

Como citar el artículo: Fuentes, M.; Gómez, L. y Porcelli, N. (2019). Intervenciones comunitarias en educación formal. Una aproximación descriptiva en contextos de vulnerabilidad social. *Fronteras*, 13: 68-82.

Intervenciones comunitarias en educación formal. Una aproximación descriptiva en contextos de vulnerabilidad social

Community interventions in formal education. A descriptive approach in contexts of social vulnerability

Mauricio Fuentes Simonini¹, Leticia Gómez Guerrero², Natalia Porcelli Llano³

Resumen

El artículo presenta una descripción de las principales intervenciones que realizan los actores comunitarios en instituciones de educación formal ubicadas en contextos de vulnerabilidad social en la ciudad de Montevideo. Se realiza un análisis de las dimensiones de la institución educativa en la cual impactan las intervenciones, quiénes las llevan a cabo, y las principales tendencias que se perciben en esta relación entre los actores comunitarios y el tipo de intervención que llevan adelante. Esta descripción surge de un conjunto de entrevistas realizadas en 40 instituciones públicas de educación formal, y se ha llevado a cabo como parte de la investigación titulada “Intervenciones comunitarias en la educación formal: representaciones de los actores en diálogo”⁴.

Palabras claves: participación social, investigación pedagógica, comunidad local, intervención

1 Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesor en el Colegio Santa María (Hermanos Maristas) y Director Ejecutivo de la Asociación Civil OBSUR. Investigador de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) en el marco del Fondo Sectorial de Educación (FSEd). Email: mauriciof1982@gmail.com

2 Maestra por el Instituto de Formación Docente de Fray Bentos. Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas de la Universidad de la República (UdelaR). Maestra en el Colegio Santa María (Hermanos Maristas). Investigadora de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) en el marco del Fondo Sectorial de Educación (FSEd). E-mail: galsorgo@gmail.com

3 Maestra por el Instituto Normal de Montevideo. Estudiante avanzada de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de la República (UdelaR). Maestra Referente en el CAIF Padre Barrio de Cerrito (Montevideo). Investigadora de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) en el marco del Fondo Sectorial de Educación (FSEd). E-mail: porcellinatalia@gmail.com

4 Dicha investigación se encuentra en el marco del Fondo Sectorial de Educación “Investigación desde la perspectiva de los educadores sobre sus prácticas educativas”, de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), con el apoyo del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Cuenta con el apoyo de la tutora, Mag. María Cecilia Pereda Bartesaghi, quien durante el año 2018 realizó la tutoría del proyecto y apoyó la redacción del presente artículo.

Abstract

This article presents a description of the interventions performed by community actors in formal education institutions located in contexts of social vulnerability in the city of Montevideo, conducting in turn an analysis of the dimensions of the educational institution in which these interventions impact and the main tendencies that are perceived in this relationship between the community actors and the type of intervention they carry out. This survey comes from the set of interviews conducted in 40 formal public education institutions. The survey has been carried out as part of the research entitled "Community interventions in formal education: representations of actors in dialogue".

Key words: Social Participation, Pedagogical Research, Local Community, Intervention

Introducción

El vínculo entre las instituciones de educación formal y la comunidad ha sido analizado por diversos autores en diferentes investigaciones. Muchos abordan la organización de la institución educativa dando cuenta de sus relaciones con el contexto en el que se encuentra inserta, y desde esa perspectiva analizan la participación de la comunidad (sea a través de las familias, de las agencias y políticas del Estado, o a través de otro tipo de organizaciones).

Dentro de esta diversidad es posible encontrar algunas referencias que analizan la participación comunitaria como un componente de la institución educativa, como el caso de Ball (1994), Tenti Fanfani (2004), o Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo (2006). También existen investigaciones que abordan modalidades y experiencias específicas de participación de la comunidad en las instituciones educativas, como en Neirotti y Poggi (2004), Traver Martí, Sales Ciges y Moliner García (2010), y Trujillo Torres y Cáceres Reche (2010).

Uno de los principios del Sistema Nacional de Educación Pública, expresado en el Artículo N° 48 de la Ley N° 18.437 (Ley General de Educación), refiere a la necesidad de participación de la sociedad en los procesos educativos. Esta Ley garantiza la presencia de representantes de la comunidad en los Consejos de Participación, así como la articulación y coordinación de las instituciones de educación formal con otras instituciones existentes en el territorio.

La investigación educativa en Uruguay ha profundizado en este fenómeno desde diferentes perspectivas. Recientemente se han sistematizado y visibilizado prácticas provenientes de la educación popular, la educación comunitaria y la educación no formal, buscando su validación y reconocimiento por parte del sistema educativo formal. Dentro de este enfoque, es posible señalar el trabajo de Martinis, Ubal y Varón (2011) donde se enfatiza en la necesidad de focalizar en el concepto de educación y en los aprendizajes que transcurren en el marco de los procesos educativos más allá del ámbito específico institucional o comunitario en el que se desarrollen. También se destaca la compilación "Educación no formal: lugar de conocimiento" elaborada por Morales (2013), para el Ministerio de Educación y Cultura; buscando dar relevancia a diferentes prácticas comunitarias legitimadas por dicho organismo, especialmente aquellas vinculadas a la formación profesional.

Los vínculos entre educación y comunidad han sido abordados por Pereda (2013) en un trabajo que da cuenta de una investigación realizada en la zona Oeste de Montevideo en el vínculo entre una institución educativa y la comunidad, al mismo tiempo que ofrece algunas claves de revisión de la literatura en la materia hasta el momento.

En lo que refiere a las investigaciones que miran la dimensión de la participación de la comunidad en la institución educativa, es posible destacar dos antecedentes relevantes. Uno de ellos es la investigación de Alonso y Viscardi (2013)

donde se marcan las tensiones entre innovación y tradición que se expresan en la participación de la comunidad, especialmente a través de los Consejos de Participación de las instituciones educativas.

