de identidad	29
¿Educación Popular en la educación formal?	30
CAPÍTULO IV: El Trabajo Social y la posibilidad de un Proyecto en Común ...	33
Las parcelas profesionales	33
El trabajo social: Su lugar y su compromiso con el cambio	35
La construcción del Proyecto en Común	38
BIBLIOGRAFÍA	40
ANEXOS	43
Entrevista a Cecilia Zaffaroni	
Entrevista a Alba Greco	

INTRODUCCIÓN

La vida de los centros de educación formal y la de la comunidad a la que pertenecen, transitan caminos que si bien no son opuestos, difícilmente se cruzan, o si lo hacen, se encuentran con una serie de obstáculos que dificultan o imposibilitan un trabajo en conjunto profundo y permanente.

El inicio del Siglo XXI, encuentra a la escuela en un proceso de debilitamiento y pérdida de su capacidad de intervención en una serie de aspectos socio-culturales y familiares. Esto hace más urgente la necesidad de generar mecanismos para un trabajo profundo y sistemático entre la educación formal y la comunidad a la que pertenece. De esta forma poder encontrar caminos que permitan retomar procesos de integralidad en lo que refiere a la formación que niños y niñas reciben en su comunidad local.

Con el presente trabajo monográfico me propongo abordar cuales son los vínculos entre las instituciones de educación formal (específicamente la escuela) y la comunidad a la que pertenecen. Y desde este lugar analizar cómo estos caminos pueden allanarse en busca de una concepción de educación más integral y comprometida con el contexto en el que se encuentra inserta.

El trabajo se inicia con la reflexión sobre un marco referencial que explicita los dos conceptos centrales del presente documento: Educación y Comunidad.

Luego se presenta un **marco empírico** que busca situarnos en la realidad de nuestra educación pública nacional, en el contexto latinoamericano, en términos de su relacionamiento con la comunidad.

En una tercer instancia damos cuenta de nuestro análisis de esta compleja realidad, centrado en la reflexión que surge de lo abordado en los capítulos anteriores y de lo que plantean informantes calificados en esta área, consultados con este fin.

El trabajo concluye con un abordaje acerca de cuál sería el lugar que debe ocupar el Trabajo Social en el marco de la problemática propuesta y la reflexión sobre lo que implica la posibilidad real de pensar a la escuela y su comunidad en términos de un **proyecto educativo en común**.

CAPÍTULO I: MARCO REFERENCIAL

En el presente marco referencial me propongo abordar de forma exploratoria lo que significan los dos grandes ejes que atraviesan mi trabajo monográfico y que refieren a la *educación formal* y la *comunidad* desde una perspectiva teórica.

No pretendo realizar un desarrollo exhaustivo sino que por el contrario signifique un enmarcar las referencias teóricas sobre estos tópicos y desde ellos explicitar mi concepción sobre ambos.

Será lo que me posibilitará adentrarme en sus respectivas realidades y problematizar sus vinculaciones, así como sus diversas formas de relacionamiento.

EDUCACIÓN: ¿Hacia la transformación o para la reproducción?

La educación, que se encuentra fuertemente atravesada por procesos de saber y poder, encuentra en la Escuela y el Liceo, las instituciones destinadas a la educación formal de una comunidad.

Las concepciones educativas varían sustancialmente de acuerdo a las teorías a las que responden y sus respectivas finalidades se ven condicionadas por los motivos que generan su formulación y su gestión.

Desde esta perspectiva de análisis, la educación puede ser considerada como generadora de igualdad o legitimadora de desigualdades; puede promover a transformación o convertirse en reproductora de un sistema que tiene asignado un determinado lugar para cada uno.

¿El actual Sistema Educativo en qué concepción se inscribe? ¿Logra cumplir con sus objetivos o estos quedan en simples marcos de intención? ¿Cómo se adapta a los desafíos que las nuevas y diversas realidades implican en cuanto a procesos educativos?

LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Cuando la educación deja de ser un acto privado comienza a organizarse en ámbitos colectivos, surge la escuela como institución destinada a la instrucción de las nuevas generaciones, aunque en un primer momento fue solo privilegio de quienes podían acceder a ella y destinada a la instrucción de las clases dominantes.

Con el tiempo la Escuela comienza a ganar legitimidad y es a través de ésta que la sociedad realiza, la transmisión y capacitación en los conocimientos considerados válidos y la formación en valores consensuados políticamente.

Considerar a la Escuela (principal exponente de la Educación Formal) como el ámbito educativo en el cual el individuo adquiere conocimientos y forma su personalidad es una concepción que puede entenderse como acotada. Carlos Rodríguez Brandao habla de la escuela como un “*espacio educacional*”¹, uno entre otros que pueden existir (barrio, familia, etc.), ni el único ni el mejor.

Esto significa considerar a la escuela como una herramienta fundamental y central sin la cual la educación se vería privada de un espacio clave en la formación de ciudadanía. Pero a su vez siendo conscientes de que por sí misma no es capaz de resolver las grandes dificultades y atender las importantes demandas de quienes a ella concurren.

El enmarcar a la escuela como espacio educacional, permite quitarle la exclusividad en cuanto a la tarea de educar a las nuevas generaciones, con la carga y el poder que ello implica, y re-pensarla a la luz de las nuevas y complejas realidades a las que la educación debe dar respuesta. A la vez que posibilita iniciar o fortalecer caminos de generación alianzas y establecimientos de lazos permanentes y sistemáticos con otros espacios que ocupan lugares no tan reconocidos social y culturalmente, pero igualmente posibilitados y promotores en términos educativo-pedagógicos.

A pesar de esto la escuela aún en la actualidad goza de un prestigio y legitimidad que le exige adaptarse a los nuevos tiempos que presentan nuevos desafíos.

¹ RODRÍGUEZ BRANDAO, C. *O que é Educação*. Brasiliense. Sao Paulo. 1991. pp. 32

Desafíos de la educación hoy

Esta escuela (que cada vez encuentra más dificultades para el buen desempeño de su misión, y cada vez más reproductora de un sistema que tiende más a la exclusión que a la inclusión) sufre un proceso de empobrecimiento, pérdida de referencia para los destinatarios y sus familias, y disminución de la calidad educativa que pretende ofrecer.

Además se ve enfrentada a resolver cada vez más dificultades que obstaculizan su buen desempeño y sus posibilidades de responder a los nuevos desafíos que se presentan.

Algunas de las limitaciones u obstáculos que la educación formal encuentra para la contribución a una real formación integral del individuo (niño o adolescente), tienen que ver con: la parcialización de las disciplinas que se imparten; la tendencia a la memorización como método, desplazando al razonamiento, la reflexión y el análisis; la baja legitimidad del discurso "escolar" frente a otros mucho más contundentes, influyentes y penetrantes (como por ejemplo los medios masivos de comunicación); los escasos recursos (materiales y humanos) con los que el Sistema Educativo cuenta; un contexto laboral y salarial que no posibilita una intervención docente de calidad (bajos salarios, "multi-empleo", etc.); la inexistencia o carencias en el funcionamiento de equipos multidisciplinarios que apuntalen no sólo la vida escolar sino también la vida de quienes a ella concurren y sus familias, etc.

Es con estos y otros elementos de la realidad cotidiana, que la educación formal debe posicionarse frente a los desafíos que los nuevos tiempos traen y exigen cada vez más capacidad de contención y articulación de parte de estos espacios "educacionales".

Lejos de transformar, la actual propuesta educativa formal se vuelve, perversamente, reproductora del sistema que la ha puesto en jaque.

Los contenidos educativos comienzan a desfasarse de la realidad y a perder significación para quienes a ella concurren. Esto en lugar de responder a las necesidades reales genera un distanciamiento que atenta contra los procesos de aprendizaje.

La concepción educativa que encarna una formación fuertemente atravesada por factores técnicos y abstractos responde a un paradigma dominante donde el saber técnico y la promoción de una racionalidad cognitivo - instrumental son centrales. Esto

supone el desprecio de otro tipo de saberes y su subordinación a un tipo de conocimiento científico.

La crisis de este paradigma dominante trae consigo el surgimiento de un nuevo paradigma, el "*paradigma emergente*". Es este paradigma emancipatorio el que debería promover la educación formal si pretende seguir siendo un referente significativo en la vida de quienes a ella se dirigen.

La formulación de este nuevo paradigma que busca romper con el dominante debe fundarse, al decir de De Sousa Santos en "*romper con el sentido común conservador ... para transformarse a sí mismo en un sentido común nuevo y emancipatorio*"²

Este desafío que se presenta implica reformular y rever los fundamentos del sistema educativo, así como sus objetivos y procedimientos. O sea considerar la educación como algo más que la simple transmisión de contenidos o inculcación de procedimientos mecánicos, y por el contrario, que posibilite la construcción de una sociedad alternativa a través de la formación de ciudadanos que promuevan dicha transformación. Para el autor esto es lo que supone pasar del conocimiento – regulación al conocimiento – emancipación.³

Sin embargo, y al mismo tiempo, la escuela por sí misma cada vez se encuentra con menos posibilidades de responder a nuevas demandas y satisfacer necesidades fundamentales de quienes a ella concurren. Ante esto, por ejemplo, se considera conveniente la incorporación de nuevos roles técnicos (psicólogos, profesores de actividades específicas, etc.) que funcionen de apoyo y contención a los procesos educativos, especialmente en lo que refiere a centros que se encuentran en contextos críticos.

