

La descentralización educativa y la participación de la comunidad: etapas iniciales de una investigación

Ana Pires do Prado

Universitat Autònoma de Barcelona

1) Introducción:

Desde el principio de la década de los 90 se percibe un movimiento de reformas educativas en Brasil y en sus vecinos latinoamericanos. Es en esta nueva realidad educativa que se desarrolla mi tesis doctoral¹, un estudio de caso etnográfico que pretende comprender y analizar la introducción y el impacto de la descentralización educativa en un entorno socialmente desfavorecido. Es una tesis en curso, que en este momento, después de realizado el trabajo de campo y del retorno a las lecturas teóricas, se encuentra en el análisis del material obtenido.

En este artículo, pretendo exponer las distintas fases de mi tesis doctoral: la motivación para su realización en este tema, sus objetivos e hipótesis, la teoría y el contexto con que se trabajará. También expondré el trabajo de campo ya realizado - que tuvo lugar en una escuela primaria y pública de la comunidad seleccionada para nuestro estudio – y algunas cuestiones relacionadas con la definición del papel del investigador en el campo, las continuas negociaciones así como la relación establecida con los grupos protagonistas.

La cuestión educativa, temática central de la investigación, ha estado presente tanto en mi formación académica como en la experiencia profesional. La formación inicial de Historia, en Brasil, fue marcada por la interdisciplinariedad. Temas antropológicos y educacionales eran frecuentes y influenciaron la decisión del cambio hacia la antropología y también la dedicación como educadora. La experiencia docente de 3 años en una escuela privada en Rio de Janeiro fue enriquecedora e importante en la medida en que el período fue marcado por la implementación de la reforma educativa brasileña, contexto en el cual se desarrolla la investigación. La participación en las reuniones de discusión así como las conversas con los compañeros de trabajo fueron fundamentales para el despertar de los primeros interrogantes sobre la propuesta reformista y de su puesta en práctica.

La posterior entrada en el Programa de Doctorado en Antropología fue conciliadora de los intereses académicos y profesionales pues abría la posibilidad de diversificar los conocimientos sobre la realidad social, de acercarme a algunas cuestiones de la antropología y de responder a las indagaciones que habían surgido con la experiencia docente.

¹ Tesis Doctoral en el marco del programa de doctorado en Antropología Social de la Universitat Autònoma de Barcelona, con supervisión de la Profesora Doctora Silvia Carrasco.

2) Los antecedentes y la propuesta de investigación:

La posibilidad de estudiar la descentralización educativa y la participación de la comunidad surgió en la elaboración de un trabajo de investigación previo, presentado en marzo de 2003 en el Departamento de Antropología Social y Cultural de la Universitat Autònoma de Barcelona, titulado “Reformas educativas: políticas y prácticas. Un análisis de la propuesta latinoamericana y un estudio exploratorio en Rio de Janeiro, Brasil”.

En este trabajo se analizaron las propuestas de reformas educativas en los principales países de América Latina y en uno de los más importantes municipios brasileños, el municipio de Rio de Janeiro. El trabajo teórico y exploratorio de las relaciones entre las políticas educativas y su implementación en la realidad escolar me ha proporcionado una visión amplia y comparativa de las reformas educativas en la región latinoamericana, el contexto interno y externo que favorece su aparición – la democratización interna y la influencia del movimiento global y de la ideología neoliberal - y la puesta en práctica de la misma en un municipio brasileño, Rio de Janeiro.

Se demostró que la propuesta reformista está fundamentada en la posibilidad de cambiar el sistema educativo pero que en sus propios planteamientos se mantiene una reforma de cuño tradicional, con la primacía del gobierno en su planificación y determinación de los objetivos y principalmente la ausencia de la comunidad educativa en sus planteamientos.

Una reforma educativa con propuestas para modificar y transformar el sistema y generar las condiciones necesarias para alcanzar la equidad, calidad y eficiencia, con *responsiveness* y *accountability*- es decir atender las necesidades cercanas de la comunidad, mediante una práctica responsable y la rendición de cuentas de la parte financiera y de la planificación, la toma de decisiones y el control.

Uno de los puntos centrales de las reformas educativas es la descentralización, que envuelve tanto la descentralización administrativa como pedagógica. En el trabajo previo se constató que para los reformistas la descentralización era un proceso que ampliaría la eficacia, la eficiencia, la calidad de la educación y aumentaría la participación ciudadana. Según sus argumentos, la descentralización implica una mayor competencia a la hora de solucionar problemas y una mayor responsabilidad y eficiencia pues las cuestiones locales serán planteadas, gestionadas y resueltas por el gobierno autónomo, más al tanto y comprometido con los problemas locales. En este mismo proceso se manifiesta lo que se conoce como eficiencia democrática. El gobierno local, elegido democráticamente, puede aproximarse mucho más a los problemas locales, aumentando la participación de la comunidad en la toma de decisiones.