Otro antecedente que focaliza en los Consejos de Participación es el trabajo de Echevarriarza, Pereda y Silveira (2011) que se centra en la instalación de los Consejos de Participación y en las diferentes posturas que los Directores de Liceos pueden adoptar frente a dicha experiencia.

Si bien los antecedentes en el tema son extensos, como se señalaba anteriormente, hasta el momento no parece existir una mirada transversal respecto del fenómeno de las intervenciones de los diferentes actores comunitarios en las instituciones públicas de educación formal en contextos de vulnerabilidad social. Esto implica una mirada que permita atravesar las prácticas desarrolladas por diferentes tipos de actores de la comunidad (familias, empresas, vecinos, técnicos de organizaciones sociales, agencias del Estado, entre otros), y que impactan en diferentes dimensiones de la institución educativa.

1. Consideraciones metodológicas

El relevamiento que se presenta forma parte de una investigación más amplia que aún se encuentra en desarrollo, titulada “Intervenciones comunitarias en la educación formal: representaciones de los actores en diálogo”, desarrollada en el marco del Fondo Sectorial en Educación. Esa investigación tiene por objetivo analizar las representaciones que tienen los diferentes actores sociales respecto de las intervenciones comunitarias que se realizan en instituciones públicas de educación formal en contextos de vulnerabilidad social.

Para el desarrollo de dicha investigación se consideró necesario realizar, inicialmente, un estudio exploratorio respecto de las diferentes intervenciones comunitarias existentes en las instituciones públicas de educación formal en los contextos seleccionados. Este estudio exploratorio permitió desarrollar criterios específicos para una definición del muestreo intencionado.

El relevamiento se llevó a cabo en tres barrios de la ciudad de Montevideo. A partir de los aportes de Castel (2009), pensar los contextos sociales en términos de vulnerabilidad social ha cobrado una relevancia particular. Según el autor, la relación de los individuos con el mercado laboral es fundamental, no tanto en términos de producción, sino como herramienta privilegiada de inscripción en la estructura social. Sostiene que existe una relación directa entre el lugar que ocupa un individuo en la estructura de las relaciones de trabajo (y las redes de sociabilidad que se desprenden de la misma), y los sistemas de protección social. Las distintas capas de protección de los individuos pueden ser denominadas como zonas de cohesión social. De acuerdo con su planteo

la asociación trabajo estable e inserción relacional sólida, caracteriza una zona de integración. A la inversa, la ausencia de participación en alguna actividad productiva y el aislamiento relacional conjugan sus efectos negativos para producir la exclusión, o más bien, como trataré de demostrarlo, la desafiliación. La vulnerabilidad social es una zona intermedia, inestable, que conjuga la precariedad del trabajo y la fragilidad de los soportes de proximidad (Castel, 2009: 15).

De esta manera, cuando se habla de contextos de vulnerabilidad social se hace referencia a territorios en los que la población se encuentra, mayoritariamente, atravesada por estas condiciones de precariedad en su relación con el mercado laboral y fragilidad en relación a los mecanismos de protección social.

Se optó por focalizar la investigación en aquellos municipios de Montevideo⁵ en los que se presentan los indicadores más preocupantes en relación a la inserción laboral de los sujetos, la precariedad de la vivienda y la cantidad de años finalizados en el marco del sistema educativo; y dentro de estos municipios focalizar en el barrio

5 Los Municipios son un tercer nivel de Administración y Gobierno que se agrega a los niveles Nacional y Departamental a través de la Ley N° 18.567.

de cada municipio con mayor índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)⁶.

Entre los tres barrios⁷ seleccionados para el desarrollo esta investigación se alcanza, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), una población de 102.905 habitantes. De esta población, de acuerdo a los datos presentados por Calvo (2013), en el Atlas Sociodemográfico y de la Desigualdad en Uruguay del INE y el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), un 53,43% posee, al menos, una NBI. En estos territorios se logró identificar un total de 42 instituciones públicas de educación formal. Estas 42 instituciones estaban conformadas por 7 Jardines, 25 Escuelas, 6 Liceos, y 4 Escuelas Técnicas (Centros Educativos UTU-CETP).

Una vez definido el terreno, restaba la delimitación del tipo de experiencia respecto de las que se buscaba recabar información. Para ello resultó valiosa la categoría de intervención.

La palabra intervención, al ser una palabra utilizada comúnmente, se encuentra abierta a una pluralidad de sentidos que son recuperados desde las diferentes disciplinas que la utilizan como parte de su campo de estudio y acción.

Un primer elemento a considerar en el marco de las intervenciones sociales guarda relación con quién o quiénes son los sujetos que las llevan adelante. De acuerdo con Montero Rivas (2012)

según su origen, la intervención social puede ser oficial o independiente, conforme a su ubicación como parte de políticas públicas o en formas participativas provenientes de la acción organizada de grupos o comunidades dentro de una población (Montero, 2012: 60).

Una vez definido quién o quiénes llevan adelante este tipo de acciones, es fundamental desarrollar cuáles son las orientaciones u objetivos que de-

ben tener las mismas para ser consideradas como una intervención. En este sentido, se retoman nuevamente los planteos de la autora mencionada (Montero Rivas, 2012) que distingue entre cuatro orientaciones específicas que puede seguir una acción considerada como intervención social:

1. Intervenciones dirigidas a la satisfacción de alguna necesidad normativa en un grupo o sector específico de la población;
2. Intervenciones dirigidas a la transformación de condiciones de vida en general, o en aspectos particulares de ella (...)
3. Intervenciones para la concertación, en las cuales agentes externos (personas ajenas a un determinado sector o grupo social) o agentes pertenecientes a grupos o comunidades intervienen para lograr la unión de esfuerzos, recursos y conocimientos para la consecución de alguna acción o proyecto juzgado conveniente (...)
4. Intervenciones cuya finalidad es la consulta sobre asuntos e intereses en diversos grupos o comunidades (Montero Rivas, 2012: 61).