Öc cara a la comunidad

La influencia del entorno cultural y social en la educación del niño o adolescente, estará fuera de discusión en el marco de este trabajo. Pero tal vez sólo expresar que

² DESOUSA SANTOS. *A crítica da razão indolente*. Editorial Cortez. pp. 55.

³ Ibid. pp. 78.

difícilmente se logre entender la realidad de una persona sino en función de su ambiente, el cual produce diversas formas de ver el mundo.

El fuerte componente técnico de la educación formal en la actualidad (con el distanciamiento de la vida cotidiana de los sujetos que esto implica); suele centrar el aprendizaje puertas adentro de la institución educativa, corriendo el riesgo de quedar "de espaldas" a la comunidad a la que pertenece.

En este sentido J. Bruner expresa: "... *Por más que una teoría pedagógica sea correcta, adecuada y de fácil manejo, puede ser ineficaz en la práctica, si no se refiere a las necesidades urgentes de una sociedad... A medida que una sociedad se torna cada vez más técnica, aumenta la separación con respecto a la acción misma, y la educación comienza a ocupar períodos cada vez mayores de la vida... cada vez se dedica más tiempo a explicar, a demostrar, fuera del contexto de la acción...*"¹.

La pretensión de que la educación sea un espacio que propicie la *transformación* y que esa transformación sea tanto individual como colectiva, nos remite a la necesidad de conocer lo que queremos transformar. Es por esto que los procesos de educación formal deben propiciar espacios de crecimiento personal de los individuos y de conocimiento de la comunidad a la que pertenecen.

La educación debe promover la apropiación de la realidad y su *transformación* por parte de quienes la viven (especialmente por parte de los niños y adolescentes), y a su vez que ésta sea realizada de forma conciente, crítica y creativa.

La consideración de una escuela de puertas abiertas a la comunidad implica definición de un rumbo, tiempos y recursos, de los que no siempre disponen quienes gestionan la educación (Directores, Maestros, Profesores). Esto se ve acentuado por la centralidad de un proceso educativo en referencia al conocimiento abstracto que responde a una formación con carácter enciclopedista que resulta poco aplicable en la vida cotidiana de la persona (divorcio escuela - vida cotidiana).

El sistema educativo formal no se encuentra en condiciones para dar respuesta a todas las necesidades que los destinatarios demandan; necesidades, muchas de ellas que no son responsabilidad de la escuela ni es ésta la que debe dar respuesta, pero que llegan por la ausencia de instituciones públicas que posibiliten a los individuos la adecuada

¹ BRUNER, J. *La importancia de la Educación*. Editorial Paidós Educador. 1987. pp. 112, 115.

canalización de sus demandas y encuentren en el centro educativo el único espacio donde hacerlas explícitas.

Así se plantea el desafío de pensar en una escuela, que sea *articuladora* de otros recursos que en su entorno se encuentran y están al alcance de quienes los necesitan.

COMUNIDAD: lo común y lo diverso

Según Sánchez Vidal, la comunidad “*consiste en un sistema o grupo social de raíz local, diferenciable en el seno de la sociedad de que es parte en base a características e intereses compartidos por sus miembros y subsistemas que incluyen: localidad geográfica, interdependencia e interacción psicosocial, y sentido de pertenencia con sus símbolos e instituciones... Sus miembros desarrollan relaciones y lazos horizontales vínculos interpersonales y cohesión social y verticales en sentido de pertenencia al grupo e identificación con él, psicológica y socialmente significativos.*”⁵

Si bien en un concepto de comunidad precisamente lo que se prioriza son los elementos *en común* (territorio, historia, necesidades, etc.), ésta se encuentra fuertemente determinada por la *diversidad* que en su seno podemos encontrar y que es en donde radica su potencial y riqueza a la hora del aprendizaje en colectivo.

La simple conglomeración de personas en un área geográfica determinada no implican una comunidad, ya que se necesita un núcleo vinculante que procure la unión y el sentimiento de pertenecer a ese grupo determinado, que en este caso estará asociado con un área local.

Esta noción genérica de comunidad como espacio local o comunidad territorial no da cuenta de un proceso mucho más amplio y que refiere al concepto de “comunidad de intereses”, que implica la coexistencia de diversos grupos, organizaciones e individuos que responden a una pluralidad de demandas, intereses y formas de ver la realidad, y que representa la principal riqueza y el principal desafío de una comunidad.

⁵SÁNCHEZ VIDAL, A. *Psicología Comunitaria*. PPU, Barcelona, 1988.

Riqueza en términos de la potencialidad creativa que la comunidad encierra y desafío desde el momento que pueden generarse enfrentamientos de intereses que en principio pueden presentarse como opuestos o incompatibles.

Las redes: espacios generadores

Estos sentimientos de unión y pertenencia se ven fortalecidos por una serie de *redes* (visibles e invisibles) que se entrecruzan y que dinamizan la vida de una comunidad determinada. Las redes que surgen se producen en los acontecimientos más cotidianos y espontáneos (vínculos persona a persona); como en los más esporádicos, formales y organizados (vínculos organizacionales o institucionales).

Las redes actúan en la comunidad local como motor y como generador de procesos que pueden tener fines educativo-pedagógicos más o menos explícitos, y que actúan en todos los niveles (micro o medio) y en todas las personas (niños, adolescentes o adultos).

En ocasiones nacen para responder a necesidades (materiales o humanas) concretas que surgen en el ámbito local; o porque se visualiza la necesidad de articular acciones y maximizar esfuerzos en el marco de proyectos sociales, culturales, políticos, asistenciales, etc.

A través de las redes se posibilita que las personas que forman parte de una comunidad puedan intensificar, fortalecer o potenciar un vínculo que en comienzo podía aparecer como superficial y espontáneo. Esto contribuye a la generación de referencias locales y a fortalecer el sentimiento de pertenencia a la comunidad desde la profundización de las relaciones interpersonales e interinstitucionales.

La comunidad surge así, como espacio de resignificación de los vínculos sociales, desde donde se pueden articular procesos socio-educativos que promuevan la integración, la solidaridad y el sentido de compromiso con el entorno y la realidad.

Se convierte de esta forma, en un capital social para que el individuo pueda encontrar herramientas para mejor desenvolverse en el mundo. Ya que, además de

actuar como contención, es para sus integrantes fuente de poder que proviene de las relaciones sociales que en ella se establecen y que surgen de las redes sociales.

La comunidad local como espacio creador y promotor

Toda búsqueda de un cambio o promoción a nivel comunitario debe partir de la misma comunidad, ya que cada una tiene necesidades diferentes e incluso una misma comunidad tiene distintas necesidades en diferentes momentos históricos.

Nadie mejor que las personas que pertenecen a la comunidad para ser artífices de su configuración, ya que son quienes mejor conocen sus dificultades y sus riquezas. Un cambio impuesto desde el exterior que no sea incorporado o apropiado por los integrantes de la misma, sólo será un cambio superficial o pasajero.

Así, la comunidad se convierte en un espacio de creación y de producción de cambios. Pero es importante que, como parte de una realidad más amplia y compleja (sociedad global), no reproduzca los vicios de ésta y la lógica de un sistema que la oprime (concentración del poder, imposición de valores dominantes, relaciones de asimetría entre sus miembros, etc).

A su vez, y como contrapartida de esto, se transforma en un potencial para la construcción de una propuesta alternativa. De esta forma lo expresa José Luis Rebellato, hablando de los principios del pensamiento complejo: *“las alternativas globales requieren su construcción también desde todos los espacios de la sociedad civil y que no es necesario esperar el cambio estructural, para entonces iniciar el cambio que deseamos realizar. Las partes – en cierto modo – deben anticipar la transformación del todo”*⁶

El potencial creativo y transformador que encierra el poder de la comunidad local es el que puede promover una mirada alternativa en quienes la conforman, en un proceso que puede pensarse como auto-promoción en contrapartida con la concepción de que no podemos intervenir en el cambio que nos permita otra forma de vida.

⁶ REBELLATO, J.L. "Globalización neoliberal, construcción de alternativas populares y ética de la liberación." Ponencia realizada en el 3º Encuentro de Trabajo Social. Montevideo, 1999.

La comunidad puede significar fuente de identidad a quienes en ella viven y promover conductas que potencian el proceso de crecimiento de niños y adolescentes que recae en forma directa en la familia y el centro educativo.

Tal vez, la educación formal va a ser capaz de proporcionar soluciones y dar satisfacción a nuevas necesidades sociales (solidaridad, integración, pertenencia, compromiso con el entorno, etc.) en la medida que la participación de los procesos educativos sea más enfática en lo que refiere a la vida comunitaria. Permitiendo que el individuo pueda discutir problemáticas de su entorno, posibilitar la inserción responsable en él y hacerlo partícipe de la construcción de su realidad local.

