



LA EXPERIENCIA DE LA ALIANZA COMUNITARIA DE APOYO A LA EXCELENCIA EDUCATIVA (ACAEE): UNA MIRADA DESDE EL TRABAJO SOCIAL

Doris Pizarro Claudio

Posee experiencia en trabajo social comunitario, escolar y análisis de políticas sociales; maestría y doctorado en la Escuela Graduada de Trabajo Social, Beatriz Lassalle. Miembra de la Comisión para Estudio del Estatus (CPTSPR) y docente en la EGTSBL, Universidad de Puerto Rico.

Recibido:

10 de abril de 2017

Aprobado:

25 de agosto de 2017

LA EXPERIENCIA DE LA ALIANZA COMUNITARIA DE APOYO A LA EXCELENCIA EDUCATIVA (ACAEE): UNA MIRADA DESDE EL TRABAJO SOCIAL

escrito por 

Doris Pizarro Claudio

Resumen

La gestión de trabajo social es clave en la transformación educativa, según constaté en una escuela intermedia de Santurce durante los años 1994-2008. En conjunto con otros sectores escolares, enfoqué mi gestión profesional en metodologías comunitarias y perspectivas liberadoras, tratando de romper con la fragmentación y el aislamiento que domina el escenario escolar. Tomando en cuenta las oportunidades que presenta la escuela como un espacio comunitario, dirigimos las estrategias hacia la construcción de ciudadanía desde una perspectiva de derechos humanos. El análisis del contexto socioeconómico y cultural, de las políticas educativas, la equidad, la autonomía educativa, la participación, los procesos de evaluación y rendición de cuentas son componentes importantes de la ciudadanía, los cuales integramos al desarrollo del trabajo.

Abordamos la educación desde una perspectiva integradora, validando las aportaciones de todos los sectores en la construcción de un proyecto educativo. En este artículo, dejo consignadas reflexiones de las experiencias compartidas, tomando en cuenta su pertinencia en estos momentos donde se perfilan cambios profundos para la educación pública, basados en criterios funcionalistas y positivistas de costo-beneficio que impone la Junta de Control Fiscal designada por el Congreso de los Estados Unidos. Aunque hemos compartido sobre este esfuerzo en diversos foros educativos y comunitarios a lo largo de años, es importante dejarlo consignado para la historia y para beneficio de las nuevas generaciones.

Descriptores: Escuela; metodologías comunitarias, participación, ciudadanía educativa, transformación educativa

Abstract

During my work in a Middle School in Santurce between 1994 – 2008, I realized that social work initiatives are key in educational transformation. Together with other sectors of the academic community, I focused my professional initiatives on communitarian methodologies and liberation perspectives, while attempting to overcome the fragmentation and isolation that prevail in the schools. Bearing in mind the opportunities offered in the schools as a communitarian scenario, our efforts were directed to constructing citizenship from a

human rights perspective. Important components of citizenship include analysis of the socioeconomic and cultural context and educational policies, equality, educational autonomy, participation, evaluation processes and accountability, which we concretized in the development of our work. We approached education from an integral perspective while validating the contributions of all sectors in the construction of an educational project. In the present article, I put forth reflections on my shared experiences and their relevance for the present moment of broad changes in public education based on functionality and cost-effectiveness criteria imposed by proposals of the Fiscal Control Board. Although I have presented on this effort in diverse educational and community forums throughout the years, it is important to put it forth in writing for the sake of history and for the benefit of future generations.

Keywords: School, community methodologies, participation, educative citizenship. educational transformation.

Introducción

Este artículo constituye una reflexión sobre algunos de los enfoques y resultados del acompañamiento desde el trabajo social en ocho escuelas de la Comunidad del Residencial Luis Lloréns Torres y de Santurce durante los años 1994 al 2008, periodo en que me desempeñé como trabajadora social en la Escuela República del Perú. Su contenido es pertinente, ya que a partir de una visión inter y multidisciplinaria, de un trabajo horizontal en equipo y utilizando metodologías comunitarias y perspectivas de construcción de ciudadanía, logramos iniciar un proceso de transformación educativa en las escuelas del Residencial Luis Lloréns Torres, Santurce y Villa Palmeras. Esta experiencia ha sido compartida con otras organizaciones comunitarias de Puerto Rico y a nivel regional latinoamericano, con resultados positivos.

El acompañamiento se realizó desde una perspectiva del trabajo social crítico, su dimensión ético- política, metodológica e instrumental, en el contexto histórico puertorriqueño. Dicho esfuerzo es cónsono con la visión del proyecto profesional planteada por el Colegio de Profesionales del Trabajo Social de Puerto Rico (CPTSPR), y con las observaciones hechas por Seda (2010) donde plantea la importancia del trabajo comunitario comprometido con la emancipación, al destacar las aportaciones de Doña Carmen Rivera de Alvarado. Reconocemos en este trabajo las aportaciones del colectivo de la Alianza Comunitaria de Apoyo a la Excelencia Educativa (ACAEE), organización que se incorporó en el Departamento de Estado para el 2006 como entidad facilitadora de los procesos educativos que compartimos. A pesar de que ACAEE continua realizando trabajo con un perfil bajo, no hay duda que constituye un referente necesario para los procesos de transformación educativa que quieren desarrollarse en la actualidad.

Dedicamos este esfuerzo a las personas e instituciones que se unieron al trabajo de ACAEE, desde la escuela y la comunidad, especialmente al maestro José Martínez, a la madre voluntaria, Carmen Quiñones, a la maestra Iris Quiñones, y a instituciones universitarias que nos apoyaron, entre éstas la Universidad del Sagrado Corazón y la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

El trabajo social escolar

La profesión de trabajo social en Puerto Rico enfrenta el dilema de evaluar los paradigmas epistemológicos y técnico-metodológicos de su gestión en la escuela a raíz del deterioro de la educación pública y de otras contradicciones que surgen de la visión tradicional del trabajo social ante los desafíos de las políticas sociales neoliberales en un contexto colonial. Desde la profesión, tratamos de que las experiencias profesionales aporten conocimientos para la construcción de un proyecto ético político contextualizado en nuestra realidad y necesidad como pueblo: un proyecto descolonizador, transformador, democrático y puertorriqueño. En su generalidad, en el trabajo social escolar, el cual se rige a través de la Carta Circular #3, 2010-2011 (CCTSE) elaborada por el Departamento de Educación⁵ -predomina un discurso y enfoques colonizadores, ambiguos, superficiales y tradicionales, basado en la racionalidad positivista y funcionalista contenida en los procesos y métodos del trabajo social enfocado en la patología de las personas y los grupos. Esto limita grandemente las aportaciones que esta disciplina puede hacer a la transformación del proceso educativo y al país en general.

5 Carta Circular #3, 2010-2011. Normas para la organización y el funcionamiento del Programa de Trabajo Social Escolar del Departamento de Educación. La CCTSE ha sido revisada y en la actualidad es denominada como la Carta Circular # 29 2016-2017 y lleva el mismo título.

En la praxis, el trabajo social escolar privilegia la atención del sujeto infante-juvenil y su familia a través de su modalidad individual o grupal, con poca atención al método comunitario y a la perspectiva de ciudadanía, especialmente en lo que tiene que ver con la participación, la toma de decisiones y la autonomía crítica de la Comunidad Escolar (CE). En la CE incluimos a tutores y tutoras, el personal escolar docente y no docente, al director, el estudiantado y a la comunidad de entorno. En situaciones específicas, existen diversas instituciones afines con la educación como universidades, entidades profesionales y públicas, agencias las cuales se constituyen en redes de apoyo a las escuelas. La atención del trabajo social a procesos de construcción de ciudadanía educativa, a la formación de liderazgo participativo de estudiantes, familias y comunidad son estrategias lejanas en la mayoría de las escuelas públicas, sin mencionar a las privadas.⁶ Sin embargo -debo decir- que en términos generales, en Puerto Rico se está avanzando en el cuestionamiento del trabajo social tradicional, afectado por las contradicciones de las estructuras socio-económicas y políticas que le condicionan. Con esta introducción, ya establecemos que en este desempeño profesional, apostamos a un trabajo social crítico, no tradicional, que parta de un cuestionamiento a la injusticia de una estructura colonial capitalista opresiva que le contextualiza.