Sin embargo, estos elementos no resultan suficientes para comprender todo el marco en el que se despliegan las intervenciones que se realizan en el marco de una comunidad. En este sentido, Alfredo Carballeda (2008) afirma que

(..) la intervención en lo social implica, por un lado, la posibilidad de generar estrategias de recuperación y de reparación de aquello que la crisis fragmentó o dejó en el olvido. Además, es un espacio de interlocución, de diálogo, entre los diferentes dispositivos de intervención - sean estatales o no - y la sociedad. (Carballeda, 2008: 30).

Estos problemas sociales que demandan respuestas a través de la intervención trascienden los aspectos materiales, aunque no los desconocen. El mismo autor sostiene que las intervenciones también pueden estar destinadas al plano simbólico y/o subjetivo. En este sentido, una intervención desarrollada en una institución educativa puede estar destinada tanto a la reparación de sus condiciones materiales (producto de las dificultades en inversión que han vulnerado al sistema educativo, especialmente desde finales del siglo XX); como subjetivas (asumiendo los procesos

6 Se utiliza como referencia el criterio de Áreas Aproximadas a Barrios del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) del Uruguay.

7 Para preservar la confidencialidad de las instituciones y personas entrevistadas, a lo largo del artículo haremos referencia a estos barrios como: barrio "A", barrio "B" y barrio "C".

de estigmatización que atraviesa la población de niños, niñas y adolescentes en contextos de vulnerabilidad social; y las consecuencias que se desprenden de los procesos de vaciamiento y deterioro del sistema educativo).

Finalmente es necesario desentrañar un último aspecto vinculado a las intervenciones comunitarias. Dicho aspecto guarda relación con el lugar desde el cual se percibe la situación frente a la que es necesario intervenir. Generalmente se otorga el nombre de demanda a este proceso de percepción y manifestación de la realidad que desemboca en una intervención. Nuevamente resultan significativos los aportes de Carballeda (2012) para describir el surgimiento del proceso de demanda que desemboca en una intervención. En relación a ello, el autor plantea que

(...) de ahí que la demanda sea el acto fundador de la intervención. En este aspecto, la demanda proviene de los sujetos que acuden a las instituciones, los organismos, etcétera. Pero, también, la demanda es generada desde las instituciones, la agenda de políticas públicas, los medios de comunicación, etcétera; en definitiva, la visión de «problema social» que una sociedad tiene (Carballeda, 2012: 99).

Por lo tanto, una demanda puede surgir desde cualquier actor social que se desempeña en una comunidad, y la intervención puede ser desarrollada por cualquier actor social.

No obstante lo expuesto, y asumiendo que se comprende a las intervenciones comunitarias dentro de los marcos anteriormente señalados; para los fines de esta investigación solamente se consideraron aquellas intervenciones que se realizaban en instituciones públicas de educación formal y que eran llevadas adelante por actores externos al plantel habitual de las mismas y al sistema educativo en su conjunto (quedando de este modo excluidos del análisis los diversos dispositivos de ANEP o programas específicos que implicaban la presencia de diversos actores que no formaban parte cotidianamente de la institución educativa).

Habiendo definido el territorio en el que se desarrollaría este relevamiento exploratorio, y el tipo de intervención que se deseaba relevar, se comenzó a profundizar en la herramienta de recolección de datos.

Las preguntas que orientaban la indagación en esa primer aproximación al terreno eran las siguientes: ¿qué intervenciones realizan, en las instituciones públicas de educación formal, actores externos al sistema educativo?, ¿a qué aspectos de lo que ocurre en la vida de la institución educativa están dirigidas estas intervenciones?, ¿son intervenciones frecuentes o se realizan por una única vez?, ¿cómo surgió la propuesta de intervención?, ¿existe algún territorio que posea más intervenciones que otras?, ¿existe algún actor externo al sistema educativo que intervenga con mayor frecuencia que otros?

Las instancias de entrevista fueron semiestructuradas. Indagaban inicialmente algunos aspectos generales en relación a la persona entrevistada, fundamentalmente respecto de su antigüedad en la institución, su horario de trabajo habitual y su conocimiento sobre el territorio. En segunda instancia, se buscaba profundizar en diferentes intervenciones que diversos actores comunitarios hubieran realizado en la institución educativa en el marco de los últimos 3 años, teniendo en cuenta propuestas educativas desarrolladas, visitas, colaboraciones puntuales, donaciones periódicas o específicas, o cualquier otro tipo de modalidad que pudiera considerarse como intervención.

Las entrevistas se realizaron en 40 de las 42 instituciones públicas de educación formal existentes en dichos territorios; y se realizaron a la autoridad a cargo de la institución educativa, o a la persona que dicha autoridad indicara. Las mismas fueron sistematizadas permitiendo visibilizar la antigüedad de la persona entrevistada, el nivel educativo de la institución (inicial, primaria, media), el territorio donde se encuentra enclavada, el tipo de actor comunitario que desarrolla la práctica y la dimensión de la institución en la que dicha intervención impacta.

2. Descripción de los elementos encontrados en las entrevistas

Las entrevistas realizadas permiten encontrar un conjunto de elementos que aportan diferentes perspectivas en relación a las cuales es necesario seguir profundizando. A continuación, se presentan algunos elementos que surgen de las mismas.

2.1. Instituciones educativas e intervenciones comunitarias

En las entrevistas realizadas se evidencia que casi la totalidad de las instituciones educativas visitadas relatan haber recibido diferentes intervenciones comunitarias. Solamente 2 de las 40 instituciones educativas relataron no haber recibido nunca una intervención por parte de actores externos a la institución educativa, en ambos casos se trataba de instituciones de muy reciente inauguración (al momento de realizar la entrevista contaban con menos de un año de funcionamiento).

Esto parece evidenciar una tendencia significativa respecto de la presencia de diferentes actores de la comunidad en el marco de la vida cotidiana de las instituciones educativas. Sin embargo, los siguientes apartados darán cuentas de algunas características que adquieren dichas intervenciones.

2.2. Actores que intervienen en las instituciones educativas

Un primer elemento relevado se relaciona con los principales tipos de actores comunitarios que intervienen en las instituciones públicas de educación formal de los barrios en contextos de vulnerabilidad social.