CAPÍTULO II: MARCO EMPÍRICO "NUESTRA REALIDAD"

En este momento me propongo contrastar información empírica con el abordaje referencial o conceptual que anteriormente desarrollé. A través de lo cual conferirle significado local y específico a lo abordado acerca de las temáticas – eje (educación formal y comunidad) en el capítulo anterior.

Aquí se profundizarán los vínculos entre la escuela y su comunidad a nivel de nuestra realidad nacional (en cuanto a la normativa y reglamentación que rige a la Educación Pública de nuestro país) y con una breve aproximación a cómo se revela esto en Montevideo, especialmente considerando las posibilidades reales de un proyecto educativo común entre ambas.

La educación Pública Uruguaya en el contexto latinoamericano

Nuestro sistema educativo no escapa al proceso de reforma que se encuentra instalado en todo el contexto regional, así como tampoco al impacto de la globalización y del neo-liberalismo que durante la década del 90, y hasta el día de hoy, golpea a la sociedad en general y a la educación en particular.

*"... La Reforma Educativa que ha resultado de la globalización, inspirada en la ideología neoliberal, pretende resolver la crisis de acumulación. A tal efecto la escuela debe adecuarse a nuevas exigencias, entre las cuales es dominante el sentimiento de que no se está enseñando lo que se necesita para ser competitivos ... pareciera que es en el Currículo donde hay que poner el acento porque el conocimiento que ofrece la escuela resulta insatisfactorio, desfasado, irrelevante. etc. ..."*⁷

Pero el tema es que la reforma que se enmarca en el modelo neo-liberal y que hoy predomina en América Latina, lejos de solucionar los problemas que se encuentran

⁷DONOSOTORRES, ROBERTO. *Mito y Educación. El impacto de la Globalización en la Educación en Latinoamérica*. Editorial Espacio. Bs. As. 1999.

instalados en el sistema educativo, les suman nuevas aristas ya que la inscriben en la política de competitividad y en un nuevo patrón de acumulación que agravan la situación.

“... El diagnóstico que sobre la educación se hace arroja un saldo negativo en relación con la calidad, la equidad y la pertinencia respecto del entorno socio-económico. Se destaca además, la excesiva burocratización y rigidez del sistema educativo, lo que convierte en indispensable la reforma en los componentes de la educación formal... Una lectura distinta nos lleva a considerar esta elaboración como un discurso, esto es, un relato técnicamente elaborado, una retórica que en su verdad se autojustifica...”⁸

Esta pretensión reformista, que difícilmente trascienda lo discursivo y seguramente con sus prácticas se opondrá a lo que en teoría postula, tiene su expresión local en lo que es la Reforma Educativa que comenzó a difundirse a mediados de los años 90 (con gran oposición de quienes gestionan la educación, los docentes, quienes no fueron tenidos en cuenta para la elaboración de este proceso de reforma) en nuestro país.

También en cuanto a lo discursivo y desde altas jerarquías nacionales, habrá grandes defensores de los nuevos valores que la educación debe incorporar (la equidad, la integración y el pluralismo, etc.), como se verá más adelante.

La situación de educación pública en nuestro país, en los últimos 25 años, no puede menos que generar preocupación y exige afrontar algunos de los principales problemas que se reflejan en su proceso de deterioro.

El fracaso escolar y la pérdida de legitimidad de la escuela en el proceso de crecimiento del niño (muy vinculado el primero con el segundo), son cuestiones que preocupan a docentes y autoridades del sistema educativo, quienes mientras intentan transitar la universalización de la educación inicial se encuentran con procesos de desintegración, producto del deterioro de la función integradora del sistema educativo (aunque producto también de otros factores más globales y ajenos al sistema educativo, como ser la desarticulación familiar o la segregación residencial) que requieren una

⁸Ibid.

intervención inmediata, así como la generación de programas y proyectos de tipo permanente y a largo plazo.

La percepción de que lograr la equidad social debe ser una prioridad para el sistema educativo, se institucionaliza desde la formulación de una serie de Programas que tienden a este objetivo. Así, en el marco de uno de ellos, se plantean algunos de estos indicadores preocupantes: “... *la repetición en Primer año se ha mantenido muy estable en valores cercanos al 20% en los últimos quince años ... en Montevideo, por ejemplo, sobre un total de 257 escuelas, 63 registran una tasa de repetición en Primer año superior al 30%, y 67 entre 20 a 29%; y la mayoría absoluta de los niños residentes en hogares con bajos recursos culturales y sociales, no logran niveles mínimos de suficiencia en Matemática e Idioma Español...*”⁹

Es en este marco que comienzan a surgir posibles respuestas a los mencionados problemas, y es desde ellas (y a pesar de contextualizarse en políticas de fuerte tenor político e ideológico como ya se mencionó), que se inicia un proceso de cuestionamiento del relacionamiento de la escuela con el medio y aunque en forma experimental, colateral o accesoria, se abre una instancia desde la cual pensar un relacionamiento diferente.

Postulados de nuestro sistema educativo en relación al vínculo educación formal - comunidad

Ni la Constitución Nacional en sus Artículos referidos a la Educación, ni la Ley Nacional de Educación (Nº 15.739), hacen referencia a cual debe ser la vinculación entre estos dos pilares de nuestra sociedad.

En relación a la primera, y como marco para el análisis, se establece que queda garantida la libertad de enseñanza (Art. 68 de la Constitución), la obligatoriedad de la enseñanza primaria y media (Art. 70) y la creación de Consejos Directivos Autónomos que serán los que regirán la Educación Pública en nuestro país (Art. 202).

Y en cuanto a la Ley Nacional de Educación, se establecen los cometidos que tendrá la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), entre los cuales

⁹ Programa Nacional “Todos los niños pueden aprender” ANEP. CODICEN. Montevideo, Uruguay

tampoco queda establecida cual debe ser la relación entre la educación y su comunidad, así como cuales serán los mecanismos que regularán dicha vinculación. Entre sus cometidos se señalan: “... ”

1. *Extender la educación a todos los habitantes del país, mediante la escolaridad total y el desarrollo de la educación permanente.*
2. *Afirmar en forma integral los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza.*
3. *Asegurar una efectiva igualdad de oportunidades para todos los educandos, iniciando desde la escuela una acción pedagógica y social que posibilite su acceso por igual a todas las fuentes de educación.*
4. *Atender especialmente a la formación del carácter moral y cívico de los educandos; defender los valores morales y los principios de libertad, justicia, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrática republicana de gobierno.*
5. *Promover el respeto a las convicciones y creencias de los demás; fomentar en el educando una capacidad y aptitud adecuadas a su responsabilidad cívica y social y erradicar toda forma de intolerancia.*
6. *Tutelar y difundir los derechos de los menores, proteger y desarrollar la personalidad del educando en todos sus aspectos.*
7. *Estimular la autoeducación, valorizar las expresiones propias del educando y su aptitud para analizar y evaluar situaciones y datos, así como su espíritu creativo y vocación de trabajo.*
8. *Impulsar una política asistencial al educando que procure su inserción en la vida del país, en función de programas y planes conectados con el desarrollo nacional.*
9. *Estimular la investigación científica y atender la creación de becas de perfeccionamiento y especialización cultural...”¹⁰*

A pesar de esto, el propio Lic. Javier Bonilla, actual Dirección Nacional de ANEP, refiere a que nuestra educación a los principios tradicionales sobre los cuales descansa (la gratuidad, laicidad y obligatoriedad), debe hoy dar respuestas a nuevas demandas. Por esto destaca la necesidad de integrar tres grandes orientaciones de política

¹⁰ Ley Nacional de Educación N° 15739, Capítulo II, Artículo 6. 28 de Marzo de 1985.

educativa de cara a los actuales y futuros desafíos: la equidad social, el pluralismo cultural y la apertura interna y externa.

Este último elemento tiene especial significación en torno a lo que es mi objeto de análisis, ya que refiere directamente al vínculo de la educación con su entorno mediato e inmediato. Así, "... *la apertura interna y externa de la educación del país es un requisito imperioso para que nuestro Sistema Educativo logre adaptarse a las nuevas demandas en formación que enfrentarán los futuros egresados. Ello obliga a desarrollar líneas de acción tendientes a flexibilizar los rígidos compartimientos internos del Sistema Educativo nacional y, al mismo tiempo, a generar una mayor apertura de la educación pública hacia la comunidad, hacia el país y hacia el mundo...*"¹¹

El hecho de que una autoridad de la jerarquía de Bonilla exprese esto, tiene a mi entender, un significado trascendente. En primer lugar se reconoce el carácter de cerrado y rígido de nuestro sistema educativo actual y, por tanto, lo perjudicial que esto representa en términos de lo que son los objetivos centrales de la educación, como son el brindar herramientas para la inserción de la persona en el mundo, entre otros.