Para sus críticos, la descentralización era una reorganización del Estado y reformulación de sus funciones y servicios, introduciendo en el sistema educativo metas y objetivos económicos y las reglas del sistema de mercado en la educación pública, distanciándola de la sociedad civil y del colectivo. Una participación de la comunidad que puede estar disfrazada en nuevas desigualdades, jerarquías y reproducción de las diferencias que en

definitiva favorecen al control político y ideológico del Estado. Estos críticos, más que en contra de una política de descentralización, proponen un análisis detallado de la política educativa y principalmente de sus resultados para contrastar con los objetivos propuestos y principalmente con la posibilidad de cambio e innovación educativa. (Ball 1994; Whitty 1999; Hargreaves 1994; Apple 1982a y 1982b; Barroso 2000)

Fue fundamental para llevar adelante una investigación sobre la descentralización educativa la existencia de un debate entre una versión reformista que justificaba la descentralización y acentuaba sus efectos positivos y la versión más académica que intentaba demostrar las dificultades y problemas del proceso

De la misma manera, los primeros resultados del trabajo de campo exploratorio me indicaban un proceso complicado de introducción de reforma pues la descentralización se demostró como un proceso centralizador y con énfasis en la parte administrativa. También era considerada uno de los desafíos más grandes de la comunidad educativa, por los cambios que esta supone en la organización y funcionamiento de las escuelas.

La participación de la comunidad era observada como algo positivo pero aún suscitaba muchas dudas sobre su puesta en práctica en la realidad educativa y los resultados de autonomía y mejoría de las condiciones educativas. La comunidad educativa estaba dividida entre los que aún resisten a la propuesta, a los que no saben como actuar y a los que están intentando buscar nuevos caminos para solucionarla.

En la exploración inicial también se quedó patente la ausencia de estudios cualitativos y etnográficos sobre el tema, tal como él que se planteaba. Es decir, un análisis más global, que relacionara los diferentes grupos que están participando en el proceso y sus visiones, reconociendo cada uno como agentes sociales y culturales.

En este sentido, he planteado una investigación cuyo objetivo central es comprender como los diferentes grupos sociales relacionados al proceso educativo observan, definen y evalúan la reforma educativa, más específicamente la descentralización administrativa y pedagógica y la participación de la comunidad.

El marco teórico adoptado se fundamenta en el modelo propuesto por diferentes autores de la sociología y de la antropología de la educación que analizan la reforma educativa como una política de intervención de los estados en el sistema educativo pues con las reformas sistematizan y regulan cómo se debe organizar la educación y qué visión de mundo debatir.

Son contrarios a la visión difundida que relaciona la reforma educativa con la promoción del cambio, de transformación y por consecuencia de progreso y modernización. Proponen que la reforma, así como el cambio, es un proceso, por lo que no deben ser planteadas con plazos determinados, muchas veces vinculados al periodo de un gobierno, sin considerar el tiempo y la cultura específica de las escuelas y sus actores. Así mismo, divulgan que para promover un cambio se necesita reconocer la cultura escolar y de los agentes educativos y lograr la participación de los últimos pues son los responsables de su implantación. Asumen que es un proceso lleno de contradicciones y

de resistencias y no se conoce cuál será su resultado. (Fullan 1993; Hargreaves 1994; Popkewitz 1994; Torres, R.M 2000; Giroux 1993; Apple 1982b; Willis 1977)

Este sería el marco teórico de referencia para el análisis del proceso de cambio e innovación educativa. Mientras tanto, para trabajar la descentralización educativa en un contexto de reforma educativa se debe tener en cuenta la realidad que la produce e influencia, sus principales puntos de partida y su puesta en práctica. Esto servirá para observar si la reforma, tal como fue planteada y aplicada, ha proporcionado el cambio educativo o es solamente una reformulación de prácticas ya establecidas y de mantenimiento de las desigualdades educativas y sociales. Para atender a esta relación entre política educativa y práctica educativa se percibe como pertinente un análisis que integra la micro y la macro etnografía escolar, propuesto por Ogbu (Ogbu, 1981). En este sentido, se propone un estudio de la descentralización educativa que vincule la realidad social, política y económica, la realidad histórica, la visión de la realidad por cada uno de los grupos que hacen parte del proceso de escolarización y las prácticas de la institución escolar.

Justamente por la complejidad en la elaboración de la reforma educativa y de su puesta en práctica que una de las hipótesis del trabajo plantea que los legisladores, gobernantes, miembros de la comunidad educativa y de la comunidad escolar definen de formas distintas tanto la descentralización educativa como la participación de la comunidad. Éstas definiciones proporcionan significados, objetivos y prácticas distintas.

Relacionada a esta hipótesis se diseña una otra que se refiere a la transformación de la cultura escolar y la creación de nuevos conflictos, diferencias y jerarquías en la comunidad escolar con la introducción de la reforma. Es decir, todas las modificaciones introducidas con la reforma educativa proporcionan una nueva cultura escolar, nuevos valores, percepciones y formas de actuar.