Desde que me visualicé en la escuela, concebí el trabajo social escolar con énfasis en el método comunitario. El Residencial Lloréns Torres y Villa Palmeras, tienen mucha tradición de trabajo comunitario, en la dimensión sociocultural

6 Ver Pizarro Claudio, Doris (2007). Construcción de ciudadanía en las políticas educativas y el caso de la Escuela República del Perú: desde la institucionalidad a las voces de la comunidad escolar. Disertación doctoral no-publicada. Universidad de Puerto Rico.

y política. Siempre ha existido como una comunidad sensible y generosa con sus escuelas, aun en sus tiempos más difíciles. El estigma que ha prevalecido sobre nuestras comunidades, tenía implicaciones en las escuelas, abandonadas por el Departamento de Educación. Mi visión se reforzó cuando empezamos a trabajar para mejorar el clima escolar y luego que entré al Programa Doctoral y conocí sobre procesos de construcción de ciudadanía. El concepto de ciudadanía, es uno que me apasionó, pues constituye una herramienta para la transformación social y que aplica a diferentes escenarios. En 2006 formamos la Alianza Comunitaria de Apoyo a la Excelencia Educativa (ACAEE), en la cual participé en mi rol de trabajadora social escolar y sigo vinculada a ésta. Nos reiteramos en la responsabilidad de compartir sobre esta experiencia y darla a conocer entre otras comunidades escolares.

La Escuela República del Perú era un plantel abandonado

La Escuela República del Perú era de los planteles abandonados por el Departamento de Educación (DE), donde la comunidad escolar, en especial el personal administrativo y docente teníamos que hacer milagros para cumplir con las necesidades educativas. Para el 1994, la escuela no tenía director, pero contaba con la entusiasta gestión de la maestra encargada, Nilda Soto, que amaba su rol docente y daba la milla extra a pesar del abandono. Trabajaban allí otras personas con verdadera vocación pedagógica a pesar de las dificultades. De la misma forma, algunas personas estaban allí porque no tenían otra opción bajo su clasificación transitoria e iban de escuela en escuela sin obtener una plaza. Se había corrido

la voz del deterioro existente. En similares condiciones se encontraba la Escuela Superior Ramón Power y Giralt, ubicada justo en la acera frente a la Escuela República del Perú. Esta ubicación nos motivó a compartir iniciativas con el profesor José Martínez, delegado de la Federación de Maestros, firme defensor de los derechos estudiantiles y sindicales.

Seleccioné trabajar en la Escuela República del Perú porque en realidad me gustan los retos, y era la escuela de mi comunidad, a la cual había asistido. El estudiantado y sus familias, muchos éramos vecinos o fueron mis condiscípulos. Durante años había realizado trabajo político en la comunidad, recorriéndola casa por casa distribuyendo boletines o en la venta del Periódico Claridad. Estaba recién graduada de la Maestría en trabajo social, con muchos deseos de retomar el trabajo comunitario, a través de la escuela. Llegué con mucho entusiasmo, y comprendí desde el principio que el trabajo social tradicional, el que se prescribía en la Carta Circular #3 , de Programa de Trabajo Social (CCTSE) del Departamento de Educación, basado en la teoría de sistemas, no era suficiente para enfrentar los grandes retos que presentaba la escuela. Todos los años, en el Estudio de Necesidades (EN), estaban los mismos nombres de estudiantes integrando la población que requería de los servicios del Programa de Trabajo Social Escolar (PTSE). Los indicadores, para los referidos, que ya venían preestablecidos en el formulario del EN, -dictados por las políticas educativas federales-no debían ser abordados como patología o disfuncionamiento del estudiantado o de sus familias. Eran síntomas de factores institucionales y estructurales de la sociedad y de la propia escuela.

Había que trascender los enfoques individuales, grupales y familiares ya que no era suficiente para abordar las complejas situaciones que se presentaban en la escuela y entre las familias. Identificar los factores que incidían negativamente en el clima escolar y en las relaciones entre los diferentes sectores, analizar esas contradicciones, tenía que ser el principio de la gestión. La CCTSE establecía que se trabajara con el personal docente y la comunidad de entorno, pero el “*apagar fuego*”⁷ como decimos entre colegas de trabajo social, nos consumía todo el tiempo. Teníamos que ampliar el foco técnico-metodológico para el acompañamiento de las personas al clima escolar. Los indicadores del EN no eran tan claros o específicos para identificar factores materiales e intersubjetivos vinculados al ambiente físico del plantel o a condiciones socioeconómicas de las comunidades de entorno.

Entre los problemas apremiantes que se incluían en el EN estaba el ausentismo, cortes de clases, eventos de violencia y agresión física, problemas familiares, enfermedades crónicas y “problemas relacionados con el sexo”, como se aludía en los formularios. Aunque no aparecía en el EN como un problema, percibí que existía poca identificación y sentido de pertenencia de la comunidad escolar hacia la labor educativa. Esto último, estaba relacionado con el deterioro y vulnerabilidad que enfrentaba el plantel. Me extrañó, porque en otro tiempo, eso no era así. La Escuela República del Perú era una escuela de tradición valorada por su comunidad. El estigma hacia la comunidad de Lloréns Torres, pesaba sobre el plantel. Por ello, comenzamos a trabajar con el clima y la proyección escolar desde una visión comunitaria.

7 Expresión coloquial para referirse a la atención a trabajos urgentes en el escenario de intervención.

¿Quién trabaja o estudia en una escuela así?

Los problemas del entorno escolar eran múltiples y complejos. Estos, unidos a los conflictos en las relaciones interpersonales entre los diferentes sectores de la comunidad escolar, la institucionalización del poder y las jerarquías, adicionales a la falta de recursos, hacían el ambiente escolar indeseable. A ello se añadía la burocracia del DE y su indiferencia ante las decisiones tomadas por los Consejos Escolares. Cuando llegué a trabajar a la escuela, no había un lugar en el patio para sentarse en las horas libres o al medio día. Cuando un(a) maestra tenía que ausentarse, el grupo tenía que esperar durante horas para tener el próximo periodo de clases. Eso influía en el ausentismo y en los cortes de clase del estudiantado. Cada sector culpaba al de menos poder por los conflictos educativos. Los referidos de estudiantes aumentaban. Así que por ahí había que comenzar, salirse de la caja, del papeleo que obstaculiza tanto la creatividad del personal.

En conversación con la Sra. Soto (la maestra encargada) y otras personas se identificaron varios problemas de la infraestructura que obstaculizaban la labor pedagógica. Entre ellos estaba la necesidad de una verja que impidiera el paso de los caballos que amanecían todos los días pernoctando en la escuela; el ruido excesivo de la calle, que no permitía dar clases, el orín de ratones, la necesidad de un teatro para promover el trabajo cultural y otras actividades, así como la falta de espacios y facilidades acogedoras para disfrute del tiempo libre. Ese primer año conseguimos que el sicólogo social comunitario, Víctor Ortiz nos apoyara para hacer un contrato con la Cooperativa de Confinados para la construcción de la verja (la que la divide del parque Barbosa), utilizando el dinero que se

tenía acumulado del pago de matrícula y otros apoyos que se consiguieron. El personal de la escuela y algunos(as) padres y madres estuvimos ese verano del 1994, facilitando y apoyando la construcción junto con los confinados, garantizando el almuerzo de las brigadas mediante estrategias de autogestión de la comunidad escolar y otras entidades privadas, como el Club de Leones, sindicatos del área y la Federación de Maestros. La verja se logró, como parte de la autogestión de la comunidad escolar. Más adelante, con el apoyo de otras instituciones y una aportación del barril de tocino de la Legislatura, logramos comprar aires acondicionados para todos los salones. Por poco se dañan sin usarlos, debido a la morosidad del DE para construir la subestación eléctrica que se necesitaba. La omisión en atender las necesidades de las escuelas y de sus comunidades es una forma de mantener la opresión y un factor que propicia el abandono escolar y la baja calidad educativa. Por suerte, el Sr. Víctor Matos, el maestro de artes industriales, quien después fue director, le dio importancia a las mejoras de planta física. Lo que siempre me incomodó (hasta el día de hoy), fue por qué en un verano, por instrucciones de los cuerpos directivos del DE- la escuela se cargó de rejas como una cárcel. Tenía que ver con la imagen negativa que se había construido del estudiantado y de su comunidad. Por múltiples situaciones, el colectivo tuvo que integrar a sus estrategias la denuncia de estas situaciones a través de los medios y la movilización de la comunidad.