Y en segunda instancia se admite la necesidad de que se inicie un proceso de apertura al medio para adaptarse a nuevas demandas y la urgencia de generar estrategias para que esto se lleve a cabo. Así, se habilita a la concreción de una reformulación del Sistema Educativo en relación a cual es la vinculación que debe procurarse, en el caso de mi objeto de análisis, con su comunidad local.

Experiencias e intentos de un proyecto común

En otro plano, y siguiendo con la revisión acerca de qué se plantea la educación formal en nuestro país en términos de su relacionamiento con la comunidad, el MECAEP (Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria) que funciona en la órbita del CODICEN (Consejo Directivo Central) y de la ANEP, entre sus programas, que se ejecutan en el marco de *Las Escuelas de Tiempo Completo*, se propone el

¹¹ BONILLA SAUS, Javier. "La educación del Siglo XXI" En: www.anep.edu.uy.

desarrollo de uno que refiere al "Fortalecimiento del Vínculo Escuela – Familia – Comunidad".

Se establece así una concepción que surge como novedosa en términos de la implementación de programas y proyectos de este tipo, y tiene que ver con incorporar a una pluralidad de actores que posibiliten comprender distintas miradas acerca de una misma situación. Así lo expresa Cecilia Zaffaroni (responsable del MECAEP) en la entrevista realizada a efectos de la elaboración del presente documento: *"la idea del programa es que se necesita trabajar con el conjunto de los actores para crear una mirada distinta sobre el problema ... , para poder generar cambios en esa situación es importante trabajar con los equipos docentes, con la escuela en su conjunto como institución, con la familia, con los padres, con los niños, con la comunidad, y de alguna manera, la realización de esas acciones en conjunto puede ser que ayude a visualizar esa situación no como este niño problema, esta familia problema, sino acá hay una situación problema que nos involucra a todos, y para cambiarla, todos tenemos que cambiar en algo .."*¹²

Este programa, a su vez, establece algo que a mi entender es interesante: *"... No se pretende que el Centro educativo asuma la responsabilidad de brindar respuestas a las familias en relación a sus múltiples problemáticas sino que, en base a un enfoque de redes, contribuya a la movilización y articulación de los diversos recursos que instituciones públicas y organizaciones de la sociedad civil pueden ofrecer en el área de influencia ..."*¹³

Así se piensa en un Centro educativo como gran articulador de los recursos con los que la Comunidad cuenta para mejorar la calidad de vida de sus miembros y para la construcción de ciudadanía.

Tal vez, pensar en el Centro educativo como espacio de articulación de las demandas y necesidades de las familias que se encuentran vinculadas a él, sea un buen comienzo para empezar a pensar los vínculos entre la Educación Formal y su Comunidad y diseñar desde allí un proyecto educativo común.

¹² Zaffaroni, Cecilia. En entrevista realizada el 17 de diciembre de 2003, a efectos del presente trabajo.

¹³ Programa "Fortalecimiento del Vínculo Escuela – Familia – Comunidad". MECAEP. (ANEP. - CODICEN). Montevideo, Uruguay.

La Propuesta Pedagógica que se elaboró en el marco de las escuelas de tiempo completo (MECAEP / ANEP), propone como parte de su contenido, las vinculaciones entre la escuela, la familia y la comunidad, pensando en su utilidad en la superación de algunas dificultades y carencias presentes en el Sistema Educativo, especialmente en contextos socio-culturales y económicos desfavorables.

“... La comunidad constituye habitualmente el ámbito de socialización de niños y niñas. El énfasis puesto en la participación comunitaria se relaciona con el supuesto de que las personas que comparten un cierto espacio físico y humano, pueden unirse para atender conjuntamente problemáticas comunes...”¹⁴

Las relaciones entre escuela y comunidad generalmente se ven atravesadas y mediadas por las familias de los niños. Pero estas vinculaciones difieren y van desde la indiferencia hasta la interacción sistemática con el medio.

Previo al comienzo de un proceso de relacionamiento y vinculación de la escuela y su comunidad local, esta propuesta pedagógica sostiene la necesidad de que los docentes que trabajan en dicha escuela adquieran un conocimiento profundo de la realidad del medio para desde allí realizar un abordaje comunitario. *“... la inserción activa de la escuela en su medio, posibilita un abordaje integral de los niños y niñas, en la medida en que se modifiquen sustancialmente perspectivas y enfoques educativos. Los docentes tienen que conocer la comunidad, sus pautas culturales, pautas de crianza, costumbres, valores, la historia cotidiana de los alumnos, así como de sus saberes previos y experiencias anteriores...”¹⁵*

La generación de vínculos no alcanza si esta no implica un fortalecimiento de la comunicación y la coordinación en temáticas donde uno puede apoyarse en el otro. Pero esta no es tarea sencilla y por eso se prevé la necesidad de incorporar al equipo docente un equipo multidisciplinario que pueda acompañar este proceso.

Toda esta propuesta puede ser un referente en torno a cual podría ser el marco en el cual puede darse el relacionamiento entre la escuela y la comunidad.

Desde estos planteos se puede, además, afirmar la necesidad de una interacción profunda y periódica entre ambas, y que esta necesidad no se vea fundada solamente en

¹⁴ “Propuesta Pedagógica para las Escuelas de tiempo completo”. Proyecto MECAEP. ANEP. CODICEN. Montevideo, Uruguay. 1997.

¹⁵ Ibid.

la urgencia de resolver una situación crítica, sino que implique también una concepción educativa que promueva el ejercicio de otro tipo de propuestas, actividades y valores colectivos.

Por otra parte y en el marco del Programa Nacional “*Todos los niños pueden aprender*” puesto en práctica también por el ANEP y el CODICEN, cuyos objetivos centrales tienen que ver con favorecer la permanencia de los niños en la escuela, apoyar a las familias en la crianza y socialización, así como diseñar estrategias que fortalezcan su vinculación con la escuela, y promover la coordinación entre educación inicial y primaria, etc.; también, se hace referencia, aunque de manera accesoria, a la necesidad de apostar a un desarrollo de lo comunitario como uno de los contenidos del programa: *el conjunto de estrategias sociales necesitan a su vez, de un marco que promueva el proceso de organización y autogestión de la comunidad en la mejora de su calidad de vida*¹⁰.

De esta forma se prevé la necesidad de incorporar para este fin, técnicos y profesionales (Trabajadores Sociales y Abogados) que promuevan y desarrollen esta tarea. La articulación de acciones entre la escuela y la comunidad aparece escasamente desarrollado en el programa, pero se plantea como una línea a trabajar.

Los ejemplos expuestos, expresan una intencionalidad (aunque sea incipiente y colateral), avaladas por las autoridades nacionales, de comenzar a transitar un camino junto a la comunidad a la que pertenece la institución educativa.

La intención es revisar y detectar pequeñas ventanas que puedan abrirse en la búsqueda de espacios que posibiliten un proyecto común entre ambas. Valiéndose de las intenciones ya expresadas y utilizándolas como argumentos para iniciar procesos que, enmarcándose en los procesos de reformas, habiliten a generar un relacionamiento diferente entre la Escuela y la Comunidad.

Esta revisión sitúa a la escuela en un lugar privilegiado en cuanto articuladora de políticas y en un espacio estratégico en función de su vinculación cotidiana con la

¹⁰ Programa Nacional “Todos los niños pueden aprender” ANEP, CODICEN, Montevideo, Uruguay.

comunidad a la que pertenece y como se relaciona con los diferentes actores que en ella se encuentran, participan e interactúan.

Cecilia Zaffaroni lo manifestaba de esta forma: *"las escuelas podrían jugar un papel bien interesante, sobre todo como articuladoras, como instituciones en las que de alguna forma mantienen un contacto permanente con esa población como ninguna otra institución ... entonces como institución que puede conocer esas realidades, que puede ayudar a coordinar, a orientar, a catalizar, podría tener un rol importante a nivel de cada una de las localidades..."*¹⁷.

Esto permite pensar, además, en como profundizar y jerarquizar esa opción en función de una propuesta educativa que tienda a la integralidad y a la formación de ciudadanía; que trascienda además la urgencia de la intervención y que tienda a una relación profunda y permanente de trabajo.

¹⁷ Zaffaroni, Cecilia. En entrevista realizada el 17 de diciembre de 2003, a efectos del presente trabajo.

Del dicho al hecho...

Unanimidad en el discurso, ¿unanimidad en el accionar?

Al hacer una revisión de la concepción que las autoridades de la educación pública en nuestro país, a través de su director Javier Bonilla, tienen en relación a esta temática abordada, descubrí que la apertura de la escuela hacia el medio en el que se encuentra inserta y la posibilidad de un trabajo en conjunto no es un sueño o una idea que surge de algún actor aislado, sino que por el contrario se encuentra incluido como uno de los nuevos postulados que la escuela debe cumplir junto con los clásicos pilares varelianos de gratuidad, laicidad y obligatoriedad.

Por lo tanto, y a nivel de discurso, la apertura no sólo es percibida como una necesidad por parte de quienes trabajan en la educación, sino que también como una prioridad desde las jerarquías públicas en esta materia.