La cuestión central que se presenta es si una reforma con tales características, planteada alejada de la realidad social y cultural, posibilitará el cambio y la innovación educativa o es un mecanismo para mantener la realidad social y educativa excluyente y marginalizadora. Mientras tanto, consideramos la hipótesis en que el proceso de resistencias y críticas que son comunes en una reforma educativa pueden ser favorables al cambio e innovación del sistema pues son estos mismos movimientos de oposición que pueden favorecer al cambio en la medida en que construyen espacios de dialogo y de discusión. (Willis 1988; Hargreaves 1994). Se parte de la idea de que solamente a partir de la implicación total de los agentes sociales y culturales que se podrá cambiar el sistema educativo. Es la insatisfacción creada por la reforma que posibilita la construcción de espacios de dialogo que son fundamentales para una transformación educativa.

3) El contexto:

La actual legislación educativa brasileña, la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) fue aprobada en 1996 y permitió una reforma educativa con los objetivos de cambiar y transformar el sistema ineficaz y de baja calidad².

La nueva ley amplía el concepto de educación, vista ahora como un proceso continuo y que incorpora tanto la educación formal como no formal, no sólo de niños y niñas mas de todos. La legislación amplía el espacio para la descentralización administrativa y pedagógica, fortaleciendo los gobiernos locales, las propias escuelas y la comunidad para gestionar los recursos y a elaborar el proyecto político - pedagógico de acuerdo con sus necesidades. Al mismo tiempo la legislación aprobó la construcción de un curriculum nacional para adecuar los conocimientos a la nueva realidad así como la posibilidad de evaluar los sistemas educativos para planear nuevos proyectos y mejorar la calidad. Los docentes también aparecen en la ley. Fueron planeados nuevos mecanismos para mejorar la remuneración así como la formación.

Dentro de este contexto y reconociendo que la legislación es interpretada y recibida de formas distintas por los agentes que la pondrán en práctica, he seleccionado una escuela publica y de primaria del municipio de Rio de Janeiro para la realización de la investigación.

El municipio de Rio de Janeiro, localizado en el Sudeste de Brasil, tiene un área de 1.255,3 Km² y una población 100% urbana de 5.552.538 habitantes según en el censo 2000. (IBGE 2000) Es la segunda ciudad de mayor importancia económica del país. Con relación al sistema educativo, el municipio posee 1040 escuelas que atienden a la Educação Especial, la Educação Infantil y la Educação Fundamental, con más de 30 mil docentes y 670 mil alumnos.

Considerado uno de los sistemas educativos más grande de Latinoamérica y con gran diversidad interna, la aplicación de la reforma educativa supone un gran reto para administración, representado por la Secretaria Municipal de Educação (SME). Mientras tanto, se comprobó que el municipio ya trabaja para adecuarse a las propuestas reformistas. Por ejemplo, la Secretaria Municipal de Educação (SME) está dividida en diez Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), para atender a la diversidad regional y para descentralizar el sistema, una de las peticiones de la nueva legislación nacional. También ha creado una política de representatividad, para ampliar la participación de los agentes educativos y principalmente para dividir las responsabilidades.

Es decir, un municipio que está actuando en función de las determinaciones de la reforma nacional y que entraría en mi propuesta de investigación. Para este estudio de

²Según el diagnóstico realizado por la UNESCO, Brasil tenía los índices más altos de analfabetismo de la región – el 15% - y el mayor índice de fracaso y evasión escolar en los primeros niveles de enseñanza. (UNESCO, 1996)

caso, se seleccionó una escuela pública carioca³, localizada en una favela destacada por los problemas socioeconómicos, la estigmatización y la exclusión.

El primero contacto con la escuela y con la comunidad en cuestión se realizó en el momento de las investigaciones del trabajo de investigación mencionado anteriormente. De este contacto y con el trabajo de campo exploratorio realizado se consideró el espacio escolar y comunitario significativo para mi propuesta de analizar la introducción e impacto de la descentralización educativa y la participación de la comunidad.

La comunidad surgió en función de la política habitacional del Gobierno Carlos Lacerda (1960-1964), que con financiación norteamericana del Programa Alianza para el Progreso, pretendía llevar los pobres del centro de la ciudad para la periferia. En este contexto, surge el Conjunto Habitacional para abrigar los moradores transferidos de otras 23 favelas de la ciudad de Río de Janeiro. Un Conjunto Habitacional creado en una región considerada “vacía”, con grandes distancias para el centro de la ciudad, con precariedad de transportes y una infraestructura aún en fase de instauración. (Zaluar 1998; Pandolfi 2002)

En las últimas décadas esta comunidad creció, dejando de ser un Conjunto Habitacional y pasando a ser una de las mayores favelas de la ciudad. La región dejó de ser “vacía” y actualmente es una de las áreas que más crece en la ciudad. Pero se mantiene la exclusión social que en muchos casos es solucionada por la propia comunidad que se reúne y crea grupos de presión para la mejoría de las vías públicas, del transporte público y incluso de la apertura de una escuela.