Se ha agrupado la presencia de estos actores en seis categorías:

1. **empresas** (entidades con fines de lucro),
2. **organizaciones no gubernamentales -ONG-** (entidades de la sociedad civil, con o sin personería jurídica, que realizan intervenciones en las instituciones educativas como parte de su plan de trabajo),

3. **programas del Estado** (para definir a diferentes agencias del Estado que, en el marco de algunos objetivos y líneas de acción específicos adoptan a las instituciones educativas como espacio de implementación de programas y propuestas),

4. **técnicos de instituciones públicas** (para incluir a diferentes profesionales de agencias del Estado que en el marco de su tarea territorial desarrollan acciones concretas en las instituciones educativas),

5. **vecinos** (para designar a vecinos y vecinas de las instituciones educativas, así como a referentes adultos familiares de los alumnos, que realizan intervenciones de carácter individual y como respuesta a una inquietud particular. Quedan excluidas de esta categoría las intervenciones que pudieran realizarse como respuesta a una convocatoria de la institución educativa a las familias, consejos de participación o cualquier organismo que la institución educativa deba tener en el marco de su funcionamiento reglamentario), y

6. **unidades académicas** (recogiendo a los programas, proyectos, docentes y estudiantes de las Universidades públicas y privadas, que realizan acciones en la institución educativa como parte de un programa de extensión y/o aprendizaje).

En las 40 instituciones educativas visitadas se ha podido relevar un total de 138 intervenciones comunitarias llevadas a cabo por estos actores, con la siguiente distribución (ver Gráfica 1): 20 intervenciones comunitarias son llevadas a cabo por **programas del Estado**, 20 intervenciones comunitarias son llevadas a cabo por **técnicos de instituciones públicas**, 20 intervenciones comunitarias son llevadas a cabo por **vecinos**, 23 intervenciones comunitarias son llevadas a cabo por **empresas**, 23 intervenciones comunitarias son llevadas a cabo por **ONG's**, 25 intervenciones comunitarias son llevadas a cabo por **unidades académicas**.

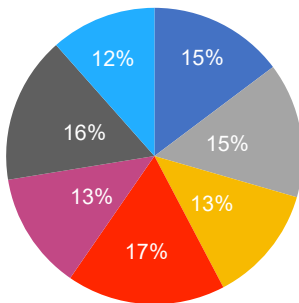
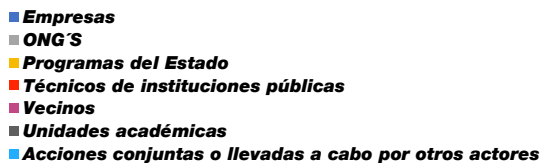
Existen también algunas intervenciones específicas que no han sido consideradas dentro de estas categorías. Por un lado, algunas de ellas, han sido

llevadas adelante por diferentes tipos de actores de manera simultánea. Por otro lado, algunas intervenciones son llevadas adelante por actores cuya especificidad no permitiría incluirlos dentro de los mencionados anteriormente. Para las tablas que presentan la información relevada se ha generado la categoría **Acciones conjuntas o llevadas a cabo por otros actores** que reúne un conjunto total de 18 intervenciones.

Es decir, en total, se han relevado 156 intervenciones comunitarias desarrolladas en instituciones públicas de educación formal en contextos de vulnerabilidad social.

GRÁFICA 1

Tipo de actores comunitarios que realizan acciones en las instituciones públicas de educación formal en contextos de vulnerabilidad social



2.3. Dimensiones de la institución educativa en que impactan dichas intervenciones

Así como el relevamiento da cuenta de los diversos tipos de actores comunitarios que desarrollan intervenciones, también es posible establecer que dichas intervenciones impactan en diferentes dimensiones de la institución educativa. Para establecerlas, se han retomado las diferentes dimensiones que se inscriben en el campo institucional y que han sido señaladas por Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro (2006), realizando al-

gunas pequeñas modificaciones con la finalidad de otorgar mayor especificidad a algunos de los fenómenos registrados. De este modo, se puede decir que las dimensiones de lo institucional donde impactan las intervenciones comunitarias son:

- Dimensión organizacional: intervenciones que apuntan a profundizar en los aspectos estructurales que configuran el estilo de funcionamiento de un centro educativo.
- Dimensión administrativa-económica: intervenciones que buscan dotar a los centros educativos de recursos económicos por fuera del presupuesto asignado por los organismos correspondientes.
- Dimensión administrativa-edilicia: intervenciones que buscan la cualificación de los espacios físicos que la institución utiliza para el desarrollo de su finalidad.
- Dimensión administrativa-material: intervenciones que aportan recursos materiales específicos destinados a dar respuestas a necesidades concretas manifestadas por el centro educativo.
- Dimensión pedagógico-didáctica curricular amplia: intervenciones que realizan sus aportes en aspectos promovidos por los lineamientos curriculares oficiales, pero que no cuentan con una estructura disciplinar específica de referencia.
- Dimensión pedagógico-didáctica curricular específica: intervenciones que realizan sus aportes en áreas particulares del conocimiento vinculadas a los procesos disciplinares de enseñanza.
- Dimensión pedagógico-didáctica no curricular: intervenciones que realizan sus aportes en tareas destinadas a niños, niñas y adolescentes sin tener una vinculación o referencia directa con los lineamientos curriculares.