Aunque la planta física mejoró, continuaban los problemas del clima escolar. Faltaban procesos organizativos y participativos que mejoraran las relaciones entre el personal, las familias y la comunidad. Era necesario comenzar a romper las barreras y la fragmentación entre los diversos sectores de la

comunidad escolar, y de las comunidades de entorno. Esto es, trabajar con las subjetividades y la acción comunicativa (verbal y no verbal), buscar consensos desde la perspectiva crítica de Habermas. Implicaba, trascender la teoría de sistema que prescribía la CCTSE como marco conceptual para la gestión de trabajo social.⁸

El nuevo liderazgo para la transformación escolar iba aflorando poco a poco, mediante esfuerzos integrados e institucionalizados para la reflexión-acción-organización y para el desarrollo del pensamiento crítico. Este incluía a docentes y no docentes, estudiantes, padres y madres, instituciones privadas, academia y personal de agencias públicas. Estaba el Consejo Escolar, que se había reactivado y motivado con los logros que estábamos obteniendo. Coincidimos y nos pusimos de acuerdo para dos estrategias: organizar clubes estudiantiles, padres y madres, promoviendo actividades y proyectos que integraran a toda la comunidad escolar y a la de entorno. Entre los esfuerzos estaba la celebración de los *Campamentos "Perú en Marcha"* donde participaban estudiantes, personal docentes y no docentes, familias y recursos de apoyo de la academia y organizaciones comunitarias. El primer campamento lo dedicamos a crear vínculos, definir el proyecto educativo que queríamos, a iniciar el proceso de formación de un nuevo liderazgo y comenzar a construir relaciones democráticas y horizontales entre los diferentes sectores de la escuela. Con ello comenzamos el proceso de construcción de ciudadanía educativa a la cual haremos referencia continuamente.

8 La CCTSE parte de la teoría de sistema como referente teórico para la gestión profesional. Más adelante abordaré sobre la importancia de tener referentes y perspectivas epistemológicas adecuadas para la transformación, como el construccionismo social y la teoría crítica.

Conocer las políticas educativas y mantener una actitud crítica hacia el estado

La educación es una de las políticas sociales donde se ha implantado la descentralización y la autonomía, desde la óptica neoliberal, como se evidencia en la Ley Orgánica de Educación del Departamento de Educación (Ley 149). Los desaciertos en la operacionalización de la descentralización y la invisibilidad de la autonomía educativa, -contenida de palabra en la Ley 149 y en cartas circulares- constituyen barreras para la construcción de una nueva gramática en el trabajo social escolar aludiendo a los señalamientos de la profesora Matus (2003). Matus advierte que en tiempos de la globalización la intervención social se enfoca en la práctica, acotando que toda intervención se basa en mecanismos de comprensión compleja y diferenciada de lo social. Existe la necesidad de reenfocar el acercamiento a lo social en la escuela desde una nueva relación con los demás componentes de la comunidad escolar: personal, familias, estudiantes y comunidad de entorno- en su contexto micro y macroestructural; y desde nuevas formas acercarse a la realidad de los sujetos. Así- las personas – o los sujetos (entiéndase también grupos, dejarían de ser sujetos “des-afiliados, descalificados, como apunta Matus (p.57). Ello incluye a otros sectores de la sociedad civil, en sintonía con la necesidad de construir y problematizar una educación bancaria, autoritaria, elitista y descontextualizada para dar paso a una educación liberadora, propuesta por Freire (1970), contextualizada, democrática, y crítica. Una propuesta educativa basada en procesos deliberativos e inclusivos, en la construcción de una ciudadanía educativa, un currículo pertinente y en la revisión de las ideas con las cuales construimos la visión de los sujetos educativos. Al hablar de la construcción del sujeto educativo, hay que descartar la

imagen de personas disfuncionales y necesitadas de atención que se construye desde la escuela por el personal escolar y por otros niveles sociales institucionales. Matus rechaza que el trabajo social asuma la carencia, opacando las posibilidades y potencialidades del sujeto (p.57). En esa lógica toma importancia para Matus, lo simbólico de la discursividad con la cual se construye la gramática de la intervención. Para nuestro grupo escolar, cambiar estas visiones formaba parte de un proyecto consciente y organizado de toda la escuela, en especial del personal docente al cual se adscribe el trabajo social.

Menciona Carballada (2002) que en tiempos de la globalización y las políticas de privatización, el mercado había usurpado los espacios identidad comunitaria, fomentando el individualismo y el aislamiento, a la par que da un golpe a la subjetividad (p. 50). En las escuelas hay la tendencia a las jerarquías y a la fragmentación por sectores, cada uno atrincherándose en su poder. Hay más exclusión. Carballada recomienda que la gestión del trabajo social, puede enfocarse en los espacios micros, relacionarlos con las macroestructuras sociales, y facilitar procesos de intercambio y de diálogo para retomar procesos de sociabilidad, de solidaridad y reciprocidad. Para, nosotros, ese era uno de los significados de los campamentos que comenzamos a realizar con el estudiantado, sus familias y el personal escolar. Todas las estrategias, tenían ese componente integrador, como se verá en este trabajo. Comenzamos a rescatar e institucionalizar actividades que reforzaran nuestra identidad nacional, como la Semana de la Puertorriqueñidad y nuestra herencia afrodescendiente.

El campamento “Perú en Marcha”, -que se hacía en conjunto con la Escuela Superior Ramón Power -nos permitió crear vínculos de reciprocidad y solidaridad entre la comunidad escolar. Era hacer, y hacerlo colectiva y democráticamente. El sentido de pertenencia era un factor clave en el trabajo. Fortalecimos las destrezas de toma de decisiones, comunicación, liderazgo y trabajo en equipo. El primer campamento, lo dedicamos a construir enfoques participativos y a desarrollar metodología y técnicas de educación popular, en torno a la escuela que todos y todas deseábamos. Desde el principio, nos vimos como una amplia comunidad con raíces históricas, no una escuela en el vacío. El proceso tenía su historicidad e incluía a las organizaciones y a los consejos de residentes. Residentes-hombres y mujeres que bajaron de la montaña a mediados del siglo XX ante los cambios económicos que causaron la ruina de la agricultura. Desde el principio, enfocamos el trabajo en una perspectiva de derechos y de ciudadanía, aportando desde la escuela nuevas identidades.

Metodologías comunitarias y perspectivas de ciudadanía

Establecimos que nuestros enfoques de trabajo social partirían de metodologías comunitarias, integrando la participación horizontal de todos los sectores escolares, y que buscaríamos iniciativas innovadoras y creativas para mejorar el núcleo escolar, lo mismo que se proponía desde la Ley 213 del 26 de agosto de 2012, (Educación Alternativa), para lo cual se destinaba fondos especiales a instituciones educativas privadas, mientras las escuelas regulares carecían

de presupuesto que adelantaran sus proyectos innovadores, dependiendo muchas veces de la filantropía. Nos ayudó que la escuela se constituyó en un Centro de Práctica de trabajo social para la Universidad del Este, la del Sagrado Corazón, la Interamericana, el Recinto de Ciencias Médicas y el Departamento de Psicología de la Universidad de Puerto Rico. Logramos que la mayoría del personal docente y no docente fuera integrándose a los esfuerzos. El estudiantado de la Escuela República del Perú y toda la comunidad escolar comenzamos a ser equipos ganadores: en las ferias científicas, en las Olimpiadas de Matemáticas, en los deportes y en múltiples eventos a los cuales asistíamos. Formamos grupos de baile y de teatro en la escuela, que luego se reprodujeron en la comunidad. Corroboré, en las reuniones de distrito En otro momento sería bueno documentar el campamento como un taller de liderazgo permanente. de trabajo social, que la Escuela República del Perú y la Superior Ramón Power eran de las escuelas que más clubes y proyectos tenían.