Entonces, si hay unanimidad en la importancia de la inserción de la escuela en su comunidad local, ¿por qué es tan difícil concretarla?. ¿De donde surgen las trabas?

El problema puede surgir en la falta de instrumentación de las ideas planteadas, de la falta de políticas lo suficientemente abarcativas en esta temáticas. Proyectos, programas y esfuerzos individuales hubieron y hay en la actualidad, pero cuando se trata de difundirlos y expandirlos comienzan a operar una serie de factores que tienden a que esas experiencias mueran. Y la primera dificultad tiene que ver con la falta de recursos económicos y humanos que se requieren para hacer que este "proyecto común" entre la escuela y la comunidad sea una realidad concreta y permanente.

Tal vez el problema sea bastante más profundo y complejo, y como lo señaló la responsable del MECAEP (entrevistada para la realización de este trabajo), se trate de una necesidad de un cambio cultural y de entender la educación desde otra lógica

diferente. Y ese cambio si bien tiene que ver con las políticas que desde la autoridad pública se eligen, hacen a como los profesionales de la educación se posicionan para la realización de esa tarea.

Zaffaroni expresaba: *"hay una cultura escolar muy de que cada maestro con su clase se arregla como puede, y muchas veces no se visualiza el tema de que si acá tenemos problemas con algunos niños no es un problema de la maestra, es un problema de la escuela y tenemos que pensar entre todos, cuales serían las estrategias más adecuadas para resolver esto, bueno, todo eso cuesta..."*¹⁸

El cambio cultural al que se está refiriendo no sólo tiene que ver con la visión con que se traten los problemas relacionados con los niños, sino también con incorporar una nueva concepción en términos de cómo debe encararse la tarea educativa, y que refiere a entender que será el trabajo interdisciplinario lo que nos permita pensar en un abordaje que posibilite un proceso de cambio o transformación.

Esto no significa que la interdisciplinariedad garantice este proceso, sino que por el contrario, esta será la que, en todo caso, pueda posibilitar que las puertas a este desafío puedan comenzar a abrirse. En otras palabras es una condición necesaria pero no suficiente. Y es una condición que tiene que ver con comprender la necesidad de incorporar nuevas miradas y nuevas perspectivas al abordaje educativo que desde la escuela se realiza.

*"... Es un cambio más que nada de tipo cultural, en el sentido de entender que, sin dejarde lado, sin quitarle ni un ápice de la centralidad y del valor de la tarea educativa, entender que los resultados educativos no se van a lograr si no trabajamos con una visión más integrada, más articulada..."*¹⁹

Pensar en transformar lo que se presenta en forma unánime a nivel del discurso oficial, técnico y de quienes en la educación trabajan, en un accionar coherente, integrado y profundo que tienda a la apertura de la escuela al medio local y desde allí posibilitar un Proyecto en común, puede manifestarse como el primer gran desafío a entrentar en términos de la temática planteada.

¹⁸ Zaffaroni, Cecilia, En entrevista realizada el 17 de diciembre de 2003, a efectos del presente trabajo.

¹⁹ Ibid

Nuevos tiempos, nuevas realidades, nuevas demandas

Es innegable que los nuevos tiempos han ido generando en nuestros países nuevas realidades que si bien no son nuevas, se han ido agudizando con el tiempo y con la implementación de una serie de políticas (sociales, económicas y culturales).

Estos cambios tienen que ver fundamentalmente con nuevas formas de agregación familiar, creciente falta de empleo, territorialización de la pobreza (acompañado de un aumento de esta), severas carencias en términos de vivienda y alimentación en crecientes grupos de la población, etc.

Este nuevo contexto ha obligado a la escuela a enfrentarse a una serie de nuevas demandas que surgen de la población que a ella concurre. Esta población que encuentra en la escuela, tal vez, la principal respuesta, además de la más tangible y accesible, del Estado (junto al Hospital y al merendero) a sus necesidades.

¿Cómo responder a estas nuevas demandas sin perder de vista el fin primordial de la escuela que tiene que ver con la transmisión de valores y conocimientos en una comunidad determinada?

“... La cantidad de veces que han venido madres furiosas y han terminado sentadas llorando. Tampoco eso es el ideal, no es el ideal que la escuela pueda confundirse con un espacio terapéutico, es un espacio educativo, no podemos perder el perfil educativo porque es el lugar que los gurises tienen para aprender, y entonces no puedo yo invertir muchísimas horas en algo que si bien es bueno, yo también tengo que fortalecer teóricamente la parte didáctica...”²⁰. Así se expresaba Alba Greco cuando era consultada acerca de este tema.

Queda así planteada la disyuntiva a la que deben enfrentarse quienes trabajan en la educación, y como deben responder ante una serie de requerimientos que no hacen a su rol específico, por un lado, pero por otro, hace a aspectos centrales de la vida de los niños que a la escuela concurren, sus familias y su barrio o comunidad.

²⁰ Greco, Alba. En entrevista realizada el 19 de diciembre de 2003, a efectos del presente trabajo.

Tal vez la inclusión de nuevos roles profesionales (Psicólogos, Trabajadores Sociales, Educadores Sociales, etc.) que aporten desde su especificidad y apoyen el trabajo realizado por maestros y directores de forma sistemática, pueda ayudar a encontrar caminos que permitan comenzar a contestarnos estas interrogantes.

Sin ignorar las dificultades que este tipo de trabajos interdisciplinarios plantean, y que tienen que ver no sólo con competencias profesionales sino también con la sensación de que la escuela es territorio del maestro.

Sensación que se ve explicitada en la disconformidad, trabas y el hacer valer su rol de "locatarios", frente a estos "visitantes" que vienen con intenciones de entrometerse en lo que es su campo de acción por excelencia y que se presenta como su dominio.

Desconocer las pujas de poder a la interna de lo que significa un intento de trabajo interdisciplinario en la escuela significa desconocer un aspecto central de lo que Zaffaroni llamaba la "cultura escolar" y que implica que el profesional que viene de afuera viene a apoyar el trabajo del maestro pero difícilmente se le permita trabajar en términos de igualdad o en ocasiones ponerse al frente de determinadas situaciones.

Sabiendo y entendiendo que cada disciplina tiene un lugar determinado y es competente sólo frente ante determinadas situaciones y que el maestro no es capacitado en la actualidad para el abordaje de una cantidad de temáticas que giran en torno del proceso educativo de los niños.

Esto supone la necesidad de apoyarse en otras disciplinas que puedan asumir, desde el trabajo en equipo, el abordaje de las situaciones referidas. Y supone comprender que a nuevas demandas debe responderse con nuevos abordajes educativos y técnicos.

El desafío de la apertura

Si pensamos en la necesidad de generar un proyecto común entre el sistema de educación pública y la comunidad local debemos plantearnos la apertura de la escuela a su entorno como algo indispensable e impostergable.

La apertura de la escuela a su comunidad local, además, se presenta como una necesidad y un requerimiento de la educación del siglo XXI. Pero ¿cómo realizar esa apertura y quién debe impulsarla?

La apertura como desafío implica la consideración de una serie de elementos que no pueden quedar al margen del presente análisis:

- El problema de los tiempos

Todo trabajo que tiene que ver con coordinar esfuerzos e implementar proyectos y programas interinstitucionales, y donde la multiplicidad de actores sociales deben ser incluidos y protagonistas de la acción conjunta, debe enfrentarse a la difícil tarea de coordinar posibilidades de encuentro y reuniones para el trabajo en conjunto. Encontrar espacios para estos espacios y reuniones surge como un primer desafío a considerar.

- El problema de los recursos

Muy interrelacionado con el punto anterior, encontramos el problema de los recursos. Esto porque muchas veces la dificultad de coordinar horarios y espacios de encuentro refiere a los escasos recursos (humanos y económicos) con los que cuentan las organizaciones locales y las instituciones que en la comunidad trabajan.

Y se ve frenado también por la concepción de que la coordinación de fuerzas y recursos es una tarea complementaria o accesoria y no parte central y fundamental para un trabajo articulado e integrador. No destinándose generalmente, ni las personas ni los recursos económicos necesarios e imprescindibles para el desarrollo de esta tarea compleja y desafiante.

Esto significa en los hechos un fuerte contra discurso en relación a lo que se planteaba anteriormente: la apertura de la escuela se considera fundamental para una nueva concepción educativa que responda a nuestro tiempo y a nuestra realidad, pero no se destinan los recursos necesarios para implementarla y para que esta sea una realidad tangible. ✓

- Los miedos hacia el entorno

El aumento de la violencia que se constata se viene produciendo a fines del siglo XX y en estos comienzos del siglo XXI, también conspira contra la apertura de la escuela a su entorno.

Y cuando nos referimos a violencia, hablamos del aumento de la delincuencia, de la tenencia y el uso de armas, de la creciente inseguridad en las ciudades, etc.

Pero también referimos al aumento de la desocupación y los problemas referidos a la precariedad del empleo, a la dificultad creciente para el acceso a una vivienda y a una atención en salud digna, a la dificultad que cada vez más personas tienen para alimentarse en forma adecuada, etc.