Respecto de cada una de estas dimensiones (ver Gráfica 2), se ha podido registrar en la dimensión organizacional, 12 intervenciones; en la dimensión administrativa-económica, 17 intervenciones; en la dimensión administrativa-edilicia, 25

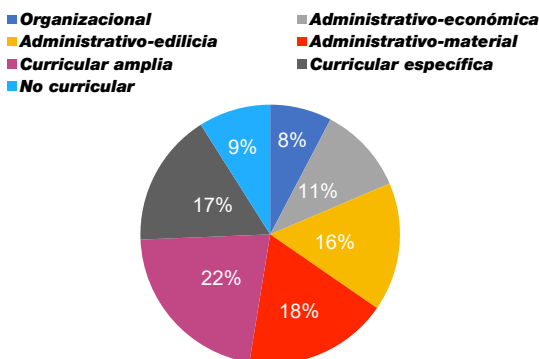
intervenciones; en la dimensión administrativa-material, 28 intervenciones; en la dimensión pedagógico-didáctica curricular amplia, 34 intervenciones; en la dimensión pedagógico-didáctica curricular específica, 26 intervenciones; y en la dimensión pedagógico-didáctica no curricular, 14 intervenciones

La distribución de estas 156 intervenciones da cuenta de la existencia de una gran simetría entre aquellas destinadas a los aspectos administrativos (70 intervenciones considerando los aspectos económicos, edificios y materiales), y los aspectos pedagógico-didácticos (74 intervenciones considerando lo curricular amplio, lo curricular específico y lo no curricular). En principio, pareciera ser que no existe una tendencia por parte de los actores comunitarios en su conjunto a privilegiar un aspecto por sobre el otro (sí existe, como se señalará posteriormente, una marcada acentuación de ciertas dimensiones de la institución educativa que son privilegiadas por actores comunitarios específicos).

Sin embargo, aparece fuertemente visibilizada la dimensión más escasamente abordada, esto tiene que ver con la dimensión organizacional de las instituciones educativas. Las pocas instituciones que relatan tener intervenciones en esta dimensión son instituciones que poseen propuestas educativas específicas que cuentan con el apoyo, asesoría y/o formación por parte de algún actor comunitario de los ya mencionados.

GRÁFICA 2

Dimensión de la institución educativa donde impactan las intervenciones realizadas



2.4. Las características de las intervenciones en el marco de los diferentes territorios

Un elemento que surge para el análisis tiene que ver con algunas distribuciones diferenciadas en relación a los tipos de actores que intervienen en función del territorio donde se encuentran ubicadas las instituciones (Ver Tabla 1).

Cabe recordar que los tres barrios mencionados se encuentran ubicados en contextos de vulnerabilidad social, y que todos ellos poseen alrededor del 50% de su población con, al menos, una NBI.

De las 20 intervenciones llevadas adelante por programas del Estado, solamente 5 se desarrollan en el barrio con mayor cantidad de instituciones educativas (el barrio "A" cuenta con 15 instituciones educativas). Resulta ser el barrio "B" el más beneficiado por este tipo de intervenciones, que se llevan a cabo en 9 de las 13 instituciones educativas existentes.

Del mismo modo, en las 13 instituciones educativas del barrio "B", se llevan adelante 10 intervenciones de unidades académicas; mientras que solamente hay 7 intervenciones de este tipo en el barrio "A".

Pareciera ser que existe una mayor tendencia por parte de las agencias del Estado y de las unidades académicas a desarrollar intervenciones en el barrio "B" respecto del barrio "A". Sin embargo, esta tendencia se contrarresta ya que el barrio "A" cuenta con una mayor cantidad de intervenciones por parte de vecinos (11 intervenciones en 15 instituciones, frente a 3 intervenciones en 13 instituciones del barrio "B"); y de ONG's (10 intervenciones en 15 instituciones, frente a 6 intervenciones en 13 instituciones del barrio "B").

Las intervenciones llevadas a cabo por empresas y técnicos de instituciones públicas se mantienen constantes en los tres barrios seleccionados y no parece haber modificaciones sustantivas en su participación en las instituciones en función del territorio en que se encuentren.

TABLA 1

Distribución del tipo de actor comunitario que realiza intervenciones en los barrios investigados

	BARRIO "A" (15 instituciones)	BARRIO "B" (13 instituciones)	BARRIO "C" (12 instituciones)	TOTAL
Unidades Académicas	7	10	8	25
Técnicos de instituciones públicas	9	10	8	27
Programas del Estado	5	9	6	20
ONG's	10	6	7	23
Empresas	8	7	8	23
Vecinos	11	3	6	20
Acciones conjuntas o llevadas a cabo por otros actores	6	5	7	18
TOTAL	56	50	50	156

Las intervenciones de los actores en relación al tipo de institución educativa

El relevamiento realizado implicó la visita a 40 instituciones educativas. Este conjunto de instituciones estaba conformado por: 6 Jardines, 24 Escuelas, 6 Liceos y 4 Centros Educativos UTU-CETP.

Al analizar el tipo de actor comunitario que desarrolla la intervención y el tipo de institución donde la misma se desarrolla es posible establecer relaciones de diferente índole (ver Tabla 2).

Desde la institución educativa que recibe las intervenciones, se observa que los Centros Educativos UTU-CETP poseen en general escasas experiencias de intervención, siendo quienes menos cantidad reciben. En el extremo opuesto se encuentran las Escuelas, que son (independientemente de la cantidad de instituciones relevadas), las que mayor cantidad de intervenciones reciben.

En relación al tipo de actor que lleva adelante la intervención en cada ámbito, vemos que los Jardines, casi en su totalidad, reconocen presencia por parte de los vecinos. De hecho, solamente uno de los 6 Jardines entrevistados no posee ninguna intervención de estas características.

Como contrapartida de esta participación vecinal, también resulta llamativo que solamente uno de los 6 Jardines entrevistados recibe apoyo por parte de otros programas del Estado, y otro

Jardín es el único que expresa tener intervenciones por parte de una ONG barrial.

Las Escuelas parecen ser las instituciones con mayor apertura a la comunidad en términos de cantidad de intervenciones alojadas. Si bien son las empresas y los técnicos de programas del Estado los actores que con mayor frecuencia realizan intervenciones en dichas instituciones, también reciben a unidades académicas, programas del Estado, ONG's y vecinos.

Casi la totalidad de los Liceos recibe a unidades académicas y técnicos de programas públicos. Sin embargo, solo existe un Liceo que manifiesta tener intervenciones de una empresa, y solo un Liceo que manifiesta haber tenido intervenciones realizadas por vecinos.