Es decir, una comunidad que surge por la política gubernamental de “limpieza” del centro de la ciudad y que se caracteriza, desde su creación en los años 60, por la exclusión social y por la ausencia de la democracia y de la ciudadanía. Sin embargo, todo este proceso de marginación social no ha delimitado las acciones de la comunidad, justo al revés, ha dado impulsión a las actividades colectivas, a la ciudadanía, a la lucha por la mejoría de sus condiciones de vida, como la ampliación de la oferta escolar en la región.

Por presión de la comunidad se abrió una escuela que ya estaba con toda su estructura pero que no funcionaba. Una escuela que tenía condiciones de recibir cerca de 500 alumnos en periodo integral, dando a todos ellos las tres comidas del día, con una cuadra polideportiva, biblioteca y un espacio amplio que podría ser utilizado con la actividad pedagógica pero también para las diversas actividades de la comunidad⁴.

³ Este término es frecuentemente utilizado en España para identificar a los brasileños en general. En nuestro caso utilizamos el sentido brasileño de la palabra que refiérese a los espacios y habitantes de la ciudad de Río de Janeiro.

⁴ Es una escuela que hace parte de un proyecto creado por el gobierno del Estado de Río de Janeiro en 1982. La idea, planteada por el antropólogo y educador Darcy Ribeiro, concibe a la educación como un proceso de formación integral, abarcando además de

Además, tenía una posición privilegiada, en una de las principales vías de acceso a la comunidad, con una buena oferta de transportes públicos así como una buena infraestructura. Después de la presión social la escuela empezó a funcionar.

La escuela primaria recibe diariamente a 570 niños y niñas de la comunidad. Los funcionarios de mantenimiento viven en la comunidad. La dirección siempre ha trabajado en la comunidad y que solamente aceptó el reto de dirigir la escuela después de obtener el apoyo local. Los profesores, residentes en el entorno, tienen experiencias en otras escuelas con población pobre y con altos niveles de marginalidad. Una comunidad educativa considerada por el gobierno municipal como una escuela que funciona bien y que ya empezó a trabajar a partir de las determinaciones reformistas – como la existencia del Conselho Escola-Comunidade (CEC) y del proyecto político pedagógico “Ciudadanía ya” - y tiene espacios de dialogo con la comunidad, principalmente buscando la participación de la comunidad educativa y de vecinos.

Concluyendo, una escuela que por determinación de la política educativa y por necesidad en conocer la comunidad con quién trabaja ha abierto un espacio para el diálogo y para la entrada de la comunidad en la escuela. Por otro lado, una comunidad con serios problemas socioeconómicos y de violencia, excluidos y marginalizados de la sociedad carioca, que así mismo ha creado mecanismos de resistencia y de valorización a partir de movimientos comunitarios que han posibilitado la apertura de una escuela que tiene el nombre del líder comunitario. Es una comunidad que cada día más busca los pequeños espacios dados por la democracia para participar y ejercer su ciudadanía.

Justamente por todas estas características de la comunidad y de la escuela que hemos delimitado la investigación a ellas. Estas características también han favorecido el planteamiento de una otra hipótesis de trabajo. Su objetivo es observar si la práctica de la descentralización educativa y de la participación de la comunidad en un entorno socialmente desfavorecido posibilita las mejorías educacionales y sociales. En general, encontramos en la literatura etnográfica estudios que demuestran las potencialidades y principalmente los problemas y la ampliación de las desigualdades que pueden surgir en este proceso y en un contexto desfavorable, o sea, con alto grado de pobreza, peligrosidad y marginación social. Mientras tanto, se consideró y aún se considera pertinente la permanencia de esta hipótesis por las características de la comunidad y de la escuela. La comunidad demuestra su predisposición en actuar en las actividades que les influyen directamente y la escuela, que ha buscado espacios para ampliar la participación de la comunidad y un mayor conocimiento mutuo.

4) La experiencia etnográfica:

conocimientos básicos el desarrollo artístico, moral y cívico. Sobre la base de este concepto el establecimiento fue proyectado por el arquitecto Oscar Niemeyer, que le otorgó amplios espacios, con capacidad para atender alumnos en periodo integral. Actualmente la escuela funciona con los planteamientos educativos del municipio y es una de las pocas escuelas que funcionan en periodo integral.

a) La observación participante: ¿Cómo hacer?

Después de la definición formal de los objetivos, hipótesis y del instrumental teórico a ser utilizado, llegó el momento de realizar el trabajo etnográfico. La tradición antropológica considera la observación participante como esencial para atender al objetivo de aproximarse a la realidad social y al discurso y práctica de los agentes sociales - en este caso, de la descentralización educativa y de la participación de la comunidad. Una técnica importante para la obtención de los datos e significativa para los continuos planteamientos de las hipótesis por la riqueza del material que puede ser obtenido.

Para esta investigación se eligió una observación participante basada en implicación y intensificación de las relaciones entre investigadora y las situaciones del estudio. Es decir, una participación activa equivalente a la presencia e implicación en las actividades relacionadas al ámbito escolar y de la comunidad de vecinos.