Los primeros años: sentar la zapata

Este primer periodo de nuestro trabajo, iniciado el año escolar 1994 y que se extendió con alzas y bajas por varios años-diría que hasta el 2008, luego que incorporamos a ACAEE, fue uno de aprendizaje para todos los sectores de la comunidad escolar. El desarrollo de los clubes (ampliar organización de base) facilitó una experiencia de organización, movilización y liderazgo a estudiantes y a sus familias, lo cual repercutió en la comunidad. El liderato juvenil que formábamos en la escuela, eran recibidos por la comunidad para desarrollar diferentes proyectos culturales que tenían a las artes y los deportes como frentes de acción social comunitaria. Antonio

Maldonado, el cineasta y teatrero, fue uno de los líderes que cuando se graduó de la escuela Especializada de Teatro José Julián Acosta, fue a trabajar al residencial a formar el grupo de teatro *Viviendo el arte*, autores colectivos de la obra *Por Amor en el Caserío*. La mayoría de los actores y actrices eran jóvenes de las escuelas República del Perú y de la Ramón Power, sumados a la José Julián Acosta. Se creó también en la comunidad, el grupo de baile, *Bailus*. Trabajamos también en conjunto con diversos programas de la Universidad del Sagrado Corazón, con el Proyecto la Red y el Instituto de Política Educativa para el Desarrollo Comunitario (IPEDCO). Valoramos lo que significó el apoyo de la Dra. Teresa Gracia, la Lic. Clotilde Picart, el Dr. José Fonseca y los y las integrantes del grupo La RED, al igual que las aportaciones de la Dra. Nívea Silva de IPEDCO. De la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras nos apoyó el proyecto *'Talent Search'* y *Filius*, con la Dra. Mariluz Franco Ortiz, al igual que la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle (EGTSBL).

Se institucionalizaron otras actividades, adicionales al campamento, las cuales se realizaban cada semestre y luego anualmente. El campamento, que comenzaba a organizarse desde agosto mediante varios proyectos, era un taller permanente para la formación de las destrezas de liderazgo, trabajo en equipo, toma de decisiones, comunicación, manejo de conflictos y destrezas de pensamiento crítico, entre otras. Se formaban grupos de tareas para la planificación del programa, los talleres, la búsqueda de recursos, la logística, el reclutamiento, las reglas colectivas de funcionamiento, la selección de los participantes y actividades económicas. El campamento, en sí, era un taller permanente.⁹

9 En otro momento sería bueno documentar el campamento como un taller de liderazgo permanente.

Nos fortalecíamos¹⁰ haciendo la iniciación, una de las actividades anuales de los clubes, otro taller permanente. Cada grupo tenía que reclutar y presentar matrícula, misión y visión; plan de trabajo, entre otros requisitos y su actividad de inauguración. Esa actividad empezó en la escuela, y terminó como el desfile de los clubes por las calles de la comunidad del Residencial Luis Lloréns Torres, y luego un compartir en uno de los centros comunales con los Consejos de Residentes y otras organizaciones comunitarias. En esa actividad se integraban los recursos y organizaciones del Residencial, como la tradicional Banda de Don Ernesto Vigoroux, que siempre amenizaba, con el grupo de baile y de teatro. Vale destacar, la buena relación con la administración de la Compañía Martinal, que aunque detestábamos la privatización, la persona a cargo en el Residencial, la Sra. Genoveva Roque, coordinadora de servicios, en particular, mostró siempre que tenía un compromiso personal con fortalecer los procesos comunitarios y educativos.

10 Por fortalecimiento nos referimos a los significados del llamado 'empowerment'. Aplicando a Montero (2004) veíamos que la comunidad escolar tenía capacidad y poder, sólo que no lo había organizado y fortalecido.

Instituciones académicas, gubernamentales y otras	Proyecto	Instituciones privadas	Proyecto
Universidad Sagrado Corazón	-Grupo La RED -IPEDCO -Prevención, tutorías, participación en actividades, talleres, programas culturales para estudiantes	Sapientis	Formación de liderazgo, apoyo a los consejos escolares y estudiantiles
UPR-Río Piedras	-Filius, Search, EGTSL, estudiantes de práctica e internado de Psicología Social Comunitaria	Cumbre	Talleres, mentores
UPR-Cs. Médica (RCM)	-Educativa en Salud -Estudiantes de práctica en estrategia de desarrollo social, trabajo en equipo, toma de decisiones	Club de rotarios	Apoyo a campamentos, tutorías Aportación de equipo
Universidad del Turabo	-Apoyo en proyectos de educación física	Iglesia Luterana	Apoyo a Campamentos
Universidad del Este	-Estudiantes de Práctica de TS	Credicentro de Barranquitas	Apoyo a cooperativa juvenil
Hermandad de Empleados Exentos No Docentes (HEEND) UPR-Cayey	-Visita al Recinto, orientación sobre los programas que ofrecen, visitas al bosque de Guavate, conversatorio con el tallador de santos Santos	Liga de Cooperativas	Apoyo y tutorías a cooperativa juvenil
UPR-Mayaguez (RUM)	-Apoyo al Campamento El Guasio	Hispania Research	Apoyo para investigación
HEEND	-Taller de Manejo de Conflictos	Impresos Taino	Impresión de boletines, programas de actividades
MTS Hernán Méndez	-Asistencia en aspectos recreativos, formación de liderazgo, talleres,	Idearte	Diseño de arte
Depto. Recreación y Deportes Federación de Ajedrez	-Goofy Games, actividades comunitarias.	Asoc. Educación Física PR	Talleres y técnicas grupales en los campamentos
Depto. de la Familia	-Talleres, orientaciones a familias	Federación de Maestros de PR(FMIPR)	Apoyo económico

Tabla 1. Redes de apoyo de ACAEE

Integrando comunidades: el Festival Escolar Comunitario del Último Trolley

La política de alianzas y las coaliciones es una condición necesaria para avanzar en los objetivos comunitarios y educativos. Otra de las actividades anuales donde se ponía a prueba la capacidad organizativa nuestra era el festival escolar-comunitario. Aquí juntábamos a las instituciones educativas del sector, a las diversas comunidades de San Juan, a sus grupos culturales; a agencias como el Departamento de Recreación y Deportes, el Departamento de la Familia, consejos de residentes, asociaciones de envejecientes y al Municipio. El programa incluía ‘Goofy Games’, torneos de padres e hijos(as), actividades para grupos diversos. Colocábamos kioskos, integramos artistas, y a toda la comunidad. El primer Festival se extendió durante dos días y fue agotador, pero súper exitoso. Así empezamos a formalizar la red de escuelas y comunidades-algunas en conflictos- que llegaba hasta Las Margaritas, el Viejo San Juan, Villa Palmeras, Lloréns y Piñones. Eso neutralizaba conflictos entre los sectores y comunidades.

En este periodo la organización *Atrévete* fue clave. *Atrévete*, tuvo una vida exitosa de 35 años haciendo trabajo educativo y cultural comunitario que incluía esfuerzos de alfabetización, tutorías, un periódico comunitario, talleres de diversas ramas de arte y otras labores sociales. Con *Atrévete*, iniciamos los horarios extendidos en la escuela, con clases de artesanía, enmarcado y cerámica. Nos acompañaban y apoyaban los campamentos, integrando la educación popular en los talleres. Era una aportación gratuita, por la mayoría de los (as) propios líderes de la comunidad. El esfuerzo perduraba, porque al ser de la comunidad, el trabajo no se terminaba cuando acababa la propuesta, como ocurre con las llamadas organizaciones sin fines de lucro. Las organizaciones comunitarias estuvieron por varios años, y luego continuaron su trabajo en donde está

hoy *Boys and Girls Club*. Allí también estaba *Bailus* y el grupo de teatro. Más adelante, organizaciones como *Boys and Girls Club* y otras entidades externas del llamado tercer sector – llegaron a la comunidad con propuestas y aportaciones del estado, y vinieron a sustituir la representatividad del liderato que ya existía en la comunidad¹¹, captándoles para convertirlos en el personal de sus proyectos.