Y en último término, y quizás la más sutil y menos visible, se presenta la violencia que surge de una sociedad capitalista (que se ha tornado en este tiempo más salvaje que nunca) que tiene como propuesta de vida el consumo y que cada vez excluye a más gente de la posibilidad de alcanzarlo.

Estos tiempos signados por la violencia (en gran medida producida por la exclusión que provoca la aplicación de determinadas políticas económicas y sociales, funcionales a la sociedad de consumo y al sistema capitalista) llevan a los actores locales a encontrar en el entorno un medio hostil y muchas veces peligroso. Este temor produce un retraimiento en las acciones tendientes a abrirse al entorno, y aumenta cuando se trata del caso de las escuelas que deben responder por la seguridad y la integridad de los niños con los que trabajan. Este temor, además, está presente en maestros y directores y atenta contra la posibilidad de trabajar puertas afuera de la escuela y en conjunto con su comunidad, así como permitir el ingreso a la escuela de distintos actores locales para la realización de distintas actividades o para el desarrollo de determinados trabajos coordinados tanto con niños como con los docentes del establecimiento escolar.

- Aceptar la complementariedad

Aceptar que la escuela no tiene el patrimonio exclusivo en materia de educación de los niños, y propiciar por tanto una búsqueda de nuevas propuestas educativas que permitan incorporarle a la escuela recursos didácticos y temáticas no tradicionales relacionadas con el área (educación vial, ambiental, en la salud, recreación, etc.) es otro

de los desafíos que la Educación Formal, a mi entender, debe detenerse a analizar, discutir y reflexionar a su interna y abrirla luego al debate colectivo. Esto supone reconocer que no debe existir una competencia, muchas veces artificial, en un espacio que debe propiciar el crecimiento de las personas en términos educativos.

LA RED COMO CAMINO A TRANSITAR

Una comunidad local articulada supone pensar en actores sociales en interrelación y en la maximización de los recursos disponibles en la misma para su mejor y mayor utilización.

El protagonismo creciente del desarrollo local tiene que ver con nuevas realidades que surgen y que tienen que ver con cambios que van desde el lugar que ocupa el Estado hasta la construcción de identidades colectivas.

“La creciente presencia de ‘lo local’ en el campo de la propuesta sobre el quehacer social viene acompañada del agotamiento del Estado como motor de desarrollo, el potencial de la sociedad civil, los movimientos sociales como alternativa a las clases, la democracia como meta previa al desarrollo, ..., la búsqueda de identidades y nuevas utopías, lo cultural como clave para repensar la globalidad, la heterogeneidad como realidad frente a las hipótesis homogenizantes...”²¹

En este marco las comunidades locales tejen redes que les sirven de canal a través del cual puedan relacionarse y fortalecer sus vínculos en pos de un trabajo en colectivo.

Cuando un grupo de organizaciones e instituciones se embarca en la difícil pero desafiante tarea de generar redes y vincularse a través de ellas, una de las principales amenazas que pueden atentar contra los objetivos propuestos se relaciona con comenzar a percibir a la red como un fin en sí mismo y no como un camino a transitar que posibilitará la interrelación, la coordinación y la vinculación periódica y sistemática que nos permitirá trabajar en forma conjunta.

²¹ CORAGGIO, José Luis. *Poder local, poder popular*. En “Cuadernos del CLAEH”. 45-46. pp. 101.

Según la Alba Greco, esto tiene que ver no sólo con la universalización y gran expansión que esta herramienta ha desarrollado en los ámbitos sociales, sino también con el posicionamiento del profesional que la promueve o que de ella participa. Y en este tema del posicionamiento confiere a la Educación Popular un significado relevante.

“Hay un problema con las redes, se están poniendo de moda y es de las peores cosas que le puede pasar, entonces hay redes de todo y las redes van a cambiar el mundo, la red no va a cambiar ningún mundo, ya te digo, las instituciones tienen problemas para participar de la red. Entonces si vos sos un profesional que está posicionado desde la educación popular, consideras la red como una herramienta más y la aprovechas como tal y usas el conflicto que se produce dentro de la red como una herramienta de avance cognitivo.”²²

Saber utilizar las redes, aprovechar su potencial, así como hacerla instrumento del trabajo comunitario es otro de los desafíos que se presentan a la hora de pensar el proyecto en común entre la escuela y su comunidad.

LA democracia como Fundamento LA ciudadanía como proceso de construcción de identidad

Si indagamos en los fundamentos de la apertura de la escuela hacia su medio, personalmente considero que la formación de ciudadanía como un proceso que conlleva a la construcción de identidad colectiva primero, e individual en última instancia y como proceso más profundo y complejo, se sitúa como un pilar central.

Generar la conciencia de que no somos ajenos a nuestro lugar y que por lo tanto tenemos sobre él derechos y obligaciones a las que debemos responder, se torna uno de los ejes que difícilmente se puedan eludir si buscamos realizar un abordaje de esta temática que no sea superficial y circunstancial.

Por otra parte, si hablamos de trabajar con la comunidad, y como ya se ha señalado anteriormente, hablamos de trabajar con la diversidad a pesar de que el término haga énfasis en lo “común”. Esto implica un profundo sentido democrático que

²² Greco, Alba. En entrevista realizada el 19 de diciembre de 2003, a efectos del presente trabajo.

guíe la acción y que nos posibilite avanzar con las diferencias de criterio, metodológicas, ideológicas, y no a pesar de ellas.

Aceptar todas las posturas y no aceptarlas por el hecho de que forman parte de la comunidad y que nada más se puede hacer, sino que aceptarlas para discutirlas, analizarlas, intercambiar puntos de vista y desde allí generar algo nuevo y tal vez distinto a todas las posiciones individuales.

El cambio se constituye en un elemento sustantivo de la democracia e implica la posibilidad de discutir, de problematizar u de brindarle al niño, a través de la participación y la toma de decisiones sobre su entorno próximo, la oportunidad de sentirse, al mismo tiempo, más libre y más comprometido.

Así lo expresa Paulo Freire: "... *La propia esencia de la democracia incluye una nota fundamental que le es intrínseca: el cambio. Los regímenes democráticos se nutren del cambio constante.*

Surge la necesidad de una educación valiente que discuta con el hombre común, su derecho a la participación. Una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio No hay nada que contradiga y comprometa más la superación popular que una educación que no permita al educando experimentar el debate y el análisis de los problemas y que no le propicie condiciones de verdadera participación...La educación tendría que ser, ante todo, un intento constante de cambiar de actitud..."²³

¿Educación popular en la educación Formal?

La incorporación de la comunidad a la tarea educativa de la escuela e insertar a la escuela de forma verdaderamente activa a la vida comunitaria exige enriquecer la Educación Formal con otras concepciones educativas que tiendan a conectar en forma

²³ FREIRE, PAULO. *La educación como práctica de la libertad*. Editora Civilização Brasileira S.A. 1965. pp. 106, 109

más directa y contundente a los conocimientos impartidos en el centro de enseñanza con la vida cotidiana de los niños.

La concepción bancaria que en términos generales predomina en la educación formal cada vez encuentra más dificultades para responder a las necesidades e inquietudes de los niños. Esto produce un distanciamiento entre los destinatarios del sistema educativo y el gusto y el disfrute por aprender.

En este sentido, considero que puede ser la educación popular, con su propuesta de una educación dialéctica donde no sólo el maestro tiene cosas para enseñar sino que los niños también son portadores de conocimiento que es fundamental volcar para enriquecer y completar el proceso educativo, la que confiera sentido a una propuesta pedagógica que por sí sola está encontrando dificultades para cumplir sus objetivos básicos y centrales.

En lo que refiere a lo ideológico, y como uno de los fundamentos en la concepción de la educación popular, encontramos la idea de indivisibilidad entre lo pedagógico y lo político. Político entendido en el sentido profundo del término (como y desde donde se sitúa el individuo en el mundo), en el sentido de buscar una opción política a la tarea pedagógica que el docente tiene.

Así se expresa en el libro *Pedagogía: diálogo y conflicto*, en el que interviene, entre otros, Paulo Freire: "... Se trata de hacer un trabajo pedagógico – político, en el sentido de conocernos en cuanto educadores, de avanzar en las respuestas a los interrogantes que nos planteamos, de buscar para la educación alternativas que no sean elaboradas en un gabinete, que no sean proyectos político – pedagógicos disociados del avance políticos de las masas populares

.... La educación que proponemos, en concordancia con nuestra opción política, es una educación que sea construida hoy, a partir de un debate amplio, del caminar juntos, y no sólo los profesores, sino también por los padres, alumnos, periodistas, políticos, en fin, por toda la sociedad."²¹

²¹ FREIRE, PAULO. GADOTTI, MOACIR. GUTMARAES, SERGIO. HARNANDEZ, ISABEL. *Pedagogía: diálogo y conflicto*. Ediciones Cinco. Bs. As. 1987, pp. 76

Además de una concepción renovadora acerca de lo que es y lo que implica la educación, la Educación Popular aporta nuevos fundamentos entorno a lo metodológico. En este aspecto, propone una forma de encarar la educación que privilegia la modalidad de trabajo en taller, donde prima la idea de la construcción colectiva del conocimiento, así como la necesidad de que los niños (en el caso de la escuela) puedan expresar su forma de ser, sentir y pensar el mundo.