Sin embargo, al posicionarse desde la perspectiva de los actores comunitarios, es posible afirmar que los vecinos se vuelcan mayoritariamente a realizar intervenciones en Jardines, y luego en Escuelas (siendo casi nula su presencia en Liceo y Centros Educativos UTU-CETP).

Las intervenciones realizadas por empresas se realizan, fundamentalmente, en Escuelas. Solo 4 de las 23 intervenciones llevadas a cabo por este tipo de actor se desarrollan en Jardines, Liceos o Centros Educativos UTU-CETP.

También es posible afirmar, a partir de los datos relevados, que los programas del Estado poseen un gran impacto en Escuelas y Liceos, pero su

TABLA 2

Relación entre el tipo de actor comunitario que desarrolla una intervención y el tipo de institución donde se desarrolla la misma

	Jardín (6)	Escuela (24)	Liceo (6)	UTU (4)	TOTAL
Unidades académicas	2	17	5	1	25
Técnicos de instituciones públicas	2	19	5	1	27
Programas del Estado	1	14	4	1	20
ONG's	1	16	4	2	23
Empresas	2	19	1	1	23
Vecinos	5	14	1	0	20
Acciones conjuntas o llevadas a cabo por otros actores	1	12	5	0	18
TOTAL	14	111	25	6	156

acción en Jardines es mínima. Finalmente, los técnicos de instituciones públicas barriales y las unidades académicas son los actores que más equitativamente distribuyen sus acciones entre los diferentes niveles del sistema educativo formal y los diferentes tipos de instituciones.

2.5. La antigüedad en las referencias y su impacto en las intervenciones

También se desprende del relevamiento la relación existente entre la antigüedad de la persona que dirige la institución educativa y los actores comunitarios que se acercan a la misma para realizar intervenciones.

El contacto principal con la institución educativa fue a través de la persona a cargo de la dirección de la misma. Si bien no se realizaron todas las entrevistas al director o directora de la institución (en algunos casos las entrevistas fueron realizadas a docentes, personas a cargo de la secretaría, o adscriptas), siempre fue esta autoridad quien indicó la persona que nos recibiría.

Se ha agrupado a las personas entrevistadas en tres grupos en función de su antigüedad. Por un lado se han considerado a las personas con **1 o 2 años de antigüedad en la institución** (que representaron un total de 25 entrevistados). Estas personas se encuentran, en su mayoría, recién llegadas a la institución educativa, y en muchos casos al territorio. Considerando que las pregun-

tas hacían referencia a intervenciones educativas que se hubieran realizado durante los últimos 3 años, estas personas no necesariamente poseen el conocimiento de las intervenciones que se desarrollaron antes de su llegada, o en caso de poseerlo es a través de relatos de terceros. Por otro lado se han considerado las personas con **3 o 4 años de antigüedad en la institución** (solamente hubo 4 personas entrevistadas con esta antigüedad). Estas personas poseen un mayor conocimiento del territorio debido a su experiencia en el mismo, y han tenido ocasión de participar en la institución educativa a lo largo del período señalado durante la entrevista. Finalmente, se han considerado las personas con **5 o más años de antigüedad en la institución** (11 personas entrevistadas cumplían con esta condición). Se trata de personas con una vasta trayectoria en la institución, y que en muchos casos dan cuenta a través de su relato de los diferentes momentos vividos a lo largo del tiempo en la relación entre la institución educativa y la comunidad.

Lo llamativo en esta relación entre la antigüedad en el cargo y el tipo de intervención desarrollada tiene que ver con la manera en que la trayectoria de la persona referente de la institución educativa impacta en el vínculo con las referencias con menor grado de formalidad (vecinos y ONG's).

Como se observa en la Tabla 3, las instituciones educativas con personas entrevistadas con 1 o 2 años de antigüedad en el cargo poseen una rela-

tivamente baja cantidad de intervenciones llevadas a cabo por vecinos y ONG's respecto de las instituciones con personas entrevistadas con 3 o 4 años de antigüedad, o 5 o más años de antigüedad (solo 7 de las 25 instituciones con personas entrevistadas con 1 o 2 años de antigüedad en el cargo tienen intervenciones llevadas adelante por vecinos, mientras que en las 11 instituciones con personas entrevistadas con más de 5 años de antigüedad es posible encontrar 10 intervenciones de este tipo. Del mismo modo 11 de 25 instituciones con personas con menos de 2 años reciben intervenciones de ONG'S; mientras que, si se considera los dos grupos con personas entrevistadas con más de 3 años de antigüedad, se observa que 12 de 15 instituciones reciben intervenciones por parte de estos actores).

Igualmente, es posible afirmar que las instituciones con personas entrevistadas con más de 3 años en el cargo (3 o 4 años; 5 o más años), tienen una mayor cantidad de intervenciones por parte de todos los tipos de actores mencionados. No obstante, en los casos de unidades académicas, técnicos de instituciones públicas, empresas y programas del Estado, esta asimetría no es tan pronunciada como en el caso de ONG's y vecinos.

2.6. Intervenciones más frecuentes en cada tipo de institución

Si bien no pareciera haber una modalidad de intervención privilegiada en función del tipo de institución educativa en que se desarrolla, es posible observar algunos elementos muy puntuales que, eventualmente, podrían ampliarse a través del análisis (ver Tabla 4).

Por un lado, los Liceos cuentan con escasas intervenciones en lo que refiere a lo económico y a lo edilicio (no así en cuanto a lo material). Por el contrario, la totalidad de los Jardines ha recibido algún tipo de intervención destinada a lo edilicio.

Casi la totalidad de las Escuelas recibe intervenciones que apuntan a lo pedagógico-didáctico curricular amplio, y también reciben considerables apoyos en lo que refiere a lo edilicio y lo material.