La comunicación es una de las áreas más importantes de los procesos organizativos. Una iniciativa importante fue el periódico escolar-comunitario, que se levantó con el apoyo de *Diálogo*, y los talleres de la comunicadora Rosario del Pilar Meléndez y el Profesor Luis Fernando Coss, de la Escuela de Comunicación Pública de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (UPRRRP). Recuerdo, que luego de tomar un taller, en las oficinas del periódico *Diálogo*, a la entrada del Jardín Botánico, una de las estudiantes me dio las gracias, por *haberlos llevado a un lugar que los trataron bien*. Al preguntarle, cómo así, me dijo que las personas los miraban mal cuando decían que eran de Lloréns. Ese estigma ha existido históricamente hacia las personas residentes de esta comunidad, a pesar de los esfuerzos organizativos por alcanzar sus metas.

Romper con la fragmentación y división del personal

Fortalecimos el trabajo de prevención cuando empezamos a compartir proyectos, independientemente de sus gestores(as) y el espacio donde laborábamos. El bibliotecario, Virgilio Vázquez, quien era parte del colectivo *Perú en Marcha*, se

11 Es un fenómeno del neoliberalismo que merece investigarse a fondo a partir de la relación con los procesos de privatización de las políticas sociales y la transformación del estado benefactor.

hizo cargo (con el apoyo de todos(as) del Club de Ajedrez, el Taller de Fotoperiodismo y del Proyecto de Cine. Este último, se dedicaba a reflexionar y problematizar sobre la trama de las películas violentas y las reconstruían con otro final. Se reflexionaba desde otras visiones de empatía y convivencia, para promover la paz, que constituían la visión y misión de una propuesta donde integramos también lo curricular, la cual elaboramos con todo el personal. Nos facilitó la organización de un Consejo Escolar asertivo, que no era sello de la dirección escolar.

Con un Consejo diferente, tuvimos mejores condiciones para ampliar enfoques y los marcos conceptuales del trabajo educativo interdisciplinario. Insistir en el reconocimiento de los derechos educativos, facilitar el estudio de las políticas educativas desde una visión construccionista y no basada en la teoría de sistema, indiferente a la subjetividad y a los procesos de identidad de las personas. Otra de las aportaciones fue ampliar los enfoques de acompañamiento, y no verlo solo desde el trabajo social, sino fortalecer un acompañamiento multi e interdisciplinario. Esto comenzamos a hacerlo antes de incorporar a ACAEE en el 2006. Se trascendía la visión de trabajo que había en la escuela, donde el bibliotecario se aislaba en la biblioteca. La biblioteca, era también un centro de reflexión de la desigualdad social, el racismo, la violencia y otras formas de opresión que se deconstruían y se problematizaban.

El concepto de ciudadanía y las alianzas

La utilización de metodologías comunitarias se amplió y fortaleció al grupo. El trabajo comunitario no es un método exclusivo de la profesión de trabajo social o de la psicología

social comunitaria, como bien señalan Serrano y López (1995), y Seda (2010). Definimos la escuela como nuestro primer espacio comunitario y reconocimos su diversidad. Igual significamos la comunidad de entorno como complementaria y parte del escenario escolar, siendo ésta una fuente de haberes y fortalezas necesarias para la labor pedagógica y el intercambio de saberes. Algo necesario de parte de todas las personas que integramos el trabajo de ACAEE fue conectar el esfuerzo organizativo con las redes de apoyo y acceso a recursos que tenía cada cual desde sus respectivos espacios. En mi caso, pude acercar una amplia red de relaciones y apoyos cultivada durante años con entidades de la sociedad civil, especialmente en el movimiento obrero, sectores ecuménicos, culturales y ecologistas, que trabajan a la par con las comunidades. En estos sectores existe una gran identificación con la educación, como uno de los haberes más preciados de la clase trabajadora. La educación, hasta hace poco, estuvo relacionada con el sueño de la movilidad social, la herencia atesorada por nuestras familias. Desde la gestión de trabajo social, nos constituimos en un enlace y un centro de práctica para la academia a la par que sumamos el apoyo de sindicatos como la Hermandad de Empleados Exentos No Docentes (HEEND), la Unión de Carreteras, la Unión de la Cervecería India, la Unión General de Trabajadores, junto a otras instituciones de la comunidad y de la sociedad civil, como el Capítulo local del Club de Leones. Durante años la HEEND fue nuestra anfitriona en las visitas que hicimos a los recintos de la UPR con el estudiantado de las escuelas República del Perú y Ramón Power, como motivación para acceso a estudios superiores, un poco parecido a la labor que se realiza ahora en varios recintos para atraer a la Universidad personas de bajos recursos.

Fortalecimiento del trabajo cultural

En uno de los campamentos en el Guasio, tocando bomba con unas pailas vacías de pintura, Mickey y tres estudiantes presentaron un baile de bomba, en el talent show que ya era tradición en el campamento. Era que varios estudiantes participaron en un grupo de bomba y plena en la elemental de Piñones. De ahí en adelante, se consiguieron las telas para el vestuario, que cosió la maestra de economía doméstica. El grupo de bomba y plena fue invitado a diferentes pueblos, incluyendo entrevistas de radio. El grupo se desintegró a los dos años por la falta de recursos y personal para atender sus actividades. La mayoría de ellas conllevaba un esfuerzo adicional de búsqueda de fondos para transportación a lugares distantes. Me consta, que la falta de presupuesto para actividades- se repite en todas las escuelas ya que el PTSE carece de presupuesto asignado. Por ello, el personal se cansa y se abandonan los esfuerzos innovadores.

Importancia de un(a) director que facilite

En el empeño de mejorar la escuela, casi todo el mundo daba la milla extra, la comunidad igual que la Escuela. Y si no se involucraba, tampoco obstaculizaba. La escuela estuvo más de cuatro años sin que fuera víctima del vandalismo. En lo que a trabajo social respecta, tratamos de eliminar esa visión de patología y disfuncionalidad de las personas y las comunidades. En una ocasión, llegó a la escuela un militar enviado por el secretario de educación, Víctor Fajardo- a montar un programa militar para “reducir la delincuencia”. La directora reunió el Consejo Escolar y uno a uno cada miembro la rechazamos en votación abierta. Sólo una persona la quiso

promover, junto con la directora. En su turno, la representante estudiantil sugirió que le dieran los fondos de la academia militar a la Escuela República del Perú para traer más actividades deportivas y arreglar el teatro. El militar se fue, amenazándonos con que hablaría con Víctor Fajardo, sobre nuestra negativa.

Con este evento bastó para que reflexionáramos que a pesar de todo lo que hacíamos, no teníamos el poder ni autonomía para decidir los asuntos medulares de la escuela ya que la autoridad venía desde arriba. La comunidad escolar no tenía control para implantar las iniciativas acordadas en su plantel, a pesar de que la Ley Orgánica decía que éstas pertenecían a la comunidad y que se reconocía su injerencia en las decisiones escolares. El nivel de participación, que había construido el Consejo junto a otros grupos y comités, era de segunda clase, ante la dirección del DE. Las decisiones de los Consejos Escolares, o de la Directora eran muchas veces ignoradas por los niveles burocráticos del DE. En las escuelas se participaba de diferentes modos: deliberando, dando opiniones, a nivel de consulta, ejecutando y a veces sustituyendo la responsabilidad del estado, etc. Pero, la participación real, es cuando se toman decisiones, cuando se mantiene y se participa del control, se cumplen los acuerdos, se evalúa y se rinde cuentas, como decía un padre en un grupo de tarea. Con ello evidenció la necesidad de construir la autonomía educativa planteada en la Ley Orgánica. La ley establecía la autonomía educativa en el uso del presupuesto, la selección de programas, la filosofía educativa, enfoques administrativos, así como en la selección y evaluación del personal. Pero todo eso se mantenía para el nivel central y las regiones educativas, en menoscabo de las decisiones de los Consejos Escolares.