De esta forma, algo que en primera instancia puede parecer algo incompatible (integrar elementos de la Educación Popular a la Educación Formal), puede ser generadora de nuevos espacios que permitan a la escuela afrontar los desafíos que se le presentan al tener que atender situaciones cada vez más complejas y comprometidas.

CAPÍTULO IV: El Trabajo Social y la posibilidad de un Proyecto en Común

En los capítulos anteriores se ha mencionado la importancia de incorporar nuevos roles técnicos a la tarea educativa de la escuela, con la finalidad de responder a las demandas que en la actualidad esta no se encuentra en condiciones de dar, y para articular un proyecto en común entre la escuela y su comunidad local.

De esta forma, la integración de psicólogos, psicomotricistas, recreadores, y trabajadores sociales, entre otros; se vislumbra como una alternativa para que el centro educativo se encuentre con mayores posibilidades de afrontar el trabajo de manera más integral y contemplando otras realidades y perspectivas.

Este proceso de incorporación no es simplemente un proyecto, sino que ya en diversos programas la Educación Pública se ha considerado la posibilidad de integrar equipos técnicos que apuntalen la tarea educativa y esto se ha llevado a la práctica.

Las parcelas profesionales

El trabajo en colectivo, en lo que se refiere a los profesionales que intervienen o podrían intervenir en la práctica educativa, está planteado como uno de los elementos centrales en el marco de poder pensar con seriedad y profundidad un proyecto en común entre la escuela y la comunidad.

La práctica educativa no es ajena a la práctica social en general, y esta a su vez debe conectarse con un proyecto de transformación que implique luchar contra determinados ordenes pre-establecidos que se nos presentan con poca posibilidad de movimiento.

“... Un proceso de transformación abarca todas las esferas de la realidad humana. La práctica social está enmarcada en este proceso de cambio ... La práctica social debe apostar a vincular las luchas reivindicativas con las luchas políticas, la autogestión con la

*gestión del poder en la sociedad. La transformación cultural con la creación de nuevas estructuras económicas y políticas. En una palabra, las luchas parciales con la lucha por un proyecto político popular, auténticamente democrático... "*²⁵

La interdisciplinariedad, buscada como camino que posibilite un abordaje más integral de las situaciones a las que la escuela se debe enfrentar y de las demandas a las que debe responder, está más allá de toda discusión si se pretende encarar cualquier tema con contenidos socio - educativos.

Esto sabiendo, como ya hemos mencionado, que el trabajo interdisciplinario no garantiza un abordaje integral y profundo pero si nos permite la posibilidad de complementar enfoques y compartir saberes.

En este sentido, uno de los principales obstáculos a sortear en términos del trabajo interdisciplinario no tiene relación solamente con las situaciones a abordar y a la escasez de recursos, sino con dilemas que surgen desde la interna del equipo de trabajo y que tiene que ver con las disputas por supuestas parcelas profesionales.

Los estereotipos que determinan cuales son las fronteras profesionales, o sea donde comienzan y donde terminan los límites de cada profesión y que indican que una tarea la realiza el psicólogo y otra la soluciona el trabajador social, conspiran contra el fin último de este intento de posibilitar que la situación se mire desde diversos ángulos y se realice un abordaje en conjunto y no un abordaje sectorizado. Esto significa que no es lo mismo interdisciplinariedad que multidisciplinariedad.

Pensar y trabajar en términos de parcelas, más allá de que parezca algo menor o secundario, se encuentra fuertemente presente y condiciona en forma trascendente los resultados del trabajo interdisciplinar.

Así lo expresa Cecilia Zaffaroni, cuando la entrevistamos con objeto de la elaboración del presente trabajo y mencionaba esta dificultad de la que hacíamos referencia: "... *Articular el trabajo de los psicólogos con los trabajadores sociales, requiere su esfuerzo, su trabajo. El desafío era como aprovechar el enriquecimiento que da que hayan varias disciplinas, nosotros propusimos un abordaje que le llamamos psico-socio-pedagógico, para integrar a los psicólogos, a los asistentes sociales y a los docentes, y*

²⁵ REBELLATO, JOSÉ LUIS. *Ética y Práctica Social*. EPPAL Montevideo. 1989, pp. 129, 132.

llegar a cierta perspectiva común para poder desarrollar un trabajo en el que todo eso confluja, sin pensar de que sólo sirve una de las cosas, que sólo una de esas miradas es la que vale..."²⁶

El trabajo social: Su lugar y su compromiso con el cambio

Luego de comprender cabalmente la profunda interrelación y complementariedad que debe existir entre las disciplinas que confluyen para posibilitar un trabajo, en este caso, en el marco de una escuela, cabe preguntarnos que lugar ocupa cada una de ellas en el proceso de transformación.

El rol profesional, así como el objeto y la metodología de intervención del Trabajo Social, han sido cuestiones que han estado en el debate de la disciplina desde sus orígenes.

Pensar en cual es el lugar del Trabajo Social en el marco de un trabajo interdisciplinario y desde donde debe posicionarse para la intervención profesional, nos remite a re-pensar la profesión a la luz de su historia.

*"... El movimiento de reconceptualización ha contribuido fundamentalmente a trasladar el eje principal de preocupación del Trabajo Social de la situación particular hacia la relación general-particular, y de una visión psicológizante y puramente interpersonal hacia una visión política de interacción y de intervención ... La acción transformadora implica, pues, la lucha por las nuevas relaciones sociales en todos los campos..."*²⁷

Entiendo que si bien el lugar del trabajo social tendría poco sentido sino es en estrecha vinculación con otras disciplinas, este tiene un gran desafío como profesión frente al proceso de transformación de la sociedad en general, y de la escuela en particular.

²⁶ Zaffaroni, Cecilia. En entrevista realizada el 17 de diciembre de 2003, a efectos del presente trabajo.

²⁷ DE PAULA FALEIROS, VICENTE. *Metodología e ideología del Trabajo Social*. Editorial Tarea. Lima. 1983. Citado en REBELLATO, JOSE LUIS. *Ética y Práctica Social*. PEAL. Montevideo. 1989. pp. 134.

En este sentido, la tensión que se ha pretendido imponer enfrentando el carácter científico de la disciplina a su tendencia al trabajo en campo (que ha primado sobre la producción de conocimiento) también ha atravesado el proceso de construcción de la profesión. Tensión que parece un sin sentido desde una concepción que implique la construcción de conocimiento como un resultado de la permanente interacción entre teoría y práctica, donde una se retroalimenta de la otra, y viceversa.

Rebellato expone con gran claridad el lugar que el Trabajo Social debe ocupar en relación con este tema: *"... Se insiste mucho, y correctamente, en la necesidad de un fundamento científico del Trabajo Social. Pero, no pocas veces, en la polémica se suscita una cierta identificación entre fundamento científico y concepción tecnocrática. Lo que a su vez supone postular una identificación entre enfoque transformador y concepción ideológica del Trabajo Social. Mientras que muchos científicos sociales hoy en día cuestionan la neutralidad de las Ciencias, una corriente de Trabajadores Sociales apunta, más bien, a un perfil profesional que se presenta como objetivo, técnico y neutral ..."*²⁸

La preocupación por definir con exactitud cual es la Identidad profesional del Trabajo Social se encuentra presente en la historia de la disciplina, la cual se encuentra fuertemente relacionada con otras ciencias sociales y humanas, y a su vez condicionada por estas.

*"... La identidad profesional debe ser pensada contextualmente. No podemos seguir usando lecturas rígidas o dogmatizadas para entender realidades cada vez más complejas e híbridas. La contextualización del momento presente involucra tanto una resignificación del pasado como una posibilidad de proyección al futuro. Esto significa en Trabajo Social una tarea de reconstrucción historiográfica que mude la forma lineal y progresiva en que la mayoría de las historias profesionales han sido escritas y, al mismo tiempo, en esa potencialidad de resignificar el origen, enriquecer al Trabajo Social con la revisitación de sus tradiciones más valiosas: el sentido de lo humano y la posibilidad de sus constante emancipación ..."*²⁹

²⁸ REBELLATO, JOSÉ I. UIS. *Ética y Práctica Social*. EPPAL Montevideo, 1989, pp. 136.

²⁹ MATUS, TERESA. "Identidad Profesional: Hacia una construcción polifónica". En *Revista de Trabajo Social*. N° 70/2000. Escuela de Trabajo Social. Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 127, 128.

Así, la tarea del trabajador social no debe encararse desde el punto de vista asistencial (entendido como algo separado de lo promocional) y únicamente desde un abordaje micro social (o de atención del "caso", como se planteaba en los orígenes); y se hace imperioso entender su rol como eminentemente educador y promotor de valores y conductas que tiendan a la dignidad de la persona.