Esta decisión está relacionada a un tipo de investigación, sus objetivos y la unidad de observación. La investigación ambiciona un análisis que concilie el conocimiento y la actividad científica con sentido social, actualmente fundamental en una investigación que trabaja con una realidad cercana, que discute un problema con un impacto real y que procura crear espacios de diálogos entre los diferentes grupos para posibilitar la mejoría de la educación. Para atender al objetivo de analizar los planteamientos políticos de la reforma educativa y de su puesta en práctica es fundamental establecer contacto y relaciones con los diferentes agentes - los miembros del órgano central, de la comunidad escolar y de vecinos - y conocer las experiencias de cada grupo, sus planteamientos, sus actitudes y demandas en los diferentes espacios en cuestión.

También ha influenciado directamente esta opción de una participación activa la unidad de observación escogida para el estudio. Una escuela que ya había sido visitada en un momento anterior y al conocer su realidad se consideró imprescindible llevar a cabo un papel más activo. Sería complicado establecer relaciones y obtener informaciones en un espacio tan amplio, con una actividad intensa de los 77% de alumnos que permanecen todo el día en la escuela, recibiendo las tres comidas del día.

Se planteó que también sería complicado el contacto con la comunidad si no se decidiera un rol específico para la investigación. Como ya se dijo anteriormente, es una comunidad que siempre ha sido discriminada y en los últimos años los prejuicios hacia sus miembros han aumentado significativamente. Debería ser escogido un papel que potencializara las relaciones con este grupo, sin negar los objetivos de la investigación.

¿Mas cómo lograr la participación activa con docentes, directivos, funcionarios de la escuela, agentes gubernamentales, las familias (de alumnos y antiguos alumnos), los miembros de la comunidad de vecinos? ¿Cómo actuar para participar en las actividades cotidianas de la escuela, como las aulas, las reuniones formales del profesorado (claustro, encuentros con la secretaría municipal de educación, etc.) así como las informales (pasillo, en el café, en el recreo, etc.) y los encuentros entre los miembros de

las escuelas y el órgano municipal? ¿Cómo participar de las actividades en que estén presentes los miembros de la comunidad de vecinos en la escuela (reuniones entre el profesorado y familias, actividades lúdicas en la escuela, etc.) y en las otras actividades en que participa la comunidad como por ejemplo la asociación de vecinos, la región administrativa, las iglesias y los cultos religiosos, los espacios de ocio que frecuenta la comunidad?

En un primero momento, se elaboró un trabajo de campo pensando estar en la escuela todos los días, actuando como un docente auxiliar. Sin embargo, con la reflexión constante sobre la estrategia de actuación en el campo, esta propuesta inicial de investigadora y docente auxiliar se mostró problemática. Primero, por la burocracia municipal que no aceptaría un docente sin vínculos laborales con el municipio. Un segundo punto, no menos importante, serían las consecuencias en la investigación pues la actividad de docencia podría facilitar el contacto con determinados grupos por un lado pero podría dificultar, por ejemplo, el contacto con la dirección o mismo con miembros del órgano central. Un tercer punto estaría vinculado a la complejidad y responsabilidad de trabajar como docente y al mismo tiempo como investigadora en un período corto como el planeado para la primera inserción en el campo – tres meses y medio.

Basándome en el conocimiento de un proyecto del gobierno federal brasileño - Amigo da Escola – planteé la posibilidad de actuar de forma semejante pero con otro nombre, como voluntaria, para evitar la identificación con un proyecto gubernamental. Con el tiempo, esta idea se consolidó como la más interesante para la investigación pues facilitaría la aceptación por parte de la escuela visto su necesidad por recursos humanos, abría la posibilidad de estar en contacto con los diferentes ámbitos de la escuela y de la comunidad y contemplaría a la opción de observar y implicarse activamente en las actividades.

Al llegar al campo la propuesta de investigadora y voluntaria fue aceptada por la dirección y por la comunidad escolar y era la forma como ellos consideraban que se podría investigar y implicar en las actividades de la escuela y también de la comunidad. El voluntariado no es una actividad regulada y muy corriente. Es más común encontrar alumnos en prácticas o mismo cursos voluntarios fuera del horario escolar, como los que había en esta escuela, como capoeira y elaboración de aderezos, que una voluntaria que se propone a hacer de todo. Las actividades y la forma de actuar como voluntaria deberían establecerse con el tiempo y dependerían de la conducción de la investigadora.

b) El desarrollo de la observación participante y la obtención de los datos:

La observación participante fue realizada entre julio y octubre de 2003. El momento inicial de la investigación, de recién llegado, es delicado y hay que reconocer las curiosidades y recelos ocasionados por nuestra presencia y objetivos. Mismo con mi intención de disminuir la extrañeza decidiendo actuar como voluntaria, en este momento inicial era siempre observada como “La investigadora”. Situación complicada para establecer las relaciones que son fundamentales en estudios etnográficos pero tiene una riqueza de material por la novedad y por la extrañeza.