Nuevamente los Centros Educativos UTU-CETP quedan relegados, siendo los que menos cantidad de intervenciones reciben; y dentro de esta limitación, las intervenciones abordan específicamente lo pedagógico-didáctico. No obstante, cabe destacar que la mayor parte de los Centros Educativos UTU-CETP visitados son de reciente construcción y manifiestan no tener

TABLA 3

Relación entre la antigüedad en el cargo de la persona entrevistada y el tipo de actores comunitarios que realizan intervenciones en dicha institución

	1 - 2 años de antigüedad (25 personas)	3 - 4 años de antigüedad (4 personas)	5 o más años de antigüedad (11 personas)	TOTAL
Unidades académicas	14	2	9	25
Técnicos de instituciones públicas	14	4	9	27
Programas del Estado	10	4	6	20
ONG's	11	3	9	23
Empresas	12	4	7	23
Vecinos	7	3	10	20
Acciones conjuntas o llevadas a cabo por otros actores	9	4	5	18
TOTAL	77	24	55	156

dificultades en relación a aspectos edilicios y/o materiales.

2.7. Intervenciones frecuentes en los actores comunitarios

La relación entre los diferentes tipos de actores comunitarios y las dimensiones de la institución educativa en que realizan sus intervenciones presenta algunas constantes que es necesario analizar (ver Tabla 5).

En primera medida resulta visible que la mayoría de las intervenciones destinadas a la dimensión organizacional son llevadas adelante por unidades académicas. Se trata de programas universitarios específicos que acompañan a una institución educativa en algún tipo de revisión de sus propuestas educativas, en la implementación de algún proyecto institucional concreto, en la mejora en términos administrativos, en la formación permanente de sus equipos docentes o en la asesoría en lo que respecta a la gestión.

Las unidades académicas también realizan intervenciones en la dimensión pedagógico-didáctico curricular amplia a través de la realización de instancias específicas con estudiantes de diversas disciplinas.

Los técnicos de instituciones públicas son, en su mayoría, referentes de los sistemas de salud y de atención de las diferentes agencias del Estado. Es frecuente la presencia de estos actores en las instituciones educativas realizando charlas informa-

tivas, jornadas y otras instancias puntuales dirigidas a niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, no existe registro de técnicos de instituciones públicas que hayan participado en intervenciones destinadas a lo edilicio, lo económico, material u organizacional.

Los programas del Estado presentan una variedad de intervenciones en diferentes dimensiones de las instituciones educativas. Ello obedece, fundamentalmente, a que las agencias del Estado implicadas en este tipo de acciones son, también, sumamente diversas. Esto explica que algunos programas prioricen aspectos vinculados a lo pedagógico-didáctico, mientras que otros programas generan intervenciones destinadas a lo material o lo edilicio.

Del mismo modo se evidencia heterogeneidad en la presencia de las ONG's. Cada ONG interviene en la institución educativa de acuerdo a su especificidad (cabe recordar que dentro de esta categoría se incluye tanto a asociaciones barriales como a fundaciones de carácter nacional e internacional).

Las empresas muestran una marcada tendencia a intervenir en lo que respecta a los aspectos administrativos. Es frecuente la presencia de empresas realizando donaciones, tanto monetarias como en especies, y organizando instancias de trabajo para la reparación edilicia de diferentes espacios de las instituciones educativas.

TABLA 4

Dimensión de la institución educativa donde impactan las intervenciones en función del tipo de institución que se trata

	Jardín	Escuela	Liceo	UTU	TOTAL
Organizacional	3	7	2	0	12
Administrativa económica	3	12	1	1	17
Administrativa edilicia	6	18	1	0	25
Administrativa material	3	20	5	0	28
Pedagógico didáctica curricular amplia	4	23	5	2	34
Pedagógico didáctica curricular específica	2	19	4	1	26
Pedagógico didáctica no curricular	2	7	4	1	14
TOTAL	23	106	22	5	156

TABLA 5

Dimensión de la institución educativa donde impactan las intervenciones de acuerdo al tipo de actor que la lleva adelante

	Unidades académicas	Técnicos de instituciones públicas	Programas del Estado	ONG's	Empresas	Vecinos	Acciones conjuntas o desarrollada por otro actor	TOTAL
Organizacional	10	0	0	2	0	0	0	12
Administrativa económica	0	0	0	3	9	1	4	17
Administrativa edilicia	0	0	8	4	2	11	0	25
Administrativa material	0	0	5	4	10	4	5	28
Pedagógico didáctica curricular amplia	9	14	4	3	1	3	0	34
Pedagógico didáctica curricular específica	5	13	3	1	1	0	3	26
Pedagógico didáctica no curricular	1	0	0	6	0	1	6	14
TOTAL	25	27	20	23	23	20	18	156

Finalmente cabe destacar la situación de los vecinos, que en su mayoría realizan intervenciones en la institución educativa a través de lo que son las reparaciones materiales, la fabricación de objetos y mobiliario o el acondicionamiento edilicio de las instituciones.

Consideraciones finales

El presente relevamiento se desarrolló en 40 de las 42 instituciones educativas del territorio con el objetivo de seleccionar algunas instituciones que, por su diversidad, pudieran configurarse como un muestreo teórico que permita el abordaje de las representaciones que los diversos actores involucrados en dichas intervenciones ponen en juego. Independientemente de esta finalidad, el relevamiento aportó información sumamente valiosa respecto de las intervenciones comunitarias existentes, y luego de su sistematización permite diferentes preguntas que guíen la investigación a futuro.

En primer lugar, cabe interrogarse respecto de los motivos que llevan a la gran diferenciación entre los actores que realizan intervenciones en los barrios seleccionados. ¿Por qué razón en barrios de

similares características sociales, demográficas y económicas, hay una diferencia tan grande respecto de la intervención en instituciones educativas por parte de programas del Estado? Surge la necesidad de indagar estos aspectos con los actores involucrados, ya que podría responder a una política de selección territorial específica.

Del mismo modo, y en relación a esta diferenciación entre los territorios, cabe preguntarse respecto de si la mayor participación de vecinos y ONG's en instituciones educativas se encuentra directamente vinculada a una menor presencia de programas del Estado; y llegado el caso, cómo se valora esta situación por parte de los protagonistas.