Esto supone la necesidad de enmarcar todo abordaje situacional en un contexto que trasciende su entorno más inmediato. O sea, realizar una intervención micro, contemplando los factores meso y macro sociales que intervienen en la consideración de la situación abordada y no como algo aislado y sin conexión entre las demás dimensiones de análisis de lo social. Pensar la intervención profesional de esta forma, tiene que ver con la integralidad con la que el Trabajo Social se encuentra comprometido a la hora de pensar como se va a posicionar en términos de la práctica social.

"... Resignificar la identidad profesional guarda dentro de sí una potencialidad ética en cuanto alienta esa actitud de pensar al hombre como sujeto de su propia transformación ..."^{x)}

^{x)} Ibid. pp.128.

LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO EN COMÚN

Al plantear la necesidad de un Proyecto en Común entre la escuela y la comunidad, queda planteada la necesidad de pensar como generarlo e implementarlo. En este sentido la idea del Proyecto en Común como “construcción” surge inmediatamente.

Este proceso de construcción necesita poder pensar en una escuela necesariamente más abierta a su entorno y más cercana a las necesidades de sus destinatarios, así como también re pensar las prácticas educativas, pedagógicas y sociales que en la escuela se llevan adelante.

Una nueva concepción de escuela que permita proyectar a los niños y niñas hacia su medio y hacia el futuro, y no que siga reproduciendo viejos esquemas que sólo distancian al alumno del aprendizaje como disfrute y como posibilidad de crecimiento, reduciéndolo a la mera transmisión de conocimientos con relativa significación para la vida cotidiana de ellos.

Y que comprenda la verdadera potencialidad educativa de los alumnos quienes no son “depósito de información” sino protagonistas de su aprendizaje y como tales eminentemente educadores. Entender la centralidad del alumno en los procesos educativos dará lugar nuevas estrategias y metodogías. En esto la Educación Formal mucho tiene que aprender de la Educación Popular.

Esta escuela, necesita además, de una comunidad activa y promotora de posibilidades de encuentro y creación. Que entienda su rol eminentemente educador y que sea capaz de encontrar en la escuela otro espacio desde donde generar espacios de resignificación acerca de cómo debemos posicionarnos en nuestra sociedad como individuos responsables y comprometidos.

Tal vez, este gran Proyecto en Común entre la escuela y la comunidad, deba incluir una serie de Proyectos en Común que respondan a las realidades de cada zona, de cada escuela y de sus características sociales, económicas, culturales y demográficas.

Con este planteo refiero a la necesidad de pensar en un proyecto de apertura que sea lo suficientemente flexible como para adaptarse a las diversas realidades de nuestras

escuelas y que a su vez actúe como continentador y referente, enunciando sus grandes pilares que lo fundamenten y lo sustenten.

Lejos de procurar que esto se produzca como algo espontáneo o casual, es preciso vincularlo con la posibilidad de creación, de desarrollo, de construcción. Un proyecto que debe ser concebido como el resultado de un conjunto de decisiones y de un grupo de personas que se ocupen de pensarlo y de ejecutarlo.

A su vez supone acordar sobre la necesidad de realizar transformaciones importantes en relación a como está planteada la Educación Formal en los hechos y como se vincula con los postulados que la enmarcan y contienen.

Entender a la escuela como espacio de construcción de ciudadanía y como institución que pueda adaptarse a las nuevas realidades posibilitando que siga siendo referencia y contención para los niños que a ella concurren y sus familias, debe presentarse como los principales fundamentos que posibiliten su apertura a la comunidad y con ella pensar un proyecto educativo que les sea común.

Y este proceso no puede ser más que producto del trabajo sistemático, de una concepción bien definida entorno al lugar que debe ocupar la escuela en el marco de su comunidad y a la vez en el rol educativo que la comunidad tiene en la vida de los niños que a ella pertenecen.

BIBLIOGRAFÍA

- ↪ Barros, Raimundo. *La educación ¿Utilitaria o liberadora?*. Fondo de Cultura Popular. Editorial Marsiega. Madrid. 1979.
- ↪ Biddle. *Desarrollo de la comunidad: redescubrimiento de la iniciativa local*. Linusa. México. 1971.
- ↪ Bruner, Jerome. *La importancia de la educación*. Paridós. Barcelona. 1987
- ↪ Bruner, Jerome. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza. Madrid. 1991
- ↪ CEPAL. *Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay*. CEPAL. ANEP. INL. Montevideo. 1990.
- ↪ Coraggio, José Luis. *Poder local, poder popular*. En "Cuadernos del CLAEH". 45-46.
- ↪ Correa, Esperanza y Correa, Alfredo. *Escuela y participación comunitaria. Una propuesta posible*. Ediciones Humanitas. Bs. As. 1987.
- ↪ Critelli, Dulce Mára. *Educação e Dominação cultural*. Coleção Educacao Contemporânea. Cortez Editora. São Paulo. 1981.
- ↪ dePaula Faleiros, Vicente. *Metodología e ideología del Trabajo Social*. Ed Tarea. Lima. 1983. Citado en Rebellato, José Luis. *Ética y Práctica Social*. PEAL. Montevideo. 1989.
- ↪ De Sousa Santos. *A crítica da razão indolente*.
- ↪ Donoso Torres, Roberto. *Mito y Educación. El impacto de la Globalización en la Educación en Latinoamérica*. Editorial Espacio. Bs. As. 1999.
- ↪ Filgueira, Carlos. *Expansión educacional y estratificación social en América Latina*. En: *Educación y desarrollo en América Latina*. Montevideo. CLAEH. 1980

- Freire, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Editora Civilização Brasileira S.A. 1965.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores. S.A. 1970.
- Freire, Paulo. *Pedagogía da autonomia. Saberes necesarios à prática educativa*. Editora Paz e Terra S.A. São Paulo. 1996.
- Freire, Paulo. Gadotti. Moacir. Guimaraes, Sergio. Hernandez, Isabel. *Pedagogía: diálogo y conflicto*. Ediciones Cinco. Bs. As. 1987.
- Giddens, Anthony. *Sociología*. Alianza. Madrid. 1992
- Illich, Iván. *En América Latina ó Para qué sirve la escuela?*. Ediciones Búsqueda. Bs. As. 1973.
- Lapassade, Georges. *Autogestión Pedagógica*. Cedisa. Barcelona. 1997.
- Larrosa, Jorge (ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. Las ediciones de La Piqueta. Madrid. 1995.
- Lémex, Rodolfo. *Educación y Sociedad en el Uruguay: realidades y desafíos de cara al siglo XXI*. FESUR. FCU. Montevideo. 1989.
- Martinic, Sergio. *Sabes popular e identidad*. En: *Saber popular y educación en América Latina*. Isabel Hernández y otros. Editorial Búsqueda. CEAAL. Bs. As. 1985.
- Martinic, Sergio. *Reflexión crítica de la educación popular*. En: *Saber popular y educación en América Latina*. Isabel Hernández y otros. Editorial Búsqueda. CEAAL. Bs. As. 1985.
- Matus, Teresa. *Identidad Profesional: Hacia una construcción polifónica*. En Revista de Trabajo Social. Nº 70 / 2000. Escuela de Trabajo Social. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Pareja, Carlos. *¿Apostar a la educación?*. En: Cuadernos del CLAEH n° 75. Montevideo. 2ª serie, año 20. 1996.
- Peixoto, María Solange. *Movimientos populares: a escola comunitaria e a cidadania*. UFBA/ Empresa Gráfica de Bahía. Salvador, Brasil. 1990.

- Rebellato, José Luis. *Ética de la Liberación*. Editorial Nordan – Comunidad Montevideo, 2000.
- Rebellato, José Luis. *Ética y Práctica Social*. EPPAL, Montevideo, 1989.
- Rebellato, José Luis. *Globalización neoliberal, construcción de alternativas populares y ética de la liberación*. Ponencia realizada en el 3º Encuentro de Trabajo Social, 1999.
- Rodrigues Brandao, Carlos. *O que é Educação*. Brasiliense, Sao Paulo, 1991.
- Rodríguez Villasante, Tomás. *Cuatro redes para mejor – vivir. Tomo 1: De l desarrollo local a las redes para mejor – vivir. Tomo 2: De las redes sociales a las programaciones integrales*. Editorial Lumen / Humanitas. Bs. As. 1998.
- Sánchez Vidal, A. *Psicología Comunitaria*. PPU, Barcelona, 1988.

DOCUMENTOS

- BONILIASAUS, Javier. La educación del Siglo XXI. En: www.anep.edu.uy.
- Ley Nacional de Educación Nº 15739, Capítulo II. Artículo 6, 28 de Marzo de 1985.
- Programa “Fortalecimiento del Vínculo Escuela – Familia – Comunidad”. MECAEP. (ANEP. -CODICEN). Montevideo, Uruguay.
- Programa Nacional “Todos los niños pueden aprender” ANEP, CODICEN. Montevideo, Uruguay.
- Propuesta Pedagógica para las Escuelas de tiempo completo. Proyecto MECAEP. ANEP. CODICEN. Montevideo, Uruguay, 1997.