Uno de los problemas, que enfrentan las escuelas es la movilidad del personal.¹² En nuestro caso, enfrentamos varias veces la falta de director(a) y cada año escolar los equipos estaban meses incompletos, incluyendo al personal no docente. Era como el mito de Penélope: cada vez que se iba un director, la escuela se desestabilizaba. Luego se echaba a la suerte si la persona que viniera apoyaría las estrategias y los entendimientos que se estaban implantando. En una ocasión, la escuela estuvo sin maestro(a) de inglés de séptimo y de octavo, y de matemáticas por casi un año. Muchas escuelas colapsan, a pesar de tener un personal de excelencia por no poder tomar decisiones en su núcleo. A esperar que nombren los maestros. El Consejo disponía unas cosas, por recomendación de los equipos de grado, y en la Región Escolar hacían otras. El Director Regional, aceptó en una ocasión que era por la falta de recursos. Se reiteraba la necesidad de una autonomía educativa y la capacidad de tomar decisiones desde las propias escuelas. Eso nos pasó en la Escuela República del Perú. Y fue cuando entonces llegamos a la experiencia institucionalizada de ACAEE.

El neoliberalismo y el capital no perdonan: la ofensiva contra la educación

A finales del siglo XX y principios del XXI, vimos intensificarse las políticas neoliberales, que han impactado grandemente a la educación. La Ley Orgánica del DE, Ley 149, favorecía la autonomía y la descentralización. Si bien parecía un discurso de avanzada, ambas visiones, dejaban la puerta abierta para la privatización de algunos servicios educativos y de la salud.

12 Antes de declararse la Ley 7, que despidió a miles de trabajadores, existían en el DE miles de empleados y maestros transitorios que se mudaban de escuela en escuela todos los años.

Se privatizaron muchos de los servicios del DE, entre estos evaluaciones, tutorías en horario extendido, construcción y reparación de escuela. La poca o ninguna fiscalización dio margen a la corrupción, como reveló en el caso del Secretario Víctor Fajardo. Paralelamente, la Ley *No Child Left Behind*, estandarizaba la educación, sin tomar en cuenta el contexto nacional y las problemáticas particulares de las comunidades de entorno. Las pruebas puertorriqueñas eran el instrumento para determinar el dominio de las destrezas, con el riesgo que de no cumplir los estándares. Las escuelas pasaban al llamado Plan de Mejoramiento. La escuela República del Perú fue de las primeras en caerle el estigma. Nos enteramos como tres años después que ocurriera, cuando se informó que la escuela estaba en el Plan de Mejoramiento, un estigma difícil de quitar.

Valorando la experiencia de ACAEE

Lo que en 2006 se incorporó como ACAEE, aportó un nuevo enfoque a la gestión de trabajo social en la Escuela República de Perú en la primera década del siglo XXI. ACAEE rompió la fragmentación de los grupos escolares y demostró la importancia de organizar un colectivo con la representación horizontal de toda la comunidad escolar. Se demostró la necesidad de crear vínculos, generar confianzas, visiones comunes, esperanzas. Es necesario *problematizar* la intervención profesional, la de los equipos de apoyo y de la propia gerencia escolar. Problematizar la jerarquía tradicional, dejar de patologizar al estudiante y a sus familias. La contaminación del ruido no ayudaba al aprovechamiento del estudiantado por mayor esfuerzo que hiciera el o la maestra. Al cuestionar las condiciones del clima escolar, ACAEE contribuyó a construir un concepto de participación y de ciudadanía integrando la visión de la localidad, otro de los aciertos de ACAEE.

El concepto de la localidad y ACAEE

La República del Perú fue una de las primeras escuelas que visitó el Dr. Rafael Aragunde cuando comenzó su gestión como Secretario de Educación. Compartimos con él sobre los problemas de la escuela, lo que estábamos haciendo y nos propuso convocar una reunión con el personal. Decidimos convocar a toda la comunidad escolar en una asamblea en el Teatro Lassalle de la Comunidad, a sugerencia de la Sra. Genoveva Roque, donde invitamos a todas las escuelas del sector. Las comunidades escolares se autoconvocaron y el Teatro se llenó a capacidad. Fue una experiencia muy aleccionadora, donde se dibujaron en tres horas que duró la reunión, todos los conflictos, fortalezas y limitaciones que tenían nuestras escuelas¹³ desde kínder hasta la superior. Hubo críticas y acusaciones de todos los sectores, pero lo mejor de todo fue cuando las voces del estudiantado se hicieron escuchar con respecto a las problemáticas de la escuela y las opresiones institucionalizadas hacia ellos y ellas. En estas voces afloraron las desigualdades entre las escuelas especializadas –que lo tenían todo- y las escuelas vulnerables y discriminadas como las nuestras.

En esta primera asamblea comunitaria, el Profesor José Martínez, maestro de física de la Escuela Ramón Power, hizo una intervención muy elocuente, apuntando, que todas las escuelas del sector tenían los mismos problemas, que se pasaban de uno a otro nivel (de elemental a intermedia y de ésta a la superior) y que por lo tanto, había que trabajarlos desde un mismo espacio: las alianzas entre las escuelas y la comunidad. Era, en el decir de Carballada (2002), trabajar la singularidad de los espacios microsociales, identificando elementos integradores en el espacio de la

¹³ Debido a la extensión limitada de este artículo, las omitimos.

cotidianidad. El espacio escolar, con el comunitario facilita la producción identidades y sentidos de pertenencia que podían trabajarse colectivamente en una alianza educativa. Así surgió ACAEE, la cual comenzó como un comité timón de todas las escuelas-personal, estudiantes, familias, y organizaciones de la comunidad. Después se incorporaron representantes de las universidades que nos apoyaban. Al principio, se decía que todos esos sectores no podían estar en un mismo espacio de trabajo por las luchas de poder, las diferencias y los conflictos. Había conflictos de diversa índole, pero los superamos una vez se delinearón las expectativas, la misión, visión y los procesos internos de ACAEE.¹⁴

Un acierto fue que el Secretario de Educación, Dr. Rafael Aragunde, por lo novel del Proyecto, se incorporó a las reuniones mensuales de ACAEE en la comunidad. ACAEE se trazó como tarea estratégica construir la autonomía educativa en el sector.¹⁵ La autonomía es un atributo primordial para la construcción de ciudadanía educativa y debe comenzar a lidiar para la integración de las diversas actividades y entidades educativas de la localidad. ACAEE construyó una alianza educativa desde enfoques de trabajo inter y multidisciplinario, multisectorial el cual contribuyó a que las escuelas de esta localidad comenzaran a salir de su estancamiento y deterioro. ACAEE era un concepto, una forma de trabajo que comenzó antes de incorporarse, como hemos podido demostrar. Desde el primer año abordamos la problemática escolar desde un enfoque de trabajo comunitario diferente. Definimos atributos metodológico e instrumentales importantes de esa visión, como organizar instancias de integración y coordinación, abrir

14 La integración y la complementariedad no surgieron de la noche a la mañana. Conservamos minutas y relatorías de muchos talleres y reuniones que dan cuenta de cómo se fue construyendo un consenso.

15 Ver Pizarro Claudio, Doris. (2007). La descentralización en la Reforma Educativa: autonomía para una ciudadanía asistida. *Pedagogía* 39 (1), 80-98.

espacios a los estilos deliberativos y a la participación real en la toma de decisiones, formar un nuevo liderato, enfocarse en el clima escolar, a los fines de promover el fortalecimiento de la comunidad escolar y la de entorno. Esta visión no podía concretarse si nos manteníamos atados a la visión y los enfoques de la CCPTSE, fundamentada en la teoría de sistemas y en la gestión profesional centrada en la patología de las personas y su atención individual. Había que trascender a las metodologías comunitarias, el método grupal y la atención a las políticas educativas; añadiéndole el elemento recomendado por la Dra. Raquel Seda (2010): el pensamiento crítico descolonizador.