Para salir de esta situación he intentado hablar con los diferentes grupos explicando la investigación y mis propósitos. Ser docente y conocer el funcionamiento, las reglas escolares y la realidad escolar han facilitado la comunicación y han facilitado el acercamiento entre investigadora y miembros de la escuela. El hecho de ser joven y mujer, como la mayoría de ellos, también ha ayudado la inserción en el grupo.

Superada la fase inicial, pasé a ser una figura más familiar y cotidiana para los miembros de la escuela. Tenía más movilidad, incluso con invitaciones para visitas a clases y discusiones con los alumnos que también tenían curiosidad sobre quien era y principalmente sobre España. También empecé a tener actividades establecidas y más centradas en la secretaría / dirección de la escuela, auxiliando en la elaboración de documentos oficiales como informes, memorando, documentos pedagógicos para los miembros del equipo como también para el órgano central o auxilio en la organización de la documentación diaria y de los datos de alumnos, funcionarios, etc.

En una primera mirada hacía al voluntariado y la forma como se ha consolidado, uno puede pensar que los objetivos de la investigación acaban siendo sobrepuestos a los trabajos del voluntariado. En el caso específico de esta investigación el voluntariado ha facilitado la obtención de los datos y la relación con los diferentes grupos. He seleccionado cuatro puntos para esclarecer esta cuestión.

Primero, por tener una actividad ha proporcionado una aproximación a todos visto que cada miembro tiene su función y actividad en la estructura formal de la escuela y yo también tenía la mía. Esta situación ha facilitado también el paso de recién llegado a posible miembro del grupo, mencionada anteriormente.

Relacionada a esta cuestión viene la segunda: en este espacio la investigadora casi desaparecía y se quedaba marcada la función de voluntaria. Por supuesto que esta fase puede crear incomodidad al investigador y problemas éticos a la hora de relatar los hechos. Mientras tanto, cuando uno pasa a ser un miembro más, en nuestro caso como voluntaria, este momento, por el pacto relacional establecido con el grupo, favorece la obtención de datos y información, sin suscitar tantas curiosidades y recelos, con un acceso silencioso a las personas, situaciones y ámbitos sin interferir en las actividades normales. (Delamont 2002)

Una tercera cuestión relacionada al trabajo de voluntariado: el estar en la secretaría fue crucial para conocer más la estructura de la escuela, saber lo que ocurría y lo que pensaban y sus estrategias pues todo estaba centralizado allí: las actividades, las informaciones, los encuentros, los momentos de ocio, los debates y los problemas, tanto de la escuela y sus miembros como de la comunidad y del poder central de educación. Es decir, un espacio que conciliaba las actividades de voluntariado y observación / investigación.

Por ejemplo, uno de los objetivos de la investigación consiste en examinar la interpretación y acción en la descentralización educativa y en la participación de la comunidad de los miembros del órgano central, de la comunidad escolar y de vecinos,

identificando las similitudes y diferencias de cada grupo en función de su interpretación, vivencia y demandas. Con la participación en las actividades cotidianas de la secretaría pude conocer más con detenimiento las relaciones existentes entre la escuela y el órgano central. Sus puntos de encuentro, las discusiones y los problemas. Ya conocía el discurso de la escuela y del órgano central a partir del trabajo de investigación previo y ahora tenía la oportunidad de confrontarlo.

La elaboración de documentos y informes para el órgano central y la presencia en la discusión previa para su elaboración han sido datos de gran valía para mi investigación pues de esta experiencia se percibe un control a distancia del órgano municipal, principalmente en términos administrativos. Mientras tanto, en cuestiones pedagógicas la escuela sigue sin mucha discusión de las normas y los proyectos propuestos por el órgano central. Es decir, se mantiene un sistema centralizado.

El cuarto punto relacionado con la experiencia de voluntaria: mi presencia y actividad cotidiana en la escuela fueron esenciales para participar en las distintas actividades de la escuela - sin causar mucha extrañeza - y establecer relaciones con diferentes grupos. He participado de todos los Centro de Estudos (CE), Conselhos de Classe (COC), Conselho Escola Comunidade (CEC)⁵ y reuniones con responsables que han habido en este período. Encuentros de cuño pedagógico, administrativo, de tomada de decisiones y rendición de cuentas.