Otro elemento de análisis tiene que ver con los tipos de institución educativa en la que algunos actores priorizan la realización de intervenciones. ¿Por qué razones las empresas parecen priorizar las intervenciones con Escuelas, y no se acercan tan frecuentemente a Jardines, Liceos o Centros Educativos UTU-CETP? ¿Existe algún motivo de índole administrativa para esta jerarquización u obedece a las decisiones específicas de miembros de dichas empresas?

Ligado a esto, también pareciera visibilizarse con cierta claridad que los vecinos participan con mayor frecuencia en Jardines, respecto de lo que lo hacen en Escuelas, Liceos o Centros Educativos UTU-CETP. ¿Cuál es el motivo por el que los Jardines logran consolidar estas intervenciones? ¿Qué motivaciones encuentran los vecinos para intervenir en estas instituciones?

También se ve relevante indagar respecto de los motivos por los cuales los Jardines parecen alojar un número de intervenciones significativamente menor en lo que respecta a los programas del Estado. ¿Obedece a una intencionalidad política de transformar la atención de la infancia en el marco del sistema educativo, o responde a decisiones unilaterales de las diferentes agencias del Estado? Una posibilidad podría implicar que el Estado uruguayo jerarquice los planes y programas destinados a fortalecer la atención en Primera Infancia, y las nuevas Escuelas que se inauguran ya contemplan la inscripción de niños y niñas a partir de los 4 años de edad. Esto implicaría una reducción intencionada de los presupuestos y acciones destinadas a fortalecer los Jardines buscando favorecer otro tipo de atención educativa a dicha población. Otra posibilidad sería que se prioricen otros niveles del sistema educativo por diversos motivos vinculados a la especificidad de los programas y la escasa posibilidad de implementarlos con niños y niñas menores de 6 años de edad. De cualquier modo, se ve conveniente, para profundizar en este interrogante, indagar al respecto en las diferentes agencias del Estado que llevan adelante intervenciones en Escuelas, Liceos y Centros Educativos UTU-CETP.

Un elemento llamativo tiene que ver con la relación que existe entre la cantidad de intervenciones llevadas adelante por vecinos y la antigüedad de la persona al frente de la institución educativa. Podría pensarse, en función de los datos que arroja el relevamiento, que las intervenciones por parte de los vecinos en la institución educativa requieren como condición un conocimiento previo y una construcción de vínculo que implica tiempos en común y mayor presencia en el territorio. Contrariamente, pareciera ser que los programas del Estado y los técnicos de instituciones

públicas mantienen una agenda de trabajo en las instituciones educativas independientemente de quién sea la persona al frente de ellas.

Finalmente, también sería interesante indagar respecto de los motivos por los que cierto tipo de actores eligen intervenir en dimensiones específicas de la institución educativa. No es casual la pronunciada tendencia a realizar intervenciones en las dimensiones administrativas que evidencian las empresas; la gran frecuencia respecto de realizar intervenciones en lo edilicio y lo material que muestran los vecinos, o la gran cantidad de intervenciones destinadas a lo curricular que manifiestan los técnicos de instituciones públicas. Lo que sí resulta necesario es ver si estas tendencias obedecen a decisiones de los propios actores, o a opciones estratégicas de la institución educativa, que ante una oferta de ayuda prioriza estas dimensiones en función del actor que se presenta.

Algunos de estos interrogantes podrán ser profundizados en la segunda etapa de la investigación actual; mientras que otros requerirán de una aproximación específica. No obstante, el presente relevamiento permitió un mayor conocimiento de las relaciones existentes entre la institución educativa y la comunidad desde una mirada transversal, buscando comprender las intervenciones que se realizan independientemente del tipo de actor que las lleva a cabo y la dimensión de la institución educativa en la que impactan.

Bibliografía

- Alonso, N., y Viscardi, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia*. Montevideo, ANEP.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid, Paidós.
- Calvo, J. J. (Comp.) (2013). *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay*. Montevideo, Trilce.
- Carballeda, A. (2008). *Los cuerpos fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*. Buenos Aires, Paidós.

- Carballeda, A. (2012). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires, Paidós.
- Castel, R. (2009). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires, Paidós.
- Echeverriarza, M. P., Pereda, C., y Silveira, Y. (2011). El papel de la dirección liceal y los consejos de participación: tensiones y sugerencias prácticas. *Revista Páginas de Educación*, 4(1), pp 56-77. Disponible en http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682011000100004&lng=es&tlng=es.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., y Aguerondo, I. (2006). *Las instituciones educativas: cara y ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires, Troquel.
- Ley No 18.437. Centro de Información Oficial de la República Oriental del Uruguay. Montevideo, Uruguay. 16 de enero de 2009.
- Martinis, P., Ubal, M., y Varón, X. (2011). *Hacia una educación sin apellidos*. Montevideo, Universidad de la República.
- Montero Rivas, M. (2012). El concepto de intervención social desde una perspectiva psicológico-comunitaria. *Revista MEC-EDUPAZ*. (1), pp. 54-76.
- Morales, M. (Comp.). (2013). *Educación no formal: lugar de conocimiento*. Selección de textos. Montevideo, Ministerio de Educación y Cultura.
- Murillo, F. y Hidalgo, N. (2017). Hacia una investigación educativa socialmente comprometida. *Revista Iberoamericana de Educación*. 10(2), pp. 5-8.
- Neirotti, N., y Poggi, M. (2004). *Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- Pereda, C. (2013). Escuela y comunidad. Observaciones desde la teoría de sistemas sociales complejos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (1): 1-25.
- Pereda, C. (2018) Organizaciones sociales, fundaciones privadas y empresas en la educación pública en Uruguay. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 18(1), pp. 185-211.
- Tenti Fanfani, E. (2004). *Notas sobre escuela y comunidad*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- Traver Martí, J., Sales Ciges, A., y Moliner García, O. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 8(3), pp. 97-119.
- Trujillo Torres, J. y Cáceres Reche, M. P. (2010). Análisis de las redes sociales mediante la visión de la comunidad educativa desde una perspectiva micropolítica. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 8(3), 80-95.