A partir de un trabajo en equipo, integramos diversas metodologías y modelos inter y multidisciplinarios de acompañamiento social de diferentes disciplinas y saberes, entre ellas psicología social comunitaria, economía, historia, arte y cultura, educación física, recreación, consejería y artes de la tecnología. Especial significado tuvo el integrar recíprocamente la cultura de la comunidad, sus entidades y sus actividades, construyendo una identidad y un sentido de pertenencia compartido¹⁶. Constituía un verdadero intercambio de saberes. Cada sector, dentro de su diversidad pudo definir y comenzar a desarrollar sus propios proyectos e iniciativas educativas. El personal escolar de las ocho escuelas se reunía todos los semestres para pasar balance, evaluar y rendir cuentas, a la par de intercambiar sobre sus proyectos y experiencias en áreas específicas. Los puntos sobresalientes de la visión de ACAEE eran: romper con el poder institucionalizado en la escuela; construir la visión del director como facilitador; construir capacidad de manejar conflictos, integrar la visión de una

16 Participamos con las Juntas de Residentes, los centros de envejecientes, entidades como Atrévete, actividades deportivas, ecuménicas, intercambio entre las bibliotecas de la comunidad y las escuelas, espacios compartidos para el trabajo cultural, y muchos más.

cultura de derechos y responsabilidades de todos los sectores de la comunidad escolar; desarrollar estrategias pedagógicas desde la niñez temprana y el Head Start, consensuar una filosofía educativa conectada con las necesidades del país y contribuir a una verdadera democracia¹⁷. En otras palabras, construir una escuela puertorriqueña, de ciudadanía, autonomía y de excelencia.

Que cada escuela decida su proyecto educativo.

Formaba parte de la visión de ACAEE el incorporar el elemento cultural comunitario y que cada escuela definiera su Proyecto. Luego de construir un sentido de pertenencia y solidaridad entre las escuelas del sector, y de crear vínculos entre su personal, tocaba fortalecer los proyectos particulares de cada escuela, desde las diversas comunidades escolares. La Escuela Elemental Luis Llorens Torres comenzó su proyecto Montessori con el apoyo de la Universidad del Sagrado Corazón y la Dra. Ana María García. Otras, como la Escuela República del Perú exploraron posibilidades como escuela deportiva y pre-técnica. Visitamos varias escuelas, incluyendo la de deportes del Albergue Olímpico, con apoyo de la Asociación de Maestros de Educación Física. Cada esfuerzo iba aportando a una definición e identidad del proyecto educativo con la comunidad. Pero no era nada fácil cruzar las barreras de la burocracia del DE. Algunos de los proyectos apenas avanzaron. En lo que respecta a lo gerencial, se entendía necesario elaborar un proyecto gerencial-administrativo cónsono con las perspectivas de ciudadanía educativa que estábamos construyendo. Una medida hacia ello, fue desarrollar una propuesta de autonomía

17 Continúa como demanda de las escuelas elementales constituir un centro para la niñez temprana

educativa, donde desde el sector, se abordaran los espacios, asumidos por el distrito escolar; colectivizando y optimizando los recursos, mediante la integración de actividades.

La perspectiva crítica del trabajo social¹⁸

El trabajo social crítico tiene varios atributos, tomando las perspectivas de Guerra (2006). Uno de ellos, es tener un marco teórico adecuado para el análisis del contexto desde el cual se ejerce la profesión, la claridad de los objetivos que se persiguen, y poder contar con el acopio de las técnicas de acción y acompañamiento pertinentes. Conocer el contexto significó indagar sobre la historia de la escuela y la comunidad, su vinculación con la realidad nacional, así como el análisis organizacional y funcional de la comunidad escolar a la cual pertenecíamos. Implicó reconocer su cultura y sus situaciones apremiantes. Conllevaba observar y descifrar los significados y las intersubjetividades, los significados de los mensajes verbales y no verbales entre los sectores y la institución. Pero sobre todo, implicaba el análisis de cómo inciden en el funcionamiento escolar las políticas educativas coloniales, las condiciones de pobreza y marginalidad en los resultados educativos del estudiantado de escuelas localizadas en comunidades empobrecidas y privatizadas, como era la nuestra. Igual comprensión merecía reflexionar sobre las condiciones en las cuales ejercemos nuestro trabajo profesional en momentos de crisis o transformación del estado neoliberal. La reducción de recursos destinados a las escuelas fue una tensión permanente en la realización de nuestras metas a la par que incidía en nuestras condiciones laborales.

18 Voy a concentrarme en esta sesión en aspectos conceptuales y metodológicos del trabajo social.

Carballeda (2003) plantea la importancia de ver el trabajo social desde los espacios micro al macro; de lo específico a lo general y del corto plazo a largo plazo. Esa relación dialéctica entre lo cotidiano y lo estratégico fue útil en nuestra gestión profesional interdisciplinaria. Esta visión de trabajo que hemos compartido hasta aquí, no puede darse -sin cuestionar las estructuras socioeconómicas y políticas del país. El colonialismo y el capitalismo son factores que impactan la vida subjetiva y material puertorriqueña, lo cultural y la imagen que las personas que habitamos en este archipiélago tenemos de nosotros y nosotras mismas(os). La colonialidad es un factor de opresión, pues explota el trabajo, diferencia e inferioriza la cultura, impone la violencia institucionalizada y nos margina, tomando en cuenta lo que plantea Young (1990) como opresión. Todo eso incide en los resultados que se obtienen de nuestra gestión profesional y en los resultados académicos del estudiantado. No debemos conformarnos con quedarnos en la dimensión instrumental y operacional de la profesión de trabajo social con las estrategias prescritas en la CCTSE, hay que ir a la dimensión ético-política a partir de las condiciones de deterioro e inequidad escolar.

La perspectiva crítica de la profesión nos orienta a analizar el contenido de las políticas sociales con atención, mirar los fundamentos filosóficos y la visión epistemológica que éstos promueven, las pautas y requisitos que encierra la profesión, la imagen que construyen sobre las personas y los grupos, así como identificar sus contradicciones. En el colonialismo, la imagen que se promueve del estudiantado y sus familias es que no les importa la educación de su progenie y que poco o nada éstos pueden aportar a la escuela. Se mantiene una profunda diferenciación entre los recursos que se asignan a las escuelas especializadas y los que se asignan a las escuelas en comunidades pobres. En el capitalismo neoliberal se

promueve la competitividad, el individualismo, la fragmentación, algo que de acuerdo a Yolanda Guerra (2006) también permea a los profesionales, incluyendo a los de trabajo social. De ahí la importancia de construir proyectos que promuevan la unidad, la equidad y lo colectivo, objetivos que orientaban el trabajo de ACAEE.

En las investigaciones que hicimos en nuestra escuela, uno de los resultados fue que existía una contradicción entre el discurso de las políticas educativas y la formas como éstas se institucionalizaban, a la par con las formas como se construía el poder (Pizarro, 2007). Los sectores que tenían menos nivel cultural y organización tenían menos poder, y por consiguiente, estaban más vulnerables. Otro de los resultados fue la subestimación de sus sectores integrantes y la visión de que eran personas con limitaciones culturales. Muy diferente de la visión liberadora que conocemos del concepto de educación de Freire (1970). Uno de las aspiraciones de ACAEE era eliminar las diferencias entre las escuelas especializadas y las escuelas como las nuestras; luchando por el acceso de la comunidad a los derechos educativos y a la tecnología.

En la medida en que avanzó el proceso y reflexionamos sobre la Ley 149, la participación y la toma de decisiones, la autonomía educativa se convirtió en una aspiración de nuestro trabajo. Estudiando la Ley 149, entendimos que a pesar de sus limitaciones, la misma proveía herramientas para profundizar la participación de la comunidad escolar y construir la autonomía, que lo que faltaba era el elemento subjetivo de los significados atribuidos por la comunidad escolar, y el factor organizativo-la capacidad para promoverla. Con el apoyo de Sapiensis, discutimos un borrador de acuerdo para que fuera suscrito

por la comunidad escolar en una asamblea de cada escuela¹⁹. Al principio hubo resistencia de parte del personal, especialmente el magisterio, porque la autonomía implicaba una redistribución del poder hacia otros sectores. La propuesta visualizaba un acuerdo especial para el desarrollo y coordinación de las escuelas con la dirección y apoyo del distrito escolar, quien actuaría como custodio de los presupuestos y a quien se le rendiría cuentas. Era como una carta especial para la conducción de las escuelas.