Con muchos profesores y funcionarios la relación se fue consolidando en las conversaciones en estas reuniones y en las comidas comunes que siempre eran realizadas al final de cada una. Todo esto fue de gran importancia para ampliar las relaciones y principalmente para obtener datos y opiniones personales que después podrían ser contrastados con la observación. También eran momentos en que yo misma, para aproximarme más, también revelaba y explicaba cuestiones personales, como la familia, mi forma de vida, etc. Tal como ha señalado Delamont, el acceso y las relaciones son siempre negociadas antes y durante el trabajo de campo. Sin la negociación constante y continua, la obtención de los datos y las relaciones no serán posibles. (Delamont 2002: 118)

Con mi presencia en estos actos y los contactos cotidianos he podido presenciar, por ejemplo, momentos de inquietud del profesorado frente a la realidad social en que trabajan. Se observó como los docentes están acostumbrados a cuestionar la distancia entre lo que ocurre y se promueve en la escuela y lo que cada alumno vivencia

⁵ Los Centro de Estudos (CE) son encuentros pedagógicos mensuales que reúnen todos los profesores para el planeamiento de las actividades. Los Conselhos de Classe (COC) son encuentros realizados con todos los miembros de la comunidad escolar para evaluar la escuela y sus alumnos al final de cada trimestre. Participan profesores, miembros de la dirección y en algunos casos funcionarios y responsables. El Conselho Escola Comunidade (CEC) reúne periódicamente los representantes de los responsables, de los alumnos, de los profesores y de la dirección para discutir cuestiones referentes a la escuela y plantear mejoras.

diariamente en su casa o en la comunidad. Esto será fundamental para describir como los miembros de la escuela observan y evalúan a la comunidad y sus visiones sobre las posibilidades de trabajar en conjunto.

También he presenciado resistencias de docentes frente a propuestas planteadas e impuestas sin discusión previa por el equipo de dirección. Facilitó mi comprensión de la actitud centralista de la dirección así como para observar los grupos internos existentes y sus conflictos. Datos importantes para evaluar el proceso de descentralización, de participación / resistencia y también del cambio de la cultura escolar.

Trabajar como voluntaria en una escuela conocida, bien localizada y bien evaluada por la comunidad era positivo y abría las puertas para la investigación, como ocurrió con la dirección de la Región Administrativa de la comunidad. Siempre era resaltado el papel de la investigación pero la situación más marcada era siempre la del voluntariado, hecho que no ha impedido la toma de datos.

Con los padres y responsables el voluntariado también facilitó el contacto y relaciones. En la secretaría o en la puerta de la escuela si ellos necesitaban alguna información siempre recorrían a mí o yo misma los buscaba para intentar ayudar. Incluso han proporcionado conversas largas sobre la comunidad, su vida y la escuela. El voluntariado fue la forma para aproximarme a ellos pues las relaciones eran restrictas a la escuela. En el momento en que pedía para que saliéramos de la escuela, para una entrevista fuera de este espacio, la respuesta era siempre negativa, hecho que aún se tiene que investigar las razones. Mismo responsables que ya habíamos hablado otras veces se han negado a hacer la entrevista. Los que han aceptado hacer la entrevista la hemos realizado dentro del espacio escolar. Mismo con estos problemas el papel de voluntaria me ha facilitado el contacto y informaciones sobre los padres y responsables.

Sobre la comunidad se observó que ella participa en las actividades escolares. Parte de las instalaciones son utilizadas por la comunidad. Lo que debería ser la biblioteca funciona la región administrativa del barrio y la cuadra polideportiva es utilizada tanto por la escuela como por la comunidad. Están presentes en las fiestas de la escuela abiertas a la comunidad – San Juan o Día de los Padres. Los padres y responsables están siempre en la escuela, preguntando por sus hijos – que hay que decir que son de primaria y por lo tanto algunos son muy pequeños – o con un pedido de ayuda para solucionar sus problemas familiares o burocráticos. Esto supone una doble función de los miembros de la escuela: pedagógica y social. He presenciado diversas situaciones de conflicto en la escuela sobre la real posibilidad de los docentes y funcionarios trabajaren bien en todas estas actividades.

La participación en las reuniones con los profesores y con la dirección se restringe a los mismos padres. Hablan poco y en general aceptan y valorizan todo lo relacionado con la escuela.

En realidad participan de actividades comunitarias que siempre existieron en las escuelas públicas. La única novedad, y es importante, es la realización del encuentro del Conselho Escola Comunidade que antes no existía con tanta fuerza y que ahora es

actuante, donde existe una reunión entre un responsable representante, dirección, dos profesores, un funcionario y un alumno.

He descrito las cuestiones claves de la observación participante. En esta investigación se utilizarán estos datos juntamente con las entrevistas semiestructuradas y grabadas realizadas con profesores, responsables y miembros de la comunidad. Serán fundamentales para esclarecer los valores y percepciones sobre todas las variables que hacen parte del proceso y actuarán como mecanismos auxiliares y de control de las informaciones obtenidas en la observación participante.