Llegamos a elaborar una propuesta de autonomía y la presentamos al Departamento de Educación. Esta contenía los significados y las ideas de ACAEE sobre la autonomía y los mecanismos para lograrse. La solicitud de autonomía conllevaba que se designara el área de las 12 escuelas como un distrito especial. No se entendía como un rompimiento o separación del DE, ni segregación del sistema educativo formal porque la escuela, como dice la Ley Orgánica, quedaría bajo la supervisión del secretario y la superintendente escolar. Plantearse la autonomía educativa puede ser un proceso conflictivo, pues en cierta medida implica una redistribución del poder, y la institucionalización de nuevos procesos en la escuela. Ello, planteaba a su vez, una estrategia de desarrollo de la capacidad de la comunidad escolar para prepararse a definir su proyecto educativo y negociar con el Departamento de Educación, razón por la cual desde el trabajo social y los demás sectores, profundizamos en la capacitación del grupo y de la comunidad en general.

19 Acuerdo de escuelas autónomas para el aprendizaje estudiantil 2007-2010.

Acuerdo de escuelas autónomas para el aprendizaje estudiantil 2007-2010

El acuerdo de autonomía para las escuelas del sector, incluía como aspectos claves la selección de programas, el manejo de recursos fiscales, exenciones administrativas, estructuras de apoyos, procesos administrativos, rendición de cuentas, disposiciones sobre aprovechamiento académico, así como aspectos de la seguridad escolar. Las premisas básicas de este acuerdo era la participación de todos los sectores en la toma de decisiones en igualdad de condiciones. El acuerdo no conllevaba salirse del sistema público. Por lo contrario, éste lo fortalecía en la medida en que le brindaba el espacio a la escuela de la comunidad a desarrollarse de acuerdo a sus necesidades. Se diferenciaba, a lo que se propone en el concepto de las escuelas alternativas, que a mi juicio, lo que hace es desmembrar el sistema de educación pública pasando recursos a sectores educativos privados. Si bien pueden obtener resultados positivos (algunos), focalizan en un sector limitado del estudiantado. Por ello, también nos oponíamos a las escuelas charters.

A modo de resumen

ACAEE utilizó los modelos de trabajo social comunitario a su alcance, en particular, el de desarrollo, acción social y planificación participativa²⁰. Desde una mirada colaborativa con los sectores de la comunidad escolar tuvimos convergencia con el estado y algunas de sus agencias públicas, y se logró avanzar en la selección de programas, la integración de

20 Ver Rothman, J. (2008). Multi modes of community intervention. En J. Rothman, J.L. Erlich; J.E. Tropman (Eds.), *Strategies of community intervention* (pp.141-170) 7ma. ed. Estados Unidos:

la comunidad a la escuela y aspectos de gerencia escolar. Ello dista de la realidad educativa actual. Ahora, con la crisis fiscal del gobierno y el aumento de la deuda—según ha sido conceptualizada desde el poder colonial de la Junta de Control Fiscal y la Ley PROMESA - Puerto Rico Oversight, Management, and Economic Stability Act, -y el gobierno- se han impuesto condiciones muy severas y opresivas para la educación pública, especialmente a las escuelas de comunidades empobrecidas y a sectores amplios del estudiantado, como los de diversidad funcional o discriminados por razones de género, raza y nacionalidad, criminalizados en la escuela y en otros espacios de socialización.

La experiencia de ACAEE demostró que hay que contar y enfrentar al estado para transformar las políticas educativas. Que corresponde a las organizaciones comunitarias, o de la sociedad civil, mediante la acción social y las iniciativas políticas que considere pertinente, forzar a la democratización de los procesos sociales y el reconocimiento de los derechos ciudadanos de las comunidades escolares construyendo alianzas de los sectores interesados en defender la educación y trabajar con la comunidad el inicio de una transformación educativa local desde una visión emancipadora.

Los intereses económicos neoliberales en el poder no han cedido en su empeño por colonizar, federalizar y privatizar el sistema educativo en Puerto Rico en la segunda década del siglo XXI. Ello porque reconocen los significados de la educación para reproducir los sistemas ideológicos hegemónicos y sostener un dominio por consenso de la población. Es este el camino que han tomado las propuestas de Reforma Educativa en los últimos años, los cuales van orientados a cooptar los derechos humanos, la ciudadanía, la autodeterminación y la posibilidad de una transformación liberadora. Persiste en

estas reformas, la federalización de la educación pública, el fortalecimiento de los proyectos y estructuras federales como los (LEA)²¹, para facilitar descentralizarán-(desmantelaran el DE) en varios regiones independientes y dar paso al establecimiento de las escuelas charters en Puerto Rico. De otra parte, la Junta de Control Fiscal- hace eco al desmantelamiento y consolidación de las escuelas, más allá de lo razonable, para imponer reducciones al presupuesto (para el pago de la deuda y el achicamiento del gobierno, mientras mantienen los contratos con las compañías privados que esquilman el presupuesto educativo. Una razón de peso para atender estos asuntos coyunturales, es por la vulnerabilidad y opresión que se imponen a comunidades escolares, como los sectores de diversidad funcional, las escuelas en sectores de pobreza y otros grupos de la comunidad escolar. El estudio de experiencias como las que abordamos en este artículo, ofrece estrategias que pueden ser de utilidad ante el desafío que enfrenta la educación puertorriqueña y el país.

21 Ver el Programa de gobierno del Dr. Pedro Roselló Nevárez, 2016.

Referencias

- Carta Circular # 3 2010-2011. Normas para la organización y el funcionamiento del Programa de Trabajo Social Escolar del Departamento de Educación.
- Carballeda, A. J. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Editorial Siglo XXI.
- Guerra, Yolanda. (2006). El proyecto profesional crítico: estrategias de enfrentamiento de las condiciones contemporáneas de la práctica profesional. En Margarita Rozas Pegaza (coordinadora), *La profesionalización en trabajo social. Rupturas y continuidades, de la Reconceptualización a la construcción de proyectos ético-políticos* (pp.253-272). Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.
- López-Sánchez, Gerardo & Serrano-García, Irma. (1995) Intervenciones de comunidad en Puerto Rico: El impacto de la Psicología Social-Comunitaria. En E. Wiesenfeld & E. Sánchez (Eds.) *Psicología Social-Comunitaria: Contribuciones latinoamericanas* (pp.219-248). Caracas, Venezuela: Fondo Ed. Tropykos.
- Montero, Maritza (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ley Orgánica del Departamento de Educación del Estado Libre Asociado de Puerto Rico, Ley Núm. 149 de 30 de junio de 1999. Recuperada de <http://www.lexjuris.com/lexeducacion.htm>

Ley Habilitadora para el Desarrollo de la Educación Alternativa de Puerto Rico. Ley num.213 del 26 de agosto de 2012. Recuperada <http://www.lexjuris.com/lexlex/leyes2012/lexl2012213.htm>

Matus, Teresa. (2003). La intervención social como gramática: Hacia una semántica propositiva del trabajo social frente a los desafíos de la globalización. *Revista de Trabajo Social*, 71, 55-72.

Pizarro Claudio, Doris. (2007). *Construcción de ciudadanía en las políticas educativas y el caso de la Escuela República del Perú: desde la institucionalidad a las voces de la comunidad escolar*. (Disertación doctoral no publicada). Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Puerto Rico Oversight, Management, and Economic Stability Act, Pub. Law 114-187, 130 Stat. 549, (PROMESA P.L. 114-187; 48 U.S.C. § 2101 et seq.

Rothman, Jack (2008). Multi modes of community intervention. En J. Rothman, J.L. Erlich; J.E. Tropman (Eds.), *Strategies of community intervention* (pp.141-170). 7ma. ed. Estados Unidos: EB publishing co.

Seda Rodríguez, Raquel. (2010) *Legado de Carmen Rivera de Alvarado a la Profesión de Trabajo Social en Puerto Rico*. Conferencia Magistral de la Asamblea del Colegio de Trabajadores Sociales de Puerto Rico. Fajardo, Puerto Rico. Noviembre, 2010.

Young, Iris M. (1990). *Justice and the politics of difference*. New Jersey, Estados Unidos: Princenton University Press.