5) Comentarios finales:

Después del trabajo de campo y de una primera evaluación de los datos obtenidos, se mostró necesaria la ampliación del marco teórico. En este sentido, fue en búsqueda de trabajos de discusión sobre el desarrollo educativo local en áreas populares o en riesgo social. En este sentido, he incorporado a mi análisis los trabajos elaborados en Francia sobre zonas de educación prioritarias, que se asemejan con la realidad educativa encontrada en el estudio de caso. Son estudios que vinculan el entorno social local, las relaciones construidas entre las familias y las escuelas y la reproducción y transformación de los sistemas escolares. (Van Zanten 2001; Payet 1997)

De la misma manera, se incorporó textos que describen y evalúan la participación educativa. Es interesante notar la abundancia de textos que clasifican la participación democrática (Kñallinsky 1999; Franco Martínez 1989) y los pocos casos en que encontramos cuestiones teóricas o resultados cualitativos sobre la participación – como las motivaciones para participar, las resistencias, las relaciones establecidas entre los diferentes miembros de las escuelas y la situación de clase en este contexto - como son los trabajos de Vincent y Lareau. (Vincent 2001; Lareau 2000)

Ahora empieza el arduo trabajo de análisis de la información obtenida en el campo. En primero lugar se describirá el proceso histórico de la comunidad, su realidad sociodemográfica y situación educativa. Al estar en la escuela he obtenido los datos sociales de todos los alumnos matriculados en aquel momento (año 2003). Son datos cuantitativos que contaron en su obtención con el apoyo y autorización de la escuela. Serán útiles para ampliar los conocimientos sobre la realidad familiar de la escuela y traerán informaciones para la investigación, como religión, morada y situación familiar de la escuela.

Un ejemplo de la información obtenida: el 49% de los alumnos viven solamente con sus madres y 38% con la madre y el padre. Es interesante notar también que los datos han demostrado que las madres tienen un nivel educativo superior al de los padres (64% de las madres tienen 1º grado completo y los padres el 53%). Mientras tanto, 46% de las madres trabajan como limpiadoras de hogar, un empleo inestable y mal remunerado en Brasil, sin cualquier seguridad social. Estos datos nos pueden indicar un tipo mayoritario de familias mantenidas por la madre que viven en pésimas situaciones sociales.

Se utilizará para la descripción sociodemográfica estos datos obtenidos en la escuela juntamente con los del censo nacional y municipal, periódicos y documentos de las ciencias sociales que describen y analizan las favelas cariocas.

Después de esta descripción se podrá empezar a trabajar con los otros dos ejes de la investigación: la participación de la comunidad y la descentralización educativa. Utilizando la bibliografía teórica se construirá un modelo de análisis para cada eje, coherente con el entorno socialmente desfavorecido en que está siendo realizado el trabajo. Finalmente, se planea retornar al campo, ya con las cuestiones claves que aún tienen que ser explotadas para poder finalizar el informe de tesis.

Bibliografía:

Apple, M. W. (1982a) *Cultural and economic reproducción in education. Essays on Class, Ideology and the State*. Londres,, Routledge & Kegan Paul.

Apple, M. W. (1982b) *Educación y poder*. Barcelona, Paidós.

Ball, S. J. (1994) *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Philadelphia, Open University Press.

Barroso, J. (2000) “Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif”. *Revue Française de Pédagogie*, nº 130, janvier-février-mars. P. 57-72

Cárdenas Colmener, A.; Céspedes, A.R.; Torres, R.M. (2000) *El maestro. Protagonista del cambio educativo*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Delamont, Sara. (2002). *Fieldwork in educational settings. Methods, pitfalls and perspectives*. London, Routledge.

Franco Martínez, René. (1989) *Claves para la participación en los centros escolares*. Madrid Editorial Escuela Española S.A.

Fullan, M.(1993) *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London, Falmer Press.

Giroux, H. (1993) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós.

Halsey, A.H.; Lauder, H.; Brown, P.; Wells, A.S. (1997) *Education. Culture, Economy, and society*. New York, Oxford University Press.

Hargreaves, Andy. (1994) *Changing Teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York, Teachers College Press.

IBGE (2000) Censo Nacional, IBGE.

Kñallinsky, Eva. (1999) *La participación educativa: familia y escuela*. Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Lareau, Annette. (2000) *Home advantage. Social class and parental intervention in elementary education*. New York, Rowman & Littlefield Publishers.

Ogbu, J. "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple." In: VVAA (1993) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, Editorial Trotta. P.145-175

Pandolfi, D. (2002) "Poder público e favelas: uma relação delicada". In: Lippi Oliveira, L.(org.) *Cidade: História e desafios*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.

Payet, Jean-Paul. (1997) *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris, Armand Colin/Masson.

Pires do Prado, A. (2003) *Reformas educativas: políticas y prácticas. Un análisis de la propuesta latinoamericana y un estudio exploratorio en Rio de Janeiro, Brasil*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona. Tesina presentada en el Departamento de Antropología Social de la UAB. (mimeografiada)

Popkewitz, Th. S. (1994) *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Paidós.

UNESCO. (2000). *Situación Educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.

Van Zanten, Agnès. (2001) *L' école de la périphérie. Scolarité et segregation en banlieue*. Presses Universitaires de France.

Vincent, C. (2001) "Social class and parental agency". *Journal of Educational Policy*, vol. 16, nº4. P. 347- 364

Zaluar, A.; Alvito M. (1998) *Um século de favela*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.

Whitty, G., Power, S., Halpin, D. (1999) *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid, Ediciones Morata.

Willis, P. 1988. *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid, Akal.